

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**  
**CENTRO INTERDISCIPLINAR DE NOVAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO**

**CLÁUDIO RODRIGUES DA CUNHA**

**OS ATRIBUTOS AFETIVOS PARA A DOCÊNCIA NA GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA:**  
Um estudo no âmbito de Instituições de Ensino Superior no Rio Grande do Sul

**Porto Alegre**

**2012**

**CLÁUDIO RODRIGUES DA CUNHA**

**OS ATRIBUTOS AFETIVOS PARA A DOCÊNCIA NA GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA:**

Um estudo no âmbito de Instituições de Ensino Superior no Rio Grande do Sul

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação do Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do título de Doutor em Informática na Educação.

**Orientador:**

Prof. Dr. Sérgio Roberto Kieling Franco

**Coorientadora:**

Profª. Dra. Magda Bercht

**Linha de Pesquisa:** Ambientes Informatizados e Ensino a Distância

**Porto Alegre**

**2012**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Reitor: Prof. Carlos Alexandre Netto

Vice-Reitor: Prof. Rui Vicente Oppermann

Pró-Reitor de Pós-Graduação: Prof. Aldo Bolten Lucion

Diretor do CINTED: Profa. Liane Margarida Rockenbach Tarouco

Coordenador do PPGIE: Profa. Maria Cristina Villanova Biazus

CIP - Catalogação na Publicação

Cunha, Cláudio

Os atributos afetivos para a docência na graduação a distância: Um estudo no âmbito de Instituições de Ensino Superior no Rio Grande do Sul / Cláudio Cunha. -- 2012.

157 f.

Orientador: Sérgio Franco.

Coorientadora: Magda Bercht.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Centro de Estudos Interdisciplinares em Novas Tecnologias na Educação, Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2012.

1. Atributos Afetivos. 2. Graduação a Distância. 3. Formação de Professores. 4. Psicologia da Educação. I. Franco, Sérgio, orient. II. Bercht, Magda, coorient.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os dados fornecidos pelo autor.

**CLÁUDIO RODRIGUES DA CUNHA**

**OS ATRIBUTOS AFETIVOS PARA A DOCÊNCIA NA GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA:  
Um estudo no âmbito das Instituições de Ensino Superior no Rio Grande do Sul**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação do Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do título de Doutor em Informática na Educação.

Aprovada em 16 de agosto de 2012.

---

Prof. Dr. Sergio Roberto Kieling Franco – Orientador

---

Prof. Dra. Magda Bercht – Coorientadora

---

Prof. Dra. Mara Lúcia Fernandes Carneiro – UFRGS

---

Prof. Dra. Lucia Maria Martins Giraffa

---

Prof. Dr. Eliseo Berni Reategui

*A minha filha Sofia, que com sua pureza e alegria sempre me  
afetou de maneira a vencer as diversas dificuldades que se me  
apresentaram ao longo desta jornada !*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos os colegas do Exército Brasileiro que compartilharam ideias e ideais de qualificação dos processos de ensino por todo o território nacional.

Agradeço a Professora Dra. Mára Lucia Carneiro por ter sido a parceira de trabalhos pioneiros na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul e a eliciadora dos meus estudos sobre a Educação a Distância.

Agradeço a todos os professores e colegas do Programa de Pós Graduação em Informática na Educação que contribuíram decisiva e oportunamente no aperfeiçoamento da minha pesquisa.

Agradeço, particularmente, aos Coordenadores dos Cursos que compreenderam o propósito da investigação e aos 68 professores que compuseram a amostra desta pesquisa. Vocês foram uma fonte autêntica de inspiração e de admiração !

Agradeço a minha Co-orientadora, Professora Dra. Magda Bercht pela paciência e direcionamento nos trabalhos.

Quero agradecer à querida amiga Monica Vasconcellos Delfino Rodrigues. Sem os seus ensinamentos e apoio nos momentos mais difíceis ser-me-ia impraticável concluir a minha Tese !

Agradeço, especialmente, ao Professor Dr. Sergio Roberto Kieling Franco pela compreensão, pela educação, pelas observações precisas e significativas ao longo de todo o processo. Muito obrigado Professor ! Sua forma honesta e dedicada de *atuar no mundo afetou-me* de maneira definitiva na busca incessante de me tornar uma Pessoa melhor !

*A vida é o que nós fazemos dela.* (Pessoa, 2006, p.360)

## RESUMO

A presente Tese tem por finalidade identificar quais são os principais atributos afetivos necessários à docência em graduações que atuem em educação a distância no âmbito das universidades do Estado do Rio Grande do Sul. A fim de organizar uma análise daquele conjunto de atributos são utilizados alguns constructos teóricos da Psicologia relativos ao desenvolvimento humano, suas relações sociais e respectivas dinâmicas nos grupos, que acontecem em ambientes virtuais. Visando uma aproximação dos temas psicológicos, são apresentadas contribuições a partir das experiências em psicoterapia de grupos desenvolvidas por Irving Yalom para compreender melhor o que ocorre nas situações de ensino-aprendizagem, desenvolvendo as discussões num âmbito interdisciplinar. Foi realizada uma pesquisa com docentes de instituições públicas e privadas de ensino superior, que atuaram em graduação de Educação a Distância a partir de 2010. A pesquisa teve uma abordagem quantitativa e qualitativa, com cunho exploratório, a partir do estudo de casos múltiplos, utilizando entrevistas semi-estruturadas. Os questionamentos aplicados buscaram a classificação e a identificação dos principais atributos afetivos necessários aos docentes, como organização, comunicabilidade e dedicação, visando sistematizar uma formação afetiva dos professores. Os resultados obtidos mostram que há uma convergência na percepção individual dos participantes da amostra sobre dois grupos de atributos que, por suas classificações similares nas diferentes estratificações consideradas, oferecem a possibilidade do desenvolvimento de estratégias relacionais e instrumentos didáticos na formação e acompanhamento dos docentes naquela modalidade de ensino.

Palavras-chave: Atributos Afetivos. Graduação a Distância. Formação de Professores. Psicologia da Educação.

## **ABSTRACT**

This thesis aims to identify which are the main affective attributes needed to teaching degrees who work in distance education universities in the State of Rio Grande do Sul. In order to organize an analysis of those set of attributes, it is used some theoretical constructs of psychology relating to human development, social relationships and their group dynamics, occurring in virtual environments for teaching and learning. Seeking an approximation of the psychological issues, it is presented possible therapeutic contributions originated from psychotherapy group experiences developed by Irving Yalom to make a better understanding of what happens in teaching and learning situations, highlighting the discussion within an interdisciplinary context. It was performed a survey with 67 teachers from public and private institutions, who worked in undergraduate classes of Distance Education from 2010, in person and remotely. The study has a quantitative and qualitative approaches, with an exploratory bias from the multiple case studies using semi-structured interviews. The applied questions sought to apply the classification and identification of the major teacher affective features, as organization, communicability and dedication, to systematize their affective training. The results show that there is a convergence in the perception of individual participants in the sample about two groups of attributes that, by their similar classifications in the different considered stratifications, offer the possibility of developing relational, didactic training and mentoring strategies for teachers in that modality of education.

Keywords: Affective Attributes. Undergraduate Distance. Teacher Education. Psychology of Education.

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

AA – Atributos Afetivos.

AVEA – Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem.

CEP - Centro de Estudos de Pessoal do Exército Brasileiro.

EAD – Educação a Distância.

EB – Exército Brasileiro.

FEEVALE - Federação de Estabelecimentos de Ensino Superior em Novo Hamburgo.

IES – Instituição de Ensino Superior.

MOODLE – Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment.

PEA – Processo de Ensino-Aprendizagem.

PPGIE – Programa de Pós Graduação em Informática na Educação.

TIC – Tecnologias de Informação e de Conhecimento.

UCS - Universidade de Caxias do Sul.

UERGS – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.

UFPEL – Universidade Federal de Pelotas.

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria.

ULBRA – Universidade Luterana do Brasil.

UNIJUI - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul.

UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Gráfico 01</b> – Porcentagens da composição da amostra por IES.....	79
<b>Gráfico 02</b> – Distribuição da Amostra por “gênero” dos participantes.....	99
<b>Gráfico 03</b> – Distribuição da Amostra por IES.....	101
<b>Gráfico 04</b> – Distribuição da Amostra por “experiência em graduação a distância” .....	103
<b>Gráfico 05</b> – Distribuição da Amostra por “experiência em graduação presencial” .....	106
<b>Gráfico 06</b> – Distribuição da Amostra por “titulação” .....	108
<b>Gráfico 07</b> – Distribuição da Amostra por “faixas etárias” .....	110
<b>Gráfico 08</b> – Distribuição da Amostra por “tipo de entrevista” .....	112
<b>Gráfico 09</b> – Distribuição da Amostra por “indicação das Coordenações” .....	114
<b>Diagrama 01</b> – Atributo ORGANIZAÇÃO.....	121
<b>Diagrama 02</b> – Atributo COMUNICABILIDADE.....	122
<b>Diagrama 03</b> – Atributo DEDICAÇÃO .....	123
<b>Diagrama 04</b> – Atributo RESPONSABILIDADE.....	124
<b>Diagrama 05</b> – Atributo DECISÃO.....	125
<b>Diagrama 06</b> – Atributo TOLERÂNCIA.....	126
<b>Diagrama 07</b> – Atributo IMPARCIALIDADE.....	127
<b>Diagrama 08</b> – Atributo METICULOSIDADE.....	128

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 01</b> – Comparação de resultados das análises da experiência-piloto.....	76
<b>Quadro 02</b> – Composição da Amostra de Professores.....	78
<b>Quadro 03</b> - Distribuição da amostra (total de 67 sujeitos).....	80
<b>Quadro 04</b> – Classificação Geral dos Atributos Afetivos em toda a amostra.....	89
<b>Quadro 05</b> – Resumo da classificação dos Atributos Afetivos por estratificações.....	92
<b>Quadro 06</b> – O que afeta os Professores.....	96
<b>Quadro 07</b> – Conselhos aos Professores sem experiência em EAD.....	97
<b>Quadro 08</b> – Tipos de apoio mais importantes para os docentes em EAD.....	97
<b>Quadro 09</b> – Resultados por “gêneros” da Amostra.....	100
<b>Quadro 10</b> – Resultados por “IES”.....	102
<b>Quadro 11</b> – Resultados por “experiência em Graduação a Distância”.....	104
<b>Quadro 12</b> – Resultados por “experiência em Graduação Presencial.....	107
<b>Quadro 13</b> – Resultados por “titulação” dos participantes.....	109
<b>Quadro 14</b> – Resultados por “faixas etárias” dos participantes.....	111
<b>Quadro 15</b> – Resultados por “tipo de entrevista”.....	113
<b>Quadro 16</b> – Resultados por “indicação” dos participantes.....	115
<b>Quadro 17</b> - Comparação dos resultados da primeira e os da segunda classificação.....	117
<b>Quadro 18</b> - Classificação dos oito primeiros atributos afetivos comparados aos da “experiência piloto” (2008) e a Amostra (2012).....	129

# SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	<b>15</b>
<b>2 JUSTIFICATIVA</b>	<b>19</b>
<b>3 A AFETIVIDADE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA</b>	<b>29</b>
<b>3.1 INFLUÊNCIAS PSICOLÓGICAS NOS ATORES DO PROCESSO EDUCATIVO</b>	<b>30</b>
<b>3.2 CONTRIBUIÇÕES PIAGETIANAS</b>	<b>35</b>
3.2.1 EQUILIBRAÇÃO E REGULAÇÕES	37
3.2.2 A CONSTRUÇÃO DA MORAL	40
3.2.3 A AFETIVIDADE E A INTELIGÊNCIA NO DESENVOLVIMENTO DAS RELAÇÕES	43
<b>3.3 PSICOLOGIA SOCIAL E O PROCESSO GRUPAL NA EAD</b>	<b>44</b>
3.3.1 CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA SOCIAL	45
3.3.2 O PROCESSO GRUPAL E SUAS DINÂMICAS	49
<b>3.4 IRVIN YALOM: PSICOLOGIA EXISTENCIAL E AS ANALOGIAS AO PROCESSO EDUCATIVO</b>	<b>53</b>
3.4.1 APRENDIZAGEM INTERPESSOAL	55
3.4.1.1 A importância dos relacionamentos interpessoais	56
3.4.1.2 O grupo como microcosmo social	59
<b>3.5 PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO E O PROFESSOR A DISTÂNCIA</b>	<b>62</b>
<b>4. MÉTODO DE PESQUISA</b>	<b>68</b>
<b>4.1 DEFINIÇÃO DOS TERMOS DO PROBLEMA</b>	<b>70</b>
4.1.1 TEMA	70
4.1.2 FENÔMENO	70
4.1.3 PROBLEMA DE PESQUISA	70
<b>4.2 OBJETIVOS DA PESQUISA</b>	<b>70</b>
4.2.1 OBJETIVO GERAL	70
4.2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	71
<b>4.3 QUESTÃO DE PESQUISA</b>	<b>72</b>
<b>4.4 EXPERIÊNCIA PILOTO</b>	<b>73</b>
4.4.1 PRIMEIRA ETAPA: EM SALA DE AULA (25 JUN 2008)	73
4.4.2 SEGUNDA ETAPA: PELA INTERNET (MENSAGEM ENVIADA EM 13 JUL 2008)	75
<b>4.5 CONSTITUIÇÃO DA AMOSTRA</b>	<b>76</b>
<b>4.6 PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS</b>	<b>81</b>
<b>5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b>	<b>86</b>
<b>5.1 OS PRINCIPAIS ATRIBUTOS AFETIVOS DO TOTAL DA AMOSTRA</b>	<b>88</b>
<b>5.2 ANÁLISE QUANTITATIVA DOS RESULTADOS</b>	<b>91</b>
<b>5.3 ANÁLISE QUALITATIVA DOS RESULTADOS</b>	<b>94</b>
5.3.1 ANÁLISE DOS CONTEÚDOS DAS ENTREVISTAS	94
5.3.1.1 Correlações entre a afetividade e o sucesso do Professor em EAD	95
5.3.1.2 O que diria para quem atuará pela primeira vez em graduação a distância	96
5.3.1.3 Quais os tipos de apoio mais importantes	97
5.3.1.4 Opinião sobre uma formação afetiva antes do início dos cursos	98
5.3.2 ANÁLISES QUALITATIVAS DAS ESTRATIFICAÇÕES	99

5.3.2.1	Análise por gênero dos participantes	99
5.3.2.2	Análise dos atributos afetivos por tipo de IES	101
5.3.2.3	Análise dos atributos afetivos em relação à experiência em EAD	103
5.3.2.4	Análise dos atributos afetivos por experiência em graduação presencial	105
5.3.2.5	Análise dos atributos afetivos por titulação dos participantes	108
5.3.2.6	Análise dos atributos afetivos por faixa etária	110
5.3.2.7	Análise dos atributos afetivos por modalidade de entrevista	112
5.3.2.8	Análise dos atributos afetivos por indicação e voluntários não indicados	114
5.3.2.9	Reclassificação dos Atributos Afetivos	1166
5.3.3	COMPARAÇÃO DOS ATRIBUTOS AFETIVOS POR GRUPOS DE ESTRATIFICAÇÃO	1200
5.3.3.1	Atributo ORGANIZAÇÃO (1ª colocação; média na amostra 6,2)	1211
5.3.3.2	Atributo COMUNICABILIDADE (2ª colocação; média na amostra 7,3)	1222
5.3.3.3	Atributo DEDICAÇÃO (3ª colocação; média na amostra 8,3)	1223
5.3.3.4	Atributo RESPONSABILIDADE (4ª colocação; média na amostra 9,4)	1244
5.3.3.5	Atributo DECISÃO (21ª colocação; média na amostra 15,8)	124
5.3.3.6	Atributo TOLERÂNCIA (22ª colocação; média na amostra 16,4)	1266
5.3.3.7	Atributo IMPARCIALIDADE (23ª colocação; média na amostra 18,4)	1277
5.3.3.8	Atributo METICULOSIDADE (24ª colocação; média na amostra 19,5)	1288
<b>5.4</b>	<b>RESULTADOS DA "EXPERIÊNCIA PILOTO" (2008) E DA AMOSTRA DE 2012</b>	<b>12929</b>

---

## **6. CONCLUSÕES** **1300**

---

## **7. CONSIDERAÇÕES FINAIS** **1344**

REFERÊNCIAS	1377
OBRAS CONSULTADAS	1400
APÊNDICE A – lista de 31 atributos afetivos do "piloto" (sem definições)	1411
APÊNDICE B – lista do apêndice a (com definições)	1422
APÊNDICE C – lista dos 24 atributos afetivos da pesquisa (sem definições)	1444
APÊNDICE D – lista do apêndice c com definições	1455
APÊNDICE E – Termo de consentimento livre e esclarecido	1477
APÊNDICE F – Roteiro da entrevista	1488
APÊNDICE G – Mensagem inicial aos coordenadores de curso	14949
APÊNDICE H – Mensagem aos professores indicados	1500
APÊNDICE I – Mensagem aos professores: nova escolha	1511
APÊNDICE J – Dados brutos da tabela SPSS	1522

# 1 INTRODUÇÃO

Ao longo de toda a minha trajetória acadêmica fui influenciado pelos rigores cartesianos de uma formação positivista (no ensino militar) sempre confrontada, interna e externamente, pelas questões subjetivas de um relativismo que a formação psicológica veio a contrabalançar.

Durante a minha graduação em Psicologia (1989 a 1994), até o final do quarto e penúltimo ano, investi minhas energias no estudo da teoria psicanalítica. Contudo, foi na supervisão do meu último estágio, no quinto ano, que *des-cobri* (assim mesmo, *tirei a cobertura*) o formato teórico da minha prática enquanto psicólogo clínico, com uma visão existencial-fenomenológica, onde compreendi sermos os responsáveis pelas nossas escolhas e que devemos responder por elas em prol de compromissos que julgamos importante compartilhar com nossos companheiros de caminhada,

Foi a partir do meu período como pesquisador no CEP (1999 a 2003), na mesma área, junto a equipes inter e multidisciplinares, de militares e civis, coordenando projetos relativos à *Avaliação do Desempenho* (que influenciariam as rotinas de mais de 50.000 militares de carreira do EB), à *Força Militar de Paz* (na seleção, preparo psicológico dos contingentes, acompanhamento dos mesmos no Timor Leste e de seus familiares nas capitais de origem – Rio de Janeiro, São Paulo, Brasília, Porto Alegre e Olinda - e as respectivas *desmobilizações* quando voltavam depois de seis meses em terras estrangeiras) e, principalmente, à frente do *Projeto Desenvolvimento e Avaliação dos Atributos da Área Afetiva*, é que pude dimensionar, na prática, as possibilidades que a Psicologia pode oferecer, tanto nas áreas organizacional e clínica, quanto no seu viés educacional.

Em 2003 entendi serem outros os meus objetivos existenciais, saindo do EB antes de completar o meu tempo de serviço para buscar viver os caminhos da liberdade intelectual, sendo Professor e Coordenador do Departamento de Acompanhamento e Apoio Pedagógico da UERGS (2004 a 2007), instituição onde pude aplicar grande parte da minha experiência e que me lançou o derradeiro desafio de conhecer e desenvolver práticas ligadas a EAD.

Foi no contexto da Coordenação do Projeto *Psicologias a Distância* (2006) na universidade que tive o primeiro contato efetivo com aquela modalidade de ensino, o que me remeteu à quebra de preconceitos sobre a EAD e aos estudos que ora concluo no PPGIE.

As experiências iniciais (teóricas e prática), por mais de 20 anos, é que propiciaram a base da minha contribuição que será apresentada nesta Tese. Neste ponto encerro as lembranças que afetaram todo o meu modo de ser e estar no mundo e passo a engendrar os caminhos que, espero, conduzirão os leitores às reflexões e práticas propostas.

Para ser considerado como qualificado no aspecto pedagógico e relacional e atuar satisfatoriamente na Educação a Distância, o docente necessita possuir um repertório de capacidades técnicas e pessoais para orientar os estudantes em suas atividades escolares, haja vista serem requeridas atitudes diferenciadas em relação aos trabalhos presenciais.

Tais capacidades são expressas por intermédio de determinados conhecimentos, habilidades e comportamentos que, quando articulados e mobilizados estrategicamente, permitem atingir com sucesso os resultados esperados, ou pelo menos, oferecem uma direção que auxilie na solução de problemas das relações interpessoais e educacionais no ambiente virtual.

Espera-se que dentre as capacidades requeridas desses docentes estejam contempladas aquelas que, além de estabelecer vínculos assertivos com os alunos, possibilitem uma melhor aproximação entre os participantes do processo, já que estarão separados temporal e fisicamente, levando em conta os diferentes tipos de formação de grupos que a tecnologia computacional e a respectiva modalidade de educação exigem.

Sob o ponto de vista da formação profissional, parece ser necessário não só que o (a) educador(a) deva apresentar formação acadêmica compatível em sua área de atuação, como também buscar se fazer entender utilizando os recursos técnicos disponíveis. Além disso, é muito importante a adequada e sistemática utilização de suas habilidades afetivas para a melhor resolutividade das diversas situações que possam diminuir a eficácia e a eficiência da aprendizagem nesses novos ambientes educacionais.

Conforme ALMEIDA (1999, p.107), nas salas de aula "as relações afetivas se evidenciam, pois a transmissão do conhecimento implica, necessariamente, uma interação entre pessoas. Portanto, na relação professor-aluno, uma relação de pessoa para pessoa, o afeto está presente".

Considerando que a EAD oferece uma nova perspectiva de ensino, onde a ausência do contato físico direto parece compor um de seus obstáculos mais ansiogênicos (CUNHA, 2006), acredito ser necessário discutir e apresentar novas sistematizações que minimizem tais

dificuldades a partir do aprimoramento das capacidades afetivas dos envolvidos por intermédio de atividades não só presenciais, como também pelo desenvolvimento de recursos que possam ser melhor aproveitados na utilização dos computadores como meio de desenvolvimento do processo de aprendizagem, priorizando os aspectos teóricos e práticos que possam influenciar a atuação docente.

Nesse sentido, a presente Tese utilizou conhecimentos e experiências de áreas pontuais da Psicologia, principalmente da Psicologia do Desenvolvimento (a partir da teoria de Jean Piaget), de alguns pressupostos teóricos e práticos da Psicoterapia de Grupos (com enfoque nos trabalhos do psicanalista existencial Irving Yalom) e das principais ideias da Psicologia Social (aqui embasadas em discussões correlatas de Silvia Lane), para identificar as dimensões afetivas mais importantes ao profissional que trabalha nos níveis de graduação em atividades educacionais a distância.

Procurei investigar de que forma ocorrem as afetações docentes nos cursos mediados pelo computador, a partir de entrevistas com os atores do processo, e dali corroborar se é possível identificar seus atributos afetivos realizando um estudo de casos múltiplos junto a uma amostra significativa entre os que atuam em cursos de graduação em EAD no Rio Grande do Sul (de IES públicas e privadas), visando um futuro aprimoramento das práticas educacionais em AVEA, oferecendo recomendações não só para aqueles que organizam atividades de formação continuada docente, como também para os próprios interessados buscarem um auto-aperfeiçoamento em suas práticas educacionais.

Busquei a identificação dos aspectos comportamentais na construção das objetividades e subjetividades comumente encontradas numa sala de aula. Os esforços foram concentrados em transformar a vivência dos projetos anteriores em um suporte e uma estrutura para empreender uma pesquisa de campo que coletasse dados sobre as verdadeiras dificuldades dos professores, deslocando-me para ir de encontro a eles ou transitando pelas ondas virtuais das tecnologias disponíveis.

As questões relacionais que influenciam as afetações nos ambientes virtuais (principalmente entre o professor e seus alunos, uma vez que há outras interações que podem influenciar as rotinas – com os agentes institucionais; com os dirigentes; etc.) são consideradas desde as principais contribuições da psicoterapia de grupo (formação, atuação e relações a partir de uma teoria psicológica de cunho existencial – YALOM, 2006) levando em conta os ambientes escolares da amostra.

Qualquer perspectiva pela qual se estude a sociedade humana (...) sempre nos obriga a considerar o ser humano na matriz de seus relacionamentos interpessoais. Existem dados convincentes do estudo de primatas não-humanos, culturas humanas primitivas e da sociedade contemporânea de que os seres humanos sempre viveram em grupos que se caracterizam por relacionamentos intensos e persistentes entre os membros e que a necessidade de fazer parte é uma motivação poderosa, fundamental e global. A relação interpessoal foi claramente adaptativa no sentido evolucionista: sem vínculos interpessoais profundos, positivos e recíprocos, não seria possível a sobrevivência individual ou da espécie” (YALOM, 2006, p.39)

Se essa é uma verdade histórica e social, precisamos lançar mão do máximo de entendimentos e adaptações para as novas realidades virtuais, principalmente por considerar o pouco tempo em que elas estão ocorrendo nos PEA em AVEA, e pela potencialidade de alcance social propiciados se utilizadas de maneiras a vincular seus participantes de forma autêntica e com objetivos compartilhados.

Espero que a investigação ofereça um melhor suporte aos trabalhos educacionais à distância, buscando conhecer as vivências e os anseios ligados à afetividade e às afetações cotidianas que sejam consideradas, pelos sujeitos pesquisados, fundamentais para uma melhora contínua de suas práticas profissionais.

## 2 JUSTIFICATIVA

Retomando o que disse anteriormente, a origem desta Tese remonta às experiências de coordenador de Projetos na área de pessoal do EB em 1999, mais especificamente quando liderei a equipe que estudava e discutia a implementação de uma *avaliação afetiva formativa* a ser desenvolvida pelos docentes de todos os cursos daquela instituição, cujo foco eram os seus alunos na modalidade presencial de ensino. Procurava-se oferecer mais uma maneira de qualificar os egressos das atividades educacionais pensando o discente enquanto um ser de características cognitivas, psicomotoras e afetivas.

Desde aquele início havia dificuldades de obtenção de trabalhos correlatos pela especificidade do que se pretendia. O EB, por possuir um sistema de ensino peculiar, com centenas de escolas voltadas para os temas relativos às ciências militares, pode estabelecer padrões próprios e inéditos de pesquisa.

Visando a elaboração de um sistema que permitisse avaliar objetivos da área afetiva como consequência da atividade educacional, ultrapassando a percepção dos alunos enquanto seres que deveriam desenvolver apenas conhecimentos cognitivos e psicomotores, e estabelecer normas para uma elaboração mais adequada e atualizada dos objetivos educacionais, foram desenvolvidos, no período de 1973 a 1977 pelo CEP, projetos que abordaram o tema *comportamentos afetivos*, estabelecendo estratégias para o desenvolvimento da área afetiva nas escolas militares.

Em 1988, baseado em trabalhos internos anteriores foi priorizada a preparação de uma ferramenta de avaliação dos atributos da área afetiva (escalas de avaliação), utilizando como "escola-piloto" a Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN – aonde ocorrem os sete diferentes cursos de graduação em ciências militares com a duração de quatro anos).

Em 1993, aprovadas as sistemáticas adotadas para a AMAN, essas passaram a servir de modelo para os demais estabelecimentos de ensino do EB em todos os seus cursos (formação, graduação, extensão, especialização e pós-graduação).

Sentindo a necessidade de padronizar a linguagem dos atributos para as escolas

militares em todo o território nacional, visando a integração do sistema de avaliação pretendido, a direção do EB decidiu constituir uma equipe interdisciplinar de pesquisadores (composta de psicólogos e pedagogos no CEP), para trabalhar na *Conceituação dos Atributos da Área Afetiva*.

Naquela oportunidade elencaram-se todos os atributos existentes nos documentos de ensino militares (tanto os do Brasil quanto nos de Exércitos de nações amigas). Listava-se, discutia-se, suprimiam-se os similares, aplicando sucessivos questionários de opinião com a participação direta e voluntária dos professores que atuavam nos cursos presenciais.

Em 1998 chegou-se a uma lista de 42 atributos (BRASIL, 1998) e suas respectivas definições (oferecendo um mesmo significado independente da região do país ou do tipo de atividade a ser ensinada), que deveriam ser empregadas por todos quando fossem elaborar os perfis afetivos dos egressos, de acordo com as suas durações, levando em conta um pensamento de avaliação formativa no decorrer das disciplinas, utilizando estratégias diferenciadas considerando as peculiaridades de onde se desenvolviam.

Sabemos que os principais responsáveis na condução dos procedimentos afetivos de uma sala de aula são os professores, pois se espera deles a maturidade e a experiência no papel de condutores de suas turmas (que lidam com alunos de diferentes tipos de personalidades e que representam diversas parcelas da sociedade).

Nesse sentido parece oportuno uma consideração sobre os papéis que os professores podem representar

O estabelecimento de papéis a serem desempenhados leva a sua cristalização (...). Essa cristalização faz com que os papéis sejam vistos como tendo uma realidade própria, exterior aos indivíduos que têm de se submeter a eles, incorporando-os. Esta incorporação dos papéis pelos indivíduos realiza-se sob a forma de crenças e valores que mantêm a diferenciação social, visto estar fundamentada na distribuição social do conhecimento e na divisão social do trabalho. Cabe à Psicologia aprender como se dá esta internalização da realidade concreta e como ela faz a mediação na determinação dos comportamentos do indivíduo” (LANE, 1994, p.83).

Entretanto, as características afetivas do professor (muito influentes no desenho daqueles papéis) acabam não sendo consideradas objetivamente na concepção e utilização dos ambientes virtuais (nem presenciais). Em pesquisas anteriores, verifiquei que a afetividade de alunos pode ser avaliada e desenvolvida de acordo com um perfil afetivo.

No EB (1999 a 2001), observei a elaboração e a aplicação do projeto que identificou os principais atributos afetivos dos egressos de todos os seus cursos. A escolha e a forma de desenvolvê-los eram decididas em comum acordo entre os professores das disciplinas e seus respectivos coordenadores, resultando do esforço uma metodologia diferenciada e mais completa da formação discente que implementou o desenvolvimento e a avaliação formativa de um *perfil afetivo* para cada curso, levando em consideração as necessidades institucionais e relacionais de cada grupo (BRASIL, 2001).

Voltando o foco para os professores, creio que um docente preparado afetivamente (de acordo com os conteúdos a serem ministrados, as características de sua turma, o ambiente físico disponível, os apoios de suas coordenações e tutores, a cultura da instituição onde trabalha e o momento social que todos vivenciam), terá melhores condições de desenvolver as atividades planejadas e alcançar resultados educacionais mais satisfatórios do que aqueles que não desenvolvem seus potenciais afetivos, tanto nos ambientes presenciais mas, principalmente, nos AVEA.

Observando-se as rotinas dos PEA, tanto como aluno, quanto como professor, pude constatar um maior interesse e curiosidade para estudar e compreender os assuntos apresentados por docentes que, além de conhecer teoricamente o que dizem, fazem-no de uma maneira a tornar as relações interpessoais em sala de aula amistosas, coerentes e motivadoras.

Parecem manter as condições de ensino com características afetivas positivas, estimulando os encontros e os desafios de uma maneira tal que se estabelecem vínculos autênticos de confiança, de comprometimento e de crescimento.

Na verdade não discuto *se* a afetividade influencia as rotinas dos PEA em AVEA, mas de que forma deve-se trabalhar no mapeamento delas com a finalidade de elaborar estratégias resolutivas que minimizem seus impactos negativos no cotidiano.

As pesquisas e discussões sobre o tema são tão antigas quanto a profissão. Para ficar no âmbito regional e histórico, posso citar uma sistematização de Mosquera (1976, p.120) que já chamava a atenção para a pouca atenção concedida aos aspectos afetivos dos docentes "... existindo hoje a convicção de que não pode estar separado o aspecto intelectual do afetivo (...) o exagero levado a efeito na nossa cultura, ao valorizar simplesmente a intelectualidade, deixando de lado os aspectos afetivos".

Tassoni (2000), na busca de um melhor entendimento sobre o papel da afetividade no processo de mediação do professor com seus alunos em salas de aula presenciais, constatou que a interpretação que os discentes elaboram do comportamento docente em situações de ensino-aprendizagem é, também, de natureza afetiva.

A título de referência a modelos presenciais antes da utilização do computador como ferramenta principal de mediação das disciplinas e cursos a distância, o trabalho daquela pesquisadora é um bom exemplo que considerou duas grandes categorias (“posturas” e “conteúdos verbais”) tomando por base a opinião dos alunos depois de assistirem a cenas anteriormente gravadas ocorridas no espaço da sala de aula entre eles e suas professoras.

Ao analisar “posturas”, os aspectos mais valorizados foram a “proximidade” (presença física do docente) e a “receptividade” (quando as professoras, naquela pesquisa, ouviam e atendiam às demandas da turma), fortalecendo os vínculos que viriam a facilitar a forma de alcançar os objetivos de ensino propostos.

Em “conteúdos verbais”, destacaram-se as verbalizações dos professores que estimularam a continuidade na execução das atividades e que apontavam caminhos para possíveis soluções perante as dificuldades dos estudantes.

Pode-se considerar que o quesito “proximidade”, no contexto do que foi pesquisado acima, precisaria ter outro tipo de entendimento em AVEA, levando em conta o modelo de curso adotado e a função docente nele, haja vista a já referida ausência concreta do professor, aumentando exponencialmente a importância da aproximação com os alunos por intermédio de outras estratégias (não só no acolhimento, na motivação e no acompanhamento do aluno, como também no planejamento das atividades, na resolução de problemas e na flexibilização de procedimentos relacionais), que viabilizem a construção de vínculos que favoreçam as rotinas virtuais.

Uma das formas de reconhecer as dimensões afetivas é a utilizada pela pesquisadora, tomando como referência a opinião dos alunos. Contudo, organizar adequadamente um levantamento daquele porte em EAD demandam articulações logísticas e financeiras mais complexas, próprias de um trabalho futuro que possa ser comparado e discutido com este, que focou os docentes e suas considerações dentro de um campo de observação mais prático do que teórico, direcionado a um aproveitamento interdisciplinar atravessado por questões psicológicas simplificadas.

Já Mosquera e Stobäus (2006) também desenvolvem e articulam o tema sobre a afetividade docente, num contexto do desenvolvimento humano, sob o enfoque da Psicologia Positiva que, apesar de não ser o foco que se pretende nesta pesquisa, certamente é uma referência que consubstancia a necessidade de tematizarmos a questão afetiva em EAD.

Sentimentos e afetividade na Educação são temas que deveriam ser mais investigados e debatidos no meio acadêmico. Docentes deveriam saber lidar melhor consigo mesmos e com os outros, conhecer melhor como se produzem e manifestam seus sentimentos e afetividade, para poder lidar melhor também com seus alunos, colegas e familiares do aluno (MOSQUERA; STOBÄUS, 2006, p.123).

As interações nas salas de aula (presenciais ou virtuais) são compostas por variadas formas de atuação e a partir de uma perspectiva ainda incipiente para a maioria dos envolvidos. As atitudes que cada participante escolhe durante as diversas atividades formarão um encadeamento de comportamentos que podem envolver grande carga afetiva, cuja maior responsabilidade para percebê-los, elaborá-los e conduzi-los será do docente, na busca de um desfecho que atenda aos objetivos que ele próprio traçou em seu planejamento.

As decisões cotidianamente tomadas (o que é dito e feito, de que forma isso é realizado e em que momento acontece, atravessadas pelos desejos, crenças e sentimentos) estabelecerão padrões de comportamentos que poderão qualificar (ou não) as relações entre professores e alunos, além de influenciar e afetar, em níveis diferenciados, todo o PEA.

Aproveitando as observações (CUNHA, 2002) realizadas em ambientes presenciais, estabeleci uma correlação de que os professores cujas rotinas (bem planejadas e articuladas) apresentam componentes de motivação e comunicação eficazes e eficientes, propiciam uma melhor utilização das ferramentas de EAD, fato que poderá produzir atividades mais dinâmicas, interativas e participativas, o que facilita e mobiliza a atuação e a aprendizagem dos discentes.

O cuidado com a atuação do professor, tal como já existe com a do aluno, poderá ser expandido, colaborando para uma adequada utilização das inovações tecnológicas que se nos apresentam, justificando a tentativa de sistematização e organização das potencialidades afetivas de forma dinâmica e constantemente adaptadas às demandas específicas que cada curso e/ou disciplina pode requerer.

A associação entre a cognição e a afetividade que permeia aquele processo tem sido objeto de discussões que privilegiam mais as questões relativas à primeira do que às afetividades envolvidas (LA TAILLE, 1992, p. 8).

Bock (2008) retoma a questão no campo da Psicologia quando afirma

O estudo da razão tem sido privilegiado no interesse dos homens, principalmente na ciência, pois os afetos têm sido vistos como deformadores do conhecimento objetivo. Mesmo na Psicologia, não são todas as teorias que consideram a importância da vida afetiva, tendo, muitas delas, priorizado apenas o estudo da cognição, das funções intelectivas. Consideramos que estudar apenas alguns aspectos do homem é considerá-lo como um ser fragmentado, correndo-se o risco de deixar de analisar aspectos importantes (BOCK, 2008, p.164).

Nesse sentido, parece muito relevante considerar nesta pesquisa o que afirmam Sastre e Moreno

Definitivamente, os alunos e alunas aprendem tudo aquilo que acreditamos prepará-los para a vida pública, mas não compete ao sistema educativo prepará-los para a vida privada; desejamos prepará-los para que tenham uma boa formação cognitiva, mas não fazemos nada para que também tenham uma boa formação emocional (SASTRE; MORENO, 2003, p.134).

Ao longo das diversas experiências acadêmicas em todos os níveis, verifiquei que alguns colegas tinham “uma maneira mais adequada” de se relacionar com o outro em sala, afetavam positivamente o processo de ensino por intermédio da empatia que estabeleciam. Muitas vezes se falava que determinada pessoa tinha o “dom”, havia “nascido para ser assim”. Dessa forma, torna-se relevante buscar sistematizar a percepção e a motivação sobre os procedimentos e instrumentos que um docente poderá utilizar em suas práticas visando, ou aproveitar as empatias naturais, ou capacitar os professores neste sentido.

Certamente há pessoas que têm mais facilidades em demonstrar e utilizar atitudes que afetam àqueles com quem se relacionam. Entretanto, nas experiências desenvolvidas enquanto psicólogo clínico, percebi que a compreensão do sujeito sobre si mesmo e de como ele lida com os diferentes participantes e situações de um grupo, pode trazer uma melhora nas relações interpessoais das quais participa.

Uma vez que se discutem e se avaliam as questões técnicas de atuação docente por um lado, fica claro que a Psicologia pode colaborar na preparação, no desenvolvimento e na

avaliação dos procedimentos afetivos dos professores, considerando suas características pessoais e as que são relevantes para o exercício mais adequado de uma profissão que se caracteriza pela necessidade de uma formação contínua e dinâmica, estritamente ligada a questões de relacionamentos, liderança, planejamento, motivação e comunicação.

Por exemplo, em um processo de terapia de grupo Yalom (2006, p.59) afirma que os participantes podem descobrir informações importantes sobre si próprios em pelo menos quatro níveis diferentes

(...) podem adquirir uma perspectiva mais objetiva de seu quadro interpessoal (...) podem adquirir um entendimento de seus padrões de comportamento interacionais mais complexos (...) podem entender por que fazem o que fazem com as outras pessoas (...) quarto nível (...) o *insight* genético, visa a ajudar os pacientes a entender como chegaram a ficar assim como são. Por intermédio de uma investigação do impacto das primeiras experiências familiares e ambientais, o paciente entende a gênese dos padrões atuais de comportamento” (YALOM, 2006, p.59).

