

Working with differences: keeping motivation and generating satisfaction

Dulce Márcia Cruz¹, Marialice de Moraes²

Abstract — *A central problem for institutions that provide distance education is how to develop courses that are adequate to the existing demands, preventing the high rates of “dropout”, and increasing students’ satisfaction. The Distance Education Laboratory of the Federal University of Santa Catarina/ UFSC (Brazil) has been researching the possibilities to attend the specific needs of several groups of students, and at the same time paying attention to the individual expectations. In this paper we present some results of the empirical observation of graduate programs offered to working adults, registered through their companies and/or institutions, using interactive media - videoconference and Internet. Despite some common characteristics, these programs have been observed as intrinsically different, since the student enrolled came from diverse contexts and had very different demands. Observing the results obtained by the students in terms of performance and completion of the 15 graduate programs that begun in 1998/1999 we noticed that despite of the above mentioned differences among the student groups the drop out rates were below the data found in the related DE literature. In this sense we may conclude that the importance of the instructional design process, students support service (local and remote), and the professional circumstances of the students are determinant factors of success.*

Index Terms — Distance Education, drop out rates, motivation, students support service.

INTRODUÇÃO

Um problema central para as instituições que ministram cursos a distância é o de garantir que os alunos consigam terminar seus estudos de maneira satisfatória. A partir da proposta de alcançar uma grande diversidade de estudantes mas ao mesmo tempo garantindo a atenção às suas necessidades individuais é que foi desenvolvido o modelo dos cursos de Pós-Graduação Stricto Sensu em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina, mediados pelo Laboratório de Ensino a Distância. Baseado na utilização consorciada da videoconferência e da Internet, o modelo permite uma ampliação das possibilidades de contatos síncronos entre alunos e professores, e entre estes e os colegas. Além das

aulas por videoconferência, outras estratégias são utilizadas com o objetivo de incrementar a interação e a construção de um senso de pertencimento, de comunidade, como as aulas presenciais no início de cada disciplina, *workshops*, seminários presenciais e um ambiente de aprendizagem on-line com espaço para aprendizagem colaborativa, além da atuação do monitor.

Apesar de serem todos cursos de Mestrado a Distância, há uma grande variedade de áreas de conhecimento, com alunos vindos de diferentes contextos e demandas as mais diversas. Essa diversidade no entanto, resultou em uma taxa de *dropout* dos primeiros cursos bem abaixo do verificado na literatura da Educação a Distância. O objetivo deste artigo é o de tentar, através da descrição do modelo e das características das parcerias e de seus alunos, levantar algumas hipóteses sobre quais seriam os fatores responsáveis por esses índices de finalização e retenção dos alunos na EAD.

SISTEMA DE APOIO AO ALUNO

Uma breve revisão da literatura sobre o papel dos serviços de apoio ao aluno na Educação a Distância, nos mostra que este setor e os profissionais que nele atuam são fatores determinantes para o sucesso de qualquer iniciativa de EAD. Ref. [1] afirma que a melhoria da EAD nas últimas décadas está parcialmente relacionada com a melhoria da oferta de serviços de apoio aos estudantes. Ref. [2], vão mais longe e afirmam que apoio ao aluno é fator crítico para o sucesso dos programas de educação a distância. A importância dos serviços de tutoria, monitoria e suporte é fundamental para desenvolver a autonomia dos alunos, especialmente se considerarmos o fato de que na EAD, o aluno será sempre estimulado a demonstrar habilidade de trabalhar sozinho (ou em grupos “virtuais”) e saber buscar apoio quando necessário [3].

O NOVO ALUNO A DISTÂNCIA: AUTONOMIA E MOTIVAÇÃO

Partindo-se do pressuposto de que o aluno é o centro de qualquer processo educativo de qualidade, tal deve ser o caso na EAD. O aluno a distância é figura central do

¹ FURB – Universidade Regional de Blumenau. dulce@eps.ufsc.br

² Laboratório de Ensino a Distância – (LED). Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção – UFSC. mariali@led.ufsc.br

processo de ensino-aprendizagem e todo o curso é desenhado objetivando a otimização do seu desempenho. Uma das regras de ouro para o sucesso de um programa de EAD é o conhecimento do público-alvo para o qual se está planejando [4]; [5];[6]. Quem é este aluno? Quais as suas expectativas? O que ele busca/necessita? Responder estas questões, ainda que de forma ampla e genérica, é uma tarefa primordial para as instituições de EAD.

