



## PSICOLOGIAS A DISTÂNCIA

Cláudio Rodrigues da Cunha<sup>1</sup>, Martha Wankler Hoppe<sup>2</sup>, Mára Lúcia Carneiro<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Departamento de Apoio Pedagógico – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul  
Rua 7 de Setembro, 1156 – 90.010-191 – Porto Alegre – RS – Brazil

<sup>2</sup>Unidade de Tapes - Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

<sup>3</sup>Núcleo de Educação a Distância - Universidade Estadual do Rio Grande do Sul  
Instituto de Psicologia – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

{cláudio-cunha,martha-hoppe}@uergs.edu.br, mara.carneiro@ufrgs.br

**Abstract.** *This paper describes the processes and procedures adopted to implement the Distance Psychology Project, considering the pedagogic contracts established between teachers and with them and their students, to make clear the difficulties and showing the pedagogical, technical and administrative solutions, relating them with the students development in the different regions of the state.*

**Resumo.** *Este artigo descreve os processos e procedimentos adotados no processo de implementação do Projeto Psicologias a Distância, a partir dos contratos estabelecidos entre os professores participantes e entre esses e seus alunos, evidenciando as dificuldades e apresentando as soluções administrativas, técnicas e pedagógicas, relacionando-as com o desenvolvimento dos alunos nas diversas regiões do estado.*

### 1. Introdução

A Educação a Distância (EAD) hoje já é uma metodologia conhecida nos diversos níveis educacionais, mas ainda é prioritariamente adotada na graduação, pós-graduação e na área de treinamento empresarial (em geral, sob a denominação de “*e-learning*”). Sendo uma possível alternativa para o ensino superior ampliar suas ofertas e atender à crescente demanda de vagas nas universidades, é fundamental que os cursos a distância sejam planejados e organizados de forma a minimizar as dificuldades que surgem quando se implementa uma nova modalidade de ensino.

Um dos problemas parece residir no fato de que as instituições têm se preocupado essencialmente com a parte administrativa (ambiente virtual, matrículas, gerenciamento dos alunos, contratação de pessoal, produção de material didático, etc), deixando de lado a preparação dos sujeitos interessados (professores e alunos) e sua efetiva inclusão nesse processo.

A Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) foi criada em junho de 2001. Atualmente, sua estrutura básica compreende sete Centros Regionais que comportam um total de 23 Unidades em todo o Estado, com ênfase na área tecnológica, e o foco estratégico voltado para o desenvolvimento sustentável das regiões em que atua,

sempre contando com a participação da comunidade no levantamento de prioridades gerais e particulares dos municípios que os compõem, além de oferecer 50% de suas vagas nos vestibulares realizados para candidatos hipossuficientes economicamente. Essas Unidades possuem laboratórios de informática, conectados à “internet” e com as outras Unidades e Reitoria através da “Rede RS”, gerenciada pela Companhia de Processamento de Dados do Estado do Rio Grande do Sul (PROCERGS). Também foi adotado o sistema de videoconferência com câmeras instaladas em todas as Unidades e na Reitoria, com um gerenciador de conferências multiponto instalado na PROCERGS, o que permite aos professores, alunos e funcionários uma interação com os demais a partir de qualquer Unidade da Universidade.

No segundo semestre de 2002 iniciou-se um processo de capacitação docente e discente no uso dos recursos tecnológicos para apoio à EAD: o ambiente virtual de aprendizagem TelEduc, o sistema de videoconferência multiponto e um sistema de vídeo sob demanda. Trilhando o caminho inverso, a UERGS constituiu uma equipe técnica e pedagógica que se responsabilizasse pela preparação de professores e alunos. Os docentes voluntários que concluíram a habilitação foram então convidados a multiplicar a experiência de formação, ministrando o curso de formação básica em EAD para outros alunos da Universidade, vivenciando assim (de forma orientada e apoiada pela equipe de EAD) o papel de “professor a distância” (CARNEIRO, 2005; CARNEIRO et alii, 2004). Até dezembro de 2005, quando possuíamos um quadro total de 235 docentes e cerca de 4800 discentes, contávamos com 105 professores e 1380 alunos habilitados.