A origem dos comportamentos profissionais dos professores dá-se, principalmente, a partir do atravessamento das suas experiências enquanto alunos e de seus relacionamentos com os seus professores nos diversos níveis de ensino.

Há uma mistura muito peculiar e individual de atitudes e interesses que direcionará a prática de cada um. A questão a ser pensada com mais cuidado baseia-se no formato diferenciado das afetações a partir de uma modalidade em que eles não foram formados e onde estão buscando uma adaptação, um padrão de atitudes que lhes traga satisfação e segurança.

Guardando as devidas proporções, o que parece ser revelador a um indivíduo num grupo terapêutico, poderá ser a melhor direção para investigar os primeiros impactos que a experiência em EAD causa nos docentes. Daí o necessário investimento de tempo e experimentações de qualidade que possam oferecer um suporte para comportamentos e afetações positivas nos AVEA.

Tais características foram observadas em experiência inicial na UERGS (2006). Com a falta de pessoal habilitado para certas disciplinas presenciais, associada à razoável estrutura tecnológica para a EAD e à urgência de determinadas turmas cursarem disciplinas da área da Psicologia para terminar suas graduações, foi elaborado o Projeto denominado *Psicologias à Distância* (CUNHA, 2007), onde um grupo de oito professores (quatro doutores e quatro mestres) reuniu-se para desenhar, testar, executar e avaliar o oferecimento de oito turmas

(com trinta alunos em média cada uma) à distância para unidades do interior do Rio Grande do Sul (duas de *Psicologia da Educação* e seis de *Psicologia das Relações Humanas*).

Foi no acompanhamento dos inúmeros trabalhos de professores e alunos, nos respectivos AVEA (onde, diferente das rotinas presenciais, a coordenação do projeto tinha acesso a todos os materiais das turmas – fóruns, chats e mensagens), que se verificou como as características afetivas de cada docente em disciplinas iguais traziam resultados diferenciados na eficácia dos alunos (resultados de avaliações; qualidade dos conteúdos produzidos por discentes e docentes; velocidade nas respostas; disposição e motivação dos alunos; relacionamentos colaborativos; satisfação e críticas dos participantes). Os conteúdos (preparados pela equipe de professores) e os recursos tecnológicos eram iguais ou muito similares.

Eliciava-se o estudo de como as relações acadêmicas a distância eram influenciadas a partir da manifestação dos atributos afetivos de quem estava conduzindo a turma (CUNHA; CARNEIRO; HOPPE, 2006).

Na verdade, percebi que tal influência, por mais evidente que possa parecer, ocorre em qualquer modalidade de ensino (presencial ou à distância), entretanto, ficava mais clara de constatar a partir das ferramentas de registro do AVEA utilizado (fórum; chats; mensagens eletrônicas), analisando-se a linguagem empregada e a frequência dos professores no conjunto de produções que todos os alunos deveriam realizar (bem diferente do modelo tradicional de ensino presencial, onde nem todos se manifestam objetivamente).

Outra questão importante era a clara ansiedade manifestada por grande parte dos alunos (e também dos professores) do modelo “pouco conhecido” (por eles e pela maioria da população, principalmente daqueles que foram educados até o final do século passado, presencialmente) que a educação a distância vem transformar.

Aquela “ausência do concreto”, onde o contato direto com o professor tornou-se uma referência de segurança, alimentou a ansiedade e as expectativas sobre as rotinas justamente por serem novas, causando estranheza e propiciando obstáculos que muitas vezes desmotivam os participantes e diminuem o aproveitamento nas atividades propostas.

Vale destacar que os alunos demonstravam ter mais tranquilidade na produção individual e coletiva, naquelas turmas, por volta do final do primeiro terço da carga horária das disciplinas, pois passavam a dominar aspectos afetivos importantes, principalmente os

relativos às possibilidades de comunicação entre eles e do aperfeiçoamento de suas percepções em relação às demandas dos seus grupos e de seus professores.

Os principais fatores da atuação docente que permitiram a otimização do PEA em questão estavam vinculados ao domínio da tecnologia utilizada, ao cumprimento dos acordos estabelecidos (tanto institucionais quanto intragrupos) e à maneira pela qual o(a) professor(a) motivava e era motivado a partir das afetações surgidas nas rotinas das relações acadêmicas.

Em 2008, iniciados os estudos no doutorado do PPGIE, foram mobilizados amplos e qualitativos espectros de possibilidades que a EAD poderia trazer na formação, capacitação e aprimoramento dos diversos (e às vezes longínquos) grupos de professores por todo o país. Foi nesse contexto que solidifiquei a ideia de trabalhar na compreensão das principais afetações existentes nas relações educacionais, focando a análise nos atributos afetivos necessários aos docentes.

Corroborando o raciocínio anteriormente explicitado, e buscando agregar a interdisciplinaridade sugerida (e necessária) do PPGIE, a contribuição aqui desenvolvida será construída a partir do campo psicológico (pelas experiências clínicas e organizacionais desde 1994), mas sempre tomando o cuidado de não aprofundar e nem “psicologizar” as análises e os discursos, no sentido de possibilitar a contextualização teórica e prática da pesquisa, unificando-as para a identificação dos principais atributos afetivos dos professores da amostra selecionada.

Procurei levantar e discutir ideias nessa área que colaborem para uma prática docente que atenda ao questionamento suscitado por diversos estudiosos. Libaneo (1994) sinalizou e, apesar de reproduzir uma sensação antiga, parece ainda sintetizar com maestria a pouca permeabilidade dos tópicos sobre a aplicação da Psicologia no âmbito da educação

A mais grave limitação do ensino da Psicologia educacional é a distância entre seu conteúdo e a prática escolar, e isso explica seu efeito quase insignificante na formação de professores (...) O ensino se reduz à descrição de teorias sobre os estágios do desenvolvimento infantil ou às técnicas de diagnóstico e tratamento das dificuldades de aprendizagem e distúrbios emocionais, sem levar em conta antecedentes sociais das crianças e práticas que os professores vão enfrentar nas escolas (LIBANEO, 1994, p.154).

A execução da proposta está baseada na existência de cursos de graduação à distância sendo desenvolvidos em oito IES gaúchas, tanto públicas como privadas (com níveis variáveis de experiências naquele processo de ensino), o que permite o desenvolvimento de

estudos de casos múltiplos para compor um banco de dados que viabilize os trabalhos em andamento e pesquisas futuras.

Para buscar um resultado mais significativo, a pesquisa foi desenvolvida com uma amostra de professores indicados por suas Coordenações que trabalharam (nos últimos trinta meses) ou trabalhem em disciplinas à distância daqueles cursos de graduação. Tal procedimento serviu como um controle na quantidade e qualidade dos envolvidos.

No aspecto quantidade, por não haver registros atualizados sobre a população geral de docentes que atuam na graduação a distância no Estado, todos os docentes indicados foram convidados a participar da pesquisa. No viés da qualidade por considerar que tais escolhas ocorreram por terem identificado, no momento da indicação, a melhor adaptação e disponibilidade de uns, sem que se desqualifique a atuação de outros.

Busquei ampliar e aprimorar a experiência inicial desenvolvida na disciplina do PPGIE “Computação Afetiva”, em 2008, onde foi realizado um levantamento dos principais atributos afetivos dos docentes envolvidos em EAD com alunos do doutorado que trabalhavam em EAD na ocasião, cujo resumo é apresentado no capítulo sobre o método de pesquisa.

### **3 A AFETIVIDADE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

Os fundamentos teóricos que cercam esta pesquisa visam dar suporte ao processo de identificação do que afeta o professor nas suas rotinas profissionais (a partir da crescente utilização da tecnologia mediada por computadores) e a um pontual entendimento das “relações humanas”, em seu aspecto afetivo.

Entende-se que a maneira de uma pessoa atuar no mundo é influenciada desde a sua formação nos ambientes familiar e escolar. Tal bagagem cognitiva, psicomotora e afetiva será a base que mobilizará a atitude dos indivíduos (nesta pesquisa, particularmente, dos professores), que atuarão dentro de uma expectativa social contextualizada e a partir das aprendizagens que as respectivas trajetórias lhes proporcionaram (BLOOM, 1981).

O uso da tecnologia para apoio às atividades de ensino e aprendizagem gera diferentes experiências entre alunos e professores. A mediação por computadores, em especial, tem mobilizado os participantes por apresentar possibilidades, situações e procedimentos diferenciados em relação aos recursos tradicionais disponíveis ao ensino presencial, que podem garantir economia de ordem financeira e a customização dos horários e locais de estudo dos envolvidos.

Entretanto, todas as potenciais vantagens daquelas novidades podem reduzir ou inviabilizar o sucesso de uma determinada atividade acadêmica caso os agentes (principalmente os professores) não conheçam suficientemente a importância dos detalhes técnicos e da forma como vão lidar (e serem afetados por eles) numa sala de aula virtual, bem como as possibilidades de influência dessas questões nas rotinas de interações entre os participantes de suas turmas.

Para estudar os aspectos vinculados às situações profissionais docentes, discuti durante as entrevistas ideias sobre o desenvolvimento de suas relações nos AVEA e junto a seus pares, as dinâmicas existentes nos grupos dos quais fazem parte e a afetividade que envolve tais relações,

Tópicos sobre a Psicologia do Desenvolvimento servirão como um dos esteios deste trabalho por que trazem para esta discussão vários conteúdos teóricos elaborados a partir de trabalhos e acompanhamento das histórias de diversos indivíduos nas inúmeras situações e ambientes peculiares as suas atuações.

Pretende-se compreender como os professores (em suas próprias rotinas de desenvolvimento pessoal e profissional) lidam e precisarão lidar com a exponencial utilização dos novos recursos midiáticos em suas salas de aula, para entender como os impactos da tecnologia disponível podem afetar as atuações deles com seus alunos, com os seus planejamentos e com os meios sociais e institucionais onde estão inseridos.

Por fim, ao empreender uma pesquisa de campo com uma amostra significativa, busquei (a partir da análise dos dados compilados) um *retrato existencial* da situação da atuação docente no que tange as suas percepções, expectativas e dificuldades, com a finalidade de identificar o que lhes afeta e propor uma discussão que viabilize a sistematização de uma formação afetiva àqueles profissionais.

### 3.1 INFLUÊNCIAS PSICOLÓGICAS NO PROCESSO EDUCATIVO

Nunca é demais recordar que, antes de ser um(a) professor(a), quem conduz as atividades de ensino (e está intrinsecamente envolvido com as relações delas decorrentes) também passou pelo crivo de situações similares em seu passado como aluno. Entender as possíveis afetações em AVEA implica no reconhecimento da relevância das necessárias fases de desenvolvimento humano. Bock (2008) entende que o nosso desenvolvimento deve ser compreendido de uma forma global, mas destaca quatro aspectos básicos que não se dissociam

Físico-motor - refere-se ao crescimento orgânico, à maturação neurofisiológica; [...] intelectual - é a capacidade de pensamento, raciocínio; [...] afetivo-emocional - é o modo particular de o indivíduo integrar as suas experiências; [...] e o social - maneira como o indivíduo reage diante das situações que envolvem outras pessoas (BOCK, 2008, p.118-119).

Pretendo aproveitar aquela divisão metodológica para entrelaçar conteúdos teóricos e práticos dos três últimos aspectos, tudo com a finalidade de apoiar o desenrolar da pesquisa e as futuras sugestões que serão colhidas para aperfeiçoar a prática docente neste novo papel profissional dos educadores.

Compartilho do questionamento de Bock sobre o porquê os psicólogos devem discutir a vida afetiva

Porque ela é parte integrante de nossa subjetividade. Nossas expressões não podem ser compreendidas, se não considerarmos os afetos que as acompanham. E, mesmo os pensamentos, as fantasias - aquilo que fica contido em nós - só têm sentido se sabemos o afeto que os acompanham (BOCK, 2008, p.163).

A vida afetiva é parte integrante de nossa subjetividade. Em muitas situações são os afetos que determinam nosso comportamento. Nessa questão há um alinhamento com um pensamento de Galano (1995, p.148), embasado na Psicologia Social, que afirma não haver objeto que possa prescindir de sujeito, não sendo possível objetividade sem a subjetividade que a determine. O que há é um sistema lógico de postulados, de axiomas, de princípios criados pelo sujeito e a observação por eles validada.

Tal conceito parece ser válido para qualquer tipo de relação (presencial ou virtual), apesar da objetivação das questões virtuais possuir um meio de elaboração diferenciado dos acontecimentos presenciais, haja vista que ocorrem, na grande maioria das vezes, sem os contatos visuais e auditivos com os quais os atores (professores e alunos) estão acostumados a interagir quando estão na presença física de seus interlocutores.

O tipo de subjetividade produzida com a “não presença” do docente afetará de alguma forma as relações objetivas entre os sujeitos. As soluções para minimizar problemas, de acordo com as opiniões dos entrevistados, passam por um meticuloso planejamento, o prévio conhecimento sobre as realidades dos alunos, o detalhado contrato pedagógico a ser estabelecido, o cuidado com a linguagem escrita, a rapidez com que se estabelecem as devoluções, parecem ser as bases do sistema lógico que viabilizará as referidas objetivações.

As relações afetivas fazem parte da natureza humana e normalmente influenciam de forma negativa ou positiva os processos cognitivos (BLOOM, 1981). Esses pressupõem interação, respeito pelo “outro” (suas ideias e sua forma de agir no mundo), dedicação, troca e interesse, que podem oferecer oportunidades para o estabelecimento de vínculos positivos entre os participantes.

Tais vínculos, na medida em que são compartilhados, viabilizam as disposições e motivações internas que normalmente culminam na manutenção de um ambiente afetivo favorável ao aprendizado.

A área afetiva engloba interesses e apreciações (que envolvem escolhas), atitudes (predisposições para agir), valores, crenças e ajustamentos a situações sociais. Uma resposta

afetiva poderá sempre ser correlacionada com as cognitivas e psicomotoras, considerando o local aonde ocorrem e as experiências prévias dos sujeitos (BLOOM, 1972).

Parto do pressuposto de que a identificação dos tipos de afetações mais comuns relatadas pelos professores (que vivenciam e gerenciam a educação a distância), por intermédio do entendimento e da elaboração dos atributos afetivos correlacionados às rotinas acadêmicas, possa iniciar a elaboração de estratégias pedagógicas (peculiares a cada curso e Instituição) que contribuam na melhor e continuada formação docente.

Imagino, também, que possa ser uma das ferramentas que diminua o hiato entre a velocidade do surgimento de novas tecnologias de comunicação pelo computador e a (muitas vezes) lenta adaptação do “usuário-professor”.

Considera-se que as emoções (neste contexto de EAD) sejam definidas como reações valoradas a eventos, agentes ou objetos, cuja natureza particular é determinada pela situação que a desencadeou (BERCHT, 2001, p.64-65), e estão imbricadas nos processos de ensino e aprendizagem que incluem, principalmente, demandas sobre cognição, motivação, estilos de comunicação, atitudes, experiência docente, conhecimento técnico prévio sobre as tecnologias envolvidas e o ambiente em que se desenvolvem.

Uma das maiores dificuldades constatadas é a descontinuidade entre identificação e implementação das “questões afetivas” que permeiam as relações educacionais, como se elas fossem apenas do domínio privado de cada participante, um componente relacional que “está posto” e, por consequência, alijadas de uma sistematização objetiva nas conversas e debates acadêmicos.

Sastre e Moreno (2003, p.129-151) desenvolveram um estudo na Faculdade de Psicologia da Universidade de Barcelona que evidenciam como as questões educacionais, normalmente analisadas entre dois polos aparentemente opostos (cognitivos e afetivos), podem estabelecer preconceitos que influenciarão as rotinas de alunos e professores.

Um dos preconceitos é considerar a cognição e a afetividade duas questões claramente separadas ou opostas uma à outra [...] a crença nessa oposição constitui um dos mitos culturais que mais influenciaram o nosso comportamento [...] O pensamento lógico é considerado *frio, cerebral, calculista*, enquanto as emoções são *cálidas*. [...] O primeiro é considerado capaz de levar o indivíduo a atitudes *racionais, inteligentes* [...]. O terreno das emoções, ao contrário, é um território que não deve ser pisado pela educação formal, já que pertence ao domínio do particular, do íntimo, do

peçoal e do cotidiano, e encontra-se no polo oposto do público, do científico e do racional (SASTRE; MORENO, 2003, p.132).

De acordo com os relatos de boa parte da amostra durante suas entrevistas, as condições relacionais em ambiente virtual, por se desenvolverem em espaços (físicos e temporais) com funcionamentos diferenciados e pouco habituais, tornam-se vetores de problemas na cognição e na aprendizagem, além de propiciar inúmeros preconceitos que dificultam o melhor aproveitamento dos recursos tecnológicos e das novas e produtivas situações que eles podem desencadear.

A grande maioria dos educadores (e alunos) em atividade foi estimulada, em suas formações, com modelos de ensino presencial que não contavam com os recursos midiáticos hoje disponíveis. Essa dificuldade até pode ser ultrapassada a partir da vontade e do interesse profissional dos envolvidos. Entretanto, tal contexto deve levar em conta a natureza seletiva da percepção daqueles docentes em função da experiência afetiva que tenham vivenciado e introjetado em suas próprias trajetórias e que, certamente, irá influenciar suas ações profissionais cotidianas.

Toda aprendizagem é uma forma de adquirir conhecimentos e ela será bem mais desenvolvida na medida em que se entenda a inteligência como um processo relacional e a destreza no uso dos processos cognitivos (informação verbal)<sup>1</sup>.

Os problemas que ocorrem, em sua maioria, têm origem nas relações humanas com base no conhecimento, na cultura e nas vicissitudes das experiências das pessoas. Mesmo que muitas vezes possa parecer que há um “problema na EAD”, na verdade há problemas na Educação como um todo só que com meios e recursos diferenciados. O que os identifica (ou não) e os caracteriza é a atuação humana.

A afetividade impacta os processos cognitivos, as percepções e os comportamentos. Correlacionando as experiências que ocorrem nas salas de aula e nos atendimentos psicoterápicos (individuais e de grupo), parece ser razoável crer que os objetivos são semelhantes. Conforme Yalom (2006, p.19), um dos principais objetivos dos tratamentos psicoterápicos é “oferecer condições para que o indivíduo participe e trabalhe em conjunto com outras pessoas, obtenha satisfação interpessoal no contexto de relacionamentos interpessoais realistas e mutuamente satisfatórios”.

---

<sup>1</sup> Informação colhida em aula de “Conceitos Piagetianos”, do PPGIE, com o Professor Sergio Franco (2009).

Fenômenos como compreensão, aprendizado, motivação e tomada de decisão e produção das atividades dependem dos estados afetivos do indivíduo (e do grupo). Por isso acredita-se que o reconhecimento dos atributos afetivos do professor pode estimular seu envolvimento qualitativo no processo e favorecer as intervenções, quando necessárias, considerando que se busquem criar as melhores condições para alcançar aqueles objetivos.

A influência dos estados afetivos nas atividades de ensino e aprendizagem tem sido percebida de modo intuitivo por pais e professores. Embasados nas pesquisas de Jean Piaget, Lev Vygotsky e Henri Wallon (LA TAILLE, 1992, p.63), os educadores vêm dando atenção não só ao conteúdo a ser ensinado, como também à forma de ensinar. Assim, a intensificação das relações, os aspectos emocionais, a dinâmica das manifestações e as formas de comunicação aparecem como pressupostos para a melhor construção do conhecimento.

Por fim cabe salientar a definição do que realmente significam os termos *afetividade*, *emoção* e *sentimento*. Eles são interpretados frequentemente como similares. Isto dá-se, também, porque no mundo acadêmico as dimensões afetivas e cognitivas são estudadas em áreas de conhecimento diversas e muito pouco em âmbito interdisciplinar.

A *afetividade* pode ser conceituada como todo o domínio das emoções, do que nos afeta, dos sentimentos das emoções e, principalmente, da capacidade de entrar em contato com as sensações (BERCHT, 2001, p.59).

Numa visão do tema com base na Psicologia Social, é oportuno introduzir a opinião de Lane

A diferença entre emoções e sentimentos nos levou a indagar se o caráter de mediação envolvia apenas as primeiras (tão empíricas quanto a linguagem), e os sentimentos mais duradouros constituiriam de fato mais uma categoria do psiquismo humano, a qual denominamos *afetividade* (LANE, 1995, p.59).

A autora destaca ainda que

Emoção, linguagem e pensamento são mediações que levam à ação, portanto somos as atividades que desenvolvemos, somos a consciência que reflete o mundo e somos a afetividade que ama e odeia este mundo, e com essa bagagem nos identificamos e somos identificados por aqueles que nos cercam (LANE, 1995, p.62).

Observando um viés da Psicologia do Desenvolvimento, Bock (2008, p.164) sintetiza que “A vida afetiva, ou os afetos, abarca muitos estados pertencentes à gama prazer-desprazer, como, por exemplo, a angústia em seus diferentes aspectos - a dor, o luto, a gratidão, a despersonalização”, onde a emoção seria um “estado agudo e transitório” e o sentimento “um estado mais atenuado e durável”. Complementa a autora “O universo dos afetos é comunicável na medida em que as representações de coisa e palavra formam, com os afetos, um complexo psíquico inteligível”.

Analisando a importância desse complexo nas relações com os alunos (mediadas por computadores), parece ficar mais claro o necessário entendimento do que afeta os professores e de como isso ocorre em AVEA.

Já Piaget reconheceu no artigo *A Relação da Afetividade com a Inteligência no Desenvolvimento Mental da Criança* (PIAGET, 1962), que a afetividade é o agente motivador (energia) da atividade cognitiva. Ele explica que a interação é um processo complexo de trocas intelectuais, afetivas e de significações que desencadeia o processo interno de construção. Envolve a existência de regras sociais, valores coletivos e formas de comunicação.

Assim, os valores surgem a partir de uma troca afetiva com o ambiente, objetos ou outras pessoas e são a projeção dos sentimentos sobre os objetos. A intelectualização desses sentimentos dá lugar a uma organização cognitiva dos valores de cada pessoa gerando o próprio sistema de valores (ARANTES, 2003).

Pode-se concluir que, visceralmente ligada às emoções, a afetividade consegue influenciar o modo pelo qual as pessoas vivenciam o mundo e também a maneira com que se manifestam dentro dele. Essa vivência, carregada de objetividades e subjetividades peculiares, colaboram na formação e no desenvolvimento da história do indivíduo e será fator determinante na sua prática profissional, principalmente daquelas onde o convívio e as formas de se relacionar serão fundamentais para o êxito de suas propostas.

### 3.2 CONTRIBUIÇÕES PIAGETIANAS

Atualmente, por grande influência das novas TIC, há uma busca de melhoria dos processos de trabalho que passa pela formação de equipes que devem objetivar o seu melhor

desempenho e que possam funcionar num contexto que exige frequentes atualizações para acompanhar as complexas demandas educacionais.

Para sustentar os conteúdos apresentados na elaboração desta tese, tomei como referência algumas contribuições da teoria Piagetiana, procurando compreender, sucintamente, os conceitos de *assimilação*, *acomodação*, *adaptação*, *equilíbrio*, *regulação* e *afetividade*, correlacionando-os à estrutura da pesquisa para a compilação do que afeta os profissionais que hoje atuam como docentes em AVEA.

Alunos e professores vivem (e revivem) uma série de sentimentos bastante inspirados pelos modelos afetivos adquiridos em suas próprias formações, poucas vezes desenvolvidos ou atualizados nos cursos de licenciatura (que, normalmente, consideram imprescindíveis os conhecimentos técnicos e uma postura relacional e comportamental que não fomentem problemas para a escola e aos respectivos processos de ensino).

Tomando por base que a evolução tecnológica pode oferecer uma série de novos acoplamentos materiais às rotinas profissionais dos docentes, pode-se considerar que deverão ocorrer sucessivas adaptações da inteligência (estratégias) e da afetividade (energia), na visão Piagetiana, na contínua formação de Professores que se desenvolveram numa lógica educacional “presencial” e não contavam com as novas mídias e tecnologias para a Educação.

A interferência do conteúdo linguístico é um fenômeno sempre presente, há de se considerar que durante o processo de aprendizagem, ou de construção de novos conhecimentos, o sujeito, ao construir relações entre o conhecimento prévio e o conhecimento novo, estará tentado muitas vezes a deixar de lado o sistema total e prender-se aos aspectos de significação (FRANCO, 2000, p.9).

Além das influências da utilização da linguagem na formação dos alunos (neste caso daqueles que virão a se tornar professores de cursos mediados pelo computador) e na aprendizagem dos conteúdos, a articulação das relações interpessoais mais significantes será atravessada, obrigatoriamente, pelo impacto da afetividade onde elas foram iniciadas, tornando-se uma referência de sentido para o desenvolvimento pessoal e profissional daqueles alunos.

Mesmo sendo um tema intrigante e vasto, não se pretende discutir as origens e as implicações evolutivas das afetações no desenvolvimento dos profissionais. O foco será o entendimento das experiências afetivas dos docentes na EAD para identificar os atributos

afetivos mais importantes para a otimização daquelas relações dentro de um contexto social específico da amostra entrevistada.

Procuro aqui compartilhar a ideia principal da *Epistemologia Genética*, onde se considera o ser humano como sujeito que constrói seus conhecimentos a partir de sua interação com seu meio físico e social, provocando um processo de desenvolvimento que permite a elaboração de estruturas mentais cada vez mais complexas.

Outra questão que parece relevante são as interferências das vivências culturais midiáticas no raciocínio operatório dos professores formados num ambiente diferenciado que os AVEA podem oferecer. Novos esquemas, novas assimilações, acomodações, reequilibrações e adaptações que, certamente, demandam novas posturas afetivas dos profissionais nas diferentes relações interpessoais emergentes daquele meio.

Apresento uma compreensão dessas bases conceituais para mapear os níveis dos esquemas de desenvolvimento pessoal que os profissionais de educação devem possuir para, constatando as necessidades de adaptação às novas realidades tecnológicas (disponíveis muito recentemente, depois de terem estruturado uma inteligência operatória-formal), serem instrumentalizados com novas ferramentas e procedimentos que os processos de ensino-aprendizagem a distância oferecem quando forem conhecidos os principais atributos afetivos vinculados às rotinas daqueles ambientes.

Verifico que há uma oportunidade de utilizar considerações básicas da teoria Piagetiana, não só na estruturação de uma forma mais efetiva de destacar e sistematizar questões afetivas das relações educacionais (que o *desequilíbrio* das novas TIC pode proporcionar), como também numa referência segura para vincular e fortalecer as ideias sobre a dinâmica dos grupos nos AVEA como suporte às necessárias intervenções dos docentes naqueles ambientes.

### **3.2.1 Equilibração e regulações**

Piaget afirma que a inteligência é considerada uma das formas de adaptação criadas pela vida em sua evolução. A adaptação é um processo de transformação desencadeado por um organismo visando a sua perpetuação no meio em que vive.

Para ele a adaptação é um processo de equilíbrio que conduz as pessoas a certos estados similares aproximando-as a outras, diferenciadas qualitativamente, que passam por múltiplos desequilíbrios e reequilibrações.

O processo de equilibração repousa sobre um continuum de probabilidades crescentes, mas sequenciais, de tal modo que cada estágio vem a ser o mais provável com relação ao precedente. [...] A equilibração conduz à reversibilidade operatória e resulta de sistemas cada vez mais complexos de auto-regulação (PIAGET, 1976, p.73).

A linguagem é um fator do desenvolvimento, mas não é a sua fonte exclusiva (há instrumentos de assimilação que a precedem). Entretanto, é a partir de sua aquisição que as interações sociais começam a ter significados que os grupos podem apreender sistematicamente (como as que ocorrem nos ambientes escolares).

A equilibração é um fator interno do desenvolvimento, é um processo conduzido por reflexão e reconstrução a estados de estruturação superiores. Na busca de um equilíbrio cognitivo os subsistemas exercem entre si ações de conservação.

Tal equilíbrio ocorre por intermédio da assimilação e da acomodação. Na primeira, classificam-se novos eventos do meio externo em esquemas ou estruturas já existentes de uma pessoa. Na acomodação ocorre a modificação de um esquema ou de uma estrutura (de acordo com as peculiaridades do objeto a ser assimilado), ou para criar um novo esquema (no qual se possa encaixar o novo estímulo), ou para modificar um já existente de modo que o estímulo possa ser incluído.

Após ter havido a acomodação, a pessoa encaixa o estímulo no respectivo esquema ocorrendo a assimilação. A acomodação não é determinada pelo objeto e sim pela atividade do sujeito sobre ele para tentar assimilá-lo. É na oscilação entre assimilação e acomodação que ocorre uma adaptação.

É importante frisar que as atividades que o sujeito irá realizar na busca de assimilação dos objetos (como, por exemplo, quando um docente procura compreender algum problema relacional de seus alunos), estão impregnadas pelas experiências e afetações (ambientais, culturais, internas, etc.) ocorridas anteriormente, fato que irá influenciar o seu modo de agir.

Uma vez que a práxis docente presencial ocorre em um ambiente relacional muitas vezes restrito às impressões que cada participante escolhe perceber (e que ficam confinadas às paredes concretas e subjetivas de cada sala), os professores, como principais responsáveis pela condução das interações, tendem a sintetizar suas sensações e afetações de uma forma autorreferenciada, que pode causar uma

adaptação afetiva precária (ou inadequada) e que será a origem a repetições de atitudes que ratifiquem o ambiente afetivo que eles próprios estabelecem com seus alunos, fato que pode trazer um empobrecimento (pela repetição do que já ocorreu) das possibilidades de interações mais efetivas.

Em turmas mediadas pelo computador o mesmo pode acontecer, porém os recursos disponibilizados para os registros daquelas atividades oferecem uma possibilidade objetiva de esclarecimento das intenções pela utilização adequada da linguagem escrita, diminuindo a possibilidade de interpretações equivocadas que o diálogo presencial propicia, qualificando a oferta de adaptações afetivas das relações existentes.

Dessas considerações destacam-se dois relevantes postulados Piagetianos. O primeiro diz "todo esquema de assimilação tende a alimentar-se, isto é, a incorporar elementos que lhe são exteriores e compatíveis com a sua natureza" (Piaget, 1976, p.14).

Fica destacado o componente funcional do processo de assimilação que se caracteriza por uma tendência para a repetição. Durante o processo de repetição há a incorporação não diferenciada dos objetos que possam desempenhar o papel eliciante do esquema.

O segundo postulado afirma

Todo esquema de assimilação é obrigado a se acomodar aos elementos que assimila, isto é, a se modificar em função de suas particularidades, mas, sem com isso, perder sua continuidade [...], nem seus poderes anteriores de assimilação [...] Aqui se afirma a necessidade do equilíbrio entre assimilação e acomodação [...] que implica: presença necessária de acomodações e conservação das estruturas, no caso de acomodações bem sucedidas (Piaget, 1976, p.14).

O esquema assimilador é um todo organizado cuja característica própria é manter-se em funcionamento. A partir da repetição das assimilações surgem generalizações que se transformam num processo que viabiliza a aquisição dos conhecimentos.

Dessa forma a organização biológica interna e a adaptação ao meio constituem os aspectos interno e externo de um mecanismo único " é adaptando-se as coisas que o pensamento se organiza e é organizando-se que estrutura as coisas" (Piaget, 1990, p.16).

Ele também investiga as diversas formas de equilíbrio, as razões dos desequilíbrios e o mecanismo causal das equilibrações e reequilibrações. Equilibração é o processo da passagem de uma situação de menor para uma de maior equilíbrio. O desequilíbrio surge quando se espera que algo ocorra de determinada maneira e, por qualquer motivo, isso não acontece.

Esse entendimento é fundamental para o estudo das características afetivas de um indivíduo, haja vista que a assimilação e a adaptação de novas situações trazem consigo o amadurecimento da percepção e a introjeção dos traços afetivos do sujeito que, além de influenciar a própria forma de atuar no mundo, irá contribuir na elaboração das relações interpessoais nos grupos que participa.

Como na EAD os componentes ficam expostos a diversas possibilidades de reequilibrações (considerando a utilização de uma nova ferramenta de trabalho – o computador), é nesse ponto que os AVEA oferecem recursos diferenciados, a partir da análise da produção dos envolvidos, balizadores de como as afetações das relações podem estabelecer (ou restabelecer) um equilíbrio afetivo que ofereça condições de aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem da forma presencial.

Complementando este tópico é importante ressaltar o que seriam as *regulações*. Elas podem ser entendidas como uma reação a uma perturbação, ou a um obstáculo que se opõe a uma assimilação. Assim, os reforços (caracterizados pelos feedbacks positivos, e as correções que comportam as devoluções negativas) são complementares na formação das condutas.

Mais uma vez, torna-se necessário expor como que os procedimentos dos processos em EAD podem ser melhor *regulados* na medida em que se conheça os mecanismos de afetação das relações para adaptar as melhores condutas docentes num ambiente cujas influências afetivas são pouco conhecidas (virtual), sem que se deixem levar pelas condutas já assimiladas e acomodadas em sua formação presencial.

### **3.2.2 A construção da moral**

Piaget trabalhou com a ideia inicial de que ao observar o comportamento e o desenvolvimento infantil, poder-se-ia compreender o desenvolvimento do homem. Paralelamente, a moral infantil oferece um entendimento da moral adulta, pois se encontram em muitos adultos (e em seus grupos) a reprodução de estágios daqueles comportamentos infantis, "o conhecimento humano é essencialmente coletivo e a vida social constitui um dos fatores essenciais da formação e do crescimento dos conhecimentos." (Piaget, 1976, p.17).

Pode ser criada uma correlação similar envolvendo os comportamentos morais (com uma forte influência nas dinâmicas sociais dos coletivos; a escola entre eles) e as relações interpessoais de professores e alunos educados em ambientes tradicionalmente presenciais. Nesse caso poderá estabelecer um tipo de vinculação afetiva para um processo de ensino-

aprendizagem que, por falta do desenvolvimento de novas estratégias que afetam as rotinas dos novos ambientes, podem eliciar problemas de relacionamento melhor elaborados quando fossem valorizadas e sistematizadas as questões afetivas.

Os fatos mentais e sociais, para Piaget, ocorrem de forma paralela. No primeiro, o nível mental, toda conduta pode ser distinguida pelos sistemas de *símbolos* servindo de significantes às estruturas operatórias (ou aos valores estabelecidos), por sua *estrutura* (aspecto cognitivo) e por sua característica *energética* (aspecto afetivo).

No social constata-se a estruturação pela existência das regras e dos significados próprios às interações dos grupos. Em qualquer meio social, mas principalmente na escola, espera-se que as ações dos participantes devam ser coerentes para serem eficazes e oportunas. As regras surgidas dessa coerência aplicam-se a tudo e estruturam os símbolos, os valores, os conceitos e as representações reconhecidos pelos envolvidos.

As três realidades sociais fundamentais são as regras, os valores e os sinais (símbolos convencionais que servem de expressão às regras e valores). Baseado nessa ideia, e considerando a recente utilização dos computadores na mediação dos processos de ensino-aprendizagem, observo a necessidade premente de implementar novas maneiras de compreender as relações afetivas em situações virtuais para que se possa comparar e aperfeiçoar aquelas três realidades na educação a distância.

Alcançar os pretendidos *equilíbrios* só será possível em relações cooperativas, "Cooperar na ação é operar em comum, isto é, ajustar por meio de novas operações (qualitativas ou métricas) de correspondência, reciprocidade ou complementaridade, as ações executadas por cada um dos parceiros." (Piaget, 1976, p.105).

Fora desse contexto seria improvável alcançar qualquer tipo de equilíbrio, uma vez que eles não se viabilizam nas relações em que estejam presentes fatores de egocentrismo ou de coação, que ainda se observam no comportamento de muitos docentes, tanto pela falta de conhecimentos das novas regras e valores, quanto pela insegurança que surge a partir da falta de referências anteriores em lidar com a "ausência do concreto" e com tecnologias muitas vezes desconhecidas.

No caso das relações em que intervém a coação ou a autoridade, a escala comum dos valores segue um viés onde a obrigação de conservação dos valores das proposições dá-se unilateralmente, sem a desejada reciprocidade que a mediação pelo computador suscita.

O equilíbrio supõe cooperação autônoma, "fundamentada sobre a igualdade e a reciprocidade dos parceiros, e se liberando simultaneamente da anomia própria ao egocentrismo e da heteronomia própria à coação". (Piaget, 1976, p.110). Alcançado o equilíbrio, a permuta de pensamentos constitui uma estrutura operatória e um sistema de reciprocidades.

Piaget reconheceu a existência de duas morais na criança, a da coação e a da cooperação

A moral da coação é a moral do dever puro e da heteronomia: a criança aceita do adulto um certo número de ordens às quais deve submeter-se quaisquer que sejam as circunstâncias. O bem é o que está de acordo, o mal é o que não está de acordo com estas ordens: a intenção só desempenha pequeno papel nesta concepção, e a responsabilidade é objetiva. Mas, à margem desta moral, depois em oposição a ela, desenvolve-se, pouco a pouco, uma moral da cooperação, que tem por princípio a solidariedade, que acentua a autonomia da consciência, a intencionalidade e, por consequência, a responsabilidade subjetiva (PIAGET, 1977, p.288).

Parece ocorrer o mesmo nos grupos humanos, ou seja, a coação social tem como efeitos resultados análogos à coação dos adultos sobre as crianças. A cooperação, característica muito necessária nas atividades a distância, pode minimizar o domínio do "culto ao que está estabelecido" e do "conformismo obrigatório" (às vezes quase imperceptível) que o acompanha.

O paralelismo entre o desenvolvimento moral e a evolução intelectual levaram Piaget (1977, p.293) a afirmar: "...a lógica é uma moral do pensamento, como a moral, uma lógica da ação".

Analisando o desenvolvimento moral e intelectual deduziu que "só a cooperação leva a autonomia" (PIAGET, 1977, p.344). A cooperação é um processo que não se coaduna com a confiança cega na autoridade adulta (que muitas vezes o professor encarna), próprias do egocentrismo. Ela se origina de valores construtivos que precisam ser cultivados nas situações rotineiras entre os participantes de um AVEA.

Nas questões morais ocorre algo parecido por que, ao comparar as regras que cada um assimila, a pessoa passa a julgar objetivamente os atos dos seus pares, incluindo os que têm uma significância parecida entre um adulto e uma criança. Essa é a fonte do respeito mútuo, a tomada de consciência e a internalização das principais noções de justiça, que seriam melhor

introjetadas na medida em que se reconhecessem as afetações envolvidas pertinentes às regras criadas e compartilhadas autenticamente por um grupo.

Finalmente, para ratificar a importância do social para Piaget (que englobam relações afetivas, sociais e morais), principalmente no ambiente escolar, observa-se

O pleno desenvolvimento da personalidade sob seus aspectos mais intelectuais é indissociável do conjunto das relações afetivas, sociais e morais que constituem a vida da escola, [...] A primeira vista, o desabrochamento da personalidade parece depender sobretudo dos fatores afetivos, [...] Na realidade a educação forma um todo indissociável e não é possível formar personalidades autônomas no domínio moral se, por outro lado, o indivíduo está submetido a uma coerção intelectual tal que deva se limitar a aprender passivamente, sem tentar descobrir por si mesmo a verdade: se ele é passivo intelectualmente não pode ser livre moralmente. Mas reciprocamente, se sua moral consiste exclusivamente numa submissão à vontade adulta e se as únicas relações sociais que constituem a vida da classe são as que ligam cada aluno individualmente a um mestre que determina todos os poderes, ele não pode tampouco ser ativo intelectualmente (Piaget, 1976, p.61).