Diversas pesquisas mostram que para que uma abordagem educacional realmente possa ser vista como “centrada no aluno” [7]; [8]; [9], são necessários investimentos efetivos nos aspectos críticos que afetam a disposição do aluno para estudar a distância, o que pode impedir o aluno de se matricular e progredir, assim como os aspectos motivacionais, sendo que devem ser consideradas aí as questões familiares, econômicas, disponibilidade de tempo, características pessoais, etc. [10].

Os estudantes que buscam cursos à distância formam, segundo [8], “(...) uma clientela especial. Ela é diferente da do (sic) estudo com presença, porque por via de regra se trata de adultos *um pouco mais velhos*. Sua idade média situa-se entre 20 e 30 anos, sendo que para cima dificilmente se coloca um limite”.

Para o aprendiz adulto, o mais importante é incorporar novos conhecimentos ao que já possuem, obter respostas para suas necessidades e não apenas em aprender por aprender. Eles estão mais inclinados a desafiar professores e colegas com experiências da vida real que contradizem estudos hipotéticos. “Estudantes adultos trazem uma grande variedade de interesses e experiências para a sala de aula; instrução que aproveita esta riqueza torna-se mais profunda e envolvente para todos” [11].

Estar motivado é um fator fundamental para que o aluno a distância realize as suas atividades e conclua satisfatoriamente seus estudos. Segundo [12], a motivação é um fator primário para o processo de aprendizagem. Para esta autora, “Sem o desejo de aprender, raramente irá acontecer uma aprendizagem efetiva” [12]

Para Ref. [13] a motivação é uma disposição autônoma, algo que é interno a pessoa. Para a autora este fato por si mesmo determina que qualquer intervenção no processo motivacional só irá até onde o alvo da ação permitir.

Ao falar sobre a importância da motivação do aluno na EAD, Visser destaca que ainda existem poucas iniciativas especificamente elaboradas com o objetivo de estimular e manter o aluno motivado para os estudos:

“A importância do desenvolvimento de estratégias para aumentar a motivação foi muito pouco estudada e não foram feitas muitas tentativas para auxiliar no design de materiais para cursos e/ou auxiliar instrutores a produzirem materiais motivadores” [13, p. 4].

Ainda segundo [13], na EAD, ao contrário do ensino-aprendizagem convencionais onde o contato

presencial regular entre estudantes e professores permite que os problemas de ordem motivacional sejam rapidamente identificados, é mais complicado detectar este tipo de situação e, portanto, não há uma ajuda externa efetiva para aumentar a motivação. Ou seja, para a autora, a inclusão de estratégias motivadoras nos materiais didáticos é uma forma de estimular a motivação dos estudantes a distância para a aprendizagem.

Em pesquisa realizada com um grupo de estudantes em um curso a distância oferecido pela OU, a autora identificou uma série de fatores positivos relacionados com a utilização de mensagens de caráter motivacional e o desempenho e a persistência dos alunos no curso. Abordagem adotada foi o envio de mensagens motivadoras aos estudantes de um curso baseado em correspondência durante oito meses, oito vezes; resultaram em um aumento das taxas de finalização de 35% para 71% e de 35% para 84% no caso dos alunos que se matriculavam pela primeira vez. Os resultados também foram efetivos no sentido de que houve um aumento da autoconfidência (self-confidence), como um aprendizado para toda a vida [14].