Aproveitando a experiência advinda do trabalho pioneiro em EAD realizado, foi criada em julho de 2005 uma equipe multidisciplinar composta de oito professores, sendo que três psicólogos, para desenvolver os conteúdos e procedimentos técnicos a serem implementados em dois componentes curriculares: “Psicologia das Relações Humanas” (PRH) e “Psicologia da Educação” (Psi Edu), ambos com carga horária de 60 horas, criando o **Projeto Psicologias a distância**.

## **2. Histórico do Projeto Psicologias a distância (PPAD)**

O processo teve início no final do mês de julho de 2005, quando os professores reuniram-se para discutir e alinhar as principais linhas de ação que seriam desenvolvidas. As mesmas disciplinas seriam oferecidas em cinco Unidades distintas (Bom Progresso, Cidreira, Cruz Alta, Frederico Westphalen e Tapes), geograficamente distantes, alcançando 169 alunos inscritos em três diferentes Cursos (**Pedagogia, Tecnologia em Agropecuária e Tecnologia em Recursos Pesqueiros**), a partir da segunda quinzena de setembro do mesmo ano.

Algumas características que antecederam o início dos trabalhos envolviam a necessidade de responder à falta de docentes qualificados nos temas para o segundo semestre de 2005, ao mesmo tempo em que se pretendia desenvolver a pesquisa e os processos que a EAD suscita e a constituição de uma equipe de professores voluntários, que pouco se conheciam, com incipiente experiência em EAD e que estavam lotados em Unidades distantes da sede (Porto Alegre) e das Unidades onde funcionavam os Cursos. Além destes, observou-se que a maioria dos alunos que participaria não havia sido suficientemente sensibilizada para a dinâmica dos trabalhos em EAD no modelo das

disciplinas curriculares e alguns tinham acesso a um computador e Internet somente na Universidade. Outra preocupação referia-se à questão de “relações humanas” a distância, não só como conteúdo programático, mas também pela própria densidade que as relações docente-discentes poderiam estabelecer.

### **3. A construção de uma proposta**

Debruçados sobre as diversas variáveis e com um curto espaço de tempo para o início das atividades, decidiu-se estabelecer alguns parâmetros que permitissem a elaboração coletiva (com os docentes) de um modelo que atendesse às peculiaridades regionais e pessoais de todos os envolvidos. Entre eles podemos citar:

- A criação de um espaço virtual próprio dos componentes da equipe para a discussão e acompanhamento das turmas (dentro do ambiente virtual TelEduc);

- A decisão de conduzir o processo de forma “semi-presencial”, realizando três encontros presenciais, o primeiro com os Coordenadores dos Departamentos envolvidos (*Acompanhamento Pedagógico e Educação a distância*) e dois com os respectivos professores em momentos adequados para a elucidação dos problemas que surgissem;

- A elaboração de um modelo básico para todas as turmas de um mesmo Componente Curricular, publicado num Plano de Ensino que regulava os módulos propostos, os objetivos, os conteúdos técnico-pedagógicos, o sistema de avaliações e as referências bibliográficas a serem utilizadas por todos;

- A nomeação de “tutores” e de “monitores” em cada turma;

- A elaboração de questionários para aferir a situação do início e do fim do processo;

- O acordo com os docentes para que mantivessem um registro semanal sobre os acontecimentos relevantes vivenciados em cada grupo.

Estudadas e discutidas as propostas, chegava a hora de implementar os planejamentos. Contudo, como 21 alunos não haviam realizado o curso de formação básica em EAD, apesar de terem sido oferecidas inúmeras turmas naquele ano, houve um atraso no início do trabalho.