### **3.2.3 A afetividade e a inteligência no desenvolvimento das relações**

Piaget destaca que o afeto desempenha um papel essencial no funcionamento da inteligência. Sem ele não haveria interesse, nem necessidade, nem motivação e, conseqüentemente, perguntas ou problemas nunca seriam colocados e não haveria condições de desenvolvimento da inteligência.

A afetividade é uma condição necessária, mas não suficiente na constituição da inteligência. Na relação entre inteligência e afeto, pode-se considerar que as relações afetivas da pessoa (desde o período infantil com a mãe, ou outros sujeitos relevantes nos cuidados com a criança) são responsáveis por viabilizar a formação das estruturas cognitivas do futuro adulto. O desenvolvimento das estruturas cognitivas e afetivas é paralelo e complementar.

Ele aborda as influências da interação social no desenvolvimento da inteligência, afirmando que “a inteligência humana somente se desenvolve no indivíduo em função de interações sociais que são, em geral, demasiadamente negligenciadas” (PIAGET, 1967 *apud* LA TAILLE, 1992, p. 11).

Destaca-se a sua percepção do ser humano como ser social e a conseqüente visão das questões sociais como indispensáveis ao nosso desenvolvimento, uma vez que elas são

civilizatórias, complexas, estabelecem um sentido para quem as vivencia e parecem compor um contexto de evolução histórica, proporcionando experiências que possuem uma ética e uma moral que moldam o desenvolvimento psicossocial de determinado grupo.

O equilíbrio no relacionamento com seus pares demonstra a excelência daquele “ser social”. E tal entendimento pode ser apreendido a partir da especificidade de cada estágio do indivíduo que, de certa forma, corrobora o encadeamento da evolução das capacidades afetivas até a vida adulta. Como exemplo defende que o desenvolvimento das operações lógicas corresponde, ao mesmo tempo, ao seu desenvolvimento social.

As crianças (depois adolescentes e adultos, alguns mais tarde professores) amadurecem, normalmente, no ambiente de adultos a que têm acesso em suas vivências e experimentações rotineiras. A escola é um influente espaço sócio-cultural aonde irão desenvolver seus traços de personalidade e as formas de se relacionarem em grupos de afinidades.

Seus professores (também oriundos de ambientes similares em suas formações) têm um compromisso profissional de trabalhar questões objetivas (conhecimentos) e deveriam viabilizar, sempre que oportuno, a discussão sobre as subjetividades que normalmente se criam a partir dos relacionamentos interpessoais cotidianos, estabelecendo vínculos de elaboração afetiva à internalização dos conhecimentos.

Como conclusão parcial, saliento a necessidade de entender a correlação entre o desenvolvimento dos sujeitos, o que assimilam, como regularam suas interações na composição da sua estrutura moral e profissional desenvolvendo suas inteligências e afetividades para, ao construir os instrumentos de pesquisa e efetivar as entrevistas, levar em conta que grande parte de suas formações ocorreram num ambiente de atuação que está se transformando ao longo dos trabalhos sem que haja, ao menos, uma preparação afetiva para dar conta das diferenciações encontradas, que os afetam e que, normalmente, não se discute.

### 3.3 PSICOLOGIA SOCIAL E O PROCESSO GRUPAL NA EAD

Constatando a necessidade de que haja um ambiente propício a interações e colaborações de qualidade no ensino a distância, parece adequado utilizar ideias pontuais da psicologia

que auxiliem no melhor entendimento que permita a discussão e a compreensão da importância da afetividade dos profissionais nos grupos mediados pelos computadores.

Essas ideias tornam-se necessárias, também, pela composição da amostra que envolveu diferentes níveis de experiências educacionais (tanto presenciais quanto a distância) em diferentes modelos institucionais, que oferecem possibilidades diferenciadas de comunicação e de atitudes dos docentes que não existiam até o final do século passado no Brasil, quando se iniciou a viabilização do uso daquelas ferramentas no universo acadêmico.

### **3.3.1 Contribuições da Psicologia Social**

A Psicologia Social é uma das adequadas referências para a elaboração dessa pesquisa interdisciplinar, pois oferece parâmetros que englobam as interações e as afetividades humanas. Rodrigues (1998, p.15) a define como “o estudo das manifestações comportamentais suscitadas pela interação de uma pessoa com outras pessoas, ou pela mera expectativa de tal interação”. É uma das características da EAD, sob o ponto de vista relacional, é justamente o incremento das ações entre os participantes, aumentadas pela diferenciação do tipo de contato social e rotineiro da sala de aula presencial, que a atuação dos professores deve lidar utilizando a mediação do computador.

Baseada nessas ideias, e de acordo com um paradigma positivista, Bock (2008, p.176) afirma que “A interação social, a interdependência entre os indivíduos, o encontro social são os objetos investigados por essa área da Psicologia. [...] a partir do ponto de vista do encontro social”. E complementa “Dessa perspectiva, os principais conceitos são: a percepção social; a comunicação; as atitudes; a mudança de atitudes; o processo de socialização; os grupos sociais e os papéis sociais” (BOCK, 2008, p.177).

Utilizei esses conceitos psicológicos para estabelecer os tópicos na elaboração das entrevistas visando os debates e algumas contribuições no melhor entendimento da influência das afetações pessoais na rotina das atividades docentes a distância, haja vista que todos eles podem ser peculiarmente diferentes quando se atua a distância.

Para não limitar o estudo numa perspectiva positivista, é relevante trazer para a discussão outra opinião sobre essa área para que se estabeleçam referenciais teóricos que

apoiem o entendimento das relações humanas em grupos. Lane (1994, p. 13) afirma “caberia à Psicologia Social recuperar o indivíduo na intersecção de sua história com a história de sua sociedade. Apenas este conhecimento nos permitiria compreender o homem enquanto produtor da história”. E complementa (1994, p.83) “O indivíduo, na sua relação com o ambiente social, interioriza o mundo como realidade concreta, subjetiva, na medida em que é pertinente ao indivíduo em questão, e que por sua vez se exterioriza em seus comportamentos”.

A EAD oferece ferramentas e possibilidades de interações diferenciadas que demandam um posicionamento crítico e dinâmico sobre as produções profissionais em salas de aula, a partir da experiência do ensino presencial comum a grande maioria (se não todos) dos atuais professores de graduação, que interiorizaram aspectos subjetivos, tanto comportamentais quanto vivenciais, a sua prática cotidiana.

Lane (1995, p.55) traz outra questão fundamental que pode ser discutida na análise de possíveis diferenças nas afetações que ocorrem em situações acadêmicas quando se trabalha à distância “... constatamos que o fenômeno psicológico a ser estudado é a dialética entre subjetividade e objetividade. Ou seja, a realidade objetiva vivida pelo Indivíduo se torna subjetiva, a qual por sua vez se objetivará por meio de suas ações”.

Será que não precisaremos transformar a dinâmica de como se percebe as realidades objetivas (que produzem subjetividades) quando se utiliza recursos tecnológicos como meio de interação ? Será que as relações interpessoais em AVEAs não poderiam ser melhor desenvolvidas se fossem categorizadas as afetações que os sentimentos e emoções do professor parecem influenciar ?

Nesse sentido é preciso retomar a diferença, já comentada anteriormente, entre as emoções e os sentimentos que irão influenciar a elaboração da afetividade individual que será posta à prova nas relações interpessoais entre os professores e seus alunos à distância. Heller, citada por Lane (1995, p.57-58) torna mais clara a discussão sobre aquelas diferenças demonstrando o caráter social das emoções (que chama de afetos), e sua distinção dos sentimentos (que seriam mais profundos), funcionando como um jogo de figura-fundo até que eles se incorporassem na personalidade da pessoa “As emoções, dado o seu caráter comunicativo [...] seriam sempre figuras, enquanto os sentimentos mais duradouros seriam ora figura, ora fundo”.

Lane (1995, p.58) destaca que Heller considera que os sentimentos significam que “uma pessoa está implicada com algo ou alguém”. Analisa também “a relação entre os sentimentos e a linguagem verbal, mostrando como eles estão intimamente ligados, daí a natureza social das emoções e dos sentimentos”. E é justamente pela linguagem verbal em AVEA ter uma predominância maior pela escrita (diferente do que ocorre a distância) que as afetações ocorrem de uma forma diferente e influenciam as rotinas e os resultados das práticas docentes.

Normalmente, percebe-se que os professores compreendem (ainda que de forma assistemática) a correlação dos seus sentimentos com o seu desempenho profissional. No caso específico da EAD, a maneira como a linguagem escrita será elaborada pelo docente, será uma poderosa ferramenta de afetação nas rotinas de aprendizagem de seus alunos, como pode ser observado pelas respostas dadas à primeira pergunta da entrevista.

Vislumbrando essa possibilidade que a EAD propicia, pretende-se compartilhar a ideia de que as emoções que se convertem em hábitos emocionais, estabelecem um tipo de vínculo que afeta as atitudes da pessoa e, por isso, torna-se uma parte, um atributo da personalidade dela. A partir dessa conclusão parcial, pode-se buscar e confirmar a compreensão do que seria mais importante considerar nas atitudes afetivas que possam ser analisadas enquanto atributos do *todo de estar professor*.

Lane (1995) traz outra consideração relevante sobre a influência do que afeta as pessoas

Devemos ainda considerar o fato das instituições serem as reprodutoras de ideologia que têm a sua eficácia garantida pelo seu conteúdo de valores, cuja captação no plano individual se dá pela esfera afetiva, e se não forem refletidas ou decodificadas pela linguagem, irão constituir fragmentos que poderão inibir o desenvolvimento da consciência, dar falsos significados à atividade e mesmo constituir aspectos nucleares da afetividade, levando à cristalização da identidade (LANE, 1995, p.62).

Contudo, mesmo reconhecendo tal influência, esta pesquisa não aprofundou a discussão sobre os possíveis vetores das afetações nos docentes, mas buscou identificar junto aos sujeitos da amostra as diversas opiniões sobre os seus sentimentos e suas afetividades, considerando que eles têm medidas diferenciadas de influência dependendo do *que* e do *como* as relações se desenvolveram para cada professor. Galano (1995) traz uma contribuição adequada quando diz

O afeto [...] compreende todo um amplo espectro de sentimentos associados às histórias das relações. Estrutura os entrelaçamentos das subjetividades pessoais, sejam as atitudes solidárias, as antipatias, os enfrentamentos, as lealdade ou as oposições” [...] O Poder do Afeto reside na capacidade pragmática que têm os sentimentos afetivos. É a possibilidade de determinar, por meio do afeto, as ações, as condutas, os pensamentos que se terá diante desta ou daquela pessoa” (GALANO, 1995, p.152-153).

E isso trazemos para o desempenho de nossos trabalhos educacionais em sala de aula, de forma refletida e intencional, ou apenas como um subproduto repetitivo (e nem sempre proveitoso) de nossas experiências. Lane (1999) pontua que

As mediações emocionais e da linguagem são necessárias para mantermos nossas relações com as demais pessoas, através dos seus elementos comunicativos, e são elas fundamentais na formação do nosso psiquismo, em suas categorias: consciência, atividade, afetividade e identidade [...] que estão em mútua interdependência, imbricadas uma pelas outra e mediadas pelo pensamento, emoções e linguagem (LANE, 1999, p. 23).

Os sentidos que se estabelecem para os indivíduos surgem da confrontação dos significados, adquiridos socialmente, e da vivência pessoal dos sujeitos, a partir de um dado contexto que normalmente se altera dinamicamente em outros contextos. “Os sentidos são particulares, porém não individuais, ou seja, no sentido atribuído pelo sujeito existe um núcleo mais estável que é o significado” (LANE, 1999, p.24).

Tais sentidos e significados se cristalizam na personalidade (e, por conseguinte, na atuação) do docente e trarão consigo uma forma de afetar e de se deixar afetar, que precisa ser reconhecida para a melhor adequação dos planejamentos das atividades educacionais à distância.

As atividades dos grupos de docentes da graduação produzem efeitos nos alunos e essa relação propicia um constante processo avaliativo, mediante o qual os discentes expressam sua satisfação ou insatisfação com o serviço ou produto recebido. Ocorre que, muitas vezes, a velocidade e a intensidade de eventos problemáticos nas atividades de EAD trazem consequências mais danosas às relações, tornando-se focos de ansiedades que precisarão de mais cuidados e interações para serem resolvidos.

Por esse ângulo de observação, a questão da afetividade (e sua correlação com a consciência de si e do social) não pode ser tratada como um tema apenas de caráter particular

(dos professores), pois se torna um fenômeno social que ultrapassa os limites das rotinas dos grupos que estão submetidos, de alguma maneira, as suas decisões.

Os afetos estão presentes em qualquer relação de grupo e nos fenômenos afetivos que lhes são peculiares. Eles irão influenciar os resultados alcançados, “pois permeiam, direcionam ou redirecionam as relações pessoais e as ações frente a determinadas situações com as quais estamos envolvidos”. (VIEIRA, 2000, p.46).

### **3.3.2 O processo grupal e suas dinâmicas**

Em Psicologia Social, o grupo pode ser considerado a instância que estabelece a ligação entre o individual e o coletivo. Neste âmbito, emerge como um conceito que vai além dos indivíduos que o compõem. Como elementos centrais da definição de um grupo, pode-se destacar a interdependência funcional entre os seus membros, o compartilhar de um objetivo comum e a existência de papéis e normas.

Lane (1994) propõe algumas premissas para se conhecer o grupo

1) o significado da existência e da ação grupal só pode ser encontrado dentro de uma perspectiva histórica que considere a sua inserção na sociedade, com suas determinações econômicas, institucionais e ideológicas; 2) o próprio grupo só poderá ser conhecido enquanto um processo histórico, e neste sentido talvez fosse mais correto falarmos em processo grupal, em vez de grupo (LANE, 1994, p.81).

Considerando que as atividades docentes a distância também são processos grupais, vale a pena aproximar as ideias de Lane e Sawaia (1995) para melhor incorporar a relevância desses conceitos em AVEAs

Entender o movimento de consciência dos indivíduos, que se dá em relação às atividades que eles desenvolvem em interação com outros indivíduos, conhecer os processos grupais que produzem as identidades pessoais e ao mesmo tempo produzem um sentido “nós”, através da cooperação e da compreensão de determinantes histórico-sociais – é a tarefa que compete à Psicologia, tornando a sua práxis em um movimento de conscientização social e de atividades transformadoras da sociedade (LANE, 1995, p.59).

Na busca de complementar as conceituações a respeito das relações interpessoais presentes ao analisar os sujeitos envolvidos num AVEA, são utilizados referenciais teóricos que envolvam as rotinas dos grupos e permitam estabelecer uma discussão sobre as dinâmicas que os afetam, para analisar a formação, a atuação e as peculiaridades das turmas e as consequentes influências afetivas causadas nos docentes.

Ainda mais se forem consideradas as transformações que ocorrem quando se procura atuar em ambientes diferenciados (presencial e à distância) a partir de experiências “tradicionais” que vêm sendo adaptadas às novas modalidades de educação em constante (e célere) evolução.

Mesmo sem buscar a profundidade de análise da atuação docente como questões terapêuticas, constata-se que os diversos estilos de criação familiar e as experiências mais significativas do desenvolvimento escolar (principalmente nas relações entre professores e alunos) de determinado docente, criam modelos comportamentais e relacionais (muitas vezes subjetivos) que vão influenciar a atuação desse profissional, ainda mais daqueles que, de alguma forma, têm a oportunidade de “repetir os cenários” a que foram submetidos enquanto estudantes.

Procurando sintetizar essa evolução individual e as diversas adaptações sociais aos grupos, cabe observar o que salienta Mahoney (1993)

... a criança, ao se desenvolver psicologicamente, vai se nutrir principalmente das emoções e dos sentimentos disponíveis nos relacionamentos que vivencia. São esses relacionamentos que vão definir as possibilidades de a criança buscar no seu ambiente e nas alternativas que a cultura lhe oferece, a concretização de suas potencialidades, isto é, a possibilidade de estar sempre se projetando na busca daquilo que ela pode vir a ser (MAHONEY, 1993).

Como destaca Oliveira (1992, p.78), o processo pelo qual as crianças vão se apropriando dos objetos culturais ocorre a partir das experiências vividas entre as pessoas à sua volta “... envolve, assim, relações interpessoais densas, mediadas simbolicamente, e não trocas mecânicas limitadas a um patamar meramente intelectual”.

Estabelecendo relações com o *outro* utilizando vínculos afetivos, a criança vai elaborando o seu mundo simbólico desenvolvendo, ao mesmo tempo, sua capacidade cognitiva.

Por isso a necessidade de conhecermos e reconhecemos os professores como agentes de capital importância (e referência) na relação de ensino e de aprendizagem no período escolar. As afetividades em sala de aula não se restringem aos contatos entre professor e aluno. Na verdade são consequências, também, das afetividades que envolveram as decisões anteriores (sobre as conduções das atividades de ensino, desde o planejamento, passando pelas rotinas dos trabalhos e respectivas avaliações), propiciando inúmeras situações que afetarão os comportamentos dos envolvidos.

Nesse contexto, o grupo é um destino civilizatório dos indivíduos (de acordo com as características culturais de onde estão inseridos). E é por intermédio da participação e da interação nos diversos grupos ao longo da existência (casa, escola, trabalho, clube, redes sociais, etc.) que as capacidades peculiares de cada um podem ser desenvolvidas.

Lewin ao estudar os grupos, elaborou a "Teoria de Campo" (ou espaço de vida), cujo resumo trará componentes que ratificam a direção desta pesquisa, no sentido de levantar quais fatores afetivos (externos e internos) costumam caracterizar o trabalho docente à distância. Bock (2008) cita-o:

O ser humano age num mundo de forças (vetores) com cargas (valências) positivas ou negativas. A Teoria de Campo considera que não se pode compreender o comportamento do indivíduo sem se considerar os fatores externos e internos à pessoa, uma vez que estes interagem na determinação desse comportamento. (BOCK, 2008, p.139)

Lewin foi, também, um dos criadores da Teoria da Dinâmica dos Grupos (que utilizou pela primeira vez num artigo de 1944, onde focava às relações entre a teoria e a prática na Psicologia Social), que procura analisar, do ponto de vista das relações dos indivíduos, as principais estruturas do grupo, como o poder, a liderança e a comunicação. Todas componentes das rotinas em sala de aula e que precisam ser compreendidas e bem desenvolvidas pelos professores. Para ele apenas o estudo dos pequenos grupos levaria à compreensão dos macrogrupos.

Outras forças psicológicas e sociais que podem ser claramente percebidas em quaisquer grupos (como a resistência à mudança, a coesão, a coerção, a atração e a rejeição, entre outras), contribuem para buscar compreender as principais afetações envolvidas nos processos de ensino e aprendizagem da EAD.

Mesmo sem maiores aprofundamentos teóricos, podemos constatar que os dois principais coletivos que exercem grande influência na vida de um adulto alfabetizado são a

família e o ambiente escolar. É a partir das experiências vivenciadas naqueles grupos, permeadas pelas influências culturais dominantes, que se estruturará a personalidade e o modo de agir dos indivíduos.

Verificando que o desenvolvimento do *sujeito professor* está contido naquela estruturação, analisar os diversos fatores que oferecerão as condições da sua melhor formação tem uma importância indiscutível. Havendo interações entre duas ou mais pessoas, há uma dinâmica e, conseqüentemente, a possibilidade de ocorrerem afetações que acarretarão comportamentos e expectativas a serem orientados pelos docentes.

Contudo, a proposta deste trabalho partiu do entendimento de que a dinâmica dos grupos de alunos é marcada pelas características afetivas dos docentes e de que em AVEA tais características, se bem trabalhadas na formação contínua dos professores, poderá ser um diferencial de qualidade que fica mais evidente pelo novo ambiente e instrumentos que a EAD, mediada pelos computadores, está oferecendo.

A importância do professor compreender, como integrante do grupo (turma), os comportamentos manifestados por seus alunos e a influência de suas próprias atitudes nas múltiplas relações e interações num ambiente de EAD, impacta as afetações e afetividades com vieses (ainda) pouco explorados e que podem determinar o sucesso ou o fracasso das práticas propostas.

Por fim, cabe ressaltar diferenciais entre Dinâmica “do grupo” e “de grupo”. A “dinâmica do grupo” é vista como um método de análise dos comportamentos e atitudes dos participantes que visem à implementação de estratégias que tornem o PEA eficaz, que nessa pesquisa quer integrar os esforços da psicoterapia (que usa o grupo como base e estrutura para a mudança de comportamentos) e a ideia piagetiana do desenvolvimento do pensamento operatório que contribui para a utilização do grupo como forma de integração da criança ao seu meio.

As “dinâmicas de grupo” pensadas como instrumentos lúdicos para a educação de adultos que pretendem simular situações controladas onde as ações e reações possam ser debatidas de forma estruturada com os alunos vinculando os resultados aos conteúdos apresentados. São ferramentas de interação empregadas com o propósito de facilitar e harmonizar as “afetações” entre os participantes de determinada turma num contexto planejado e com objetivos previamente estabelecidos.

Os grupos têm objetivos e dinâmicas próprios e o que se busca é um melhor entendimento sobre as relações grupais em grupos virtuais a partir das experiências obtidas nos trabalhos docentes à distância levando em consideração as tendências da atuação dos indivíduos nos grupos a partir de observações psicoterapêuticas já consolidadas.

Uma vez que a nova geração de docentes que atuam a distância ainda foi formada numa modalidade presencial de ensino, percebe-se a oportunidade de facilitar a melhor adaptação de suas rotinas a partir do reconhecimento e desenvolvimento dos seus pontos fortes e fracos, em relação aos seus atributos afetivos, que possam contribuir de forma positiva na condução das rotinas educacionais que estão envolvidos.

### 3.4 IRVIN YALOM: PSICOLOGIA EXISTENCIAL E AS ANALOGIAS AO PROCESSO EDUCATIVO

A intimidade desenvolvida no grupo pode ser vista como uma força contrária em uma cultura tecnológica que, de todas as maneiras – social, profissional, residencial e recreativamente -, desumaniza os relacionamentos de forma inexorável. Em um mundo onde os limites tradicionais que mantêm os relacionamentos são cada vez mais permeáveis e efêmeros, existe uma necessidade cada vez maior de pertencer ao grupo e de identificar-se com ele” (YALOM, 2006, p.68).

É possível que a maioria das pessoas que conhecem o autor atualmente traga na memória os interessantes romances com forte influência do universo clínico da psicologia, disponíveis nas livrarias. Entretanto, é no campo da formação de novos terapeutas, pesquisa e prática da psicoterapia (tanto individual quanto na de grupos) que Yalom pode ser considerado um expoente moderno no entendimento e na discussão das questões que afligem o ser humano em suas rotinas existenciais.

Utilizo suas principais considerações sobre o funcionamento de uma psicoterapia de grupo por que estou convencido de que há uma relação entre a atuação de um psicólogo e um professor perante os seus grupos de interesse específico. É claro que precisamos respeitar os diferentes contextos e finalidades de cada um, porém é importante estabelecer novas formas de entendimento do que ocorre nas relações interpessoais em EAD.

Creio ser fundamental oferecer sugestões mantenedoras do senso de intimidade e de pertencimento ao grupo que muitas vezes diminuem quando professores competentes num modo de operar presencial passam a trabalhar em AVEA.

No campo da terapia individual, há uma obra de referência *Existencial Psychotherapy* (YALOM, 1980), que foi um dos livros fundamentais trabalhados por mim em um dos quatro estágios da formação de psicólogos (1993-1994).

Eu não pretendo descrever a teoria da psicopatologia e da psicoterapia. Ao invés disso apresento um modelo, um constructo psicológico, que oferece aos clínicos um sistema de explanação – um sistema que permite a ele ou ela entenderem o grande espectro de informações clínicas e formular uma estratégia sistemática de psicoterapia” (YALOM, 1980, p.26).

Yalom desenvolve, a partir de referenciais filosóficos de cunho existencial, como bases de seus estudos terapêuticos, quatro questões básicas da discussão sobre a vida (e normalmente não discutidas no dia-a-dia) a serem elaboradas no espaço terapêutico: a *solidão* (isolamento social), a *liberdade*, a *morte* e o *sentido da vida* (ou a ausência dele).

Na obra (mergulhada em experiências clínicas, pesquisa empírica e contextos filosóficos), mostra como cada uma daquelas questões se manifesta na personalidade e nas psicopatologias, além de detalhar os benefícios ao tratamento individual na medida em que o cliente toma conhecimento e se posiciona perante elas.

Desenvolver três daquelas questões nesta pesquisa seria tentador, haja vista que todas, de alguma forma, podem ser correlacionadas às afetações das rotinas dos professores e alunos virtuais (resumidamente, por exemplo, a análise do tipo de *liberdade* que se tem ao estabelecer um outro ritmo nas obrigações acadêmicas; as consequências do *isolamento social* que todos acabam sentido – em níveis diferenciados – por estarem em contato com uma máquina; e o *sentido da vida*, que pode ter outro entendimento pelas pressões, desafios e facilidades que a celeridade e o volume das informações acarretam no cotidiano acadêmico).

Entretanto, por ora bastam aquelas referências como ponto de partida e de validação da importância em serem identificados os principais atributos afetivos dos professores que lidam com grupos de alunos.

Nesse sentido é recomendada a discussão sobre alguns tópicos correlatos ao trabalho de teoria e prática de Dinâmica de Grupos (YALOM, 2006), desenvolvidos pelo autor desde o final da década de 60.

A seguir serão apresentadas considerações a respeito do ponto de vista do autor em relação a conceitos pertinentes ao trabalho que levam em conta o desenvolvimento de uma aprendizagem interpessoal observada de um ponto de vista terapêutico.

### 3.4.1 Aprendizagem interpessoal

Yalom (2006, p.37) afirma que ela representa processos únicos do ambiente de grupo, que “somente se desdobram como resultado do trabalho específico do terapeuta”. Eis uma primeira e importante aproximação ao trabalho dos professores, que precisam saber flexibilizar suas intervenções e elaborar ao máximo suas afetações relacionais para oferecer o melhor ambiente para que a aprendizagem ocorra (e esses cuidados não garantem que ela irá ocorrer).

Os humanos precisamos de outros humanos, não só para a sobrevivência inicial (ao nascer), como também para a socialização e para a busca de satisfação e de sentido. Todos (no âmbito de uma sala de aula, professores e alunos) estão definitivamente influenciados pela necessidade das relações iniciais, normalmente vivenciada por quem cria a criança antes da idade escolar.

A criança em desenvolvimento, na busca por segurança, tende a cultivar e enfatizar os traços e aspectos do *self* que têm aprovação e silenciar ou negar aqueles que são desaprovados. Finalmente, o indivíduo desenvolve um conceito de *self* com base em sua percepção das avaliações de outras pessoas importantes” (YALOM, 1980, p.38).

Entretanto, o papel do docente também irá influenciar na forma de *buscar satisfação* de seus alunos. E essa satisfação estará sempre atravessada pelas necessidades afetivas envolvidas no PEA.

O autor destaca que a aprendizagem interpessoal é um fator terapêutico amplo e complexo. Para definir o conceito, em sua opinião, devem-se discutir três outros conceitos: a importância de relacionamentos interpessoais; as experiências emocionais corretivas; o grupo como microcosmo social.

Sempre com a atenção voltada para a “não psicologização” das discussões, serão explorados os tópicos relativos à “importância dos relacionamentos interpessoais” e “o grupo como microcosmo social”.

#### 3.4.1.1 A importância dos relacionamentos interpessoais

Sob qualquer ponto de vista no estudo das características da nossa sociedade, fica-se obrigado a considerar o ser humano como base dos relacionamentos interpessoais. A necessidade de “fazer parte” é uma motivação poderosa e global. Adaptativamente falando, sem vínculos interpessoais profundos, positivos e recíprocos, não seria possível a sobrevivência individual ou da espécie.

Sobre essa questão, Yalom (2006) cita William James

Não apenas somos animais gregários que gostam de estar à vista de seus amigos, como temos uma propensão inata a nos fazermos notados, e notados de maneira favorável, por nossa espécie. Não se poderia imaginar punição mais cruel, se isso fosse fisicamente possível, do que uma pessoa ser largada na sociedade e ser absolutamente ignorada por todos os membros dali em diante (YALOM, 2006, p.37-38).

Yalom (2006, p.38) cita Sullivan: “A personalidade é quase inteiramente um produto da interação com outros seres humanos significativos. A necessidade de se relacionar intimamente com outras pessoas é tão básica quanto qualquer necessidade biológica”.

Comparativamente, vamos formando nossa capacidade de nos relacionarmos com uma grande contribuição dos participantes dos grupos escolares que frequentamos. Um dos principais condutores desse processo são os professores que nos educaram e nos transmitiram (objetivamente ou não) a própria forma de “ser” e “estar” no mundo.

Observa-se cada vez mais que a pouca qualidade nas relações podem causar uma dor irreparável que eliciam inúmeras consequências adversas (como se noticia em diversas e recentes tragédias nas escolas) a partir do isolamento social que um indivíduo experimenta e que, de alguma forma, precisa ser minimamente monitorado pelos professores.

A mediação de um computador e a ausência dos olhares diretos são pontos que podem dificultar a comunicação e propiciar sensações de solidão. Por isso a importância de conhecer

o detalhamento dos afetos envolvidos para, mesmo que não se elaborem totalmente os problemas, que se possa ao menos dimensioná-los adequadamente.

Num primeiro momento, até por falta de conhecimento das experiências de EAD, os alunos podem alimentar uma fantasia de que as rotinas serão mais difíceis pela ausência do professor e das relações concretas com os alunos, como foram acostumados em PEA presenciais. Mesmo os professores podem ter esta sensação, haja vista que também foram criados naquele modelo de interação.

Parece que os alunos, num movimento similar buscam o processo de desenvolvimento em sala de aula de uma maneira muito parecida com a descrita acima, trazendo uma grande responsabilidade ao papel dos docentes cujas afetividades serão, na maioria das vezes, o que determinará o sucesso para alcançar seus objetivos junto aos discentes.

De que forma uma pessoa (o professor, por exemplo) se relaciona com a outra ? Com base em atributos realistas ou numa personificação que existe, principalmente, na fantasia dela ? E isso ocorre para todos os componentes do grupo, podendo causar visões distorcidas que os alunos têm em relação aos seus professores (e vice-versa).

Memórias distorcidas de interações antigas e não resolvidas influenciam na elaboração de um modelo de trabalho (interno) que estabelece padrões de apego e de reação às afetações do sujeito ao longo de sua vida, afetando a aprendizagem interpessoal e as próprias relações.

As crenças da pessoa sobre si mesmo (como ele percebe suas relações e como tal fato influencia nos comportamentos que se seguem) que podem evocar atitudes do outro, tendem a perpetuar-se como um ciclo.

Por exemplo, alguém com uma auto-imagem negativa pode estabelecer uma percepção incorreta de que outra pessoa o trata de forma ríspida, rejeitando-a. Tal processo parece ocorrer por que aquela pessoa desenvolve, gradualmente, ao longo de anos de repetições comportamentais, maneirismos, traços e atributos afetivos que acabem por induzir os outros a serem severos ou ríspidos e o rejeitem.

Essa sequência é conhecida como “profecia auto-realizável”, isto é, a pessoa imagina que suas ações serão respondidas de determinadas maneiras e, de forma quase involuntária, defende-se estabelecendo padrões de comportamento que façam com que suas previsões aconteçam.

É no espaço do grupo que se pode trabalhar questões similares. Frequentemente um membro de um grupo altera suas percepções distorcidas após compará-las com as de outros sobre algum incidente relevante.

Então, um dos papéis importantes do “professor virtual” será o de estabelecer possibilidades para os seus alunos participarem e trabalharem com outras pessoas que possuem objetivos e desejos similares. Essa necessidade de mediar desejos e vontades poderá viabilizar a obtenção de satisfações interpessoais no contexto dos relacionamentos vinculados às respectivas realidades. Uma das formas de se conseguir isso é compreender como os docentes são afetados pelas novas possibilidades tecnológicas, desenvolvendo trabalhos que qualifiquem os atributos julgados mais importantes no contexto das realidades que vivenciam.

Uma das responsabilidades de qualquer professor é manter o ambiente em que atua o mais produtivo e motivado possível, utilizando todos os recursos que possibilitem ações colaborativas e que possam resgatar, constantemente, eventuais ausências ou dificuldades.

Em AVEA essa percepção precisa ser mais efetiva, não só pela análise das produções individuais, como também pelo aumento de estratégias que harmonizem atitudes que possam trazer riscos de “ruídos na comunicação” e consequentes indisposições nos relacionamentos.

Planejar meticulosamente e com antecedência, conhecer as características dos alunos, manter registros atualizados (oferecendo fluidez nas possíveis formas de se comunicar), pode facilitar comportamentos e interpretações favoráveis ao PEA (de uma forma diferente e peculiar quando comparado às ferramentas e rotinas das aulas presenciais).

Parece justo supor que o(a) professor(a), em grande parte das situações de ensino, precisa ter uma capacidade de entendimento de suas próprias características afetivas (pois essas influenciarão os atributos anteriormente citados) para que possa facilitar seus relacionamentos interpessoais e responder às demandas diferenciadas com um repertório flexível, empático e mais adaptado aos diversos tipos de situações.

Uma das mais importantes é a elevada sensação de ansiedade que a “falta da presença” pode causar que será aliviada e modificada quando se investe na aprendizagem de uma comunicação autêntica e confiável desde o início dos contatos (CUNHA, CARNEIRO e HOPPE, 2006).

Nesse caso, cresce de importância a busca de informações dos futuros alunos por parte do docente, visando a elaboração e proposição de um “contrato pedagógico” coerente com a situação em que todos se encontram.

### 3.4.1.2 O grupo como microcosmo social

Um grupo interativo livre, com poucas restrições estruturais, em tempo, se transformará em um microcosmo social para os participantes. Com tempo suficiente, os membros do grupo começarão a ser eles mesmos: começarão a interagir com os outros membros como interagem com pessoas em sua esfera social, criarão no grupo o mesmo universo interpessoal que sempre habitaram (YALOM, 2006, p. 46).

A EAD, ao mesmo tempo em que suscita uma liberdade espacial e temporal na resolução dos temas acadêmicos, propicia uma sensação diferenciada de solidão (ainda que essa possa ser diminuída de acordo com a forma como o professor planeja e executa as interações) que precisa ser dimensionada e gerenciada pelo docente para que os participantes não percam o sentido dos seus esforços e possam dar continuidade adequada ao PEA.

Daí a importância da aprendizagem interpessoal que, quase sempre, é relegada a um papel secundário, subjetivo, como se nada pudesse ser feito para o seu aperfeiçoamento. O cenário do grupo, pelo viés da sala de aula, oferece contínuas oportunidades para gerar experiências que vão afetar os comportamentos de seus integrantes.

Mesmo de forma velada, podem-se perceber questões básicas na rotina dos trabalhos que tensionam as relações e propiciam condições de fragilizar o PEA, como rivalidade entre alunos, competição pela atenção dos professores, a busca por *status*, tensões de gênero e diferença de valores entre os membros.

Existe uma rica e sutil interação dinâmica entre o membro do grupo e o ambiente do grupo. Os membros moldam o seu próprio microcosmo, que por sua vez evoca comportamentos defensivos característicos de cada um. Quanto mais espontânea a interação, mais rápido e autêntico será o desenvolvimento do microcosmo social e isso aumenta a probabilidade de que as questões problemáticas centrais de todos os membros sejam evocadas e abordadas (YALOM, 2006, p.52).

Nesse sentido, o docente precisa estar atento para oferecer condições aos participantes que passem uma sensação autêntica de confiança, segurança e solidariedade, até para que aquelas tensões possam ser elaboradas abertamente. Além disso, deve haver um sentido de envolvimento, de comprometimento e devoluções refletidas e responsáveis sobre as questões que afetam e interessam ao grupo.

Cabe salientar que apresento sugestões que se passam em situações terapêuticas presenciais que engendram o funcionamento da maioria das relações nas turmas de qualquer

modalidade. Não se pretende aqui preparar o docente para uma análise psicológica, mas mostrar possibilidades de compreensão para intervenções que possam agregar qualidade nos seus trabalhos num contexto ainda pouco vivenciado das relações a distância mediadas pelo computador.

Os eventuais problemas precisam ser analisados no mais curto prazo (para que se tomem medidas imediatas de correção e não influencie demais o desenrolar dos trabalhos), criando oportunidades empáticas para reparar ao invés de repetir. Contudo, também precisam ser avaliados com cuidado após o término da disciplina (ou do curso) objetivando um entendimento dos incidentes críticos que transformaram a realidade do grupo para, posteriormente, desenvolver estratégias preventivas em atividades futuras.

Uma ideia fundamental da terapia de grupos que pode ser utilizada pelos professores (desde que bem elaborada e entendida por todos os atores) é o foco no *aqui-e-agora* pois, além de trazer eficácia às possibilidades de elaboração de problemas imediatos, oferece condições aos alunos de comportarem-se de forma *auto-reflexiva*, na medida em que o professor consegue direcioná-los na busca de soluções que corroborem o contrato pedagógico estabelecido, ou que o alterem, desde que seja uma decisão que traga um consenso de melhoria e de responsabilidade nas relações.

Analisando alguns AVEA e aproveitando a peculiaridade de observar as produções realizadas, fica muito clara essa construção. O estilo interpessoal de cada membro acaba aparecendo em suas transações no grupo. As relações são tão diversas que o ciclo de eventuais transações consideradas negativas podem se repetir muitas vezes, mas ficam registradas nas ferramentas dos AVEA, o que oferece oportunidades para reflexões, entendimentos e proposta de soluções que só na EAD se obtém. Por um lado perde-se no contato, por outro se ganha na concretude do que está posto.

Adaptando uma precisa opinião de Yalom (2006, p.53), para que as crenças e atitudes negativas possam ser superadas, os membros da turma precisam receber devoluções claras e utilizáveis. Se o estilo de comunicação do professor for estressante demais, alguns alunos podem não conseguir processar de forma adequada o que os outros tiverem para lhes oferecer, pois poderia parecer uma desvalorização, uma coação ou uma agressão.

Os participantes de uma turma (alunos e professor) afetam-se continuamente. Seus relacionamentos são construídos de forma conjunta. Por isso, parece ser mais adequado reconhecer as contribuições de cada parte experimentadas no momento em que ocorrem,

fortalecendo os vínculos reais que, se por um lado pode parecer diminuir o “poder do professor”, por outro estabelece uma relação de confiança, de empatia e de maturidade que facilitará a resolução de problemas similares no futuro.

Yalom estabelece parâmetros interessantes que sustentam o objetivo principal desta pesquisa (que precisa ser valorizada e trabalhada na formação dos professores) quando afirma

A capacidade empática é um componente fundamental da inteligência emocional (e facilita a transferência da aprendizagem afetiva do grupo (...)) Sem um sentido do mundo interno dos outros, os relacionamentos são confusos, frustrantes e repetitivos, à medida que alistamos os outros de forma negligente como atores com papéis predeterminados em nossas próprias histórias, sem ligar para suas motivações ou aspirações reais (YALOM, 2006, p.54).