Ref. [15] aponta para a necessidade de se desenvolver uma estratégia para a retenção de alunos na Open University - OU, uma vez que o problema de evasão é um dos mais importantes para a universidade, como indicam alguns números: 5% dos alunos abandonam cursos no início ou no primeiro terço; 30% dos que iniciam seus cursos, não chegam a fase de exames; apenas 65% dos que chegam a fase de exames, passam. Por essa razão a OU está implementando um projeto denominado “Student Retention Program”, voltado justamente para a retenção dos alunos e baseado no apoio ao aluno e na manutenção da motivação para os estudos [15].

Ref. [16], também destaca em seu trabalho a importância da motivação para o desempenho e persistência dos alunos em cursos a distância. A realização de atividades busque estimular o aluno para manter-se motivado e persistir até a conclusão efetiva de seu curso é vista como uma atividade central no modelo de apoio ao aluno a distância implementado no LED.

ÍNDICES DE DESISTÊNCIA E EVASÃO NA EAD – DROPOUT RATES

Índices de desistência e evasão (*dropout rates*) mais altos que na educação tradicional são, infelizmente, uma característica que ainda marca a EAD, como é possível identificar nas citações a seguir:

“Ainda que as pesquisas mostrem que os estudantes a distância aprendem tanto quanto estudantes convencionais, estudos realizados com estudantes em cursos por correspondência

identificaram que estes tendem muito mais ao abandono de seus cursos, com as taxas de evasão e desistência variando de 19% a 90%, com uma taxa média de 40%” [17].

“Mesmo que as estatísticas variem em diferentes instituições, administradoras escolares concordam que as taxas de conclusão de cursos a distância são geralmente 10 ou 20% mais baixas que em cursos tradicionais” [18].

Em relação aos números de dropout apontados na literatura e os números percebidos no contexto do LED, é importante destacar uma diferença básica: a característica da oferta (aberta/fechada) e dos cursos (extensão, graduação, pós-graduação). No caso do LED, os cursos analisados são de pós-graduação e oferecidos, em sua maioria, para um único parceiro, que conhece os alunos, que formam grupos mais ou menos homogêneos. Nos casos descritos na literatura os cursos são em sua maioria oferecidos de forma aberta, para alunos de origens diversas.

Ainda, segundo [19], é preciso também que, ao se fazer comparações entre dados oriundos de cursos tradicionais e cursos a distância se leve em consideração as características de ambos os grupos de estudantes, especialmente quando se analisam cursos regulares. Para o autor, os alunos a distância fazem parte de um grupo onde os fatores externos (trabalho, família, finanças) têm muito mais chances de levar ao abandono do curso.

As discussões sobre índices de evasão e desistência são freqüentes na EAD, muitas vezes levantadas por profissionais que não acreditam na eficácia desta modalidade de educação. Mas, uma análise mais detalhada das pesquisas indica que, se a estrutura de apoio oferecida pela instituição de EAD for eficiente, os índices de evasão e desistência tendem a ser menores [15].

LED – LABORATÓRIO DE ENSINO A DISTÂNCIA

O Laboratório de Ensino a Distância (LED) foi criado em 1995 no Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção (PPGEP), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), para estabelecer uma ligação efetiva entre a indústria e a academia, visando atender a uma crescente demanda por estudantes vindos das empresas. O objetivo de garantir uma relação com o setor produtivo presente no processo de implementação do LED incluía inclusive em seu projeto inicial, a criação de salas de videoconferência dentro das empresas parceiras.

A videoconferência foi escolhida como mídia principal dos cursos de pós-graduação tendo como mídias de apoio a internet e o material impresso. Os cursos por videoconferência do Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção (PPGEP) da UFSC começaram a ser oferecidos para as empresas e instituições

educacionais com base na estrutura da pós-graduação das universidades brasileiras.

Em 1996, foi realizado o primeiro curso de especialização para engenheiros da Equitel, uma empresa da área de telefonia integrante da Siemens do Brasil, em Curitiba, em que a base para a transmissão dos conteúdos era a videoconferência e o envio de material didático era feito através dos correios.

O segundo curso nasce em 1997, com o parceiro A, uma empresa líder mundial na produção de petróleo em águas profundas, oficialmente o primeiro realizado a distância pelo PPGEP. Por necessitar treinar engenheiros localizados em sete cidades brasileiras, decidiu-se pelo multiponto e, por possuir uma intranet ativa, o curso foi planejado para incluir as ferramentas da Internet, além de material impresso e aulas pela videoconferência.