### **4. Experiências da “construção”**

Contextualizada a situação, a seguir mostraremos como os recursos disponibilizados e as relações estabelecidas influenciaram o coletivo participante.

#### **4.1 Da reunião inicial à conclusão da proposta de trabalho: a relação entre docentes**

Percebia-se claramente, nos primeiros momentos, dois sentimentos distintos no grupo docente reunido pela Chefia a partir da disponibilidade de carga-horária e aprovação no curso de formação básica em EAD. O primeiro que envolvia as sensações de dúvidas e curiosidades sobre a proposta. O segundo que abrangia a demonstração de uma disponibilidade formal para o desenvolvimento das atividades, que não se traduziu em

discussões pertinentes, elaborando apenas o suficiente para “realizar as tarefas”. Faltava, então, a cumplicidade de querer e gostar de trabalhar em equipe, o reconhecer as limitações do “novo ambiente”, a vontade de compartilhar ansiedades e inseguranças.

A elevada qualificação acadêmica do grupo docente projetava uma expectativa positiva na composição de conteúdos e na formulação de estratégias didáticas e pedagógicas. Entretanto, a falta de discussão dos processos a serem vivenciados, a ausência de um programa de qualificação oportuno, a falta do conhecimento prévio dos participantes, aliados à concorrência de outras atividades acadêmicas, dificultou a implementação do “contrato didático” proposto desde o início.

Uma das táticas utilizadas pela Coordenação do Projeto para envolver os participantes, foi a de compartilhar os problemas que surgiam por “e-mail” buscando “forçar” soluções que fossem o resultado da participação do grupo, mas pareceu haver uma tênue resistência para falar sobre as dificuldades que encontrávamos.

Também resultava em ansiedade a indefinição do início dos trabalhos, que dependia da conclusão do curso básico de formação em EAD por todos os alunos inscritos.

## **4.2 O contato com as Coordenações das Unidades**

O número elevado de “subordinações” no trâmite administrativo (professores; Coordenação do Projeto; Coordenação de Unidades dos professores; Coordenação das Unidades dos alunos e Direções Regionais) foi uma deficiência que seria corroborada no final, mas que foi amenizada por aquele sistema de comunicações.

Adotou-se, em comum acordo, a idéia de nomear os Coordenadores de Unidades como “tutores presenciais”, matriculando-os como “alunos” nas turmas de suas Unidades, ao mesmo tempo em que se estabeleceu um sistema de monitoria para as questões técnicas.

Todas essas necessidades mobilizaram a estrutura de profissionais envolvida, divulgando as reais possibilidades de trabalho na modalidade a distância. O que havia começado para cobrir uma emergência pela falta de professores, começou a tomar uma dimensão que incrementou, significativamente, as discussões acadêmicas e a utilização dos meios tecnológicos.

## **4.3 O período de aulas**

Com uma proposta elaborada e uma carga-horária densa a ser oferecida, tinha-se a convicção de que se fazia o melhor possível, mas também se sentia o receio de como tantas subjetividades “estrepantes” em locais e regiões diferentes poderiam ser compreendidas. Além de cumprir o calendário, queria-se estabelecer um sentido para a prática dos alunos e desenvolver as competências necessárias aos novos processos.

A partir daquele momento iria ser posto em prova não só o funcionamento dos recursos de informatização institucionais, como também iniciar a implementação dos modelos pedagógicos necessários para o desenvolvimento das atividades.

O atraso na conclusão do curso de formação em básica por 12% dos alunos iria somar-se àqueles temores, haja vista que a duração imaginada inicialmente teria de ser revista. A solução encontrada pela Coordenação foi a de iniciar as atividades realizando o primeiro encontro presencial, apresentando os Planos de Ensino e suas conseqüências imaginadas, pactuando com cada turma a disponibilidade de tempo semanal para o estudo (tanto dos alunos, quanto dos tutores, monitores e professores, estabelecendo um “contrato” com todos) e que garantisse o acesso aos laboratórios de informática existentes para os discentes que só conseguem se conectar na Universidade (cerca de 60% dos alunos).