Os professores possuem suas problemáticas, suas próprias áreas de conflitos e de distorções interpessoais. Essas questões vivenciais certamente estarão influenciando a qualidade de suas percepções e atitudes ao longo do PEA.

Por isso a proposta de identificar os principais atributos afetivos que envolvem as circunstâncias profissionais, na esperança de que, ao trabalhar a distância, compreendam os limites e as novas possibilidades de suas ações para ultrapassar o cômodo silêncio sobre o que afeta as relações e elaborá-las em prol de melhores resultados educacionais.

Para finalizar esse entendimento inicial da contribuição da aprendizagem interpessoal, no contexto da experiência das psicoterapias de grupo, para a busca dos principais atributos afetivos dos docentes, destacam-se as seguintes ideias do autor

Os indivíduos que aceitam a responsabilidade pessoal pela criação de seu mundo interpessoal podem então começar a lidar com o corolário dessa descoberta: se criaram seu mundo social-relacional, eles têm o poder para mudá-lo. A profundidade e o significado desses entendimentos são diretamente proporcionais à quantidade de afeto associado à sequência. Quanto mais real e mais emocional uma experiência for, mais potente será o seu impacto. Quanto mais distante e intelectualizada a experiência, menos efetiva a aprendizagem (YALOM, 2006, p.57-58).

### 3.5 PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO E O PROFESSOR A DISTÂNCIA

Encerrando a "costura teórica" baseada nos temas psicológicos que possam contribuir na elaboração interdisciplinar desta pesquisa, mantendo-a acessível a todos os públicos interessados, resta introduzir alguns tópicos sobre a Psicologia da Educação, focando o papel do agente do processo a distância, o professor virtual.

Para localizar teoricamente a linha que se pretende agregar ao trabalho, destaca-se a contribuição de Coll (2004) sobre uma introdução ao tema

A existência da psicologia da educação como uma área de conhecimentos e saberes teóricos e práticos claramente identificável, relacionado (sic) com outros ramos e outras especialidades da psicologia e das ciências da educação, mas ao mesmo tempo distintos delas, tem sua origem na crença racional e na convicção profunda de que a educação e o ensino podem melhorar sensivelmente com a utilização adequada dos conhecimentos psicológicos (COLL, 2004, p.19).

Coll (2004, p.31) afirma que "a finalidade da psicologia da educação é estudar os processos de mudança que se produzem nas pessoas como consequência de sua participação em atividades educacionais" destacando "a necessidade de uma aproximação multidisciplinar do estudo dos fenômenos educativos".

Eis a síntese do que se pretende ao considerar as questões básicas sobre o desenvolvimento, os relacionamentos sociais e o entendimento dos comportamentos dos indivíduos nos grupos (de forma geral e, particularmente, naqueles de natureza virtual com objetivos educacionais), tudo com a finalidade de propiciar ao docente maiores e melhores condições de compreender àqueles processos de mudança que ainda são pouco conhecidos na educação a distância.

O novo (e extremamente dinâmico) paradigma tecnológico a partir das TIC influencia e é influenciado pelo conjunto de transformações sociais, relacionais, econômicas e culturais a que todos estão submetidos. Urge que os docentes estejam preparados para aprender e dispostos a entender como as diversas opções tecnológicas (ou a falta delas) vão afetar seus comportamentos cotidianos em todos os campos que, certamente, vão influenciar seu modo de

atuar nas atividades educacionais.

Mauri e Onrubia (2010) levantam questões interessantes que exemplificam as dificuldades para se estabelecer parâmetros quando se considera a escolha do modelo que deva caracterizar o PEA em contextos que utilizam os recursos tecnológicos para a EAD

O papel do docente e as competências que contribuem para a sua definição adquirem todo o seu significado, por um lado, em função de como são concebidas a natureza e as características da educação escolar, e por outro, em função de como se entende a dinâmica da interação entre professor, aluno e conteúdo de aprendizagem (MAURI; ONRUBIA, 2010, p.119).

Um novo papel para o professor que implica ter disponibilidade para ser, em momentos diferenciados, um gestor de recursos, um tutor, um orientador e um mediador de debates competente na melhor elaboração dos conflitos não presenciais.

A evolução e o aprimoramento da rede mundial de computadores, bem como sua enorme oferta de novos instrumentos, mantém em alta os desafios para a formação qualitativa dos professores e para a atualização das escolas de todos os níveis de ensino.

E é nesse contexto, da educação como uma "formadora de sentidos", que Mauri e Onrubia (2010, p.52) descrevem o papel dos "professores virtuais":

- 1) Consultores e guias.
- 2) Especialistas em perguntas.
- 3) Auxiliadores e orientadores de atividades de aprendizagem.
- 4) Formadores de estudantes aprendizes
- 5) E-moderadores em uma equipe colaborativa de profissionais.
- 6) Moderador de aprendizagem.

Aqueles autores, baseados em trabalhos similares num contexto presencial, esquematizaram os tipos de competências que os docentes virtuais devem adquirir para integrar as TIC na educação, dividindo em dois grandes focos as razões de sucesso dos processos de ensino-aprendizagem virtuais.

Resumidamente, abordam uma visão “que situam as TIC em si como fator explicativo fundamental da aprendizagem e do rendimento dos alunos” e outra “que concebem as TIC como elementos mediadores da atividade mental construtiva dos aprendizes em um contexto rico e diverso de interação interpessoal e de atividade conjunta com o professor e os colegas”.

Mesmo considerando mais completo o segundo ponto de vista, resta considerar todas as possíveis competências levantadas para a atuação docente em AVEA, para que sirva como uma base de referência textual que possa, até, ser associada aos atributos afetivos que se pretendem levantar.

Entretanto cabe uma ressalva importante. Não se busca neste trabalho identificar “competências”, pois está correta a opinião dos autores

O termo “competência” é altamente polissêmico. Da nossa perspectiva, utilizar este termo equivale a colocar o acento nos conhecimentos – dos mais diversos tipos – imprescindíveis para desenvolver atividades relevantes e significativas em contextos variáveis e funcionais, mas relevantes para uma comunidade de prática [sic] (MAURI; ONRUBIA, 2010, p.127).

Pretendo levantar algo diferente do “conhecimento” empírico (sem deixar de considerá-lo), procurando nas experiências práticas de uma amostra regional de profissionais as indicações sobre o que os afeta e, conseqüentemente, o que modifica suas relações cotidianas em AVEA. Tal compilação estará centrada em “atributos” (a parte de um todo), neste caso atributos afetivos, e não das competências.

Outra referência para a elaboração das atitudes profissionais é o modelo de cinco fases de Salomon (2002), *apud* Mauri e Onrubia (2010, p.126-128) que oferece suporte ao professor virtual no que tange à criação, manutenção e desenvolvimento de cursos virtuais, afirmando que o processo de interação virtual segue modelos de interação diferentes dos presenciais.

Entende que é necessário viabilizar o acesso e manter a motivação dos participantes, estabelecer condições para que ocorram “socializações *on-line*”, facilitar e manter a troca de informações pertinentes, facilitar o processo de construção do conhecimento e desenvolver a reflexão sobre a aprendizagem dos alunos e do grupo como um todo.

Já para Berge (1995) e Berge e Collins (2000), *apud* Mauri e Onrubia (2010, p.127-129), as características mais relevantes dos professores virtuais passam por ser: um administrador (mantendo o grupo atualizado), um facilitador (capacitado para tornar viáveis e fáceis os relacionamentos, procurando sempre ser justo, amigável, discreto e sereno), um “bombeiro” (contribuindo decisivamente para resolver conflitos entre os participantes), o profissional que oferece suporte (explica os materiais e responde às perguntas, tem paciência e procura mostrar empatia com os alunos que apresentam dificuldades), um “agente de marketing” (que viabilize a manutenção de todos os recursos financeiros e físicos para o desenvolvimento dos trabalhos), um líder de discussão (promove e mantém o debate dentro dos objetivos propostos), um “filtro” (mantém o foco e evita distrações), o especialista sobre os temas desenvolvidos e um editor (corrige e transforma os materiais de acordo com os objetivos traçados).

Consideradas as colocações anteriores, foram levantadas as principais competências gerais que um professor virtual deve possuir (Mauri e Onrubia, 2010, p.130-132), que buscam integrar as contribuições de outros autores sobre o tema e que abarcam o papel docente a quatro grandes âmbitos (pedagógico; social; gestão e técnico).

- 1) Analisar e valorizar a integração das TIC na educação.
- 2) Valorizar o ensino do uso das TIC para os seus alunos.
- 3) Conhecer as diferentes ferramentas tecnológicas disponíveis que tenham relação com a administração das suas turmas (gestão acadêmica; de elaboração das atividades de ensino e aprendizagem; de comunicação e trabalho colaborativo).
- 4) Saber informar-se e analisar as características tecnológicas de suas propostas.
- 5) Elaborar propostas educacionais virtuais que contemplem a garantia de acesso, a continuidade, o envolvimento, o apoio e a organização do tempo dos envolvidos.
- 6) Elaborar propostas educacionais que incluam conteúdos e atividades flexíveis.
- 7) Projetar atividades e tarefas (de aprendizagem e de avaliação) eficazes ao PEA.
- 8) Saber tornar-se “visível” para os alunos nas oportunidades de interação fortalecendo as relações entre todos.

9) Criar oportunidades de comunicação, orientação e acompanhamento do aluno buscando que esse alcance a necessária autonomia e saiba gerir-se nas demandas do curso.

10) Construir com os alunos uma representação compartilhada inicial da situação virtual (o "contrato pedagógico").

11) Gerenciar, armazenar e apresentar informações significativas aos alunos.

12) Contribuir para a aprendizagem colaborativa em grupo, enfatizando o papel da interação entre os alunos na construção do conhecimento.

13) Saber utilizar as diferentes linguagens (escrita e multimídias) para acompanhar debates e conversações múltiplas (ou não lineares), administrando o tempo, os espaços, os ritmos e as possíveis rupturas do processo.

Finalmente, para trazer mais uma fonte contemporânea de estudo das desejadas transformações do papel docente, Moore e Kearsley (2008, p.147) ratifica a diferença mais elementar entre os aspectos de um curso presencial e de um a distância. Neste último o professor, na maioria das vezes, não saberá como os alunos reagiram ao que preparou para uma determinada aula (texto, gravação, etc.), a não ser que haja uma devolução determinada pelos alunos. Daí a necessidade de vencer o desafio de prever a reação dos alunos e, com isso, ter noção de como será afetado por elas.

De acordo com Moore e Kearsley (2008, p.148), os melhores professores a distância "têm empatia e capacidade para entender as personalidades dos seus alunos [...] precisa identificar maneiras de proporcionar apoio motivacional para aqueles que precisam, mas também fazer com que todos os alunos sejam o mais independente possível".

O autor destaca a necessidade dos professores envolverem seus alunos de forma ativa e dinâmica no processo de aprendizado sem que se espere uma condução constante daqueles docentes e a mudança do posicionamento tradicional de "receptor passivo do conhecimento" muito comum na maioria dos ambientes presenciais de ensino. Cabe aos professores estabelecer situações onde os alunos sejam instigados a controlar, a gerenciar e a aplicar os materiais, as tecnologias e os conteúdos disponibilizados.

Propõe as principais funções daqueles docentes, assim resumidas (Moore e Kearsley, 2008, p.149):

- 1) Elaborar o conteúdo do curso.
- 2) Supervisionar as discussões e os projetos no âmbito do curso.
- 3) Avaliar e oferecer comentários oportunos que proporcionem o progresso de cada aluno.
- 4) Motivar os alunos.
- 5) Responder ou encaminhar questões administrativas, técnicas e de aconselhamento dentro da esfera de suas atribuições.
- 6) Avaliar a eficácia do curso.

Entretanto, mesmo tendo a certeza da relevância dos destaques técnicos e teóricos apresentados pelos diversos autores, busca-se consolidar a racionalidade do que está esquematizado por intermédio da identificação das principais afetações (que serão sempre o "amalgama" daqueles conhecimentos) que ocorrem cotidianamente em salas de aula virtuais e que, na maioria das vezes, não são percebidas, nem elaboradas, nem sistematizadas.

Além do mais cresce de importância conhecer a opinião dos professores que lidam com uma realidade social diferenciada dos contextos europeus e norte-americanos (das obras anteriormente citadas). Será que aqueles papéis são viáveis nas rotinas da amostra ? Será que as afetações podem ser generalizadas por serem uma resposta humana às diversas ansiedades que a nova modalidade de educação proporciona ?

## 4. MÉTODO DE PESQUISA

A pesquisa quanto à forma de abordagem foi planejada e executada para analisar os dados de forma quantitativa e qualitativa, num recorte mais fenomenológico do que positivista (COLLIS, 2005, p.155).

Quantitativa por que os 24 atributos afetivos foram classificados pelos respondentes gerando uma média das opiniões que foi tratada estatisticamente para oferecer um suporte numérico às análises e interpretações provenientes das informações colhidas nas entrevistas de campo.

Qualitativa por ser descritiva e considerar o vínculo existente entre as questões objetivas e subjetivas dos participantes que não se traduz somente em números, e por entender que a interpretação dos fenômenos e a delimitação de significados são primordiais na busca de resultados ligados às questões afetivas, caracterizadas pelas situações complexas e particulares (RICHARDSON, 1999, p.80), que cada grupo de professores da amostra tem em suas rotinas a distância.

Para a análise quantitativa da pesquisa foram utilizados três tipos diferentes de estatísticas: o *teste t* para amostras independentes, o *teste one-way ANOVA* e a *correlação de Pearson* (CALLEGARI; SIDIA, 2003, p.39).

Utilizei o programa SPSS, apropriado para a elaboração de análises de matrizes de dados com a geração de relatórios tabulados, gráficos e correlação entre variáveis. O resumo das tabelas numéricas encontram-se no Apêndice J.

Em relação aos objetivos será fundamentalmente exploratória, pois tem a intenção de fomentar discussões sobre uma questão pouco desenvolvida nos ambientes escolares, por intermédio de levantamentos e estudos de casos, visando a preparação de novas hipóteses que alimentem elaborações práticas e dinâmicas de acordo com os grupos estudados, possibilitando uma atualização e uma adequação a partir das necessidades levantadas.

De acordo com Yin (2001, p.52), as estratégias de pesquisa em Ciências Sociais podem ser: experimental; de levantamento; histórica; análise de informações de arquivos e estudo de caso.

O estudo de caso é um método de investigação qualitativa, onde são considerados, para casos gerais, fatos observados em situações particulares. Consiste na observação o mais detalhada possível de indivíduos num contexto específico.

Foi realizado um estudo de casos múltiplos com professores dos cursos de graduação à distância de sete IES que tiveram a experiência com turmas naquela modalidade de ensino nos últimos trinta meses, com a finalidade de comparar suas opiniões sobre as afetações mais relevantes na rotina de seus trabalhos virtuais.

Visando aprimorar a análise sob um olhar psicológico, as observações dos resultados foram frutos do que apreendi de Pasquali et al. (2010, p.235), quando apresenta técnicas de avaliação do domínio afetivo “existem nessa área da avaliação afetiva as técnicas mais variadas”, das quais pareceram mais oportunas a elaboração de listas com escalas e as entrevistas que pudessem comprovar, respectivamente, a compreensão semântica das definições e colher dados específicos sobre as rotinas docentes no campo das afetações cotidianas.

Inicialmente, realizei uma revisão bibliográfica a fim de verificar o estado da arte das principais áreas de investigação da pesquisa: Educação a Distância no Brasil; Computação Afetiva; Modelos Afetivos; Papel do Professor que atua em EAD; Ambientes Virtuais de Ensino-Aprendizagem; Afetividade do Professor e Formação profissional continuada.

A partir dessas informações, foi necessário identificar quais os comportamentos seriam contemplados ao longo da pesquisa de campo. Para isto, foi feita uma primeira investigação de quais seriam os mais adequados por meio de uma “experiência-piloto” (entrevistas com alunos do PPGIE que atuavam como docentes naquela modalidade) que ofereceu possibilidades de análise e de identificação dos principais atributos afetivos.

Das considerações e conclusões alcançadas (CUNHA; BERCHT; MARQUES, 2008), organizei uma pesquisa de campo em âmbito regional (Rio Grande do Sul), que pudesse corroborar a caracterização dos atributos afetivos a fim de se obter um consenso sobre aqueles que deveriam ser melhor trabalhados na formação e acompanhamento dos professores virtuais.

## 4.1 DEFINIÇÃO DOS TERMOS DO PROBLEMA

### 4.1.1 Tema

As afetações na atuação cotidiana dos professores de Graduação a Distância.

### 4.1.2 Fenômeno

Influência da afetividade docente (o que lhe afeta no cotidiano institucional) nas relações interpessoais com os alunos e no processo de Educação a Distância em cursos de graduação mediados pelo computador.

### 4.1.3 Problema de pesquisa

Quais os principais atributos afetivos evidenciados pelos docentes que atuam em cursos de graduação mediados pelo computador em educação a distância ?

## 4.2 OBJETIVOS DA PESQUISA

### 4.2.1 Objetivo geral

Identificar quais os atributos afetivos relacionados às atividades de docentes em cursos de graduação virtuais dos professores considerados bem sucedidos e, a partir destes resultados, categorizá-los de maneira a propor um conjunto de recomendações que auxiliem aqueles que desejam organizar programas/cursos de capacitação docente para atuação na EAD, e àqueles docentes que demonstrem interesse em realizar um aperfeiçoamento afetivo particular de suas práticas profissionais.

### 4.2.2 Objetivos específicos

1) Preparar um roteiro de entrevista contemplando questões associadas às teorias utilizadas para coletar as opiniões dos sujeitos da amostra num tempo de até 50 minutos.

2) Elaborar uma lista prévia de atributos afetivos (com definições) que possam ser considerados representativos do cotidiano comportamental dos trabalhos docentes em EAD e que ratifiquem (ou retifiquem no que for adequado) as definições feitas na experiência-piloto. Realizar uma aplicação, a título de ensaio, com três professores de graduação à distância para correção de possíveis problemas, mensurando o tempo médio de aplicação de cada parte da entrevista.

3) Estabelecer contato com as Coordenações de todas as IES que tenham realizado (ou estejam realizando) cursos de graduação à distância no Rio Grande do Sul a partir de janeiro de 2010, explicando a proposta da Tese e solicitando que indiquem os docentes que possam ser considerados "casos de sucesso" durante as atividades profissionais (melhores adaptados e que apresentaram resultados oportunos).

4) Contatar todos os docentes indicados, apresentando a pesquisa e agendando entrevistas a serem realizadas de forma presencial ou a distância (via Skype).

5) Aplicar entrevistas semi-estruturadas em pelo ao menos 20% dos sujeitos indicados e voluntários, com pelo menos seis meses de experiência nos trabalhos docentes à distância (desde 2010), nas Instituições de Ensino Superior (IES). Tais entrevistas devem coletar informações específicas sobre possíveis correlações de sucesso entre o que afeta os docentes, o que considerariam o ideal antes de começar as atividades a distância, o tipo de apoio que os afeta positivamente e suas considerações sobre a realização de uma capacitação afetiva a partir de atributos convergentes levantados na pesquisa.

6) Ao apresentar a lista final, propiciar a possibilidade de modificar as suas definições e/ou acrescentar e suprimir atributos (averiguando a fidedignidade dos textos escolhidos).

7) Estratificar a amostra em subgrupos para diversificar a análise dos resultados e verificar possíveis distorções e divergências.

8) Levantar os principais atributos afetivos relacionados às atividades docentes em EAD na amostra como um todo e dentro dos subgrupos, estabelecendo uma prioridade de importância entre eles.

9) Desenvolver comparações entre os subgrupos da amostra e entre cada um dos 24 atributos trabalhados, para propor uma futura elaboração de instrumentos diferenciados de formação e acompanhamento profissional, oferecendo possibilidades (ou institucional, pelas Coordenações, ou particulares, por iniciativa dos professores interessados em seu auto-aperfeiçoamento) inovadoras de resolução de problemas afetivos inerentes aos processos educacionais à distância.

### 4.3 QUESTÃO DE PESQUISA

Quais os atributos afetivos dos professores, em cursos de graduação a distância no Rio Grande do Sul, são considerados mais importantes pelos próprios docentes no âmbito de suas práticas profissionais em EAD ?

Termos da questão de pesquisa:

- “Quais atributos afetivos”, partindo de trabalho anterior de compilação dos 42 na área educacional, levantados na Coordenação de Projeto de Pesquisa (entre 1999 e 2002), cujo foco eram os alunos de cursos presenciais. A partir da experiência na Coordenação de um Projeto de EAD na UERGS (2006), apresentou-se proposta de pesquisa no PGIE (2007) que viabilizou a adaptação da quantidade e respectivas definições (reduzidas para 31 antes da “experiência-piloto” e para 24 após aquela atividade), considerando as atividades docentes em EAD.

- “Atributo Afetivo”, atributo “aquilo que é próprio de um ser (...) característica qualitativa ou quantitativa, que identifica um elemento de um conjunto observado” (FERREIRA, 1986, p.197). Pasquali et al. (2010, p.167) define atributo como “propriedade, qualidade, aspecto, componente do objeto. Ele é caracterizado por ser mensurável em um contínuo de pontos de magnitude”. Na pesquisa a mensuração será baseada na escolha forçada entre 24 possibilidades (já consideradas pertinentes aos comportamentos dos professores em

EAD), verificando as convergências e divergências de posicionamentos de acordo com a amplitude das classificações dos sujeitos da amostra.

Neste caso, serão denominados atributos afetivos aqueles que representam peculiaridades comportamentais de um(a) professor(a) que possam afetar as relações das suas rotinas e que sejam passíveis de conceituação e identificação a partir de percepções e sentimentos existentes nas atividades educacionais nos AVEA, elencados pelos sujeitos dessa ação.

Considerar-se-á professor(a) todo docente capacitado e qualificado para exercer a função nas atividades de EAD, que tenham sido indicados por suas coordenações por terem desenvolvido uma rotina de afetações positivas que os levaram a resultados destacados.

#### 4.4 EXPERIÊNCIA-PILOTO

Essa atividade foi planejada e executada ao longo da disciplina de *Computação Afetiva* do PPGIE no primeiro semestre de 2008 e tinha como meta principal iniciar a identificação de atributos afetivos de quem trabalhava em EAD como professores em qualquer nível.

Na oportunidade procurei confirmar a adaptação do tipo de atributo e respectivas definições (BRASIL, 2001), no âmbito da educação presencial e com foco nos alunos, já reduzida a 31 atributos depois das experiências em EAD na UERGS (CUNHA, 2006). Ocorreu em duas etapas distintas, presencialmente (em sala de aula e de forma coletiva) e à distância (duas semanas depois da primeira, individualmente, por correio eletrônico).

##### 4.4.1 Primeira etapa: Em sala de aula (25 Jun 2008)

Inicialmente foi realizada uma breve explanação aos voluntários sobre o assunto *Características Afetivas de um Professor em EAD*, solicitando que os ouvintes elencassem (por escrito e de forma anônima) quais deveriam ser as características afetivas mais eficazes dos professores que atuassem de forma presencial e à distância. O objetivo era, em poucos minutos, trazer a atenção da maioria para as etapas seguintes.

Em seguida, sem o conhecimento das escolhas individuais realizadas pelos participantes, foi apresentado a todos um quadro com os trinta e um atributos afetivos sem qualquer definição. A lista foi baseada nos 42 atributos utilizados em trabalhos para alunos de cursos presenciais do Exército (BRASIL, 2001) e reduzida a partir das similaridades da atuação à distância - Apêndice A.

No passo seguinte, solicitou-se que escolhessem os cinco principais atributos daquela relação destacando as prioridades numerando com o n.º 01 o mais importante até o n.º 05.

As atividades relatadas anteriormente foram realizadas antes de apresentar as definições existentes justamente para que se pudesse colher as primeiras impressões com o mínimo de influências léxicas.

Recolhidas as fichas (onde ficaram registradas as informações individuais) obtive as seguintes informações:

- Dos 20 participantes presentes, 14 (70%) responderam na forma solicitada.
- Entre os 31 atributos apresentados, 24 (77%) foram escolhidos ao menos uma vez por um dos participantes que responderam de acordo com o pedido.
- Atribuindo 05 pontos aos atributos escolhidos com o “n.º 01”, 04 pontos ao “n.º 02” e assim sucessivamente até 01 ponto ao “n.º 05”, e ponderando o número de citações obtidas, foram tabuladas as respostas que classificaram os atributos (oito) mais votados da seguinte forma:

- 1º) **DEDICAÇÃO** – sete citações e 27 pontos.
- 2º) **COMUNICABILIDADE** – sete citações e 25 pontos.
- 3º) **CRIATIVIDADE** – oito citações e 22 pontos.
- 4º) **SENSIBILIDADE** – seis citações e 22 pontos.
- 5º) **ADAPTABILIDADE** – cinco citações e 19 pontos.
- 6º) **COOPERAÇÃO** – seis citações e 17 pontos.
- 7º) **ORGANIZAÇÃO** – cinco citações e 16 pontos.
- 8º) **FLEXIBILIDADE** – cinco citações e 12 pontos.

#### 4.4.2 Segunda etapa: Pela INTERNET (mensagem enviada em 13 Jul 2008)

Com a finalidade de verificar qual tipo de alteração poderia ocorrer nas classificações dos indivíduos num intervalo de tempo, planejou-se a remessa da lista de atributos após dezoito dias da fase anterior (presencial), sendo oferecidas as definições dos trinta e um atributos (Apêndice B), remetendo aos 20 participantes da primeira etapa a seguinte mensagem:

Conforme comentei na última aula, remeto (anexa) uma "lista provisória de atributos afetivos". Peço a vocês que, considerando as suas experiências em Educação a Distância (EAD), leiam as definições estabelecidas (mesmo que não concordem totalmente com elas !) e selecionem ATÉ DEZ dos atributos que considerem mais importantes para o perfil de um docente em EAD. Daqueles, hierarquizem as suas escolhas para os CINCO MAIS IMPORTANTES, colocando o n.º 01 para o mais importante, o n.º 02 para o segundo, sucessivamente até o quinto !

Depois de dez dias da remessa daquela mensagem, utilizando os mesmos procedimentos da experiência em sala de aula, obteve-se os seguintes resultados:

- Apenas sete participantes (35%) responderam de acordo com o pedido.
- Dos 31 atributos apresentados, 24 (74%) foram escolhidos ao menos uma vez.
- Tabulando da mesma forma anterior obtive os seguintes resultados:

**1º) COMUNICABILIDADE** – 5 citações; 16 pontos.

**2º) FLEXIBILIDADE** - 4 citações; 09 pontos (segundo por ter citado quatro vezes).

**3º) RESPONSABILIDADE** - 2 citações; 10 pontos.

**4º) ADAPTABILIDADE** – 4 citações; 08 pontos.

**5º) SENSIBILIDADE** - 4 citações; 06 pontos.

**6º) ORGANIZAÇÃO** - 2 citações; 06 pontos.

**7º) CRIATIVIDADE** - 3 citações; 05 pontos.

**8º) LIDERANÇA** - 3 citações; 05 pontos.

Da análise dos dois resultados elaborou-se a Quadro 01

**Quadro 01** – Comparação de resultados das análises da experiência-piloto (2008).

<b>Em sala de aula (sem definições)</b>	<b>Por e-mail (com definições)</b>
<b>1º) DEDICAÇÃO</b>	<b>1º) COMUNICABILIDADE.</b>
<b>2º) COMUNICABILIDADE</b>	<b>2º) FLEXIBILIDADE</b>
<b>3º) CRIATIVIDADE</b>	<b>3º) RESPONSABILIDADE</b>
<b>4º) SENSIBILIDADE</b>	<b>4º) ADAPTABILIDADE</b>
<b>5º) ADAPTABILIDADE</b>	<b>5º) SENSIBILIDADE</b>
<b>6º) COOPERAÇÃO</b>	<b>6º) ORGANIZAÇÃO</b>
<b>7º) ORGANIZAÇÃO.</b>	<b>7º) CRIATIVIDADE</b>
<b>8º) FLEXIBILIDADE</b>	<b>8º) LIDERANÇA</b>

Apesar da reduzida quantidade de participantes na segunda parte (com acesso a definições depois de sensibilizados sobre o tema), verifiquei, no contexto da experiência e expectativas daquele grupo, haver uma coincidência na percepção dos principais atributos que precisariam ser desenvolvidos numa formação daqueles docentes em EAD (baseada nos objetivos que desejassem alcançar e nas realidades físicas, relacionais e institucionais de suas turmas).

Na verdade inferi que todos os atributos são relevantes para que ocorram as melhores e mais proficuas relações interpessoais nos AVEA. A questão principal é, ao analisar os mais pertinentes (considerando a opinião dos profissionais, o contexto específico - do curso, das disciplinas - os participantes, a cultura da instituição e outros itens decididos em grupo), obtêm-se não só as referências iniciais da capacitação a ser desenvolvida para os profissionais, como também são estabelecidos parâmetros que contribuirão na elaboração de interfaces que devem trazer uma melhora significativa nas interações esperadas.

#### 4.5 CONSTITUIÇÃO DA AMOSTRA

O cálculo inicial do tamanho de amostra foi apenas uma estimativa. Por isso está descrito na metodologia e não nos resultados. Como a pesquisa é pioneira, supus uma relação que poderia ocorrer na pesquisa para chegar a um número concreto de participantes.

Foi realizada uma "estimativa estatística" que serviu de base para calcular uma amostra factível. Foi utilizada, então, uma correlação ( $r$ ) de no mínimo  $r = -0,40$  na escolha do primeiro e do segundo item na classificação dos atributos (domínios), quando comparados a todos os grupos da pesquisa.

Esperava-se um número mínimo de 37 participantes no total para um poder de 0,8 e um erro alfa de 0,05. No entanto, após os contatos junto às Coordenações, foi possível obter uma amostra bem maior do que o mínimo para uma análise quantitativa dos resultados (68 participantes).

Os trabalhos futuros devem basear-se nas diferenças das pontuações entre dois distintos atributos a partir de um desvio padrão comum. Dessa forma, o total será estabelecido a partir da diferença média estandarizada das médias e levará em consideração uma diferença média entre as médias de 0,6, obtendo um mínimo de 100 participantes.

Uma vez que não se podia precisar o número exato de professores que atuaram (e atuam) em graduação à distância a partir de 2010, bem como a respectiva distribuição por subdivisões (como gênero, idade, experiência em graduação presencial e à distância, titulação, tipo de IES em que lecionam, etc.), a indicação qualificada dos Coordenadores nas oito IES aonde funcionaram (ou funcionam) os cursos naquela modalidade de ensino (UFRGS, UNIJUI, UFSM, FEEVALE, UCS, UFPEL, UNISINOS e ULBRA) passou a ser uma estratégia balizadora na composição da amostra.

A questão do período para a realização dos trabalhos de campo (coleta de dados) também foi considerada e deveria ocorrer num intervalo máximo de três meses. Esse detalhe foi percebido pelo estudo prévio da dinâmica das ofertas das disciplinas nas IES, que muitas vezes acontecem num período mais curto do que a semestralidade dos cursos presenciais.

Precisaria estar combinado com um momento onde os docentes estivessem atuando na modalidade a distância, facilitando a ambientação e o sentido da pesquisa pela proximidade das afetações que as rotinas profissionais proporcionam.

Foi a partir dos resultados obtidos na primeira experiência (2008) que selecionei os 24 atributos afetivos para compor os instrumentos de pesquisa atuais (considerando os que foram votados ao menos uma vez entre os oito principais de todos os participantes).

Todas as Coordenações de Curso de Graduação à Distância no estado do Rio Grande

do Sul (“população da pesquisa”), que ofereceram atividades naquela modalidade a partir de janeiro de 2010, foram contatadas.

Das combinações estabelecidas, obtive a seguinte distribuição quantitativa (Quadro 02) dos professores participantes da amostra (aqui não foram computados os 10 sujeitos voluntários sem a indicação das respectivas coordenações, os quais servirão como uma estratificação comparativa em relação aos 58 indicados):

**Quadro 02** – Composição da amostra de Professores.

<b>IES</b>	<b>INDICADOS</b>	<b>ENTREVISTADOS</b>	<b>APROVEITADOS</b>
<b>UFRGS (1)</b>	<b>31</b>	<b>16</b>	<b>15 (2)</b>
<b>UFSM</b>	<b>20</b>	<b>04</b>	<b>04</b>
<b>UNIJUI</b>	<b>17</b>	<b>15</b>	<b>15</b>
<b>FEEVALE</b>	<b>11</b>	<b>11</b>	<b>11</b>
<b>UCS</b>	<b>14</b>	<b>06</b>	<b>06</b>
<b>UNISINOS</b>	<b>12</b>	<b>04</b>	<b>04</b>
<b>UFPEL (*)</b>	<b>07</b>	<b>01 (*)</b>	<b>01</b>
<b>ULBRA (**)</b>	<b>07</b>	<b>(**)</b>	<b>00</b>
<b>TOTAL</b>	<b>119</b>	<b>58</b>	<b>57</b>

**Legenda:**

(1) Das Coordenações contatadas, contribuíram com indicações as dos cursos de Planejamento e Desenvolvimento Rural, Pedagogia a Distância, Administração e Pró-Licenciatura Letras (Inglês).

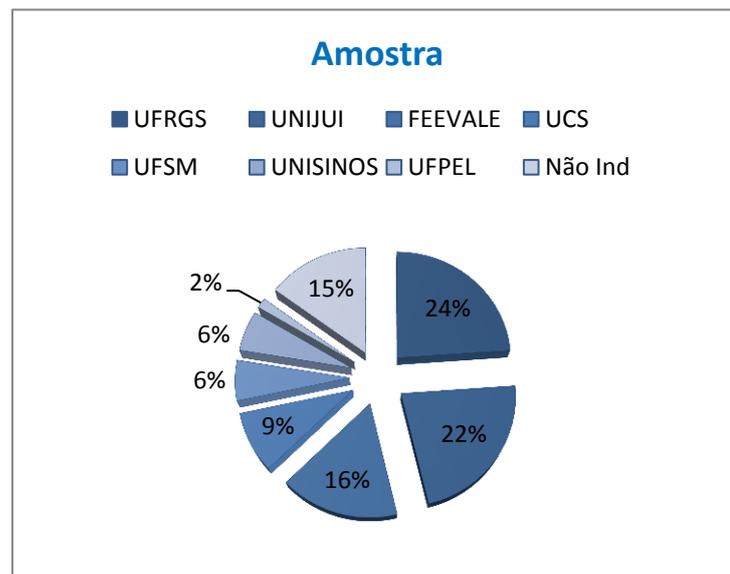
(2) Uma entrevista foi desconsiderada por repetições na classificação.

(\*) Não houve tempo suficiente para a marcação de mais entrevistas por problemas nas agendas dos Professores e o fim do prazo de coleta de dados.

(\*\*) A relação de sete Professores indicados pela Coordenação chegou quando faltavam apenas dois dias para o término do prazo de coletas de dados, inviabilizando as entrevistas com aqueles docentes para esta pesquisa.

Dessa maneira, compus a amostra total, ora trabalhada, com 48% dos docentes indicados, como mostra o Gráfico 01.

**Gráfico 01** – Porcentagens da composição da amostra por IES.



Com a finalidade de realizar o máximo de estratificações possíveis que fossem pertinentes aos participantes da pesquisa, e visando a melhor análise dos resultados, a amostra foi dividida considerando se os docentes eram de Universidades Públicas ou Privadas (incluindo nesse grupo as comunitárias e confessionais). Esse cuidado se deu pela percepção de que a estabilidade na função pudesse ser uma variável nas escolhas a serem propostas.

Para verificar possíveis vieses relativos a outras importantes peculiaridades dos grupos de docentes, foi considerada a faixa etária dos sujeitos da pesquisa (em intervalos arbitrados de 15 anos – de 25 a 40; de 41 a 56 e de 56 anos em diante, baseados nas idades limites dos participantes, a mais nova com 25 anos, o mais velho com 69 anos), o grau de instrução (mestres ou doutores), a experiência em graduação presencial (até três anos contínuos de aulas; entre quatro e seis anos; mais de seis anos), a experiência em graduação à distância (até dois anos ou mais de dois anos). Tais subdivisões visaram analisar em que medida as experiências acadêmicas de estudo e de sala de aula (teórica e prática) influenciariam nas escolhas dos atributos afetivos.

Finalmente, organizei mais duas distribuições peculiares. A primeira relativa a dois grupos formados. O “principal” (com 57 professores) foi indicado por suas Coordenações. O outro com dez voluntários (de um dos cursos), não indicados pela Coordenação para verificar alguma diferença significativa nas classificações obtidas.

A segunda na modalidade da entrevista (presencial ou à distância – via Skype®). Nesse caso particular destacava-se a utilização dos próprios recursos disponíveis aos profissionais para entender eventuais variações pela “ausência do concreto” (mantendo todos os procedimentos de explicações e entrega de documentos similares nas duas condições).

Após as diversas articulações com todos os Coordenadores de Cursos de graduação a distância no Rio Grande do Sul, todos os professores indicados foram contatados inicialmente por mensagem eletrônica (Apêndice H), e depois por telefone, para agendar as entrevistas.

Daquela população, 67 resultados foram aproveitados e compuseram a amostra. O resumo da distribuição amostral é o do Quadro 03.

**Quadro 03** – Distribuição da amostra (total de 67 sujeitos)

<b>Estratificações</b>	<b>Especificações</b>	<b>Quantidades</b>
<b>Instituições de Ensino Superior (IES)</b>	<b>PÚBLICAS</b>	<b>29</b>
	<b>PRIVADAS</b>	<b>38</b>
<b>Faixa etária</b>	<b>De 25 a 40 anos</b>	<b>15</b>
	<b>De 41 a 56 anos</b>	<b>40</b>
	<b>Mais de 56 anos</b>	<b>12</b>
<b>Titulação</b>	<b>Mestre</b>	<b>35</b>
	<b>Doutores</b>	<b>32</b>
<b>Experiência na Graduação Presencial</b>	<b>Menos de 3 anos</b>	<b>10</b>
	<b>Entre 3 e 6 anos</b>	<b>07</b>
	<b>Mais de 6 anos</b>	<b>50</b>
<b>Experiência na Graduação à Distância</b>	<b>Até 2 anos</b>	<b>19</b>
	<b>Mais de dois anos</b>	<b>48</b>
<b>Indicação pelas Coordenações</b>	<b>Indicados</b>	<b>57</b>
	<b>Voluntários (não indicados)</b>	<b>10</b>
<b>Modalidade da Entrevista</b>	<b>Presencial</b>	<b>58</b>
	<b>À distância</b>	<b>09</b>

## 4.6 PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS

Ao longo dos anos de estudos no PPGIE, influenciado pelas diferentes disciplinas cursadas, e constatando na prática a demanda pela qualificação das afetações nas rotinas de salas de aula presenciais e a distância, fui aprimorando a forma de como seriam coletados os dados na pesquisa de campo.

Baseado na "experiência-piloto", decidi aperfeiçoar os tipos de instrumentos, a forma de coletar as informações e adequar o tempo da melhor maneira para que o ambiente de trabalho oferecesse as condições para colher as informações mais fidedignas.