FORMATO DOS CURSOS

O Mestrado por videoconferência do Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção (PPGEP) da UFSC para o parceiro A acabou sendo o marco para todos os outros cursos que se seguiram. Na adaptação para educação a distância, seguiu o modelo presencial de tempo, conteúdo e carga horária de aulas. Seu formato básico era composto por aulas por videoconferência e comunicação extraclasse principalmente pela Internet, três ou quatro trimestres de duas disciplinas, ministradas em dois períodos por semana, de quatro horas-aula de 50 minutos cada, com pelo menos um encontro presencial entre alunos e professores durante a época dos créditos, foi seguido com poucas variações na maioria dos cursos atualmente em vigor.

Apos o período das aulas, os alunos entravam em fase de orientação visando a execução do projeto de pesquisa e a redação de uma dissertação de Mestrado a ser defendida de forma oral para uma banca de no mínimo três doutores. A finalização desse processo segundo a legislação brasileira da pós-graduação deve levar 24 meses. Os alunos que não conseguirem terminar a dissertação nesse prazo podem pedir mais um ano e, na eventualidade desse ano não ser suficiente, a coordenação do Programa pode conceder mais um, somando um total de quatro anos ao final. Como indicação da pressão exercida sobre professores, alunos e cursos, é preciso dizer que conta ponto na estrutura educacional da pós-graduação brasileira a finalização das pesquisas e a defesa das dissertações no prazo mínimo de dois anos. O adiamento ou a demora na defesa pode acarretar entre outros prejuízos o rebaixamento no ranking nacional de cursos e a conseqüente perda de bolsas de estudos para os alunos e financiamento de projetos do governo federal para os professores.

A ORIENTAÇÃO DAS DISSERTAÇÕES

Encerrada a etapa de cumprimento dos créditos, começavam os seminários de orientação para a realização da pesquisa e da dissertação. Pelo modelo do PPGEP usado com o parceiro A, uma vez concluídos os créditos, tinham início os seminários trimestrais de orientação a distância, realizados em sessões multiponto por videoconferência. O objetivo dos seminários era o de servir como mecanismo de sistematização da pesquisa, que auxiliasse os alunos a socializar suas experiências, trocar bibliografia e discutir seus trabalhos com os colegas recebendo orientação não só dos seus mas também dos outros professores-orientadores, presentes à sessão. Planejados como um encontro de todos os alunos, os seminários visavam criar um espaço necessário para impedir que após o período de créditos, eles se dispersassem ao iniciar seus trabalhos individuais de pesquisa, buscando manter a coesão e o sentimento de pertencimento à instituição educacional.

A partir de 1999, quando os outros cursos por videoconferência do PPGEP entraram em fase de dissertação, o modelo foi modificado para seminários presenciais, já que estes eram essencialmente realizados ponto a ponto, ou seja, ligando apenas uma sala da instituição parceira ao LED. Por essa razão, ao invés de reunir-se com todos os professores orientadores, os alunos passaram a se encontrar apenas com o coordenador acadêmico dos cursos, que viajava até a cidade da instituição para realizar o encontro, mais para um atendimento socializante, de motivação e esclarecimentos metodológicos do que de discussão dos conteúdos, como era o caso da Petrobras. Com isso, a orientação de conteúdo específico para cada dissertação passou a ser canalizada para acontecer apenas através da relação individual entre orientador e orientando, ocorrendo na maior parte do tempo, à distância. Isso porque, numa grande parte dos casos, o primeiro contato presencial do orientador com seus orientandos passou a acontecer quando da visita oficial que os alunos faziam à UFSC, no final do segundo ou do terceiro trimestre letivo. Essa comunicação continuava a distância, com o uso do e-mail ou do espaço de orientação criado no ambiente Web do LED.