Em todas as turmas trabalhadas o primeiro encontro (presencial e com o Coordenador do Projeto) transpirava um misto de curiosidade e descrença, baseadas em preconceitos tão comuns às atividades em EAD para quem não conhece suas possibilidades.

O compromisso foi construído em cada turma utilizando-se de dinâmicas de grupo, elaboração de uma “carta de intenções” e a marcação de uma data para a “reapactuação”, que coincidiria com a ida dos professores nas respectivas Unidades.

Na medida em que os “pactos” eram estabelecidos entre a Coordenação do Projeto, a Coordenação das Unidades, os professores e as turmas, os docentes iniciavam os seus trabalhos solicitando que os alunos se apresentassem virtualmente (preenchendo o “Perfil”) e se apropriassem do Plano de Ensino (publicado na “Dinâmica do Curso”<sup>1</sup>).

A partir de então os professores tinham completa autonomia para desenvolver os conteúdos, desde que cumprissem as exigências mínimas acordadas, tanto pedagógicas quanto administrativas. O papel da Coordenação era o de acompanhar o desenrolar dos procedimentos, levantar situações problemáticas e propor soluções naquelas áreas. Desde a “transição” (a “passagem da turma” do Coordenador para o docente), ficava caracterizado que os traços de personalidade aparentes dos professores, bem como a sua prática educacional, fariam as principais diferenças na condução de componentes similares.

Um dado relevante era o temor de expor produções. Os alunos “protegendo” os seus trabalhos o que, até certo ponto, é esperado e ocorre nas atividades presenciais. Curiosa mesmo era a preocupação de cerca 70% dos professores em disponibilizar para os colegas as suas produções e experiências (tanto as positivas quanto as negativas).

Mesmo (e principalmente) nas discussões sobre os conteúdos da avaliação final (momento crucial do processo por ser individual, presencial e escrito), muitos tiveram dificuldades em mostrar e debater suas propostas. Outros se recusaram a apresentá-las alegando questões de “autonomia docente”. O resultado de tamanha precaução contribuiu para o arrefecimento de discussões críticas e proveitosas para todos.

---

<sup>1</sup> Perfil e Dinâmica são recursos oferecidos pelo ambiente virtual TelEduc.

Uma questão bastante sensível envolveu a rotina de “pedidos, trabalhos e avaliações”. Neste ponto ficou evidenciado o dito “tradicionalismo” dos procedimentos pedagógicos, onde se remetiam solicitações que seriam avaliadas baseadas num sistema de conceituação institucional (que “mede” os resultados pela porcentagem de objetivos alcançados), mas não se estabeleciam critérios objetivos de correção.

Dessa forma, e talvez pela necessidade de evitar um conflito maior com os alunos, muitos trabalhos recebiam as conceituações máximas apesar de serem bastante diferentes, tanto em quantidade quanto em qualidade. Em outras palavras, as deficiências pedagógicas ficavam bem mais evidenciadas, pois as respostas publicadas para todos os alunos, diferentemente de uma aula presencial, ficaram registradas e demonstram o interesse e a capacidade de quem conduz o grupo.

A opção escolhida para realizar um diagnóstico passava pela emissão e levantamento de “pesquisas de opinião” (remetidas para os alunos no início e no fim do processo), cujos resultados eram apresentados aos docentes. Na busca de particularizar as experiências vividas destacamos, a seguir, a experiência da Professora e Psicóloga Martha Hoppe que estava com a incumbência de conduzir duas turmas de “Psicologia das Relações Humanas”, em Unidades diferentes.