Utilizei a experiência clínica viabilizando um encontro individual por participante, elaborando um número preciso de questões a partir dos pontos críticos na rotina dos professores em EAD da literatura citada. Haveria a necessidade de sensibilizar as coordenações e os professores indicados para conceder-me entre 40 e 50 minutos do seu tempo.

Os encontros deveriam ocorrer num ambiente propício às interações, visando o aquecimento sobre o tema afetividade e afetações, tudo com a finalidade de focar o(a) entrevistado(a) na classificação dos atributos com definições.

Entretanto, por solicitação de alguns entrevistados (devido à dificuldade de horários em suas agendas), visando o aproveitamento do máximo de sujeitos, seis encontros ocorreram em locais públicos e um à distância aconteceu em situações especiais (falta de luz na residência da professora e complementação da entrevista utilizando o telefone celular por iniciativa dela).

O mais interessante naqueles encontros era a atenção dispendida e a capacidade de concentração demonstrada. Imagino (e é apenas uma sensação) que por trás daquela disposição havia o fator de terem sido indicados (mesmo sem saberem dessa informação antes das atividades), aliado à determinação e à seriedade com que parecem conduzir suas condutas profissionais, aparentando possuírem um sentido para as suas vidas fortemente vinculados às atividades em EAD que ora desenvolvem.

Diferente da "experiência-piloto", decidi solicitar que numerassem os 24 atributos (e não apenas os oito primeiros). A decisão tinha por base levantar o posicionamento de todas as

opções e observar possíveis convergências em alguma delas, haja vista que a amostra ratificaria os seus significados ou proporia alguma modificação.

Outra característica importante era concentrar a pesquisa de campo num espaço de tempo em que os sujeitos estivessem, preferencialmente, atuando em EAD, fato que facilitaria uma preparação relacional para as atividades.

Tudo isso teria que estar orquestrado logisticamente com as disponibilidades de todos os envolvidos, haja vista que seriam inúmeros deslocamentos na capital e no interior do Estado do Rio Grande do Sul.

Iniciaria os contatos quando todos os documentos abaixo estivessem preparados.

- Roteiro de entrevista semi-estruturada.
- Duas listas para a classificação dos 24 AA.
- Mensagem ao Coordenador de Educação a Distância e Coordenadores de Curso. (apresentação, finalidade da mensagem e objetivos da pesquisa, contatos dos professores indicados, disponibilidade de horários para prestar mais informações – se fosse o caso - e agendamento para coleta inicial de dados).
- Mensagem inicial aos Professores (buscando envolvê-los sobre o tema e procurando o melhor agendamento das entrevistas).

Marcadas as datas individualmente, dividi as atividades em duas fases. Na primeira, quando me encontrei com os docentes (presencialmente ou a distância), dividia o tempo da seguinte forma:

- Histórico e contextualização da pesquisa (até seis minutos).
- Explicação sobre as principais ideias e objetivos da pesquisa (principalmente no esclarecimento do que eram atributos afetivos e sobre que tipo de afetações iríamos conversar – até quatro minutos).
- Desenvolvimento do questionamento resumido em três grandes assuntos.
  - 1) Como via uma possível correlação entre aquilo que lhe afeta em EAD e os sucessos e fracassos na sua prática docente.
  - 2) Caso tivesse que fazer uma breve explicação após a entrevista para um grupo de docentes recém contratados, quais sugestões daria para os novos professores que, apesar de terem experiência presencial e estarem capacitados tecnologicamente, nunca foram professores em EAD.

3) Os tipos de apoios recebidos para se sentir positivamente afetado, ou qual apoio não recebe e gostaria de tê-lo, tudo relativo a EAD (até 15 minutos).

- Apresentar os 24 atributos sem as definições, em ordem alfabética (Apêndice C), solicitando a classificação de 01 a 24, por ordem de importância decrescente (até cinco minutos).

- Apresentar a lista anterior com as respectivas definições (Apêndice D), solicitando a ordenação por importância e possíveis sugestões nas definições apresentadas (até 15 minutos).

- Escolhidos e classificados os atributos, era feita uma última pergunta sobre o que pensava da ideia de, caso houvesse uma identificação dos principais atributos afetivos pela amostra, realizar uma formação afetiva antes do início de uma atividade a distância (até cinco minutos).

Em fevereiro de 2012 foram realizados ensaios de todos os procedimentos de “pesquisa de campo” com três docentes (professores doutores da UFRGS, com experiência na graduação à distância), não só para a testagem dos documentos de pesquisa (entrevista semi-estruturada; listas dos atributos afetivos), como também para estimar o tempo médio das entrevistas.

O detalhe da duração da conversa individualizada seria de capital importância, haja vista que os tipos de perguntas e a condução dos diálogos deveriam ser suficientes para ambientar os sujeitos sobre a contextualização do tema e do problema, além de prepará-lo para a melhor compreensão das questões relativas àquelas afetações, mas não poderiam ser extensas a ponto de retirar o foco dos entrevistados antes de elencarem os atributos afetivos mais importantes e reduzirem possíveis falseamentos das respostas (quer pela não compreensão, quer pelo cansaço ou outros compromissos agendados).

No início do encontro com os entrevistados foi feita a minha apresentação formal (a formação em Psicologia e um resumo das experiências relacionadas ao tema), ratificando a mensagem eletrônica que eliciou o processo.

Em seguida apresentava-se para assinatura o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” (Apêndice E). Depois iniciavam-se os trabalhos colhendo dados de estratificação da amostra (nome, idade, telefone e correio eletrônico de contato, formação, titulação, IES aonde lecionava na graduação a distância e o respectivo curso, experiência docente presencial e à distância – essa antes e depois de 2010).

O roteiro da entrevista foi construído a partir da síntese das seguintes ideias gerais:

- Professores e alunos tornam-se interdependentes no processo educacional, revivendo (e podendo elaborar) situações afetivas determinantes de suas experiências psicologicamente estabelecidas. Quais seriam as diferenças nos processos de EAD ?

- Há correlação entre o tipo de afetividade dos professores com o sucesso (ou o fracasso) de suas estratégias no transcorrer das suas disciplinas ?

- Na sua prática, em que circunstâncias emergem situações afetivas que dificultam e/ou deterioram o PEA em EAD ?

- Existe relação entre a afetividade e a cognição na formação de Professores de graduação que atuam em EAD ?

- Na visão do Professor isso ocorre ? Há diferenças entre as vivências presenciais e à distância ?

- Quais seriam as principais características afetivas a serem avaliadas e desenvolvidas em EAD ? Há atributos afetivos gerais (para qualquer curso) ?

Por fim, para buscar uma confiabilidade e uma melhor relação entre a fidedignidade da escolha (uma vez que essa poderia ser pontual e influenciada pelas afetações dos entrevistados que eu não poderia controlar), após o final das atividades (em intervalos superiores a 48 horas), enviei uma mensagem por correio eletrônico agradecendo a participação e propondo duas atividades (Apêndice I).

Inicialmente deveriam escrever sobre possíveis correlações entre as afetações do seu trabalho à distância e as variáveis "Liberdade", "Solidão" e o "Sentido da vida" (termos que constituem as bases da discussão existencial fomentadas nas psicoterapias individuais e de grupo de Yalom – 1980, 2006). Depois que realizassem o mesmo processo de escolha feito presencialmente (Apêndice D).

A inclusão desses três termos tinha duas finalidades. A primeira criar um momento de reflexão durante a nova classificação proposta (uma vez que a atividade foi feita a distância, no tempo que o respondente estabeleceu e sem uma preparação como ocorreu na entrevista presencial). A segunda verificar até que ponto os significados poderiam ser associados às

afetações compiladas nas entrevistas.

Os procedimentos alinhavados, após aquele ensaio, dimensionaram o tempo de execução entre 40 a 50 minutos como o ideal. As entrevistas seriam agendadas com um intervalo de uma hora entre elas com a finalidade de permitir realizar anotações, que facilitassem a posterior compilação, e uma maior utilização do tempo caso a situação demandasse por isso.

Decidi não gravar a entrevista (e sim anotar os principais tópicos) para evitar que os sujeitos pesquisados pudessem se sentir preocupados ou pressionados com as manifestações livres sobre as questões levantadas.

Após o ensaio de procedimentos, constatando que poderia haver algum docente trabalhando em EAD sem a motivação esperada para indicar os principais atributos afetivos, ratifiquei a decisão de compor o grupo principal de docentes a ser pesquisado a partir das indicações dos respectivos Coordenadores de Cursos.

Feitos os ajustes necessários, escolhi o período entre 23 de abril e 22 de junho de 2012 para a realização das entrevistas presenciais e à distância. A partir de 13 de abril de 2012, iniciei as tentativas de contato (primeiro por telefone, depois por mensagem eletrônica) com todas as Coordenações dos Cursos das IES anteriormente citadas, explicando a pesquisa e oficializando as tratativas para alcançar os docentes indicados (Apêndice G).

## 5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

As ideias a serem discutidas a seguir devem levar em consideração a muito boa representatividade da amostra estudada (48% dos professores indicados por seus Coordenadores), contudo, devido ao problema já citado anteriormente sobre a inexistência de dados cadastrais atualizados que pudessem distinguir os sujeitos de acordo com suas características (gênero, idade, titulação, experiência docente – presencial e a distância, em que IES trabalham, etc.), é necessário considerar a quantidade de participantes em cada subgrupo antes de qualquer conclusão definitiva.

Foi justamente para amenizar possíveis fragilidades na exposição dos resultados que foram tomados alguns cuidados, como a elaboração dos documentos, a sequência de suas utilizações, o tempo concedido, a aplicação de duas listas consecutivas (uma sem e outra com definições), a possibilidade de alteração das definições, a inclusão (ou subtração) de AA por parte do entrevistado, além da previsão da segunda coleta de dados.

O objetivo maior desta pesquisa era o de identificar os principais atributos afetivos dos Professores de Graduação a Distância no Rio Grande do Sul, ou seja, atributos comportamentais dos entrevistados.

Para a análise quantitativa da pesquisa foram utilizados três tipos diferentes de estatísticas citados resumidamente na metodologia. Todavia, para facilitar a compreensão desta parte, faço algumas considerações àqueles tipos, apresentando os resultados numéricos no Apêndice J.

O teste *t para amostras independentes* compara se duas médias apresentam diferença ou não em termos estatísticos. Para que ela exista devem apresentar uma diferença tão grande que a probabilidade de serem iguais seja menor do que 5% ( $P < 0,05$ ). O teste compara as médias a partir dos valores de desvio padrão relacionados a elas.

A média é uma medida que resume os dados de uma amostra. O desvio padrão é uma medida que resume a variabilidade de uma amostra. Assim, o teste *t* relaciona as médias com os padrões de variabilidade para dizer se são diferentes ou não.

O teste *one-way ANOVA* verifica se três ou mais médias apresentam diferença ou não em termos estatísticos. Nos resultados aqui obtidos, como houve uma forte preferência na classificação dos três primeiros e dos três últimos atributos, pareceu adequado usar esta medida.

Finalmente, para saber quais são as médias analisadas que possuem a maior diferença entre si (primeira média com a segunda, ou segunda com a terceira, por exemplo) se realiza um outro teste (chamados de *post-hoc*) como o teste de *Tukey*. Assim, toda vez que forem comparadas três médias nesse trabalho será utilizado o teste de *one-way ANOVA*. Se for constada uma significância estatística, o teste de *Tukey* será usado para verificar quais são as médias (aos pares) que possuem diferença entre si.

O terceiro teste estatístico utilizado foi a *correlação de Pearson*. Este tipo de teste serve para concluir se dois distintos grupos de números possuem algum tipo de associação entre si. Tal associação não significa dependência. Desta maneira poderemos ter uma associação fraca (no intervalo de "0,1-0,3"), uma correlação moderada (0,4-0,7) e uma correlação forte (0,8-1,0), lembrando que os valores de correlação vão de "-1,0" a "1,0".

Valores negativos de correlação indicam que quando um dado aumenta um outro poderá diminuir. Neste trabalho a correlação foi usada para comparar as diferentes posições dos atributos.

Podemos ver, por exemplo, nas duas primeiras posições se temos uma associação negativa ou positiva quando compararmos todos os subgrupos. Quer dizer, podemos ver se existe alguma lógica entre a ordem em que os atributos foram colocados e a forma em que as pessoas numeraram esses dados.

O Quadro 04 lista os AA pela média da classificação da amostra. Entretanto, para realizar uma análise mais acurada, optou-se por organizar os dados por estratificações (Quadro 05) que, comparadas aos resultados gerais, possibilitassem discussões considerando as possíveis diferenças e similaridades.

Nesses casos, verificando a variabilidade dentro da sub-amostra (amplitude da "colocação" do AA) que permitisse a indicação de uma tendência para possível atuação ou formativa, ou seletiva.

## 5.1 OS PRINCIPAIS ATRIBUTOS AFETIVOS DA AMOSTRA

Partiu-se do pressuposto de que ao escolher em ordem prioritária entre opções reconhecidamente relacionadas às rotinas profissionais, o sujeito tende a optar por aquelas que identificam como essenciais para si e para os que exercem um papel de apoio no seu cotidiano. Essas parecem ser as mais relevantes para uma discussão sistematizada que deva ocorrer antes de iniciar um curso (de formação, por exemplo).

A comparação das similaridades de escolha dos primeiros AA (principalmente dos quatro primeiros) serviu como indicação de temáticas a serem desenvolvidas não só para a formação afetiva de docentes na modalidade à distância (desenvolvimento dos AA), como também para um acompanhamento ao longo do curso (avaliação formativa).

Por outro lado, ao escolher uns e preterir outros, verificou-se que os AA que obtiveram uma classificação "maior" (principalmente os quatro últimos), por terem sido também reconhecidos como relevantes, não são "os piores", mas são os que o sujeito compara em oposição àqueles em que ofereceu a melhor classificação. Daí pode-se inferir que, naquela lista, há uma oposição entre os desejados (primeiros) e os introjetados (últimos).

Realizando uma comparação das similaridades de escolha dos últimos AA, havendo correlações entre elas na amostra, pude destacar aqueles AA como indicação de temáticas a serem desenvolvidas para o recrutamento e seleção de docentes na modalidade à distância.

Resumindo, a tendência ao escolhermos prioridades nos projeta a escolher o que está sendo fundamental para a atuação no "aqui e agora", pressupondo que os "piores classificados" indicam algum atributo que, ou já fazem parte do modo de atuação do indivíduo naquele papel, ou que é necessário possuir para buscar os considerados mais importantes.

Serão destacados nas tabelas subsequentes aqueles AA que obtiverem as classificações mais significantes (com média próxima de "01" e "24") respectivamente, verificando se há uma forte correlação entre as suas médias e as médias das escolhas nas estratificações consideradas.

É muito importante ressaltar que todo o esforço investigativo das entrevistas convergia para a elaboração da história (resumida) das afetações de cada sujeito em suas experiências

em EAD, de maneiras que ao realizar a classificação definitiva, o entrevistado já havia manifestado suas opiniões livremente, tinha visto a relação de atributos sem definição e, antes de escolher as que possuíam, era orientado no sentido de poder alterar toda ou parte das definições apresentadas.

Dos 67 participantes, apenas cinco fizeram algum tipo de sugestão, que não modificava o sentido geral da frase alterada, mostrando que tanto os atributos selecionados para a pesquisa, quanto suas definições possuíam sentido e significado que representassem suas opiniões no que se pretendia medir.

**Quadro 04** – Classificação Geral dos Atributos Afetivos em toda a amostra

<b>Classificação</b>	<b>Atributos</b>	<b>Média</b>
01	ORGANIZAÇÃO (ORG)	6,2
02	COMUNICABILIDADE (COM)	7,3
03	DEDICAÇÃO (DED)	8,3
04	RESPONSABILIDADE (RESP)	9,4
05	CRIATIVIDADE (CRI)	9,8
06	ADAPTABILIDADE (ADAP)	10,2
07	DISCIPLINA (DISC)	10,4
08	FLEXIBILIDADE (FLEX)	11,0
09	OBJETIVIDADE (OBJ)	11,4
10	INICIATIVA (INIC)	11,5
11	AUTOCRÍTICA (AUTO)	11,6
12	SENSIBILIDADE (SENS)	11,8
13	COOPERAÇÃO (COOP)	12,8
14	COERÊNCIA (COER)	13,1
15	DINAMISMO (DIN)	13,4
16	EQUILÍBRIO EMOCIONAL (EQEM)	13,5
17	PREVISÃO (PREV)	13,6
18	SOCIABILIDADE (SOC)	13,9
19	PERSISTÊNCIA (PERS)	14,9
20	LIDERANÇA (LID)	15,2
21	DECISÃO (DEC)	15,8
22	TOLERÂNCIA (TOL)	16,4
23	IMPARCIALIDADE (IMP)	18,4
24	METICULOSIDADE (METIC)	19,5

As principais inferências que fiz foram as relativas aos AA que obtiveram a menor média (mais próxima de "01" - o menor resultado possível caso todos elegessem um mesmo atributo em primeiro lugar), além de terem resultados iguais ou muito próximos em todas as estratificações trabalhadas. São eles Organização (n.º 18 na planilha geral, com 6,2 de média), Comunicabilidade (n.º 04, média 7,3) e Dedicção (n.º 08, média 8,3).

E os de média mais elevada (mais próximo de 24 no geral e em todas as estratificações produzidas), pela ordem inversa Meticulosidade (n.º 16, média 19,5), Imparcialidade (n.º 13, média 18,4) e Tolerância (n.º 24, média 16,4).

Caso quisesse responder ao meu problema de pesquisa sem maiores discussões, aquelas classificações me levariam a indicar os três primeiros atributos como os necessários para um trabalho de "formação afetiva" dos professores antes de iniciar os cursos e os últimos como AA para "seleção" de novos e voluntários docentes para trabalhos a distância.

A diferença (da média) entre os três primeiros é de "1,0". Tal diferença, a partir do quarto colocado (AA n.º 21), envolve uma amplitude de três AA (do quarto - 9,4 - ao sétimo - 10,4), diminuindo a diferença entre eles e, por conseguinte, a discriminação de suas importâncias pelos participantes da pesquisa.

Do oitavo colocado (AA n.º 12, Flexibilidade, média 11,0) ao AA colocado em 12º (Sensibilidade, média 11,8), ficam ainda menos discriminada as diferenças.

Do 13º (AA n.º 5 Cooperação, média 12,8) ao AA 19º (AA n.º 19 Persistência, média 14,9), posicionam-se sete atributos. Depois, os mais significativos são os dois últimos (AA n.º 13 Imparcialidade, média 18,4 e AA n.º 16 Meticulosidade, média 19,5).

Entretanto, visando a um adensamento das análises, percebi a necessidade de confirmar o máximo de estratificações que pudessem corroborar (ou não) a sincronia das escolhas. A seguir passarei a discutir as análises quantitativas e qualitativas do fruto daquelas divisões.

## 5.2 ANÁLISE QUANTITATIVA DOS RESULTADOS

Inicialmente parece relevante apresentar um resumo sobre as correlações a partir das distintas posições que os atributos receberam de acordo com os diferentes grupos. A maioria dos grupos marcou como primeiro atributo em ordem de importância o número 18 (Organização) e em segundo o número 04 (Comunicabilidade). Verifiquei a existência de alguma associação entre as posições em ordem crescente quando comparamos todos os grupos ao mesmo tempo.

Dessa forma obtive as seguintes correlações estatisticamente significativas: entre a primeira posição e a segunda posição:  $r = -0,518$ ,  $p < 0,05$ . Correlação entre a primeira e a terceira posição:  $r = -0,441$ ,  $p < 0,05$ . Entre a quarta e sexta posição:  $r = -0,488$ ,  $p < 0,05$  e entre a sétima e nona posição:  $r = -0,461$ ,  $p < 0,05$ .

Todas elas "moderadas" por estarem no intervalo entre 0,4 e 0,7. Vale salientar que quando uma correlação é negativa isto significa que a posição seguinte tem um atributo com um número menor do que o da primeira posição.

Não foram encontrados resultados estatisticamente significativos para a maioria das análises realizadas com os atributos intermediários (entre a quarta e vigésima primeira colocação). As únicas exceções foram justamente as comparações entre as médias dos três primeiros e dos três últimos atributos.

Neste caso, ficou evidente que há uma clareza maior para os participantes naquilo que eles realmente pensam que é mais e menos relevante para cada um na lista apresentada. Quando se visualiza a diferença, fica bem claro que os indivíduos têm uma forma de separar mais evidente nestes primeiros itens dos dois extremos da tabela do que no restante dos atributos.

É importante dizer que um resultado não significativo não é sinônimo de ausência de relevância. Quando não é estatisticamente significativo, ele apenas diz que na amostra avaliada não há evidências suficientes para afirmar que uma proposição é verdadeira em termos matemáticos.

Essa é uma das limitações do trabalho. Pois, com uma amostra maior seria muito

provável a detecção de comparações estatisticamente significativas. Como exemplo, posso citar a comparação entre o atributo número 01 no grupo por “tipo de entrevista”. O valor de significância chegou muito perto, pois ficou em  $P=0,06$ , sendo que o valor estatístico esperado teria de ser  $P<0,05$ .

É preciso ficar claro para os leitores que a análise estatística não tem por objetivo desmerecer a análise qualitativa dos dados. No entanto, ela tem a capacidade de apontar para as possibilidades de melhores generalizações em trabalhos futuros.

O quadro 05 traz um resumo das classificações (na horizontal) dos AA (do escolhido como mais importante – 01, até o último – 24). Na vertical encontramos os tipos de grupos (estratificações) considerados.

Em seguida apresentarei uma discussão sobre o que parece mais divergente nos posicionamentos destacados dentro do quadro, já introduzindo um viés qualitativo, que será melhor explorado na próxima seção.

**Quadro 05** – Resumo da classificação dos AA geral e por estratificações

	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
GERAL	18	4	8	21	6	1	10	12	17	14	2	22	5	3	9	11	20	23	19	15	7	24	13	16
HOM	18	1	4	8	6	10	14	21	17	22	2	12	5	9	3	11	19	20	23	7	24	15	13	16
MULH	18	4	8	21	10	6	12	17	2	1	22	14	3	5	11	20	23	9	15	19	7	24	13	16
PÚBL	18	1	4	8	6	21	12	14	22	17	2	5	11	10	9	3	23	20	24	19	15	7	13	16
PRIV	18	4	8	10	21	6	1	2	12	17	14	22	3	20	5	9	23	11	19	15	7	16	24	13
AD < 2	18	21	1	10	4	17	8	6	12	2	5	11	9	14	19	3	22	20	15	23	7	13	24	16
AD > 2	18	4	8	6	21	14	10	22	12	1	2	17	3	5	23	20	9	11	15	19	24	7	13	16
Pres < 3	18	21	4	8	17	10	5	20	14	6	12	1	9	22	2	3	23	11	7	19	15	16	24	13
Pres 3-6	1	18	6	4	8	10	22	17	2	3	20	21	11	12	23	9	14	15	5	7	19	24	13	16
Pres > 6	18	4	8	21	6	1	12	10	14	2	22	17	3	5	11	9	23	19	20	15	24	7	13	16
MEST	4	18	8	21	10	6	1	2	17	12	3	22	14	5	20	9	23	11	15	19	7	13	24	16
DOUT	18	4	8	6	1	14	12	21	17	10	22	5	2	11	9	20	19	23	3	15	24	7	13	16
25-40	18	4	21	10	17	8	1	6	22	2	14	20	5	3	23	11	9	15	12	19	7	24	13	16
41-55	18	4	8	21	6	12	1	10	14	2	17	22	5	11	9	3	20	15	23	19	7	24	13	16
+ 55	4	8	18	22	1	14	12	6	2	3	10	23	20	17	19	9	7	24	5	11	21	15	13	16
Ent Pres	18	4	8	1	6	21	12	10	2	14	22	17	5	11	3	9	20	23	19	15	24	7	13	16
Ent AD	18	4	21	10	8	6	17	9	20	5	3	23	14	12	1	7	2	15	22	11	19	13	16	24
1 a 58 a	18	4	8	21	10	6	1	12	17	14	2	22	3	5	20	9	23	11	19	15	7	24	13	16
59 a 67 a	1	6	18	8	4	22	21	14	12	2	11	17	5	24	9	19	23	10	15	20	3	7	13	16

O primeiro destaque dá-se observando o grupo relativo à “experiência em EaD”, percebe-se que o AA n.º 22 Sensibilidade, 8º colocado para quem tem mais de dois anos de experiência e 17º para quem tem menos experiência, pode sugerir uma “necessidade maior de

buscar" aquele atributo (nas condições da definição apresentada do mesmo – Apêndice D) na medida em que "amadurece" na prática profissional, ou seja, quanto mais tempo dedica na EAD, mais descobre que precisa "perceber e compreender o ambiente, as características e sentimentos de pessoas e grupos, buscando atender aos seus interesses e necessidades".

As comparações dos AA n.º 05 e 20 (Cooperação e Previsão, respectivamente) 7º e 8º colocados para os professores que têm menos de três anos de experiência presencial e em 19º para quem tem mais experiência, poderia nos indicar um maior anseio daqueles atributos por quem tem menos experiência.

Vendo o posicionamento do AA n.º 21 (Responsabilidade), na estratificação "faixa etária" coloca-se em 3º lugar (para quem tem de 25 a 40 anos, os mais jovens), em 4º lugar (para a "faixa intermediária" - de 41 a 55 anos) e em 20º lugar para quem tem mais de 56 anos, parece nos mostrar que à medida que envelhecemos introjetamos mais este atributo no papel de professores a distância e deslocamos nossas prioridades (como o n.º 22, Sensibilidade, classificado em 4º lugar pelos participantes da última faixa etária, e que não aparece entre os oito primeiros das outras duas faixas).

O posicionamento dos AA n.º 01 e 12 (Adaptabilidade e Flexibilidade), 4º e 7º colocados em quem realizou a entrevista "presencial" e 15º e 14º, respectivamente, para quem foi entrevistado via Skype®, pode indicar um maior desenvolvimento desses traços em quem escolheu realizar a entrevista a distância que, por outro lado, elencaram os AA n.º 17 Objetividade e n.º 09 Dinamismo de forma diferenciada ao outro grupo entre os 8 primeiros.

Uma última observação diz respeito ao AA n.º 10 (Disciplina), em 5º lugar entre os sujeitos que foram "indicados" e em 18º junto aos que foram voluntários e "não indicados". Será que podemos inferir uma correlação sobre a "capacidade de proceder conforme as normas institucionais", ou seja, ao elencar como prioritário o grupo de "indicados" ratifica a importância de solidificar as relações institucionais que as Coordenações representam ?

Infelizmente, não é possível realizar esta afirmação de acordo com o tamanho da amostra. Uma amostra com 100 participantes aumentaria bastante as chances de significância por diminuir o desvio padrão de cada item. O tamanho da amostra é inversamente proporcional a variabilidade de seus resultados.

Por isso passaremos a debater os resultados qualitativamente nas próximas páginas.

### 5.3 ANÁLISE QUALITATIVA DOS RESULTADOS

Considerando o ineditismo e o foco da pesquisa, devido às características da amostra, mesmo com um índice bem superior ao esperado no início dos trabalhos (imaginava entrevistar 20% dos professores indicados e consegui fazê-lo em 48% do total), dividi esta análise em três partes.

Primeiro veremos os dados percebidos a partir das anotações feitas durante a entrevista. Depois mostrarei os resultados das diversas estratificações em relação ao resultado da amostra geral. Por fim faremos algumas considerações sobre os quatro principais atributos das extremidades do quadro de 24 atributos, comparando-os nos diversos grupos constituídos.

#### 5.3.1 Análise dos conteúdos das entrevistas

A primeira grande surpresa em relação às entrevistas ocorreu na dimensão temporal. Sempre estava atento para não ultrapassar os 50 minutos de duração que havia informado aos participantes, todos muito ocupados e abrindo um espaço numa agenda apertada.

Por experiência na atuação clínica, procurava manter um intervalo de uma hora entre as entrevistas para propiciar a revisão das anotações realizadas, efetuar algum deslocamento ou readequar a agenda por algum tipo de atraso.

Com exceção das entrevistas agendadas pelas Coordenações de duas IES, atendendo a um pedido meu de concentrar os meios em até dois dias (devido aos custos dos deslocamentos), marcando os encontros de hora em hora com os indicados voluntários, a média das conversas foi de 68 minutos, muitas vezes direcionada para uma finalização, demonstrando a vontade de contribuir autenticamente sobre as experiências no tema que a grande maioria possui.

Foram centenas de anotações. Cada professor produziu, em média, nove ideias diferentes nas respostas às três primeiras perguntas. A última questão (após as escolhas definitivas sobre a sistematização de uma formação no campo das afetações) obteve um resultado surpreendente, quando 94% se manifestaram, de forma veemente e entusiasmada, sobre a importância de oferecer uma análise que atendessem àquela demanda.

Na medida em que ocorriam as entrevistas, constatava que o assunto é muito importante e raramente discutido (e muito menos sistematizado). Entretanto, só pude confirmar e mensurar aquela relevância após o término da coleta de dados quando os primeiros resultados comparativos surgiram.

Por isso darei um destaque maior na análise qualitativa, considerando o resumo das opiniões dos professores, e procurando relacioná-las com as comparações mostradas em tabelas e gráficos das seções seguintes.

Visando uma melhor compreensão das sugestões colhidas, resumirei as principais e (a meu ver) pertinentes a partir das temáticas das quatro perguntas realizadas (Apêndice F). Claro está que a quantidade de professores em determinada questão servirá para análises e atuações pontuais em busca de aprimorar o que parece urgente.

Contudo, também devem ser consideradas as sugestões aparentemente latentes (pela indicação de poucos sujeitos), adaptadas às realidades institucionais, prevenindo problemas desnecessários e qualificando o processo para todos os envolvidos.

### 5.3.1.1 Correlações entre a afetividade e o sucesso do Professor em EAD

Este primeiro questionamento, após a explanação sobre o histórico e o contexto da pesquisa, já direcionava a discussão para uma revelação sobre as afetações individuais e auxiliava na explicação da diferença sobre um conceito popular de que as afetividades têm a ver apenas com algum tipo de "relacionamento carinhoso".

Procurei deixar bem claro que discutiríamos aquilo que afetava o sujeito nas suas rotinas docentes em EAD. O Quadro 06 mostra a frequência das opiniões sobre a primeira pergunta.

Percebi uma grande preocupação de organizarem-se na busca de entender e adaptarem-se aos tipos diferenciados das relações entre os atores, quer no destaque sobre experiências à distância de menor intensidade e responsabilidade (atuando em disciplinas sem tutores e atuando propriamente como tutores antes de tornar-se o principal condutor das atividades), quer na expectativa do tipo de respostas dos alunos em relação a todos os seus esforços de oferecer as melhores condições para os processos educacionais (como no

entendimento dos meios tecnológicos que darão suporte às rotinas educacionais).

**Quadro 06** – O que afeta os professores.

<b>Ordem</b>	<b>Sugestão</b>	<b>N.º Prof</b>
<b>01</b>	Qualidade das respostas; devoluções claras dos alunos	<b>26</b>
<b>02</b>	Funcionalidade da plataforma utilizada no AVEA	<b>23</b>
<b>03</b>	Ter experiência anterior (principalmente como Tutor)	<b>18</b>
<b>04</b>	Estar sempre motivado pelo tema (EAD)	<b>16</b>
<b>05</b>	Apoio da Coordenação na solução de problemas	<b>15</b>
<b>06</b>	Criar um bom vínculo com os alunos desde o início	<b>13</b>
<b>07</b>	Ter a carga-horária equiparada às turmas presenciais	<b>13</b>
<b>08</b>	Estrutura de apoio ao processo	<b>12</b>
<b>09</b>	Necessidade de, ao menos, um encontro presencial	<b>11</b>
<b>10</b>	A "solidão" pela ausência do contato presencial (um viés negativo)	<b>06</b>
<b>11</b>	Necessidade de combinações prévias e reuniões com outros professores	<b>05</b>

Questões muito comentadas direta e transversalmente como grande influenciadoras nas afetações cotidianas foram as relativas à necessidade das chefias (Coordenações, Direções, etc.) conhecerem a realidade da EAD, compreendendo que os "tempos" alocados, caso se busque qualidade, precisam ser melhor estudados e distribuídos tendo em vista que a relação quantidade de alunos por turma, associada às condições tecnológicas, aumentam consideravelmente a carga-horária sem haver uma correspondência (na maioria dos casos estudados) na remuneração (direta ou indireta) dos profissionais.

O maior número de sujeitos entrevistados de uma instituição que demonstravam estar satisfeitos e motivados com as atividades, relataram que ficavam estimulados e sentiam-se desafiados positivamente por terem uma remuneração extra, os tutores escolhidos por eles (na maioria das vezes seus orientandos de pós-graduação), estímulo para elaborar publicações e uma postura de gestor da Coordenação, estimulando a autonomia nas relações.

### 5.3.1.2 O que diria para quem atuará pela primeira vez em graduação a distância

Aqui a ideia era criar uma situação fictícia durante a entrevista, informando que iríamos encontrar um grupo de novos e competentes professores (com experiência presencial e capacitação na plataforma da instituição) que nunca haviam trabalhado em EAD, pedindo para que listassem os conselhos que lhes dariam. O Quadro 07 resume as principais opiniões.

**Quadro 07** – Conselhos aos professores sem experiência em EAD

<b>Ordem</b>	<b>Sugestão</b>	<b>N.º Prof</b>
<b>01</b>	Tenha muito cuidado com a linguagem e tenha clareza nos conteúdos	<b>42</b>
<b>02</b>	Conheça as realidades dos alunos e crie vínculos com eles	<b>22</b>
<b>03</b>	Evite improvisações, planeje bem e organize o seu tempo	<b>17</b>
<b>04</b>	Esteja disponível e mantenha o entusiasmo dos alunos	<b>16</b>
<b>05</b>	Conheça bem os meios tecnológicos que irá utilizar	<b>14</b>
<b>06</b>	Dedique tempo e continuidade aos trabalhos	<b>13</b>
<b>07</b>	Cumpra o que for acordado	<b>11</b>
<b>08</b>	Procure trabalhar com quem possua afinidades (colegas e tutores)	<b>09</b>
<b>09</b>	Tenha confiança	<b>06</b>

As questões relativas aos tipos de comunicação nas relações predominaram fortemente neste quesito. Mas um tipo de comunicação organizada que implica dedicação, planejamento e responsabilidade, além do conhecimento tecnológico que minimiza os problemas relacionais.

Foi a pergunta que mais suscitou respostas e que poderá ser o foco de abordagem principal num curso de pequena duração que venha a discutir sistematicamente as afetações, pois favorece a criação de inúmeras atividades de dinâmica de grupos a partir de uma realidade específica dos docentes.

### 5.3.1.3 Quais os tipos de apoios mais importantes

Nesta questão procurei conduzir a resposta para os apoios institucionais, sem deixar de reconhecer os de cunho familiar e situacional fora do trabalho. A seguir, no Quadro 08 os principais resultados.

**Quadro 08** – Tipos de apoio mais importantes para o docente na EAD

<b>Ordem</b>	<b>Sugestão</b>	<b>N.º Prof</b>
<b>01</b>	Apoio de tutores capacitados e que conheçam seus papéis	<b>45</b>
<b>02</b>	Oferecimento de instrumentos pedagógicos apropriados a EAD	<b>23</b>
<b>03</b>	Necessidade de sistematizar a preparação dos professores	<b>13</b>
<b>04</b>	O Coordenador deve ser um bom gestor	<b>09</b>
<b>05</b>	Realização de reuniões para alinhar os responsáveis (inclusive os tutores)	<b>07</b>
<b>06</b>	Capacitação centralizada para que todos atuem numa mesma orientação	<b>04</b>

Esta foi a questão com menos respostas diferentes, mas que indicam uma séria

necessidade de formar uma equipe comprometida entre aqueles que dão suporte ao processo (desde a liderança autêntica dos coordenadores, passando pelos critérios de criatividade, disciplina e cooperação entre todos os professores e tutores).

#### 5.3.1.4 Opinião sobre uma formação afetiva antes do início dos cursos

Depois que os respondentes classificavam os atributos, trabalhei a questão da viabilidade e importância de sistematizar a questão afetiva antes de iniciar um curso a distância, caso encontrássemos convergências de opiniões.

Neste item não foi necessário montar uma tabela pois 63 dos 67 (94%) julgaram ser uma ideia necessária baseada no levantamento de uma amostra significativa. Eram respostas do tipo "fundamental", "muito importante", "seria ótimo", "está faltando isso", e outras tantas na mesma direção.

A bem da verdade, até que os dados fossem compilados, eu tinha uma expectativa de que deveria haver convergências e divergências, principalmente quando fosse analisar determinados grupos (como os de "IES", "experiência a distância" e "faixa etária).

No "piloto" e na minha experiência organizacional (na capacitação de gerentes), tinha uma noção de que quando pedimos para diferentes pessoas a classificação de características reconhecidamente importantes aos seus trabalhos, certamente haverá algumas classificações diferenciadas, mas pelo ao menos uma fração delas seriam comuns a qualquer tipo de estratificação, haja vista que falamos de seres humanos, atuando em situações similares.

Todavia, o resultado final (correlacionado aos dados obtidos nas entrevistas), foi surpreendente, demonstrando haver uma forte relação entre o que é mais e menos importante, fato que facilitará o desenvolvimento de estratégias de qualificação do processo e identificação de possíveis divergências, possibilitando o direcionamento dos escassos recursos financeiros, pessoais e tecnológicos (além de uma economia de tempo).

### 5.3.2 Análises qualitativas das estratificações

Nas próximas páginas serão mostradas as porcentagens da constituição de cada estratificação, bem como seus respectivos quadros (comparando os resultados de um determinado subgrupo com o da amostra geral). Visando facilitar a observação, destaquei em cores iguais os quatro principais AA, tanto da parte de cima quanto na de baixo das listas.

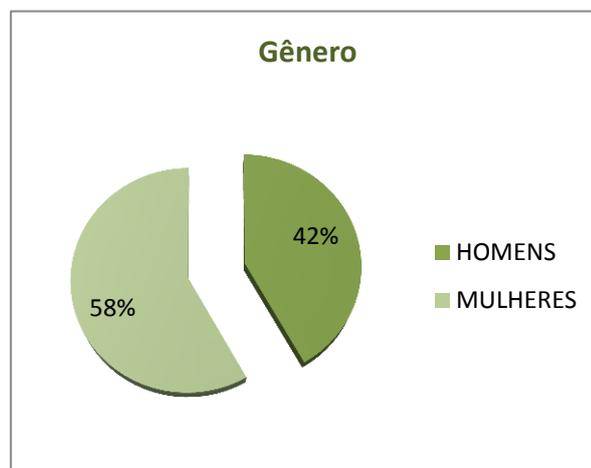
Verifiquei, também, as classificações com amplitudes grandes (superior a seis colocações 25% dos intervalos possíveis) para analisar em que parte da amostra se confirmaria (ou não) as escolhas, além das tendências de posicionamento dos AA (com as definições estabelecidas) dentro dos grupos.

#### 5.3.2.1 Análise por gênero dos participantes

A divisão mais básica que poderia fazer, sem saber os detalhes das pessoas que seriam indicadas, era a relativa ao gênero. De tantas influências que nos afetam cotidianamente, talvez essa fosse a que mais poderia ter um viés na percepção.