## **5. Considerações sobre uma experiência docente em EAD**

A tarefa de ministrar a disciplina de Relações Humanas para uma turma de Tecnologia em Recursos Pesqueiros: Produção de Pescados revelou-se desafiadora pelo curto espaço de tempo para sua realização e pela pouca disponibilidade dos participantes que se encontravam em período de férias escolares, no verão de uma cidade de litoral. Cabe ressaltar que, do grupo de quinze alunos matriculados, dois deles demoraram cerca de três meses para realizar o curso de formação básica em EAD e essa situação não decorreu de dificuldade cognitiva, mas por questões particulares. Foi necessário realizar um intenso trabalho de motivação com os alunos por intermédio de um contato preliminar entre eles e a professora para o estabelecimento de um “contrato pedagógico”.

Diferencia-se aqui o “contrato pedagógico” formal daquele “contrato didático” que é estruturado de forma mais dinâmica e estável (PINTO, 2003; ROUSSEAU, 1999). Naquele contrato, os alunos ficavam cientes dos conteúdos a serem estudados e opinavam sobre a forma como poderiam desenvolver o seu conhecimento, bem como o processo de avaliação.

Tratava-se de uma turma em que sua maioria não estava suficientemente familiarizada com o computador. Isto exigiu um breve debate sobre a superação de barreiras reais, tais como, o hábito de acessar o computador, o nível de conhecimento e prática no uso dos recursos do ambiente virtual TelEduc e a confiança na sua utilização. Nesta primeira semana, entre outras tarefas, foi solicitado que cada aluno deixasse seus dados no “Perfil”.

O “Perfil” de cada aluno permitiu analisar as motivações no ambiente virtual de aprendizagem e conhecer algumas de suas particularidades e o que cada um dizia esperar

do curso. Baseada na experiência com turmas anteriores, verificou-se que alguns se manifestavam de forma tímida e evasiva. Os mais jovens refletiam sua identidade em transformação expondo facetas cômicas e até infantis; alunos mais gentis usavam o Perfil para elogiar a Universidade e conquistar, previamente, a simpatia do professor.

Uma estratégia que se mostrou válida foi o estabelecimento do “contrato” com cada aluno e com a turma de alunos a partir da leitura atenta dos respectivos “Perfis”. Para realizar acordos com o grupo, foi necessário conhecer a realidade que cada aluno apresentava e tolerar um tempo de familiarização com a interação “*on-line*”: um espaço-tempo de experimentação (lúdico) em que pudesse estabelecer seu padrão interacional no meio digital com o professor e assumir com propriedade o lugar de aluno virtual.

Constatou-se que os adolescentes e os jovens adultos que conviviam com o computador desde a infância e já haviam experimentado e explorado o seu aspecto lúdico necessitavam, em alguns casos, serem orientados para diferenciar o ambiente de ensino de um ambiente lúdico. Isso exigia a substituição de formas estereotipadas de interação *on-line* (como o uso de gíria) e o reconhecimento do espaço de educação a distância como um meio de aquisição e troca de conhecimento acadêmico, sem perder a espontaneidade de cada um.

Outro aspecto interessante observado na interação com o professor revelou que cada situação necessitava ser avaliada e conduzida a partir da frustração gerada no aluno: a solução aos problemas no ambiente virtual não ocorria como o aluno pensava ou o retorno das atividades realizadas não atendia à expectativa. Na aula presencial identificou-se com mais precisão e rapidez as resistências e reais dificuldades dos alunos. Nos contatos posteriores, pelo correio, foi possível a identificação de situações de impedimento ao prosseguimento. Tratando cada caso na sua peculiaridade, o processo foi mantido em um ritmo estável e a turma encerrou a disciplina com menos desistências. Nesse caso 90% dos inscritos foram aprovados.

Concluiu-se que a educação a distância pode ser uma experiência eficaz se o professor investir no conhecimento das particularidades dos alunos e construir uma comunicação que vá ao encontro dos limites da situação de ensino-aprendizagem apresentada. Um rompimento do contrato pedagógico representará, muitas vezes, a possibilidade de identificação dos limites de cada aluno e da continuidade do processo com novas alternativas de trocas e descobertas.

O aluno pouco familiarizado com o processo de educação a distância só poderá enquadrar-se como “virtual” quando abandonar a relação com o computador como objeto de investimento identificatório (de dependência) e quando enfrentar as limitações no processo de ensino-aprendizagem virtual com a ajuda atenta do professor ou tutor. Dependerá da habilidade do professor para identificar as situações críticas que se apresentarem e conseguir administrá-las da forma mais eficaz, considerando a necessidade de rompimento para que novos acordos sejam estabelecidos. A situação “*on-line*”, por si só, apresenta-se como um importante fator de frustração para alunos que utilizam a interação *on-line* com frequência. Outros, ao contrário, poderão sentir-se favorecidos e obter maior proveito na aprendizagem.

Além da experiência no uso do computador, as características de personalidade de cada um podem favorecer a experiência de educação a distância. O aluno na relação com seu professor/tutor poderá identificar estas limitações ou favorecimentos para poder lidar com os sentimentos resultantes de seus anseios particulares.

O trabalho de processar as diferenças dos alunos, tanto em suas frustrações quanto em suas habilidades deverá ser trabalhado pelo professor e exigirá elaboração interior por parte do aluno e o reconhecimento de sua real motivação para o aprendizado. A maior ou menor autonomia de cada aluno para acompanhar um curso a distância deverá ser identificada pelo professor para evitar, o quanto possível, a interrupção do processo e a assimilação desse diferencial que a EAD proporciona.

## 6. Considerações finais

A partir do que foi apresentado, podem ser apontadas duas conclusões. A primeira é a de que se torna vital capacitar os sujeitos envolvidos nas atividades, desde o docente, passando pelos alunos e agentes administrativos. Tal capacitação deve respeitar as variáveis do contexto (como tempo, recursos financeiros, espaço físico e aparelhagem), mas precisa ser planejada e executada minimamente, propiciando a vinculação e a sensação de compromisso, amenizando a ansiedade causada pelo “novo”.

Em segundo lugar é imprescindível que os professores que comporão a equipe sejam selecionados por atributos pensados pelas chefias a partir das experiências do pessoal das áreas tecnológicas e psicopedagógicas envolvidas. Aqui não se quer duvidar das competências pessoais, mas destacar que a utilização adequada (ou não) de certas qualificações poderá causar “danos” de difícil reparação nas subjetividades participantes, aumentando o preconceito e diminuindo as possibilidades que a educação a distância oferece.

Apesar das inúmeras dificuldades, foi muito prazeroso acompanhar o crescimento de grupos que estavam reticentes quanto ao “formato” e à “exequibilidade” dos componentes. Nessas turmas ficavam evidentes a participação e a mobilização dos professores, que utilizavam material acessível pelas discussões realizadas, comprometendo-se no acompanhamento individual e coletivo de seus alunos.

## 7. Referências

- CARNEIRO, Mára Lúcia. *Formando formadores em rede*. RENOTE - Revista Novas Tecnologias na Educação. v.3, n.2, nov 2005.
- CARNEIRO, Mára Lúcia; MARASCHIN, Cleci e TAROUCO, Liane. *Os Domínios de Aprendizagem e o Papel do Professor*. RENOTE - Revista Novas Tecnologias na Educação. v.2, n.1, mar 2004. Disponível na Internet: <http://www.cinted.ufrgs.br/renote/mar2004/artigos/31-osdominiosapredizagem.pdf>
- PINTO, Neuza Bertoni. *Contrato pedagógico ou contrato didático*. Revista Diálogo Educacional. v.4, n.10, p. 93-106, dez 2003.
- ROUSSEAU, J. J. *Do contrato social ou princípios do direito político*. São Paulo, SP: Nova Cultural, 1999. (Coleção Os Pensadores, v.1).