Baseado na pressão cultural que o papel de “homens” e “mulheres”, na maioria das situações, parecem interpretar por suas diferenças fisiológicas, restava saber se haveria uma diferença substancial entre as amplitudes das classificações e buscar uma possível interpretação para elas. O Gráfico 02 apresenta a distribuição da amostra

**Gráfico 02** – Distribuição da Amostra por Gênero dos participantes.



Ao analisar os resultados deste quesito, como o número de mulheres na amostra é quase 20% superior à metade do total, era de se esperar uma grande influência desse subgrupo no resultado geral. Curiosamente o fator gênero, dimensionado pela quantidade diferenciada, apresentou um resultado muito similar (ver Quadro 09)

**Quadro 09** – Resultados por gênero comparados com a classificação geral.

Ordem	Amostra	Professores (28)	Professoras (39)
01	ORG	ORGANIZAÇÃO	ORGANIZAÇÃO
02	COM	ADAPTABILIDADE	COMUNICABILIDADE
03	DED	COMUNICABILIDADE	DEDICAÇÃO
04	RESP	DEDICAÇÃO	RESPONSABILIDADE
05	CRI	CRIATIVIDADE	DISCIPLINA
06	ADAP	DISCIPLINA	CRIATIVIDADE
07	DISC	INICIATIVA	FLEXIBILIDADE
08	FLEX	RESPONSABILIDADE	OBJETIVIDADE
09	OBJ	OBJETIVIDADE	AUTOCRÍTICA
10	INIC	SENSIBILIDADE	ADAPTABILIDADE
11	AUOC	AUTOCRÍTICA	SENSIBILIDADE
12	SENS	FLEXIBILIDADE	INICIATIVA
13	COOP	COOPERAÇÃO	COERÊNCIA
14	COER	DINAMISMO	COOPERAÇÃO
15	DIN	COERÊNCIA	EQ EMOCIONAL
16	EQEM	EQ EMOCIONAL	PREVISÃO
17	PREV	PERSISTÊNCIA	SOCIABILIDADE
18	SOC	PREVISÃO	DINAMISMO
19	PERS	SOCIABILIDADE	LIDERANÇA
20	LID	DECISÃO	PERSISTÊNCIA
21	DEC	TOLERÂNCIA	DECISÃO
22	TOL	LIDERANÇA	TOLERÂNCIA
23	IMP	IMPARCIALIDADE	IMPARCIALIDADE
24	METIC	METICULOSIDADE	METICULOSIDADE

Observando as relações entre os 8 atributos de cada extremidade do quadro, verificam-se 6 coincidências na escolha de cada grupo nos 8 primeiros e 7 (quase 8) nos últimos. Para reforçar essa similaridade os 4 principais de cada ponta têm uma distribuição muito parecida, indicando que a questão do gênero parece não influenciar a percepção das principais afetações.

A maior divergência se deu no atributo Adaptabilidade (n.º 01), considerado muito mais importante ao professores que parecem precisar "se ajustar com propriedade às

mudanças de situações”, enquanto as professoras buscariam uma Flexibilidade (AA n.º 12), no sentido de melhorar a reformulação de comportamentos diante de novas demandas.

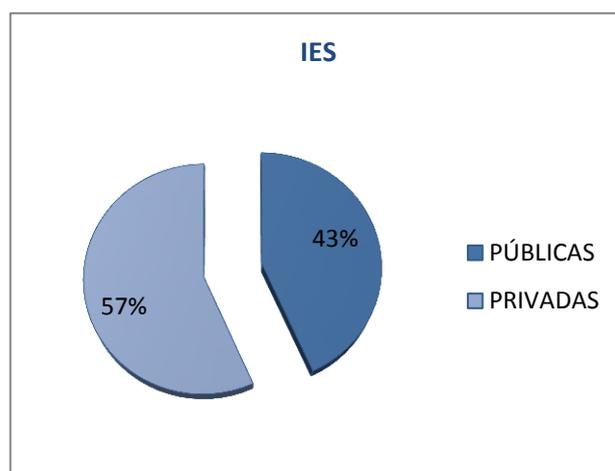
### 5.3.2.2 Análise dos atributos afetivos por tipo de IES

O estudo dessa estratificação pareceu-me necessário principalmente pela estabilidade que se tem quando o professor é concursado. Ela pode facilitar a obtenção de uma autonomia na execução de suas atividades acadêmicas e uma relativa tranquilidade material por um lado, mas também pode fazer com que haja uma certa acomodação em suas rotinas.

Já os professores de IES privadas precisam, normalmente, trabalhar em mais lugares, ou assumir uma carga-horária bem maior do que os de IES públicas para receber uma remuneração similar.

Há diferença no investimento e na forma de gerenciar os recursos que influenciam os trabalhos em EAD (qualidade e manutenção dos laboratórios de informática; logística para oferecer encontros presenciais; etc.) ? Será que trazem algum tipo de afetação diferenciada ? O Gráfico 03 apresenta a proporção de sujeitos nesta pesquisa para este quesito.

**Gráfico 03** – Distribuição da Amostra por IES.



O resultado das escolhas e as respectivas classificações encontram-se no Quadro 10. Mesmo havendo diferença quantitativa nos dois grupos, observa-se uma grande correlação nas classificações entre eles.

**Quadro 10** – Resultados por IES Públicas e Privadas comparados com o resultado geral.

Ordem	Amostra	PÚBLICAS (29)	PRIVADAS (38)
01	ORG	ORGANIZAÇÃO	ORGANIZAÇÃO
02	COM	ADAPTABILIDADE	COMUNICABILIDADE
03	DED	COMUNICABILIDADE	DEDICAÇÃO
04	RESP	DEDICAÇÃO	DISCIPLINA
05	CRI	CRIATIVIDADE	RESPONSABILIDADE
06	ADAP	RESPONSABILIDADE	CRIATIVIDADE
07	DISC	FLEXIBILIDADE	ADAPTABILIDADE
08	FLEX	INICIATIVA	AUTOCRÍTICA
09	OBJ	SENSIBILIDADE	FLEXIBILIDADE
10	INIC	OBJETIVIDADE	OBJETIVIDADE
11	AUTO	AUTOCRÍTICA	INICIATIVA
12	SENS	COOPERAÇÃO	SENSIBILIDADE
13	COOP	EQ EMOCIONAL	COERÊNCIA
14	COER	DISCIPLINA	PREVISÃO
15	DIN	DINAMISMO	COOPERAÇÃO
16	EQEM	COERÊNCIA	DINAMISMO
17	PREV	SOCIABILIDADE	SOCIABILIDADE
18	SOC	PREVISÃO	EQ EMOCIONAL
19	PERS	TOLERÂNCIA	PERSISTÊNCIA
20	LID	PERSISTÊNCIA	LIDERANÇA
21	DEC	LIDERANÇA	DECISÃO
22	TOL	DECISÃO	METICULOSIDADE
23	IMP	IMPARCIALIDADE	TOLERÂNCIA
24	METIC	METICULOSIDADE	IMPARCIALIDADE

Parecido ao quadro comparativo por gêneros, neste verificam-se 6 coincidências na escolha de cada grupo nos 8 primeiros e 7 nos últimos. A distribuição dos 4 principais de cada ponta é muito pareada, indicando ser a questão “tipo de IES” pouco influente na percepção das principais afetações.

Devo destacar uma busca por Disciplina (AA n.º 10), com uma amplitude de 10 posições em IES privadas, denotando uma afetação maior em relação às normas

institucionais (maior responsabilidade das coordenações na articulação de estratégias de formação e acompanhamento dos docentes, por serem os “operacionalizadores” delas).

### 5.3.2.3 Análise dos atributos afetivos em relação à experiência em EAD

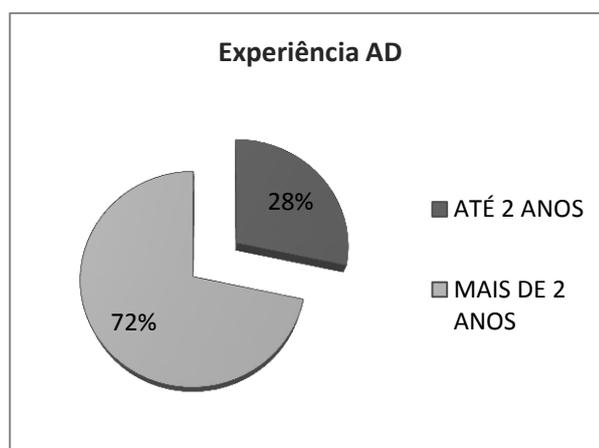
A medida que os docentes vivenciam e têm a oportunidade de repetir a experiência a distância, tornam-se mais seguros e confiantes em relação à nova modalidade, arrefecendo as afetações iniciais que qualquer nova experiência proporciona.

Estabeleci um marco temporal de dois anos como o limite de separação dos grupos a partir do que vivenciei na UERGS e das observações realizadas no “piloto” e no ensaio de aplicação antes de iniciar a pesquisa de campo.

Na medida em que o profissional atua, suas afetações podem se deslocar das que se referem ao desconhecimento dos processos para as focadas no aprimoramento deles.

O Gráfico 04 apresenta uma proporção bem divergente entre os grupos (7 em cada 10 profissionais têm experiência suficiente para estarem afetados pelos mesmos tipos de dificuldades no aprimoramento de suas práticas).

**Gráfico 04** – Distribuição da Amostra por experiência em graduação a distância.



O resultado das escolhas e as respectivas classificações encontram-se no Quadro 11, destacando-se os 4 principais atributos das duas extremidades de prioridades. Mesmo havendo diferença quantitativa nos dois grupos, há uma grande correlação nas classificações entre eles.

**Quadro 11** – Resultados por “experiência em Graduação à Distância”.

<b>Ordem</b>	<b>Amostra</b>	<b>Menos de 2 anos (19)</b>	<b>Mais de 2 anos (48)</b>
01	ORG	ORGANIZAÇÃO	ORGANIZAÇÃO
02	COM	RESPONSABILIDADE	COMUNICABILIDADE
03	DED	ADAPTABILIDADE	DEDICAÇÃO
04	RESP	DISCIPLINA	CRIATIVIDADE
05	CRI	COMUNICABILIDADE	RESPONSABILIDADE
06	ADAP	OBJETIVIDADE	INICIATIVA
07	DISC	DEDICAÇÃO	DISCIPLINA
08	FLEX	CRIATIVIDADE	SENSIBILIDADE
09	OBJ	FLEXIBILIDADE	FLEXIBILIDADE
10	INIC	AUTOCRÍTICA	ADAPTABILIDADE
11	AUOC	COOPERAÇÃO	AUTOCRÍTICA
12	SENS	EQ EMOCIONAL	OBJETIVIDADE
13	COOP	DINAMISMO	COERÊNCIA
14	COER	INICIATIVA	COOPERAÇÃO
15	DIN	PERSISTÊNCIA	SOCIABILIDADE
16	EQEM	COERÊNCIA	PREVISÃO
17	PREV	SENSIBILIDADE	DINAMISMO
18	SOC	PREVISÃO	EQ EMOCIONAL
19	PERS	LIDERANÇA	LIDERANÇA
20	LID	SOCIABILIDADE	PERSISTÊNCIA
21	DEC	DECISÃO	TOLERÂNCIA
22	TOL	IMPARCIALIDADE	DECISÃO
23	IMP	TOLERÂNCIA	IMPARCIALIDADE
24	METIC	METICULOSIDADE	METICULOSIDADE

Esse já é um quadro que apresenta mais peculiaridades. Verificam-se 7 coincidências na escolha de cada grupo nos 9 primeiros e 5 nos 8 últimos. A distribuição dos 4 principais da parte de baixo são praticamente idênticas, apesar de haver uma quantidade três vezes maior de professores com mais experiência em EAD, reforçando as escolhas da amostra geral.

Entretanto, analisando a parte de cima do quadro, mesmo guardando uma ótima

correlação entre os 4 principais atributos, observam-se algumas modificações que parecem ser relevantes para uma análise qualitativa.

Os posicionamentos dos AA Adaptabilidade, Disciplina e Objetividade para quem tem menos de dois anos de experiência, parecem revelar uma necessidade maior daquele grupo em ajustar-se à nova modalidade, buscar corresponder às expectativas institucionais e destacar o que é fundamental entre tantas dificuldades que podem vir a ter pela falta de domínio dos conhecimentos e técnicas em EAD.

Já os mais experientes, por parecer que não têm mais aquele tipo de pressão dos novatos (independente da idade), depositam mais energias na busca de Criatividade, Iniciativa e Sensibilidade, todos atributos voltados para a resolução diferenciada dos problemas oportunamente, respeitando as características das pessoas e do ambiente profissional.

Essas constatações são muito importantes caso haja a vontade de realizar processos de seleção e de formação continuada, pois viabiliza a elaboração customizada de instrumentos e procedimentos, otimizando a utilização do tempo e oferecendo aos grupos com diferentes demandas, diferentes e motivadores formatos de trabalho.

#### 5.3.2.4 Análise dos atributos afetivos por experiência em graduação presencial

Como toda a amostra tem experiência primeiro na graduação presencial para depois trabalharem a distância (somente um sujeito começou seus trabalhos profissionais há dois anos e ao mesmo tempo), pareceu-me prudente verificar como as escolhas ocorreriam numa estratificação por experiência presencial.

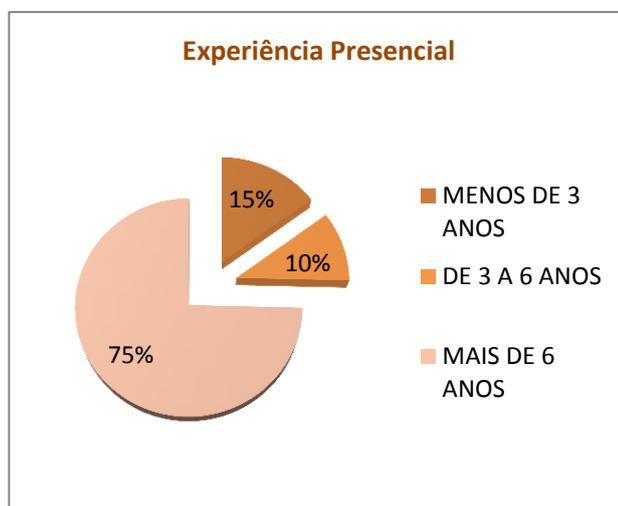
A composição dos grupos ocorreu de maneiras que houvesse três medidas (uma menor, uma média e uma maior). O número de anos foi determinado a partir das características do corte temporal da pesquisa.

O intervalo de tempo foi arbitrado, então, em três anos. Envolveria um grupo com menos experiência presencial (de 2010 em diante, limitação do tempo para fazer parte da amostra). Um grupo intermediário (entre 3 e 6 anos de experiência), reunindo profissionais que entraram no mercado a partir de 2007 (período em que houve um crescimento nas atividades da EAD para as graduações). E o último grupo, com mais de seis anos de experiência presencial.

A questão principal desta estratificação era verificar quais tipos de alterações poderiam ocorrer na medida em que se acumula a prática em sala de aula que, se por um lado facilita o enfrentamento das afetações pelo conhecimento das rotinas acadêmicas, por outro pode oferecer uma maior resistência às novidades necessárias aos trabalhos virtuais.

O Gráfico 05 mostra a divisão deste grupo. Ao analisar os resultados é necessário observar a grande composição do subgrupo com os sujeitos mais experientes (Mais de 7 em cada dez).

**Gráfico 05** – Distribuição da Amostra por experiência em graduação presencial.



Os resultados das escolhas e as respectivas classificações encontram-se no Quadro 12, destacando-se os 4 principais atributos das duas extremidades de prioridades. Mesmo havendo diferença quantitativa nos três grupos, há uma boa correlação nas classificações entre eles.

Este é um outro quadro que apresenta peculiaridades. Verificam-se 4 coincidências na escolha de cada grupo nos 8 primeiros e 6 nos 8 últimos. A distribuição dos 4 principais da parte de baixo são praticamente idênticas, apesar de haver uma quantidade três vezes maior de professores com mais experiência presencial, reforçando as escolhas da amostra geral.

Entretanto, analisando a parte de cima do quadro, mesmo guardando uma ótima correlação entre os 3 atributos melhores classificados, observa-se uma diferença maior no AA Responsabilidade (quarto colocado na amostra geral) quando se considera o grupo intermediário (grupo 2, que o classificou em 12º lugar). Ao mesmo tempo destaca-se naquele grupo a maior importância conferida ao AA Adaptabilidade.

**Quadro 12** – Resultados por “experiência em Graduação Presencial” e os resultados da amostra.

Ordem	Amostra	Menos de 3 anos (10)	Entre 3 e 6 anos (7)	Mais de seis anos (40)
01	ORG	ORGANIZAÇÃO	ADAPTABILIDADE	ORGANIZAÇÃO
02	COM	RESPONSABILIDADE	ORGANIZAÇÃO	COMUNICABILIDADE
03	DED	COMUNICABILIDADE	CRIATIVIDADE	DEDICAÇÃO
04	RESP	DEDICAÇÃO	COMUNICABILIDADE	RESPONSABILIDADE
05	CRI	OBJETIVIDADE	DEDICAÇÃO	CRIATIVIDADE
06	ADAP	DISCIPLINA	DISCIPLINA	ADAPTABILIDADE
07	DISC	COOPERAÇÃO	SENSIBILIDADE	FLEXIBILIDADE
08	FLEX	PREVISÃO	OBJETIVIDADE	DISCIPLINA
09	OBJ	INICIATIVA	AUTOCRÍTICA	INICIATIVA
10	INIC	CRIATIVIDADE	COERÊNCIA	AUTOCRÍTICA
11	AUOC	FLEXIBILIDADE	PREVISÃO	SENSIBILIDADE
12	SENS	ADAPTABILIDADE	RESPONSABILIDADE	OBJETIVIDADE
13	COOP	DINAMISMO	EQ EMOCIONAL	COERÊNCIA
14	COER	SENSIBILIDADE	FLEXIBILIDADE	COOPERAÇÃO
15	DIN	AUTOCRÍTICA	SOCIABILIDADE	EQ EMOCIONAL
16	EQEM	COERÊNCIA	DINAMISMO	DINAMISMO
17	PREV	SOCIABILIDADE	INICIATIVA	SOCIABILIDADE
18	SOC	EQ EMOCIONAL	LIDERANÇA	PERSISTÊNCIA
19	PERS	DECISÃO	COOPERAÇÃO	PREVISÃO
20	LID	PERSISTÊNCIA	DECISÃO	LIDERANÇA
21	DEC	LIDERANÇA	PERSISTÊNCIA	TOLERÂNCIA
22	TOL	METICULOSIDADE	TOLERÂNCIA	DECISÃO
23	IMP	TOLERÂNCIA	IMPARCIALIDADE	IMPARCIALIDADE
24	METIC	IMPARCIALIDADE	METICULOSIDADE	METICULOSIDADE

Comparando esses dois AA no grupo dos que têm menos de três anos de experiência (grupo 1), constata-se uma inversão de posicionamento que pode indicar uma melhor condição de se adaptar dos participantes do grupo 1 (uma vez que suas experiências presenciais correm em paralelo com as de EAD), além do que mantêm um posicionamento do AA Responsabilidade similar ao do grupo mais experiente.

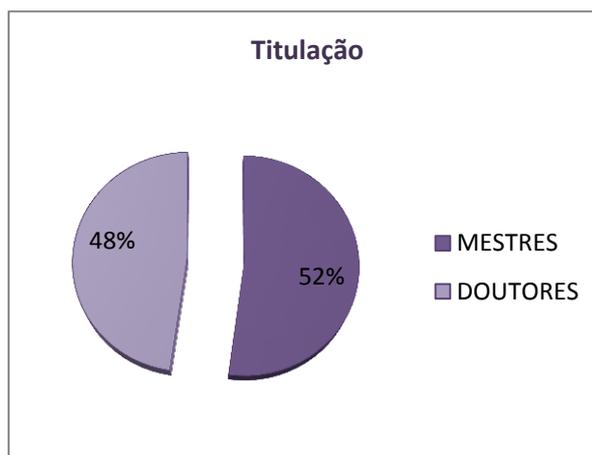
Posso arriscar inferir que a adaptabilidade do grupo 2 tem maior importância por que estão mais influenciados pelas experiências presenciais, iniciadas no período em que há um crescimento dos trabalhos em EAD e uma consequente transição para seus componentes.

Também é interessante observar a classificação do AA Previsão em relação aos três grupos. Como o resultado do grupo 3 é emparelhado (em amplitude) com o resultado da amostra total, o que se destaca é um posicionamento mais elevado nos grupos 1 e 2 (8º e 11º respectivamente), indicando uma possibilidade de se buscar mais estratégias de antecipação na ordem inversa da experiência presencial.

### 5.3.2.5 Análise dos atributos afetivos por titulação dos participantes

A experiência em pesquisa e o aprofundamento nos estudos foram as razões principais para a escolha desta estratificação. Que tipo de afetações podem ser relevantes a partir da experiência acadêmica especializada? Este subgrupo é o que possui um melhor equilíbrio na composição quantitativa, como vemos no Gráfico 06

**Gráfico 06** – Distribuição da Amostra por titulação dos participantes.



O resultado das escolhas e as respectivas classificações encontram-se no Quadro 13, destacando-se os quatro principais atributos das duas extremidades de prioridades.

**Quadro 13** – Resultados por “titulação” comparados com os resultados da amostra.

<b>Ordem</b>	<b>Amostra</b>	<b>Mestrado (35)</b>	<b>Doutorado (32)</b>
<b>01</b>	<b>ORG</b>	<b>COMUNICABILIDADE</b>	<b>ORGANIZAÇÃO</b>
<b>02</b>	<b>COM</b>	<b>ORGANIZAÇÃO</b>	<b>COMUNICABILIDADE</b>
<b>03</b>	<b>DED</b>	<b>DEDICAÇÃO</b>	<b>DEDICAÇÃO</b>
<b>04</b>	<b>RESP</b>	<b>RESPONSABILIDADE</b>	CRIATIVIDADE
<b>05</b>	CRI	DISCIPLINA	ADAPTABILIDADE
<b>06</b>	ADAP	CRIATIVIDADE	INICIATIVA
<b>07</b>	DISC	ADAPTABILIDADE	FLEXIBILIDADE
<b>08</b>	FLEX	AUTOCRÍTICA	<b>RESPONSABILIDADE</b>
<b>09</b>	OBJ	OBJETIVIDADE	OBJETIVIDADE
<b>10</b>	INIC	FLEXIBILIDADE	DISCIPLINA
<b>11</b>	AUOC	COERÊNCIA	SENSIBILIDADE
<b>12</b>	SENS	SENSIBILIDADE	COOPERAÇÃO
<b>13</b>	COOP	INICIATIVA	AUTOCRÍTICA
<b>14</b>	COER	COOPERAÇÃO	EQ EMOCIONAL
<b>15</b>	DIN	PREVISÃO	DINAMISMO
<b>16</b>	EQEM	DINAMISMO	PREVISÃO
<b>17</b>	PREV	SOCIABILIDADE	PERSISTÊNCIA
<b>18</b>	SOC	EQ EMOCIONAL	SOCIABILIDADE
<b>19</b>	PERS	LIDERANÇA	COERÊNCIA
<b>20</b>	LID	PERSISTÊNCIA	LIDERANÇA
<b>21</b>	<b>DEC</b>	<b>DECISÃO</b>	<b>TOLERÂNCIA</b>
<b>22</b>	<b>TOL</b>	<b>IMPARCIALIDADE</b>	<b>DECISÃO</b>
<b>23</b>	<b>IMP</b>	<b>TOLERÂNCIA</b>	<b>IMPARCIALIDADE</b>
<b>24</b>	<b>METIC</b>	<b>METICULOSIDADE</b>	<b>METICULOSIDADE</b>

A tabela do quesito “titulação” é a mais equilibrada, tanto quantitativamente, quanto qualitativamente. Verificam-se 6 coincidências na escolha de cada grupo nos 8 primeiros e 7 nos 8 últimos. A distribuição dos 4 principais da parte de baixo são praticamente idênticas, confirmando as classificações da amostra geral.

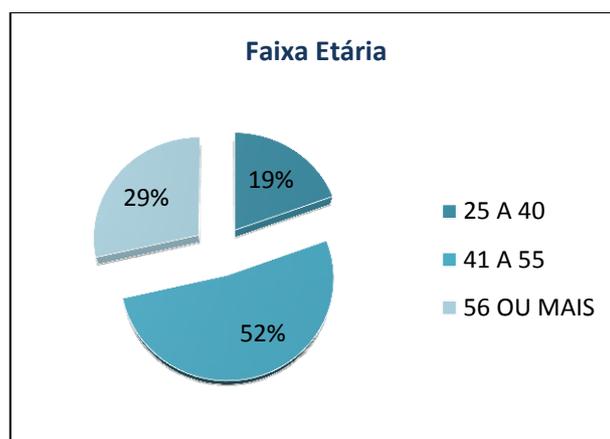
Na parte de cima da tabela, apenas o AA Responsabilidade destoa um pouco (mas continua entre os 8 mais importantes), não havendo qualquer observação qualitativa relevante nesta estratificação.

### 5.3.2.6 Análise dos atributos afetivos por faixa etária

Uma outra estratificação que pareceu importante considerar foi a idade dos participantes. Nesse caso considerei as influências das épocas das formações docentes, as respectivas experiências acumuladas enquanto seres no mundo, que pudessem afetar não só a maneira de lidar com as adaptações tecnológicas, como também os novos padrões procedimentais que a modalidade à distância suscita.

Para dividir a amostra em três partes que pudessem reunir momentos diferentes de vida, considerou-se a divisão em três grupos (menor, médio e maior) e os limites da faixa etária (a idade da participante mais nova - com 25 anos; a idade do sujeito mais idoso – com 69 anos). O Gráfico 07 apresenta tal proporção, demonstrando haver mais participantes na faixa dos 41 aos 55 anos.

**Gráfico 07** – Distribuição por faixas etárias (intervalos de 15 anos).



O resultado das escolhas e as respectivas classificações encontram-se no Quadro 14, destacando-se os 4 principais atributos das duas extremidades de prioridades. Mesmo havendo diferença quantitativa nos três grupos, observa-se uma grande correlação nas classificações entre os três primeiros e os dois últimos.

Aqui temos resultados mais peculiaridades e mais interessantes, que podem colaborar na composição dos grupos de possível formação docente na área afetiva. Verificam-se 5 coincidências na escolha de cada grupo nos 8 primeiros e 5 nos 8 últimos.

**Quadro 14** – Resultados por “faixas etárias” (intervalos de 15 anos) e os resultados da amostra.

Ordem	Amostra	25-40 (15)	41-55 (40)	+ de 56 (12)
01	ORG	ORGANIZAÇÃO	ORGANIZAÇÃO	COMUNICABILIDADE
02	COM	COMUNICABILIDADE	COMUNICABILIDADE	DEDICAÇÃO
03	DED	RESPONSABILIDADE	DEDICAÇÃO	ORGANIZAÇÃO
04	RESP	DISCIPLINA	RESPONSABILIDADE	SENSIBILIDADE
05	CRI	OBJETIVIDADE	CRIATIVIDADE	ADAPTABILIDADE
06	ADAP	DEDICAÇÃO	FLEXIBILIDADE	INICIATIVA
07	DISC	ADAPTABILIDADE	ADAPTABILIDADE	FLEXIBILIDADE
08	FLEX	CRIATIVIDADE	DISCIPLINA	CRIATIVIDADE
09	OBJ	SENSIBILIDADE	INICIATIVA	AUTOCRÍTICA
10	INIC	AUTOCRÍTICA	AUTOCRÍTICA	COERÊNCIA
11	AUOC	INICIATIVA	OBJETIVIDADE	DISCIPLINA
12	SENS	PREVISÃO	SENSIBILIDADE	SOCIABILIDADE
13	COOP	COOPERAÇÃO	COOPERAÇÃO	PREVISÃO
14	COER	COERÊNCIA	EQ EMOCIONAL	OBJETIVIDADE
15	DIN	SOCIABILIDADE	DINAMISMO	PERSISTÊNCIA
16	EQEM	EQ EMOCIONAL	COERÊNCIA	DINAMISMO
17	PREV	DINAMISMO	PREVISÃO	DECISÃO
18	SOC	LIDERANÇA	LIDERANÇA	TOLERÂNCIA
19	PERS	FLEXIBILIDADE	SOCIABILIDADE	COOPERAÇÃO
20	LID	PERSISTÊNCIA	PERSISTÊNCIA	EQ EMOCIONAL
21	DEC	DECISÃO	DECISÃO	RESPONSABILIDADE
22	TOL	TOLERÂNCIA	TOLERÂNCIA	LIDERANÇA
23	IMP	IMPARCIALIDADE	IMPARCIALIDADE	METICULOSIDADE
24	METIC	METICULOSIDADE	METICULOSIDADE	IMPARCIALIDADE

A distribuição dos 3 principais da parte de cima e dos 2 últimos na parte de baixo são praticamente idênticas, apesar de haver mais de 50% de sujeitos no grupo 2 (intermediário), corroborando as escolhas da amostra geral, mas nos remete a algumas interessantes reflexões.

Vejamos a amplitude (-17 da amostra geral para os componentes do grupo 3) no AA Responsabilidade. Parece ser pacífico que há uma tendência dos profissionais mais vividos terem introjetado as características desse atributo, acumulando mais Disciplina ao longo da existência, dando mais valor a busca do AA Sensibilidade.

Nesse sentido percebe-se que os mais jovens (grupo 1) parecem possuir maior

Flexibilidade em relação aos outros grupos (e ao total da amostra) e têm a tendência de buscar mais Objetividade (que decresce em comparação aos grupos 2 e 3).

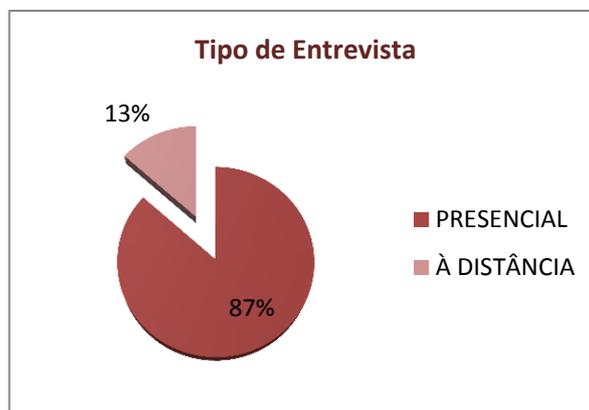
### 5.3.2.7 Análise dos atributos afetivos por modalidade de entrevista

Está é a primeira (de duas) estratificações especiais. Neste caso fiz questão de ter um grupo que pudesse optar pela entrevista a distância (utilizando o Skype®, porém mantendo o mesmo procedimento das presenciais).

Na verdade queria perceber quantos dos docentes nessa modalidade seriam voluntários para trabalharmos de uma forma similar a que seus alunos têm disponível.

A perspectiva era verificar os tipos de atributos destacados em cada grupo e notar se haveria alguma diferença marcante considerando o perfil de quem escolhesse daquela maneira. Apenas nove sujeitos se voluntariaram a realizar os trabalhos a distância. O Gráfico 08 apresenta as porcentagens.

**Gráfico 08** – Distribuição da Amostra por tipo de entrevista.



As classificações encontram-se no Quadro 15, destacando-se os 4 principais atributos das duas extremidades de prioridades. Mesmo havendo uma grande diferença quantitativa nos dois grupos, observa-se uma forte correlação nas classificações entre os 4 primeiros e os 2 últimos da lista.

Verificam-se 6 coincidências na escolha de cada grupo nos 8 primeiros e 5 nos 8 últimos. A distribuição dos 3 principais da parte de cima e de baixo são praticamente idênticas, confirmando as classificações da amostra geral.

**Quadro 15** – Resultado por “tipo de entrevista”, comparado aos resultados da amostra.

Ordem	Amostra	Presencial (58)	À distância (9)
01	ORG	ORGANIZAÇÃO	ORGANIZAÇÃO
02	COM	COMUNICABILIDADE	COMUNICABILIDADE
03	DED	DEDICAÇÃO	RESPONSABILIDADE
04	RESP	ADAPTABILIDADE	DISCIPLINA
05	CRI	CRIATIVIDADE	DEDICAÇÃO
06	ADAP	RESPONSABILIDADE	CRIATIVIDADE
07	DISC	FLEXIBILIDADE	OBJETIVIDADE
08	FLEX	DISCIPLINA	DINAMISMO
09	OBJ	AUTOCRÍTICA	PREVISÃO
10	INIC	INICIATIVA	COOPERAÇÃO
11	AUOC	SENSIBILIDADE	COERÊNCIA
12	SENS	OBJETIVIDADE	SOCIABILIDADE
13	COOP	COOPERAÇÃO	INICIATIVA
14	COE	EQ EMOCIONAL	FLEXIBILIDADE
15	DIN	COERÊNCIA	ADAPTABILIDADE
16	EQEM	DINAMISMO	DECISÃO
17	PREV	PREVISÃO	AUTOCRÍTICA
18	SOC	SOCIABILIDADE	LIDERANÇA
19	PERS	PERSISTÊNCIA	SENSIBILIDADE
20	LID	LIDERANÇA	EQ EMOCIONAL
21	DEC	TOLERÂNCIA	PERSISTÊNCIA
22	TOL	DECISÃO	IMPARCIALIDADE
23	IMP	IMPARCIALIDADE	METICULOSIDADE
24	METIC	METICULOSIDADE	TOLERÂNCIA

Na parte de baixo do quadro, apenas o AA Decisão destoa um pouco (mas continua entre os 8 menos importantes), não havendo qualquer observação qualitativa relevante nesta estratificação. Porém, é muito interessante perceber que os voluntários a realizar a entrevista a distância destaquem os AA Dinamismo e Previsão com uma amplitude de sete intervalos em relação ao outro grupo.

Da mesma forma observa-se uma possível introjeção de características relativas aos AA Adaptabilidade (amplitude negativa de 11 posições) e de Flexibilidade (amplitude

negativa de sete posições).

É claro que não podemos atestar uma tendência com uma amostra pequena, mas este grupo de controle pode nos dar pistas valiosas sobre que tipo de atributos cada instituição quer desenvolver em seus docentes (guardando as particularidades que cada uma possui), formando grupos de capacitação afetiva nas duas modalidades (presencial e a distância) na medida em que mapeie os atributos de seus colaboradores.

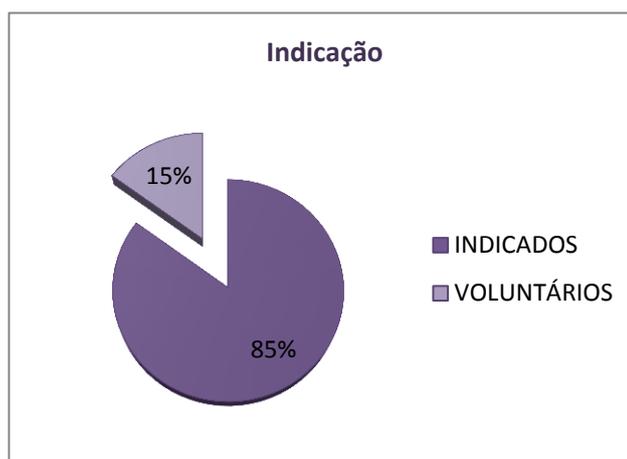
### 5.3.2.8 Análise dos atributos afetivos por indicação e voluntários não indicados

Esta foi a segunda das estratificações especiais, elaborada para verificar se haveria uma diferença muito grande entre as classificações dos grupos.

Na busca de conseguir sujeitos afetados pela EAD, mas que desejassem encarar as práticas como desafios e estivessem motivados, é que ratifiquei a importância de conversar com as coordenações antes para a indicação dos docentes mais adaptados e mobilizados (haja vista conhecerem a situação específica de seus professores).

Da mesma maneira que a estratificação anterior, o grupo de voluntários não indicados é relativamente pequeno, o Gráfico 09 apresenta tal proporção.

**Gráfico 09** – Distribuição da Amostra por indicação das Coordenações.



As classificações encontram-se no Quadro 16. Observa-se uma grande correlação nas classificações entre 3 dos últimos, mas há uma diferença interessante nos primeiros.

Há 6 coincidências na escolha de cada grupo nos 8 primeiros e 5 nos 8 últimos. A

distribuição de 3 AA principais da parte de baixo são praticamente idênticas, confirmando as classificações da amostra geral. Contudo há diferenças de amplitudes em alguns AA, que parecem ser interessantes analisar (inclusive na parte de cima, sendo a única estratificação que se apresentou dessa forma).

**Quadro 16** – Resultado por “indicação”, comparados com os resultados da amostra.

Ordem	Amostra	Indicados (57)	Voluntários (10)
01	ORG	ORGANIZAÇÃO	ADAPTABILIDADE
02	COM	COMUNICABILIDADE	CRIATIVIDADE
03	DED	DEDICAÇÃO	ORGANIZAÇÃO
04	RESP	RESPONSABILIDADE	DEDICAÇÃO
05	CRIAT	DISCIPLINA	COMUNICABILIDADE
06	ADAPT	CRIATIVIDADE	SENSIBILIDADE
07	DISC	ADAPTABILIDADE	RESPONSABILIDADE
08	FLEX	FLEXIBILIDADE	INICIATIVA
09	OBJ	OBJETIVIDADE	FLEXIBILIDADE
10	INIC	INICIATIVA	AUTOCRÍTICA
11	AUOC	AUTOCRÍTICA	EQ EMOCIONAL
12	SENS	SENSIBILIDADE	OBJETIVIDADE
13	COOP	COERÊNCIA	COOPERAÇÃO
14	COER	COOPERAÇÃO	TOLERÂNCIA
15	DINAM	PREVISÃO	DINAMISMO
16	EQEM	DINAMISMO	PERSISTÊNCIA
17	PREV	SOCIABILIDADE	SOCIABILIDADE
18	SOC	EQ EMOCIONAL	DISCIPLINA
19	PERS	PERSISTÊNCIA	LIDERANÇA
20	LID	LIDERANÇA	PREVISÃO
21	DEC	DECISÃO	COERÊNCIA
22	TOLER	TOLERÂNCIA	DECISÃO
23	IMP	IMPARCIALIDADE	IMPARCIALIDADE
24	METIC	METICULOSIDADE	METICULOSIDADE

A principal diferença é o posicionamento destacado dos AA Adaptabilidade e Criatividade (apesar de estarem entre os oito principais no outro grupo e na amostra geral), indica, ao menos, uma demanda diferente que merece uma investigação mais acurada (com

um número maior de participantes neste grupo).

Talvez a amplitude do AA Tolerância possa mostrar uma tendência de melhor elaboração para aqueles que não foram indicados. Seriam afetações institucionais ? Os posicionamentos do AA Disciplina também parecem dar uma pequena pista sobre como deve haver uma introjeção maior de "proceder conforme as normas" para os que, de alguma forma, ou não se alinham ao ritmo do curso, ou por buscarem mais Sensibilidade, não foram indicados por que se comportam de uma maneira que as chefias não aprovam. Essa é uma suposição que carece de muito mais cuidados, necessitando haver uma amostra maior para sua comprovação, sendo indicada para uma pesquisa específica no futuro.

Contudo, está claro que pode haver uma troca de experiências afetivas entre quem está numa situação melhor na dinâmica dos cursos, oferecendo um caminho de aperfeiçoamento das relações internas que harmonizem mais a equipe de professores.

### 5.3.2.9 Reclassificação dos Atributos Afetivos

Como já foi ressaltado anteriormente, uma análise qualitativa (baseada numa leitura fenomenológica) normalmente carrega uma dificuldade de generalização estatística. Para tornar os resultados mais confiáveis, solicitei aos participantes da pesquisa por mensagem eletrônica (Apêndice I), num intervalo superior a 48 horas da entrevista presencial, uma reclassificação dos Atributos Afetivos com definição (Apêndice D).

O principal objetivo era o de verificar as similaridades das escolhas, uma presencial, durante a entrevista, num contexto de imersão no tema das afetações docentes, e outra sem qualquer tipo de controle e sujeita as mais variadas influências (como o tempo e o contexto do ambiente escolhidos pelos voluntários que realizaram as novas escolhas).

Naquela mensagem também foi solicitado que o respondente escrevesse, de forma livre e sucinta, suas impressões sobre três temas debatidos por Yalom (1980) como referências nas psicoterapias individuais, e que afetam as atuações de todos enquanto seres no mundo (*Liberdade, Solidão e Sentido da Vida*).

Queria identificar uma possível associação entre os conceitos dos atributos e as três variáveis. Imaginei que a reflexão sobre os temas pudessem emprestar um nível mais profundo de concentração aproximando o momento da segunda escolha com o da primeira.

Em relação à nova atividade, dos 68 participantes, 18 responderam, sendo que 16 deles atenderam aos dois pedidos de forma completa (reclassificação dos atributos e comentários sobre as três variáveis). Contudo, como cinco sujeitos (apesar de terem feito comentários) afirmaram que não mudariam sua primeira classificação (mas certamente não se lembravam da sequência original), buscando um maior rigor na apuração dos dados, retirei-os da comparação mostrada no Quadro 17. É possível constatar que, apesar de não haver um controle situacional similar ao da entrevista, poucas diferenças significativas ocorreram entre os 4 primeiros e os 4 últimos atributos.

**Quadro 17** – Comparação dos resultados da Amostra (67) e os da “segunda classificação” (11).

Ordem	Amostra	2ª Aplicação
01	<b>ORGANIZAÇÃO</b>	<b>ORGANIZAÇÃO</b>
02	<b>COMUNICABILIDADE</b>	ADAPTABILIDADE
03	<b>DEDICAÇÃO</b>	INICIATIVA
04	<b>RESPONSABILIDADE</b>	<b>DEDICAÇÃO</b>
05	<b>CRIATIVIDADE</b>	<b>COMUNICABILIDADE</b>
06	ADAPTABILIDADE	<b>RESPONSABILIDADE</b>
07	DISCIPLINA	DISCIPLINA
08	FLEXIBILIDADE	OBJETIVIDADE
09	OBJETIVIDADE	FLEXIBILIDADE
10	INICIATIVA	DINAMISMO
11	AUTOCRÍTICA	<b>CRIATIVIDADE</b>
12	SENSIBILIDADE	PERSISTÊNCIA
13	COOPERAÇÃO	<b>DECISÃO</b>
14	COERÊNCIA	SENSIBILIDADE
15	DINAMISMO	COOPERAÇÃO
16	<b>EQ EMOCIONAL</b>	PREVISÃO
17	PREVISÃO	COERÊNCIA
18	SOCIABILIDADE	AUTOCRÍTICA
19	PERSISTÊNCIA	<b>IMPARCIALIDADE</b>
20	LIDERANÇA	SOCIABILIDADE
21	<b>DECISÃO</b>	LIDERANÇA
22	<b>TOLERÂNCIA</b>	<b>EQ EMOCIONAL</b>
23	<b>IMPARCIALIDADE</b>	<b>TOLERÂNCIA</b>
24	<b>METICULOSIDADE</b>	<b>METICULOSIDADE</b>

Menos de 20% da amostra respondeu da forma correta à segunda solicitação. Mesmo assim, verifica-se que há uma grande correlação entre as escolhas (pelas amplitudes de posicionamento menores do que seis intervalos), corroborando a ideia de que algo que nos afeta pode até mudar de posição de acordo com as influências sazonais e específicas, mas o todo da percepção mantém-se ao longo do tempo.

O maior destaque fica pela confirmação da necessidade aparente de priorizarmos os esforços de capacitação, formação e acompanhamento nos três primeiros AA.

Por outro lado, os três últimos também parecem ter uma relevância (numa lista em que 94% dos sujeitos concordaram com a definição e importância do AA), pois se são “menos importantes”, pode-se inferir que devem fazer parte de uma boa rotina profissional, sendo indicados para trabalhar a seleção docente em EAD a partir daqueles AA.

Devido ao baixo número de respostas (16 de 67), a associação entre as variáveis anteriormente citadas de Yalom (1980) devem ser consideradas num trabalho futuro onde já tenha ocorrido uma formação afetiva para se verificar a importância delas nas angústias e afetações profissionais que uma nova entrevista presencial possa detectar.

Todavia, listo abaixo as respostas mais votadas dentre as opiniões dos 16 professores que responderam. No total foram produzidas 53 ideias diferentes.

Sobre *Liberdade* (20 ideias) destacaram-se as seguintes:

- Liberdade de horários e sistemática dos trabalhos (4 de 20).
- Liberdade com responsabilidade e disciplina (3 de 20).
- Expressão dos pensamentos mais controlada (3 de 20) – devido aos registros escritos.
- Autonomia (2 de 20).
- Excesso de horas trabalhadas (2 de 20).

Parece haver uma indicação de que crescem os sentimentos de liberdade com responsabilidade, principalmente por que ficam registradas todas as atividades, que podem ser avaliadas. Há uma queixa sobre a falta de proporcionalidade entre as horas necessárias e as remuneradas para manter os PEA e AVEA funcionando de forma adequada (menos liberdade

por haver uma grande ocupação do tempo para atender às demandas discentes).

A respeito da *Solidão* produziu-se 20 tópicos diferentes:

- Um sentimento que ocorre constantemente (6 de 20).
- Necessidade de intercalar momentos presenciais (4 de 20).
- Não sentiram solidão na EAD (2 de 20).

Os dois primeiros tópicos dão uma ideia da necessidade urgente de estabelecer estratégias que esvaziem a sensação de solidão sentida pelos professores. Mesmo com um número pequeno de sujeitos que responderam (25% da amostra), 50% citaram-na como um vetor de afetação negativa nas suas práticas.

Por outro lado, há uma indicação de que existem pessoas cujos perfis afetivos se alinham melhor à situação que a EAD proporciona. Nesse sentido, aumenta a importância de se considerarem pesquisar os atributos de seleção, mesclando esses profissionais na composição das equipes dos cursos.

Em relação ao *Sentido da Vida*, foram produzidas apenas 13 ideias. Somente uma se destacou com quatro indicações, o que vem a corroborar o tópico anterior: a ideia de que só há um sentido real quando compartilhamos nossas sensações e gostamos do que fazemos.

### **5.3.3 Comparação dos atributos afetivos por grupos de estratificação**

Para facilitar possíveis ações dos usuários da presente Tese sobre os detalhes de classificação dos AA melhores classificados, neste item serão comparadas posições de cada subdivisão da amostra em relação a um atributo específico (os quatro primeiros de cada extremidade), mostrando o seu resultado em relação à média da amostra geral.

Os AA intermediários poderão ser melhor investigados na medida em que novas pesquisas sejam realizadas. Imagino haver uma tendência de modificação de prioridades na medida em que houver a elaboração adequada das demandas apresentadas pelos grupos estudados. Sugiro uma periodicidade no levantamento dos atributos mais significantes, desde que haja uma padronização na metodologia utilizada pelas instituições.

Ao apresentar as posições relativas em cada subgrupo, fica mais clara a importância dos quatro primeiros e dos quatro últimos atributos na amostra constituída. A ideia seria mapear detalhadamente aquelas posições nos grupos possibilitando intervenções customizadas.

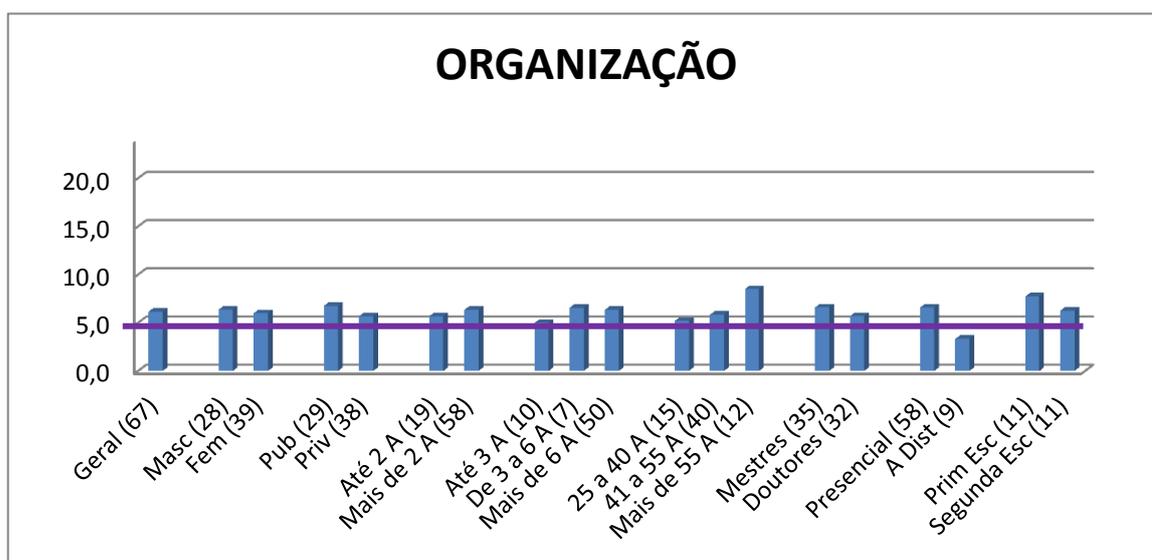
Na "ordenada" (eixo vertical) aparecerá o resultado da média com intervalos de um ponto a partir da posição zero até a posição 20.

Já no eixo horizontal foram colocadas todas as estratificações trabalhadas (da esquerda para a direita). Após os diagramas, mostro a média do atributo na amostra e os resultados de cada subgrupo, destacando em vermelho os resultados merecedores de maior atenção caso fôssemos realizar uma formação afetiva (quatro primeiros), ou uma seleção (quatro últimos), para os 67 entrevistados.

### 5.3.3.1 Atributo ORGANIZAÇÃO

A definição do atributo nesta pesquisa quer dizer “capacidade de desenvolver atividades de forma sistemática, eficiente e eficaz”.

**Diagrama N.º 01** – Posição do atributo em relação às estratificações.

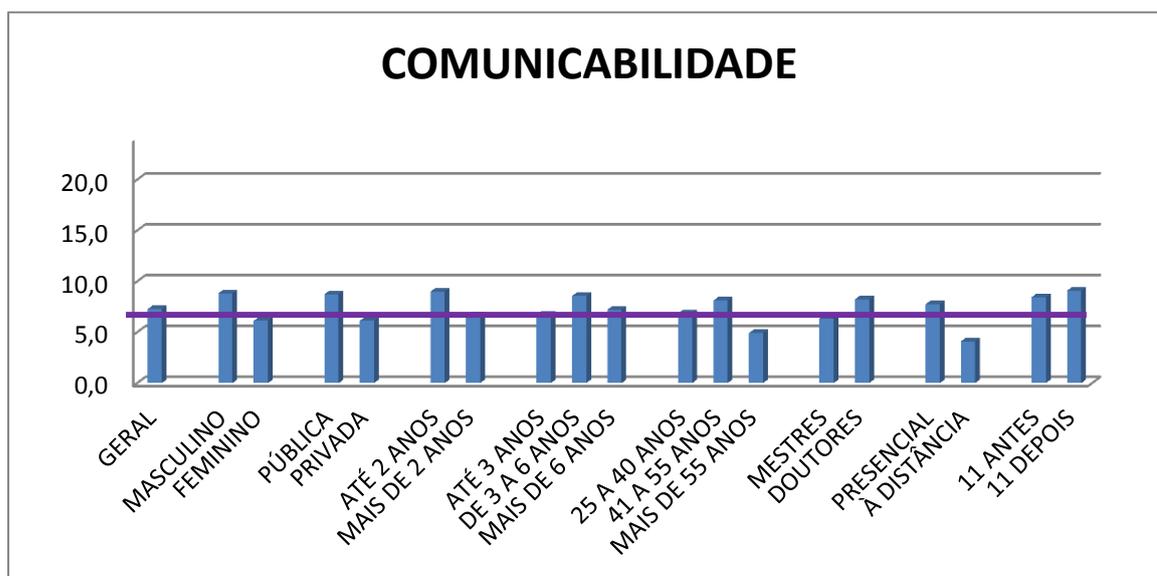


- 1) Média do atributo na amostra: **[6,2]**.
- 2) Resultado por Gênero: **[6,4 - 6,0]**.
- 3) Resultado por Tipo de Instituição: **[6,8 - 5,7]**.
- 4) Resultado por Experiência em Graduação a distância: **[5,7 - 6,3]**.
- 5) Resultado por Experiência em Graduação presencial: **[5,0 - 6,6 - 6,3]**.
- 6) Resultado por Faixa etária: **[5,2 - 5,8 - 8,5]**.
- 7) Resultado por Titulação: **[6,6 - 5,7]**.
- 8) Resultado por Modalidade da Entrevista: **[6,6 - 3,3]**.
- 9) Escolha dos AA (“presencial” e “correio eletrônico”): **[7,7 - 6,3]**.

### 5.3.3.2 Atributo COMUNICABILIDADE

A definição do atributo nesta pesquisa é “capacidade de compreender e se fazer compreendido com alunos e auxiliares”.

**Diagrama N.º 02** – Posição do atributo em relação às estratificações.

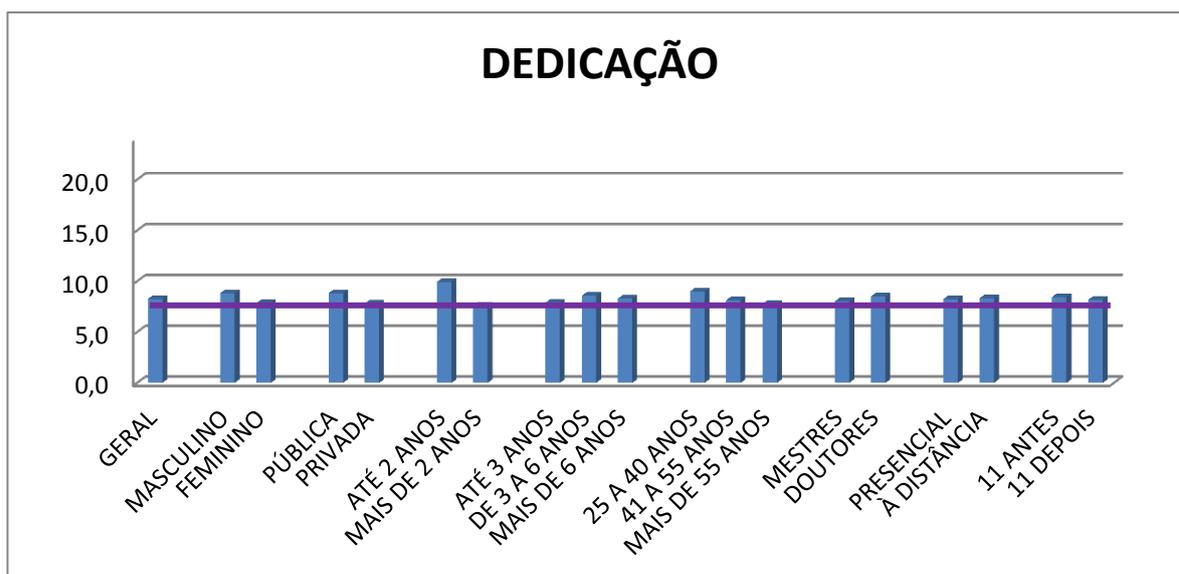


- 1) Média do atributo na amostra: [7,3].
- 2) Resultado por Gênero: [8,8- 6,1].
- 3) Resultado por Tipo de Instituição: [8,7-6,1].
- 4) Resultado por Experiência em Graduação a distância: [9,0-6,6].
- 5) Resultado por Experiência em Graduação presencial: [6,7-8,6-7,2].
- 6) Resultado por Faixa etária: [6,9-8,1-4,9].
- 7) Resultado por Titulação: [6,4-8,2].
- 8) Resultado por Modalidade da Entrevista: [7,8-4,1].
- 9) Escolha dos AA (“presencial” e “correio eletrônico”): [8,5-9,1].

### 5.3.3.3 Atributo DEDICAÇÃO

O atributo nesta pesquisa quer dizer “capacidade de realizar atividades com empenho e entusiasmo”.

**Diagrama N.º 03** – Posição do atributo em relação às estratificações.

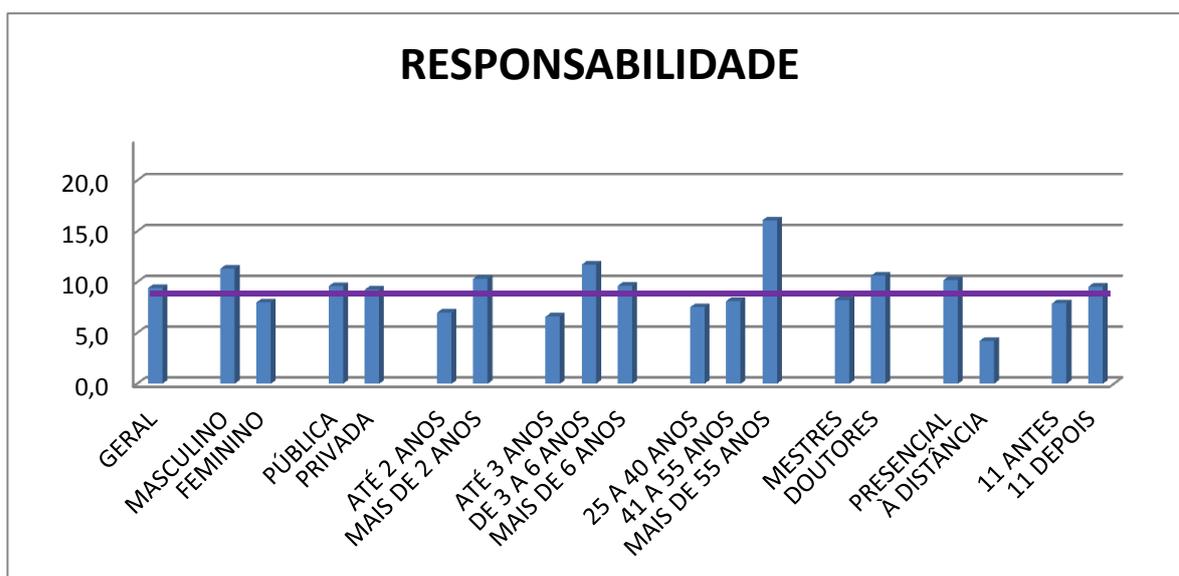


- 1) Média do atributo na amostra: **[8,3]**.
- 2) Resultado por Gênero: **[8,8-7,8]**.
- 3) Resultado por Tipo de Instituição: **[8,8-7,8]**.
- 4) Resultado por Experiência em Graduação a distância: **[9,9-7,6]**.
- 5) Resultado por Experiência em Graduação presencial: **[7,9-8,6-8,3]**.
- 6) Resultado por Faixa etária: **[9,0-8,1-7,8]**.
- 7) Resultado por Titulação: **[8,0-8,5]**.
- 8) Resultado por Modalidade da Entrevista: **[8,3-8,3]**.
- 9) Escolha dos AA (“presencial” e “correio eletrônico”): **[8,5-8,2]**.

### 5.3.3.4 Atributo RESPONSABILIDADE

Sua definição “capacidade de cumprir atribuições respondendo pelas consequências de suas atitudes e decisões”.

**Diagrama N.º 04** – Posição do atributo em relação às estratificações.

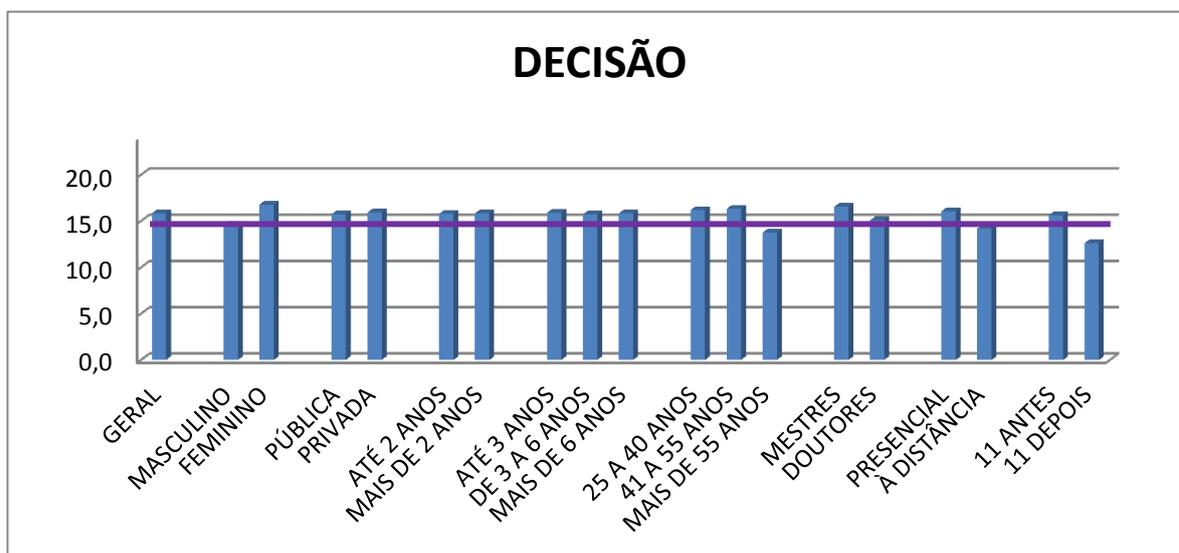


- 1) Média do atributo na amostra: [9,4].
- 2) Resultado por Gênero: [11,3-8,0];
- 3) Resultado por Tipo de Instituição: [9,6-9,3];
- 4) Resultado por Experiência em Graduação a distância: [7,0-10,3];
- 5) Resultado por Experiência em Graduação presencial: [6,6-11,7-9,6];
- 6) Resultado por Faixa etária: [7,5-8,1-16,1];
- 7) Resultado por Titulação: [8,3-10,6];
- 8) Resultado por Modalidade da Entrevista: [10,2-4,2];
- 9) Escolha dos AA (“presencial” e “correio eletrônico”): [7,9-9,5].

### 5.3.3.5 Atributo DECISÃO

A definição do atributo nesta pesquisa quer dizer “capacidade de optar pela alternativa oportuna em tempo útil”.

**Diagrama N.º 05** – Posição do atributo em relação às estratificações.

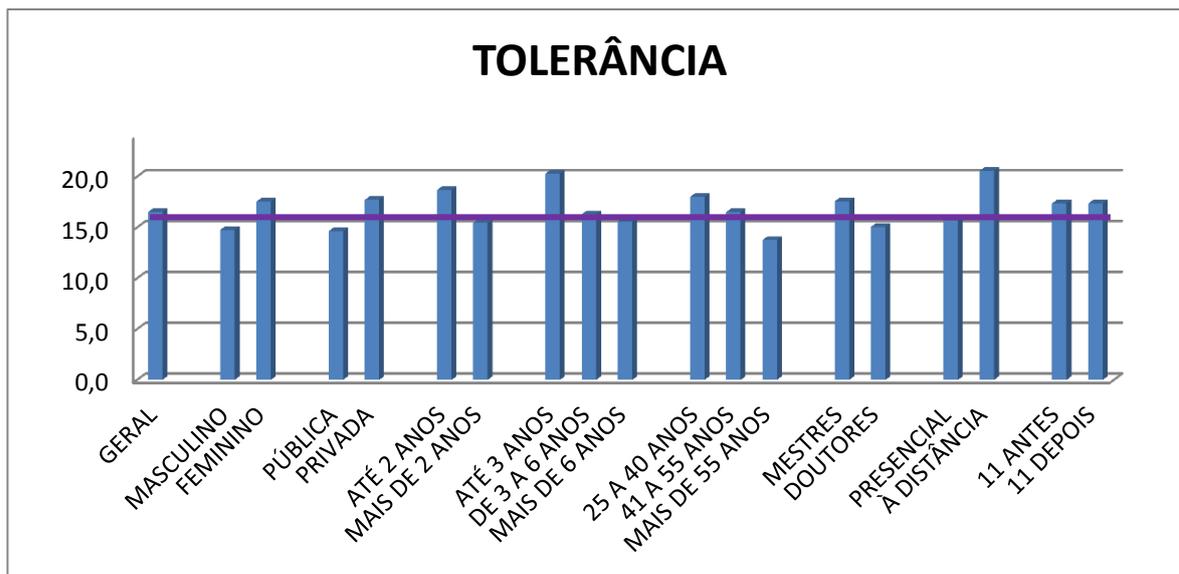


- 1) Média do atributo na amostra: **[15,8]**.
- 2) Resultado por Gênero: **[14,6-16,8]**.
- 3) Resultado por Tipo de Instituição: **[15,7-15,9]**.
- 4) Resultado por Experiência em Graduação a distância: **[15,8-15,9]**.
- 5) Resultado por Experiência em Graduação presencial: **[15,9-15,7-15,8]**.
- 6) Resultado por Faixa etária: **[16,2-16,3-13,8]**.
- 7) Resultado por Titulação: **[16,5-15,1]**.
- 8) Resultado por Modalidade da Entrevista: **[16,1-14,2]**.
- 9) Escolha dos AA (“presencial” e “correio eletrônico”): **[15,6-12,6]**.

### 5.3.3.6 Atributo TOLERÂNCIA

A definição do atributo nesta pesquisa é “capacidade de respeitar e conviver com ideias, atitudes e comportamentos diferentes dos seus”.

**Diagrama N.º 06** – Posição do atributo em relação às estratificações.

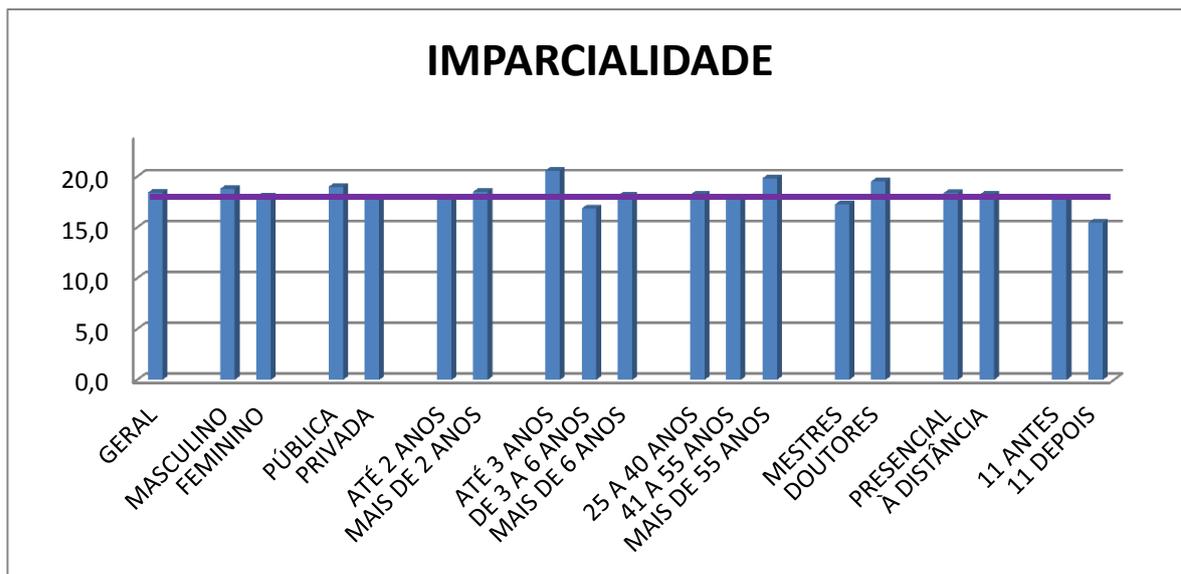


- 1) Média do atributo na amostra: **[16,4]**.
- 2) Resultado por Gênero: **[14,8-17,5]**.
- 3) Resultado por Tipo de Instituição: **[14,6-17,7]**.
- 4) Resultado por Experiência em Graduação a distância: **[18,7-15,4]**.
- 5) Resultado por Experiência em Graduação presencial: **[20,3; 16,3; 15,6]**.
- 6) Resultado por Faixa etária: **[18,0-16,5-13,8]**.
- 7) Resultado por Titulação: **[17,6-15,1]**.
- 8) Resultado por Modalidade da Entrevista: **[15,7-20,6]**.
- 9) Escolha dos AA (“presencial” e “correio eletrônico”): **[17,4-17,4]**. Resultados idênticos na segunda classificação.

### 5.3.3.7 Atributo IMPARCIALIDADE

O atributo nesta pesquisa quer dizer “capacidade de julgar, com isenção, a partir dos critérios estabelecidos com os alunos”.

**Diagrama N.º 07** – Posição do atributo em relação às estratificações.

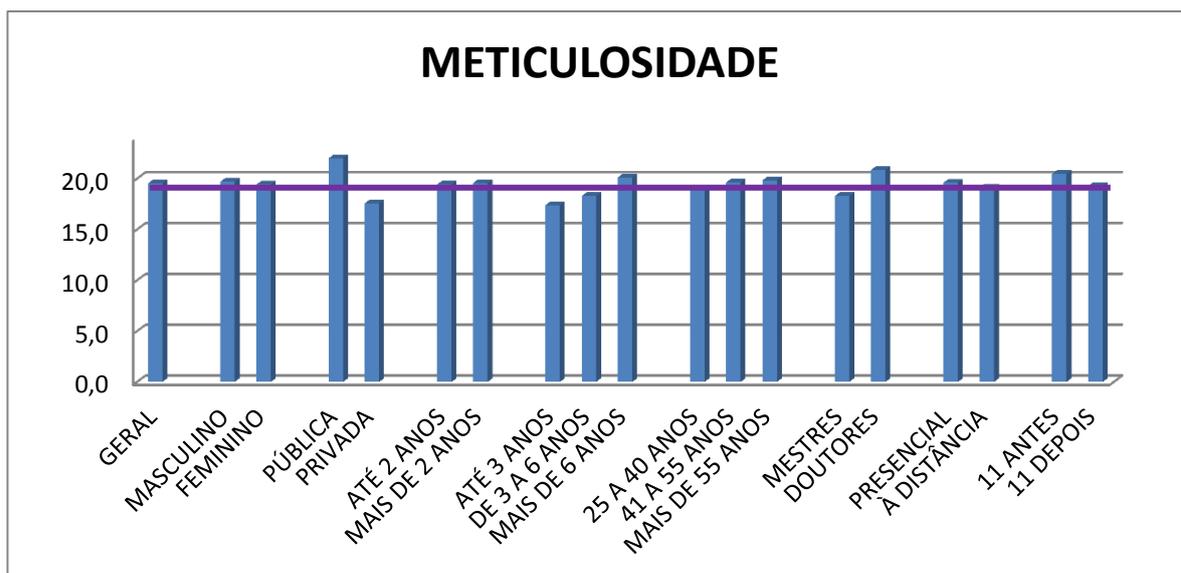


- 1) Média do atributo na amostra: **[18,4]**.
- 2) Resultado por Gênero: **[18,8-18,0]**.
- 3) Resultado por Tipo de Instituição: **[19,0-17,8]**.
- 4) Resultado por Experiência em Graduação a distância: **[17,9-18,5]**.
- 5) Resultado por Experiência em Graduação presencial: **[20,6-16,9-18,1]**.
- 6) Resultado por Faixa etária: **[18,2-18,0-19,8]**.
- 7) Resultado por Titulação: **[17,3-19,5]**.
- 8) Resultado por Modalidade da Entrevista: **[18,4-18,2]**.
- 9) Escolha dos AA (“presencial” e “correio eletrônico”): **[17,9-15,5]**.

### 5.3.3.8 Atributo METICULOSIDADE

A definição do atributo nesta pesquisa é “capacidade de agir atendo-se aos detalhes significativos dos ambientes (presencial – se for o caso; e virtual) de ensino aprendizagem”.

**Diagrama N.º 08** – Posição do atributo em relação às estratificações.



- 1) Média do atributo na amostra: [19,5].
- 2) Resultado por Gênero: [19,7-19,4].
- 3) Resultado por Tipo de Instituição: [22,0-17,6].
- 4) Resultado por Experiência em Graduação a distância: [19,4-19,6].
- 5) Resultado por Experiência em Graduação presencial: [17,4-18,3-20,1].
- 6) Resultado por Faixa etária: [19,0-19,6-19,8].
- 7) Resultado por Titulação: [18,3-20,8].
- 8) Resultado por Modalidade da Entrevista: [19,6-19,1].
- 9) Escolha dos AA (“presencial” e “correio eletrônico”): [20,5-19,3].

## 5.4 RESULTADOS DO “PILOTO” (2008) E DA AMOSTRA (2012)

Por último, vale a observação de possíveis mudanças nos posicionamentos e opiniões dos grupos trabalhados ao longo do meu doutoramento. Mesmo considerando as diferenças metodológicas, o número de participantes, as posteriores estratificações, o foco dos sujeitos participantes e, principalmente, o tempo decorrido (quatro anos), parece importante apresentar a comparação do Quadro 18, que nos traz uma interessante reflexão.

**Quadro 18** – Classificação dos 8 primeiros AA comparando o “piloto” (2008) e a amostra de 2012.

	<b>Experiência Piloto: em sala (sem def.)</b>	<b>Experiência Piloto: E-mail (com def.)</b>	<b>Amostra 2012</b>
1º	DEDICAÇÃO	COMUNICABILIDADE	ORGANIZAÇÃO
2º	COMUNICABILIDADE	FLEXIBILIDADE	COMUNICABILIDADE
3º	CRIATIVIDADE	RESPONSABILIDADE	DEDICAÇÃO
4º	SENSIBILIDADE	ADAPTABILIDADE	RESPONSABILIDADE
5º	ADAPTABILIDADE	SENSIBILIDADE	CRIATIVIDADE
6º	COOPERAÇÃO	ORGANIZAÇÃO	ADAPTABILIDADE
7º	ORGANIZAÇÃO	CRIATIVIDADE	DISCIPLINA
8º	FLEXIBILIDADE	LIDERANÇA	FLEXIBILIDADE

Percebe-se que, apesar de podermos identificar diferenças nas escolhas (o atributo disciplina não aparece entre os oito mais importantes na atividade realizada em 2008), existem características que definem as afetações profissionais (na graduação em EAD) comuns em relação ao papel e aos tipos de dificuldades do cotidiano educacional que se encontra nos PEA.

Tal constatação pode motivar os envolvidos ou a aplicar os resultados aqui obtidos como parâmetros de elaboração de atividades que trabalhem a questão afetiva, ou no sentido de aperfeiçoarem a metodologia, customizando-a para a realidade das respectivas instituições.

## 6. CONCLUSÕES

O principal propósito dessa Tese foi o de responder à questão sobre a identificação dos atributos afetivos mais importantes dos professores que atuam na graduação a distância, organizando uma pesquisa de campo no âmbito das IES do estado do Rio Grande do Sul que oferecem (ou ofereçeram, uma vez que algum deles poderia ter terminado antes do início da pesquisa) cursos naquela modalidade a partir do ano de 2010.

Para viabilizar tal intenção considerei as experiências oriundas da coordenação de pesquisas e de trabalhos realizados ao longo de um período de tempo em instituições públicas, onde se buscava a avaliação e o desenvolvimento de atributos afetivos que pudessem ser trabalhados primeiro junto aos alunos de cursos presenciais (EB, de 1999 a 2003), e em seguida junto a alunos e professores em disciplinas a distância (UERGS, de 2004 a 2007).

Considerando a necessidade de utilizar os conhecimentos de diversas áreas (como a Psicologia, a Educação a Distância e a Informática) para elaborar propostas que pudessem ser aplicadas a partir daquela identificação de atributos, trabalhei com a determinação de oferecer um suporte teórico desde as principais ideias da Psicologia do Desenvolvimento (particularmente a partir dos trabalhos de Jean Piaget) e da Psicoterapia Existencial (tomando como referência as experiências em psicoterapia de grupo de Irving Yalom), que sustentassem a tematização das afetações individuais dos docentes e suas influências nos processos de ensino e aprendizagem a distância

Uma vez que não haviam informações precisas e atualizadas sobre os professores que atuaram em EAD desde 2010, estimei uma amostra mínima de 37 sujeitos para que se empreendesse uma análise quantitativa e qualitativa, realizando um estudo de casos múltiplos junto às IES públicas e privadas no estado.

Devido às dificuldades de composição da amostra e do ineditismo da pesquisa, trabalhei mais no contexto de uma análise qualitativa de atravessamento fenomenológico, criando o máximo de estratificações que pudessem trazer cruzamentos de informações e a melhor precisão nos trabalhos.

Os conceitos e definições dos 24 atributos afetivos utilizados foram elaborados ao longo do período de pesquisa (2008 a 2012) e poderiam ter sido modificados pelos sujeitos participantes.

No período de 70 dias realizei 68 entrevistas individuais (presenciais ou a distância, sendo aproveitadas 67 delas), com duração média de 68 minutos, junto aos professores dos diversos cursos da grande maioria das IES, que foram indicados por suas respectivas Coordenações.

Devido às diferentes estratificações propostas, esperava por resultados divergentes e caóticos. Porém, eles apresentaram-se de forma muito clara e convergente sobre as principais demandas comportamentais que afetam as relações interpessoais e, por conseguinte, todo o processo de ensino e aprendizagem a distância.

Ao analisar os resultados identifiquei os principais atributos afetivos para a docência a distância. Dos oito principais (citados com relevância), quatro deles são os mais pertinentes no contexto da pesquisa (Organização, Comunicabilidade, Dedicção e Responsabilidade – utilizando as definições elaboradas colaborativamente pelos participantes desde a “experiência-piloto” que deu origem a metodologia ora aplicada).

Esses atributos podem ser utilizados tanto na realização de cursos de formação afetiva (por iniciativa das coordenações dos cursos), quanto num autoaperfeiçoamento a ser decidido em âmbito individual pelos professores interessados, haja vista que 94% da amostra considerou importante uma capacitação afetiva caso se pudesse identificar os principais atributos

Mais do que isso, ao analisar a classificação completa dos atributos, verifiquei que houve uma convergência na escolha dos três últimos também. Uma vez que todos os atributos (e respectivas definições) foram considerados relevantes pela amostra, inferi que, ao escolher os principais, os mais importantes em suas práticas, os indivíduos (em sua maioria) o faziam em oposição àqueles que pareciam já fazer parte de seus comportamentos cotidianos.

Assim, de forma mais especulativa do que assertiva (que deve ser confirmada em pesquisas futuras), os atributos Tolerância, Imparcialidade e Meticulosidade parecem (nos termos das definições desta pesquisa) mostrar as características afetivas que estão melhor introjetadas em quem tem um bom desempenho nas atividades de graduação a distância, sendo por isso recomendados para a seleção de novos professores (e tutores) para essa modalidade.

Verifiquei, também, uma similaridade muito grande entre os atributos afetivos escolhidos nas atividades da amostra da “experiência-piloto” e os resultados da corrente pesquisa. No total, sete foram escolhidos entre os oito primeiros, dando a impressão de que

por serem atributos relativos a uma prática profissional específica, onde as dificuldades se apresentam de formas similares em todas as estratificações escolhidas, é provável (e aqui se confirmou) que existam atributos afetivos comuns a qualquer tipo de grupo num mesmo contexto social e educacional. Certamente há peculiaridades pontuais que podem ser identificadas e que dependerão do ambiente situacional (da instituição) e pessoal (dos professores).

A convergência de opiniões sobre o que é mais importante, aliada ao desejo demonstrado pela grande maioria da amostra em relação ao desenvolvimento de estratégias de formação afetiva, demonstra que os resultados aqui obtidos constituem uma excelente oportunidade para trabalhar novos procedimentos e ferramentas no sentido de qualificar as afetações nos AVEA e, conseqüentemente, melhorar todo o processo de ensino e aprendizagem, por sistematizar um tema que atravessa todas as rotinas, mas que não é normalmente desenvolvido.

Os trabalhos com os atributos afetivos devem ser desenhados de maneiras a oferecer conteúdos e dinâmicas de grupo que tornem o debate produtivo, aproveitando as principais constatações colhidas nas entrevistas (como a formação do vínculo afetivo com os alunos desde o início dos cursos; o oferecimento de suporte para a elaboração de instrumentos pedagógicos apropriados à modalidade; a disponibilização de plataformas tecnológicas adequadas; a seleção e a capacitação dos tutores; a discussão sobre a equivalência das cargas-horárias de trabalho; a busca de Coordenadores que possuam um perfil de gestor; a fomentação pelas Secretarias responsáveis, de um ambiente de autonomia dos cursos; entre outras).

Apesar da farta possibilidade de análises qualitativas relevantes, a principal limitação da pesquisa repousou sobre o tamanho final da amostra em relação aos resultados estatisticamente significativos. Por isso, sugiro que se realizem mais entrevistas e se crie uma base de dados maior (com um número superior a cem participantes), pois muitos resultados chegaram bem perto daquela significância. Creio que esta pode ser uma pesquisa que estimule outras a alcançarem e superarem aquela quantidade.

Como trabalhos futuros, indico um mapeamento mais preciso da população de Professores em graduação a distância no RS para ajustar e aumentar a amostra, viabilizando uma análise abrangente numa pesquisa mais ampla que verifique possível associação entre os tópi-

cos mais importantes das entrevistas e os principais atributos para o desenho de cursos de capacitação afetiva.

Será relevante pesquisar com maior precisão os temas relativos à Liberdade, à Solidão e ao Sentido da Vida pois, além de parecer indicar um intenso vetor de afetações nas práticas docentes, eles estão fortemente imbricados com os quatro AA escolhidos pela amostra como os mais importantes.

Parece oportuno verificar se em outras regiões brasileiras, aplicando-se a mesma metodologia, os resultados serão convergentes para que se estabeleça uma especificação regional ou nacional das questões afetivas.

O que parece mais significativo a partir dos resultados obtidos, de ordem prática, é elaborar um curso piloto de capacitação afetiva, com atividades presenciais e a distância, inicialmente de curta duração (40 horas-aula), que discuta os principais atributos escolhidos pela amostra atual.

Tal elaboração deve contar com uma equipe interdisciplinar que seja composta por Psicólogos, Educadores, Administradores e pessoal ligado às tecnologias informatizadas, que tenham tido a experiência de trabalho a distância para a preparação, aplicação e aperfeiçoamento de conteúdos e ferramentas específicos.

Uma outra indicação para pesquisas futuras diz respeito a verificação se, após um período de tempo realizando formações e capacitações docentes nos atributos afetivos considerados mais importantes, outras problemáticas na área surgirão na medida em que os primeiros forem elaborados.

Comprovada a eficácia daquele tipo de formação, poderiam ser oferecidas disciplinas específicas (ainda que eletivas) sobre o tema em todas as graduações que utilizem a EAD como modalidade de ensino.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ser humano é um fabricante de significados, isto é, atribui causas aos eventos. Essas causas (e a aprendizagem decorrente) provocam o(s) comportamento(s) que depende(m) da percepção daqueles eventos. O “comportamento defensivo”, que protege do desconforto, da necessidade de mudar e de se expor, pode ser um impeditivo do conhecimento e do crescimento, proporcionando oportunidades de desenvolver “afetos negativos”.

Daí a importância dos professores serem capazes de reconhecer os próprios afetos e como eles repercutem em si mesmo e em seus alunos, uma vez que as pessoas se desenvolvem como indivíduos totais, não apenas como fazedores de tarefas. Suas percepções e ações dependem, principalmente, das expectativas individuais, das motivações e de suas experiências anteriores. O mundo é o que se percebe e não, necessariamente, a realidade. Percebe-se o que se precisa ou o que se espera perceber.

Questões relevantes sobre o entendimento da forma de perceber, de comunicar e de motivar os envolvidos, aliada a uma possível resistência de conhecer o “novo” (sobre os participantes, ou os processos tecnológicos), farão a diferença na realização das atividades que venham a ser propostas.

As crenças e os valores também alteram o modo como os objetos e as situações cotidianas são apreendidos. Esses produtos e subprodutos são ingredientes que contribuem na formação de uma cultura, de um modo de agir coletivos.

A cultura influenciará o estímulo e a repressão da manifestação de determinados afetos e emoções (levando em conta a idade, o gênero, as experiências, as formações, os locais de trabalho, a condição social, entre outras características), estabelecendo um jeito de perceber e de atuar no mundo que nem sempre reflete o estado afetivo autêntico de uma pessoa.

Durante a socialização do indivíduo ele aprende as formas de expressão das emoções aceitas pelo grupo a que pertence, muitas vezes sem se dar conta que a manifestação dessas emoções é uma repetição irrefletida de sentimentos contraditórios, que acabam por se tornar verdadeiros pela própria repetição.

Algumas estratégias de relações interpessoais (presenciais ou virtuais) parecem ser relevantes para que se desenvolvam adequadamente as afetividades no contexto educacional. Todas elas passam pelo reconhecimento, compreensão (dos componentes e das situações a que estão vinculados) e pela necessidade de manter uma coerência entre os discursos desenvolvidos e as práticas vivenciadas.

A Educação a Distância é uma realidade que revoluciona a oferta de ensino desde que seja trabalhada com o máximo de qualidade. Nesse sentido, considerando o contexto profissional desta pesquisa, deve-se buscar uma orientação positiva para além dos conteúdos e tecnologias.

Urge a necessidade dos professores compreenderem a dinâmica e os significados de seus relacionamentos e de suas afetações, aproveitando a liberdade e o pleno sentido oferecido pelas novas possibilidades de trabalhar a aprendizagem de seus alunos, verificando, sempre que possível: se suas características pessoais são adaptáveis às exigências do curso; o estabelecimento de compromissos utilizando normas de reciprocidade; manter os participantes informados sobre as ações, as intenções e as expectativas; respeitar o “tempo de ação” de todos dentro do que foi proposto; oferecer devoluções sobre as atividades de maneira franca e oportuna.

As possibilidades de transmissão da afetividade em salas de aulas presenciais são diversas, como as palavras, os gestos, as expressões corporais, o olhar, bem como a entonação da voz. Tudo colabora (apesar de não garantir) para que a emoção do professor possa ser percebida pelos alunos (até mesmo por que todos foram acostumados, em suas formações, pelas interações presenciais). Nessa situação o docente tem mais condições de adequar-se ao estado afetivo de seus alunos, que são percebidos em tempo real, ao longo dos encontros e das demandas educacionais.

Num AVEA esses sinais tornam-se menos explícitos. Interpretações erradas de emoções e desentendimentos ocorrem com mais frequência, afinal a comunicação se dá, basicamente, pela via textual a partir das ferramentas disponibilizadas (fóruns, *chats*, *blogs*, etc.). Com exceção do que pode ocorrer numa videoconferência, não se percebem os gestos, expressões e, muito menos, a visualização do outro durante a expressão da comunicação.

Isto não quer dizer que não haja afetividade naquela interação. No entanto, há uma diferenciação no modo de senti-la e de expressá-la. A percepção daquele outro pode ficar

prejudicada quando as interações ocorrem em um ambiente mediado por computador. O anonimato visual pode encorajar um comportamento mais intempestivo, ou criar condições de manifestações mais profundas e elaboradas por aqueles que têm vergonha de se expor em público. O reconhecimento dessa diversidade sugere um entendimento específico de como as afetações acontecem para que os recursos oferecidos auxiliem e facilitem os processos e os AVEA possam realmente cumprir da melhor forma o seu papel.

Na medida em que se discutem os diversos quesitos que influenciam as interações homem-computador buscando a elaboração de interfaces eficientes e eficazes, constata-se a necessidade de compreender e sistematizar a melhor utilização de nossas características afetivas em prol da otimização das relações em AVEA.

A correta observância dos tópicos estudados permite uma preparação inicialmente cognitiva que, aliada a uma adequada capacitação dos docentes, facilita a identificação dos atributos afetivos necessários às atividades educacionais pretendidas em determinado curso.

Cabe ressaltar que se busca agregar ferramentas da Psicologia (principalmente aquelas ligadas ao desenvolvimento) às dinâmicas demandas dos professores em ambientes que requerem um perfil diferente (e muitas vezes específico) e que possam conduzir um processo de ensino-aprendizagem numa nova modalidade.

Ressalte-se que não se pretende controlar ou “engessar” procedimentos, mas sim oferecer uma metodologia que possa levantar quais os atributos afetivos mais pertinentes a determinado grupo docente, que serão definidas e priorizadas pelos profissionais envolvidos (Direção, Coordenação, Professores e Tutores), e que podem ser modificadas de acordo com as alterações que se fizerem necessárias a partir de avaliações constantes dos procedimentos.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. R. S. **A emoção na sala de aula**. Campinas: Papirus, 1999.
- ARANTES, V. A. (Org.). **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2003.
- BERCHT, M. **Em Direção a Agentes Pedagógicos com Dimensões Afetivas**. Instituto de Informática. UFRGS. Tese de Doutorado. Dezembro, 2001.
- BLOOM, B.S. **Taxionomia de objetivos educacionais: domínio afetivo**. Porto Alegre: Editora Globo, 1972.
- \_\_\_\_\_. **Características humanas e aprendizagem escolar: uma concepção revolucionária para o ensino**. Porto Alegre: Editora Globo, 1981.
- BOCK, A. M. B. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. São Paulo: Saraiva, 2006.
- BRASIL, MINISTÉRIO DA DEFESA – EXÉRCITO BRASILEIRO. **Projeto Avaliação dos Atributos da Área Afetiva**. Rio de Janeiro: Centro de Estudos de Pessoal, 2001.
- \_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA DEFESA – EXÉRCITO BRASILEIRO. **Atributos afetivos no âmbito do ensino do Exército (1998)**. Disponível em: <http://www.dee.ensino.eb.br/legislacao/25%20-%20avaliacao/Port%20012-DEP.pdf>. Acesso em: 01 Jul 08.
- CALLEGARI, J., SIDIA M. **Bioestatística: princípios e aplicações**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- COLL, C. MARCHESI, A. PALACIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação. Vol. 2. Psicologia da Educação Escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- COLLIS, J. HUSSEY, R. **Pesquisa em Administração: um guia prático para alunos de graduação e pós-graduação**. Porto Alegre: Bookman, 2005.
- CUNHA, C. R. A Gestão do Conhecimento e a elaboração de competências, in **Gestão do Conhecimento: por que (e como) documentar, explicitar e manejar o que sabemos hoje**. RJ: Editora Papel Virtual, 2002. p. 171-188.
- \_\_\_\_\_. A Gestão de Psicologias a Distância, In: **Gestão do Conhecimento: gestão de pessoas, administração pública e educação – Vol. 1**, Rio de Janeiro: PUBLIT SOLUÇÕES EDITORIAIS, 2007.
- CUNHA, C. BERCHT, M. MARQUES, J. Proposta de um Modelo de Atributos para o Aprimoramento da Comunicação Afetiva para Professores que atuam na Educação a Distância. In: **Anais do XIX Simpósio Brasileiro de Informática na Educação (SBIE)**, Fortaleza – CE, 2008.

CUNHA, C. CARNEIRO, M. HOPPE, M. **Psicologias à Distância**. In: **Anais do XII Workshop de Informática na Educação, no âmbito do XXVI Congresso da Sociedade Brasileira de Computação**, Campo Grande – MS, 2006.

FERREIRA, A.B.H. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 2.<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1986.

FRANCO, S.R.K. **As construções cognitivas do adulto e suas repercussões no processo educativo**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1810t.PDF> . Acesso em: 29 Jun 08.

GALANO, M. H. As emoções no interjogo grupal. In: LANE, S. T. M., SAWAIA, B. B. (orgs). **Novas veredas da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

LA TAILLE, Y. (org.). **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

LANE, S. T. M., CODO, W. (Orgs.). O processo grupal. In: **Psicologia Social: o homem em movimento**. 13.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

LANE, S. T. M. A mediação emocional na constituição do psiquismo humano. In: **Novas veredas da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

\_\_\_\_\_. Os fundamentos teóricos. In: **Arqueologia das emoções**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

LIBANEO, J. C. Psicologia Educacional: uma avaliação crítica. In: **Psicologia Social: o homem em movimento**. 13. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

MAHONEY, A. A. Emoção e ação pedagógica na infância: contribuições da psicologia humanista. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 1, n. 3, dez. 1993 . Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-389X1993000300009&lng=pt&n.ºm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1993000300009&lng=pt&n.ºm=iso)>. Acesso em 14 jun. 2010.

MAURI, T. ONRUBIA, J. O professor em ambiente virtuais: Perfil, condições e competências. In: **Psicologia da Educação Virtual**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MOORE, M. KEARSLEY, G. **Educação a Distância: uma visão integrada**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2006.

MOSQUERA, J. **O professor como pessoa**. Porto Alegre: Livraria Sulina Editora, 1976.

MOSQUERA, J. STOBÄUS, C. Afetividade: a manifestação de sentimentos na educação. **Revista Educação**. Porto Alegre, ano 29, n. 58, p. 123-133, jan./abr. 2006.

PASQUALI, L. (et al.). **Instrumentação Psicológica: fundamentos e práticas**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

PIAGET, J. **A Equilibrção das Estruturas Cognitivas: problema central do desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

\_\_\_\_\_. **A representação do espaço na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

\_\_\_\_\_. **O Julgamento Moral na Criança**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

\_\_\_\_\_. The relation of affectivity to intelligence in the mental development of the child. In **Bulletin of the Menninger clinic**, 26, (3), 1962.

PIAGET, J. INHELDER, B. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1990.

RICHARDSON, R. J. PERES, J. A. S. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

RODRIGUES, A. **Psicologia Social**. Rio de Janeiro: Petrópolis, 1998.

SASTRE, G. MORENO, M. O significado afetivo e cognitivo das ações. In: **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2003.

TASSONI, E. C. M. **Afetividade e produção escrita: a mediação do professor em sala de aula**. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação UNICAMP, 2000.

VIEIRA, M. V. **Processo grupal, afetividade, identidade e poder em trabalhos comunitários: paradoxos e articulações**. Tese de Doutorado em Psicologia Social, PUC-SP. 2000.

YALOM, I. **Existencial Psychotherapy**. USA: BasicBooks, 1980.

YALOM, I. LESZCZ, M. **Psicoterapia de Grupo: teoria e prática**. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

YIN, R.K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman Companhia, 2005.

## OBRAS CONSULTADAS

- BELLONI, M. L. **Educação a Distância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.
- COLL, C. MONEREO, C. **Psicologia da Educação Virtual: aprender e ensinar com as Tecnologias da Informação e da Comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- CORREA, J. (org.). **Educação a Distância: orientações metodológicas**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- DAMÁSIO, A. **Em busca de Espinosa: prazer e dor na ciência dos sentimentos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- GOULART, I. B. **Piaget: experiências básicas para utilização pelo professor**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- LITTO, F.M. FORMIGA, M. M. M. (orgs.). **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.
- OLIVEIRA, M. K. O problema da afetividade em Vygotsky. In: La Taille, Y., Dantas, H., Oliveira, M. K. **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.
- PETERS, O. **A educação a distância em transição: tendências e desafios**. Editora UNISINOS, 2009.
- RAMOS, E. **As teorias cognitivas e os conceitos de autonomia e cooperação**. Disponível em: <http://hermes.ucs.br/ccha/deps/cbvalent/teorias/textos/teoriaedla.html#edla>. Acesso em: 14 jun. 10.
- SPINK, M. J. **Linguagem e produção de sentidos no cotidiano**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.
- TASSONI, E. C. M. **Afetividade e aprendizagem: a relação professor-aluno**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/2019t.PDF>. Acesso em: 12 fev. 10.
- VALENTE, J. A. ALMEIDA, M. E. B. (orgs.). **Formação de educadores a distância e integração de mídias**. São Paulo: Avercamp, 2007.
- VELTHUIS, C. L. FERREIRA, C. A Valorização da Afetividade no Processo de Ensino-Aprendizagem. **Revista de divulgação técnico-científica IPC**, v. 2, n. 7, p. 139-142, 2004.

**APÊNDICE A – Lista de 31 atributos afetivos do “piloto” (sem definições)**

- 1. ADAPTABILIDADE**
- 2. AUTOCRÍTICA**
- 3. CIVILIDADE**
- 4. COERÊNCIA**
- 5. COMUNICABILIDADE**
- 6. COOPERAÇÃO**
- 7. CRIATIVIDADE**
- 8. DECISÃO**
- 9. DEDICAÇÃO**
- 10. DINAMISMO**
- 11. DIREÇÃO**
- 12. DISCIPLINA**
- 13. DISCRIÇÃO**
- 14. EQUILÍBRIO EMOCIONAL**
- 15. FLEXIBILIDADE**
- 16. IMPARCIALIDADE**
- 17. INICIATIVA**
- 18. LIDERANÇA**
- 19. METICULOSIDADE**
- 20. OBJETIVIDADE**
- 21. ORGANIZAÇÃO**
- 22. PERSISTÊNCIA**
- 23. PERSPICÁCIA**
- 24. PERSUASÃO**
- 25. PREVISÃO**
- 26. RESPONSABILIDADE**
- 27. SENSIBILIDADE**
- 28. SOCIABILIDADE**
- 29. TATO**
- 30. TOLERÂNCIA**
- 31. ZELO**

## APÊNDICE B – Lista do Apêndice A (com definições)

Neste apêndice apresento a relação original com 31 atributos afetivos, riscando aqueles que não foram escolhidos, ao menos uma vez, na classificação de todos os participantes. As definições foram consideradas “adequadas” e referem-se à “capacidade de “:

**ADAPTABILIDADE** – ajustar-se às mudanças de situações.

**AUTOCRÍTICA** - avaliar as próprias potencialidades e limitações.

~~**CIVILIDADE** – agir de acordo com as normas que regem as relações interpessoais.~~

**COERÊNCIA** - agir em conformidade com as próprias ideias e valores.

**COMUNICABILIDADE** - relacionar-se com outros por meio de ideias e ações.

**COOPERAÇÃO** - contribuir espontaneamente para o trabalho de alguém ou de equipe.

**CRIATIVIDADE** - produzir novas ideias e realizar combinações originais, na busca de soluções.

**DECISÃO** - optar pela alternativa mais adequada em tempo útil e com convicção.

**DEDICAÇÃO** - realizar, espontaneamente, atividades com empenho e entusiasmo.

**DINAMISMO** - atuar com intenção determinada.

~~**DIREÇÃO** – coordenar grupos e/ou pessoas, na consecução de determinado objetivo.~~

**DISCIPLINA** - proceder conforme normas, leis e regulamentos que regem a instituição.

~~**DISCRICÃO** – manter reserva sobre fatos de seu conhecimento que não devam ser divulgados.~~

**EQUILÍBRIO EMOCIONAL** - controlar as próprias reações para continuar a agir apropriadamente.

**FLEXIBILIDADE** - reformular planejamentos e comportamentos diante de novas exigências.

**IMPARCIALIDADE** - julgar, com isenção, sem se envolver emocionalmente.

**INICIATIVA** - agir, de forma adequada e oportuna, sem depender de decisão superior.

**LIDERANÇA** - orientar e modificar as atitudes dos participantes para atingir os objetivos propostos.

**METICULOSIDADE** - agir atendo-se a detalhes significativos.

**OBJETIVIDADE** - destacar o fundamental na realização de uma tarefa ou solução de um problema.

**ORGANIZAÇÃO** - desenvolver atividades de forma sistemática e eficiente.

**PERSISTÊNCIA** manter-se ativo para executar tarefas vencendo as dificuldades encontradas.

~~**PERSPICÁCIA** - perceber os detalhes de uma situação, seus significados práticos e implicações.~~

~~**PERSUASÃO** - convencer pessoas a adotarem ideias ou atitudes que sugere.~~

**PREVISÃO** - antecipar-se a situações, antevendo alternativas viáveis, evitando falhas na execução de tarefas.

**RESPONSABILIDADE** - cumprir suas atribuições enfrentando as consequências de suas atitudes.

**SENSIBILIDADE** - perceber e compreender o ambiente, as características e os sentimentos de pessoas e/ou grupos, buscando atender aos seus interesses e necessidades.

**SOCIABILIDADE** - estabelecer interação com as pessoas propiciando um ambiente cordial.

~~**TATO** - lidar com as pessoas sem melindrá-las.~~

**TOLERÂNCIA** - respeitar e conviver com ideias, atitudes e comportamentos diferentes dos seus.

~~**ZELO** - cuidar dos bens móveis e imóveis que estão ou não sob sua responsabilidade.~~

**APÊNDICE C – Lista dos 24 atributos afetivos da pesquisa (sem definições)**

- 1. ADAPTABILIDADE.**
- 2. AUTOCRÍTICA.**
- 3. COERÊNCIA.**
- 4. COMUNICABILIDADE.**
- 5. COOPERAÇÃO.**
- 6. CRIATIVIDADE.**
- 7. DECISÃO.**
- 8. DEDICAÇÃO.**
- 9. DINAMISMO.**
- 10. DISCIPLINA.**
- 11. EQUILÍBRIO EMOCIONAL.**
- 12. FLEXIBILIDADE.**
- 13. IMPARCIALIDADE.**
- 14. INICIATIVA.**
- 15. LIDERANÇA.**
- 16. METICULOSIDADE.**
- 17. OBJETIVIDADE.**
- 18. ORGANIZAÇÃO.**
- 19. PERSISTÊNCIA.**
- 20. PREVISÃO.**
- 21. RESPONSABILIDADE.**
- 22. SENSIBILIDADE.**
- 23. SOCIABILIDADE.**
- 24. TOLERÂNCIA.**

## APÊNDICE D – lista do apêndice C com definições

Os atributos a seguir referem-se àqueles que foram escolhidos em aplicações sucessivas (Piloto) e estavam presentes na escolha de todos os grupos que participaram da elaboração de suas definições de forma colaborativa. Foram identificados como os mais representativos para o que afeta os profissionais da educação na modalidade à distância em AVEA:

1. **ADAPTABILIDADE** capacidade de se ajustar apropriadamente às mudanças de situações.
2. **AUTOCRÍTICA** capacidade de avaliar as próprias potencialidades e limitações frente a ideias, sentimentos e/ou ações.
3. **COERÊNCIA** capacidade de agir em conformidade com as próprias ideias em qualquer situação.
4. **COMUNICABILIDADE** capacidade de compreender e se fazer compreendido com alunos e auxiliares por meio de ideias e ações, principalmente no que for escrito.
5. **COOPERAÇÃO** capacidade de contribuir espontaneamente para o trabalho dos alunos em sua disciplina.
6. **CRIATIVIDADE** capacidade de produzir dados, ideias e/ou realizar combinações originais, na busca de solução adequada a um problema apresentado.
7. **DECISÃO** capacidade de optar pela alternativa oportuna em tempo útil.
8. **DEDICAÇÃO** capacidade de realizar atividades com empenho e entusiasmo.
9. **DINAMISMO** capacidade de atuar ativamente com intenção determinada.
10. **DISCIPLINA** capacidade de proceder conforme as normas institucionais.
11. **EQUILÍBRIO EMOCIONAL** capacidade de controlar as próprias reações para continuar a agir, apropriadamente, nas diferentes situações.
12. **FLEXIBILIDADE** capacidade de reformular planejamentos e comportamentos diante de novas exigências.

- 13. IMPARCIALIDADE** capacidade de julgar, com isenção, a partir dos critérios estabelecidos com os alunos.
- 14. INICIATIVA** capacidade para atuar, oportunamente, sem depender de determinação de outras pessoas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem.
- 15. LIDERANÇA** capacidade de dirigir, orientar e propiciar modificações nas atitudes dos membros de um grupo, visando atingir os propósitos estabelecidos.
- 16. METICULOSIDADE** capacidade de agir atendo-se aos detalhes significativos do ambiente virtual de ensino aprendizagem.
- 17. OBJETIVIDADE** capacidade de destacar o fundamental do supérfluo para a realização de uma tarefa ou solução de um problema.
- 18. ORGANIZAÇÃO** capacidade de desenvolver atividades de forma sistemática, eficiente e eficaz.
- 19. PERSISTÊNCIA** capacidade de manter-se em atividade a fim de executar uma tarefa vencendo as dificuldades encontradas.
- 20. PREVISÃO** capacidade de antecipar-se a fatos e situações, antevendo alternativas viáveis, de modo a evitar possíveis falhas na execução de uma tarefa.
- 21. RESPONSABILIDADE** capacidade de cumprir suas atribuições assumindo e enfrentando as consequências de suas atitudes e decisões.
- 22. SENSIBILIDADE** capacidade de perceber e compreender o ambiente, as características e sentimentos de pessoas e/ou grupos, buscando atender aos seus interesses e necessidades.
- 23. SOCIABILIDADE** capacidade de estabelecer interação com as pessoas propiciando um ambiente cordial.
- 24. TOLERÂNCIA** capacidade de respeitar e conviver com ideias, atitudes e comportamentos diferentes dos seus.

**APÊNDICE E – Termo de consentimento livre e esclarecido****UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL - UFRGS**  
**PÓS-GRADUAÇÃO EM INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO - PGIE**

Eu, \_\_\_\_\_, docente do Curso de Graduação em \_\_\_\_\_ a distância da Universidade \_\_\_\_\_, firmo meu **CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO** em participar, voluntariamente, da pesquisa de doutorado de **CLÁUDIO RODRIGUES DA CUNHA**, aluno do Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, orientado pelo Prof. Dr. **SÉRGIO ROBERTO KIELING FRANCO**, após leitura e concordância com os seguintes termos:

I. A presente pesquisa se propõe a identificar os principais atributos afetivos necessários aos docentes de cursos de graduação a distância de Universidades Públicas e Privadas no estado do Rio Grande do Sul. Os dados da pesquisa serão coletados pelo pesquisador junto aos sujeitos pesquisados em local e horário acordados pelos envolvidos por intermédio da realização de entrevista e aplicação de questionário.

II. Aceito realizar uma entrevista e preencher um questionário.

III. O(a) participante não será apresentado(a) de forma identificável em publicações da pesquisa, que tem finalidade acadêmica e buscará contribuir para a produção de conhecimento na área do objeto estudado.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_ de 2012.

\_\_\_\_\_  
**Assinatura do(a) Professor(a)**

**APÊNDICE F – Roteiro da entrevista****DADOS DE CARACTERIZAÇÃO INDIVIDUAL - PESQUISA DE CAMPO**

Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_ CÓD: \_\_\_\_\_

Tel. contato: \_\_\_\_\_ Local Entrev: \_\_\_\_\_ E-mail: \_\_\_\_\_

Formação: \_\_\_\_\_ Titulação: \_\_\_\_\_

IES: \_\_\_\_\_ Curso Grad à Distância: \_\_\_\_\_ PUB - PRIV

Experiência em Graduação presencial: \_\_\_\_\_

Experiência em Graduação AD: \_\_\_\_\_

1) Há correlação entre Afetividade (o que lhe afeta em suas rotinas profissionais) e o seu sucesso como Professor em EAD ?

2) Quais sugestões daria a colegas que irão atuar em graduação a distância antes de começarem as atividades ?

3) Que tipo de apoios afetam mais as suas experiências em EAD ?

4) Deve haver uma "formação afetiva" do professor ? Por que ?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

## APÊNDICE G – Mensagem inicial aos coordenadores de curso

Prezada Professor(a) XXXXXXXX XXXX.

Meu nome é **Cláudio Rodrigues da Cunha**, sou Psicólogo e doutorando do Programa de Graduação em Informática na Educação (PGIE) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e estou sendo orientado pelo Professor Dr. **Sergio Roberto Kieling Franco**.

Iniciarei minha pesquisa de campo buscando entrevistar docentes das IES que oferecem Graduações à Distância a partir de 2010, em horário e local a ser combinado, sobre as experiências relacionais dos professores. O tempo estimado da atividade individual é de quarenta a cinquenta minutos. Pretendo deslocar-me por todo o RS e, por uma questão logística e de economia de meios, gostaria de concentrar o máximo de voluntários em cada cidade !

O objetivo principal de minha pesquisa é o de investigar quais são os principais atributos afetivos relacionados às atividades docentes em cursos de graduação virtuais com professores que atuaram a distância nos últimos 24 meses e, a partir destes resultados, categorizá-los de maneira a propor um conjunto de recomendações que auxiliem aqueles que desejam se aprimorar ou organizar programas/cursos de capacitação docente para atuação na Educação a Distância.

Gostaria de sua autorização para contatar os profissionais que o(a) senhor(a) indicar !  
Aguardo o seu contato (e se possível um número de telefone) para esclarecer qualquer dúvida !

Desde já agradeço por sua colaboração, muito obrigado !

Professor Cláudio Rodrigues da Cunha

## APÊNCICE H – Mensagem aos professores indicados

Prezada Professora XXXXXX XXXXX.

Meu nome é **Cláudio Rodrigues da Cunha**, sou Psicólogo e doutorando do Programa de Graduação em Informática na Educação (PGIE) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e estou sendo orientado pelo Professor **Dr. Sergio Roberto Kieling Franco**.

Iniciei minha pesquisa de campo em abril e, uma vez que fui autorizado pelo(a) Coordenador(a) (Professor(a) XXXXX), gostaria de entrevistá-lo(a) e aplicar um questionário, em XXXXXXX, em horário e local a ser combinado, sobre suas experiências como docente em graduação à distância. O tempo estimado da atividade é de quarenta a cinquenta minutos.

O objetivo principal de minha pesquisa é o de investigar quais são os principais atributos afetivos relacionados às atividades docentes em cursos de graduação virtuais com professores que atuaram a distância nos últimos 24 meses e, a partir destes resultados, categorizá-los de maneira a propor um conjunto de recomendações que auxiliem aqueles que desejam se aprimorar ou organizar programas/cursos de capacitação docente para atuação na Educação a Distância.

Aguardo o seu contato (e se possível um número de telefone) para confirmar a hora e local. Peço a sua compreensão para vermos alternativas de horários, haja vista que precisarei encaixar o maior número de entrevistados possível !

Estarei à disposição para enviar os resultados finais da pesquisa, caso seja de seu interesse !

Desde já agradeço por sua colaboração, muito obrigado !

Professor Cláudio Rodrigues da Cunha

## **APÊNDICE I – Mensagem aos professores: nova escolha**

Prezados colegas, boa noite !!!

Para finalizar minhas observações e incrementar minhas análises, gostaria de lhes pedir uma última participação na minha pesquisa !

Meu pedido se divide em duas partes:

- A primeira, com um teor mais subjetivo e contemplativo, é para que considerem as três variáveis abaixo e escrevam livre e sucintamente como que a sua atuação e experiências enquanto Professor(a) à distância é/foi influenciada por elas !

**LIBERDADE**

**SOLIDÃO**

**SENTIDO DA VIDA**

- A segunda é a de oferecer a mesma lista com os 24 atributos afetivos (com definições - anexa), agora com um intervalo de tempo depois do primeiro preenchimento para que, caso julguem conveniente, renumerar "crescentemente" aqueles atributos (de 01 a 24 - o N.º 01 para o mais importante), sempre considerando sua experiência como Docente em Curso de Graduação à Distância !

Estarei à disposição para qualquer dúvida !

Peço que me enviem suas considerações até 22 de junho.

Parabenizo a todos pela evidente dedicação e capacidade de trabalho demonstradas em nossos contatos !

Espero que o resultado de todos os nossos autênticos esforços nesta pesquisa possam ser traduzidos em considerações que qualifiquem a nossa prática docente !

Muito obrigado e um cordial abraço !!!

Professor Cláudio Rodrigues da Cunha - Psicólogo CRP 07383

## APÊNDICE J – Dados brutos da tabela SPSS

(pág. 01 de 05)

Os dados abaixo demonstram o processo no qual os resultados estatísticos foram extraídos segundo o programa SPSS. As tabelas “t test” descrevem-no para amostras independentes. As tabelas “one-way” mostram as análises de “anova”. As tabelas “post-hoc” descrevem as análises do teste de “Tukey”. Onde diz “correlations” estão descritas as análises segundo a correlação de “Pearson”.

### Oneway T-Test

#### Group Statistics

VAR00002	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00001 8,00	7	15,5714	8,14160	3,07724
9,00	10	9,4000	6,39792	2,02320

#### Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper	
VAR00001	Equal variances assumed	,835	,375	1,752	15	,100	6,17143	3,52190	-1,33532	13,67817
	Equal variances not assumed			1,676	10,945	,122	6,17143	3,68276	-1,93925	14,28211

### T-Test

#### Group Statistics

VAR00002	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00001 1,00	48	11,0625	6,66654	,96223
2,00	19	13,9474	6,05047	1,38807

#### Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper	
VAR00001	Equal variances assumed	,661	,419	-1,637	65	,106	-2,88487	1,76227	-6,40437	,63463
	Equal variances not assumed			-1,708	36,250	,096	-2,88487	1,68898	-6,30945	,53971

#### T-Test [DataSet1] Group Statistics

VAR00002	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00001 1,00	67	17,7910	5,81413	,71031
2,00	67	19,4776	5,58233	,68199

**Independent Samples Test**

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
VAR00001 Equal variances assumed	,005	,946	1,713	132	,089	-1,68657	,98471	-3,63442	,26128
Equal variances not assumed			1,713	131,782	,089	-1,68657	,98471	-3,63445	,26131

**T-Test [DataSet1]**

**Group Statistics**

VAR00002	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
1,00	67	12,9254	6,99851	,85500
2,00	67	14,7761	6,12452	,74823

**Oneway [DataSet1]**

**Descriptives**

VAR00001

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
1,00	67	9,4030	6,10281	,74558	7,9144	10,8916	1,00	23,00
2,00	67	9,8955	6,14012	,75013	8,3978	11,3932	1,00	23,00
3,00	67	10,1493	6,56957	,80260	8,5468	11,7517	1,00	24,00
Total	201	9,8159	6,25068	,44089	8,9465	10,6853	1,00	24,00

**ANOVA**

VAR00001	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	19,294	2	9,647	,245	,783
Within Groups	7794,896	198	39,368		
Total	7814,189	200			

**Post Hoc Tests**

**Multiple Comparisons**

VAR00001 Tukey SD

(I) VAR00002	(J) VAR00002	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
1,00	2,00	-,49254	1,08405	,893	-3,0525	2,0674
	3,00	-,74627	1,08405	,771	-3,3062	1,8137
2,00	1,00	,49254	1,08405	,893	-2,0674	3,0525
	3,00	-,25373	1,08405	,970	-2,8137	2,3062
3,00	1,00	,74627	1,08405	,771	-1,8137	3,3062
	2,00	,25373	1,08405	,970	-2,3062	2,8137

**Homogeneous Subsets****VAR00001**

Tukey HSD

VAR00002	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	
1,00	67		9,4030
2,00	67		9,8955
3,00	67		10,1493
Sig.		,771	

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

T-Test [DataSet1]

**Group Statistics**

VAR00002	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00001 1,00	67	19,4776	5,58233	,68199
2,00	67	18,4776	5,26094	,64273

**Independent Samples Test**

	Levene's Test for Equality of Variances	t-test for Equality of Means								
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
VAR00001 Equal variances assumed	,454	,502	1,067	132	,288	1,00000	,93713	-,85373	2,85373	
Equal variances not assumed			1,067	131,539	,288	1,00000	,93713	-,85379	2,85379	

Oneway [DataSet1]

**Descriptives**

VAR00001

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
1,00	67	10,1493	6,56957	,80260	8,5468	11,7517	1,00	24,00
2,00	67	7,3731	5,74413	,70176	5,9720	8,7742	1,00	23,00
3,00	67	8,2388	5,77636	,70569	6,8298	9,6478	1,00	21,00
Total	201	8,5871	6,12320	,43190	7,7354	9,4387	1,00	24,00

**ANOVA**

VAR00001	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	270,368	2	135,184	3,703	,026
Within Groups	7228,358	198	36,507		
Total	7498,726	200			

## Post Hoc Tests

## Multiple Comparisons

VAR00001 Tukey SD

(I) VAR00002	(J) VAR00002	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
1,00	2,00	2,77612*	1,04391	,023	,3109	5,2413
	3,00	1,91045	1,04391	,162	-,5547	4,3756
2,00	1,00	-2,77612*	1,04391	,023	-5,2413	-,3109
	3,00	-,86567	1,04391	,685	-3,3308	1,5995
3,00	1,00	-1,91045	1,04391	,162	-4,3756	,5547
	2,00	,86567	1,04391	,685	-1,5995	3,3308

\*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

## Homogeneous Subsets

VAR00001

Tukey HSD

VAR0000	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
2,00	67	7,3731	
3,00	67	8,2388	8,2388
1,00	67		10,1493
Sig.		,685	,162

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

## Oneway

[DataSet1]

## Descriptives

VAR00001

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
1,00	67	10,1493	6,56957	,80260	8,5468	11,7517	1,00	24,00
2,00	67	11,7612	5,83897	,71334	10,3370	13,1854	1,00	24,00
3,00	67	13,1493	6,45087	,78810	11,5758	14,7227	1,00	24,00
Total	201	11,6866	6,38250	,45019	10,7988	12,5743	1,00	24,00

## ANOVA

VAR00001

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	302,060	2	151,030	3,812	,024
Within Groups	7845,194	198	39,622		
Total	8147,254	200			

### Post Hoc Tests - Multiple Comparisons

VAR00001 Tukey SD

(I) VAR00002	(J) VAR00002	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
1,00	2,00	-1,61194	1,08754	,302	-4,1801	,9563
	3,00	-3,00000*	1,08754	,017	-5,5682	-,4318
2,00	1,00	1,61194	1,08754	,302	-,9563	4,1801
	3,00	-1,38806	1,08754	,410	-3,9563	1,1801
3,00	1,00	3,00000*	1,08754	,017	,4318	5,5682
	2,00	1,38806	1,08754	,410	-1,1801	3,9563

\*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

### Homogeneous Subsets - VAR00001

Tukey HSD

VAR00002	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
1,00	67	10,1493	
2,00	67	11,7612	11,7612
3,00	67		13,1493
Sig.		,302	,410

Means for groups in homogeneous subsets are displayed.

### [DataSet1] ANOVA

VAR00001	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	302,060	2	151,030	3,812	,024
Within Groups	7845,194	198	39,622		
Total	8147,254	200			

Homogeneous Subsets