No início de 2000, foi criada uma coordenação de orientação, responsável por apoiar os coordenadores acadêmicos na intermediação da relação entre orientadores e alunos. A partir dessa nova estratégia, os seminários de pesquisa continuaram presenciais no local do curso e passaram a ser dirigidos pelo coordenador acadêmico e pelo coordenador de orientação, no atendimento aos alunos principalmente quanto a questões relacionadas às dificuldades pontuais, metodológicas ou de comunicação com os orientadores. Segundo essa dinâmica, os professores começaram a ser informados sobre o resultado desses seminários presenciais com seus orientandos em reuniões posteriores ao encontro, de modo a que pudessem corrigir eventuais problemas ou

falhas de comunicação durante o processo de trabalho. O encontro presencial entre os coordenadores e os alunos vem seguindo o cronograma de seminários trimestrais de pesquisa, previstos a partir do final dos créditos e que prevê as etapas de desenvolvimento da dissertação que vão culminar na defesa.

Em meados de 2000, teve início a orientação através de encontros individuais por videoconferência que foi uma reivindicação dos professores no sentido de facilitar o contato e o trabalho com os alunos distantes.

A MONITORIA

A oferta de cursos de pós-graduação a distância, especialmente cursos de mestrado via VC e com o suporte da Internet para comunicação extraclasse, marcou o início do estabelecimento da estrutura de apoio aos alunos e professores no contexto do LED, em julho de 1997[3]. A responsabilidade da equipe de apoio que trabalha nos cursos de Mestrado Presencial Virtual é fazer o atendimento aos alunos sem envolver-se com as questões de conteúdo e avaliação de aprendizagem, pois estas questões dizem respeito ao professor responsável da disciplina.

Para [20] o monitor é o agente responsável pela integração deste modelo, realizando ações de socialização por meio do estabelecimento de contato entre alunos e professores e estimulando a motivação para a aprendizagem. É atribuída ao monitor também a função de auxiliar em questões de acesso tecnológico, incentivando o uso do ambiente on-line de aprendizagem e esclarecendo dúvidas referentes ao mesmo pois, a crescente utilização de tecnologias de última geração criam a necessidade de profissionais capacitados para o preparo de alunos e professores para o seu uso no contexto educacional.

Os profissionais selecionados pelo LED para a função de monitor são selecionados a partir de alguns critérios previamente estabelecidos: serem alunos de mestrado (da área de Mídia e Conhecimento, ou áreas afins), possuírem conhecimentos básicos de informática e principalmente conhecimentos e interesse de pesquisa na área de EAD. A equipe também tem características multidisciplinares contando com profissionais de áreas como sociologia, pedagogia, assistência social, ciências da computação e psicologia [21].

Como resultado de avaliação diagnóstica realizada com 471 (quatrocentos e setenta e um) de seus alunos, professores e instituições parceiras, ficou evidente uma visão bastante positiva das percepções dos alunos sobre o papel da monitoria durante a realização de seu curso, enfatizando a importância da participação do monitor em momentos cruciais. Nesta avaliação, 94% dos alunos participantes consideraram muito importante a participação dos monitores nas etapas presenciais do curso; 90% destacaram a orientação da monitoria para o

desenvolvimento de atividades a distância (dicas de como estudar a distância, apoio comunicacional, etc.) e 87% deram ênfase ao contato periódico com os monitores pela Videoconferência [22].

CARACTERÍSTICAS DOS CURSOS, DOS ALUNOS E DAS INSTITUIÇÕES PARCEIRAS

O estabelecimento de parcerias para a oferta dos cursos a distância foi desde o início do processo percebido como fundamental pelo LED, que buscava formar uma rede nacional para o atendimento das demandas por cursos que chegavam ao PPGEP. Mas, o atendimento à demanda era sempre analisado sob o ponto de vista do aluno – qual o tipo de estrutura necessária nos pontos remotos, quais os serviços que deveriam ser oferecidos, etc., para facilitar a vida do aluno e permitir que este se dedicasse ao máximo aos estudos, sem preocupar-se com questões técnicas e administrativas. Neste sentido, aos contratos formais para o estabelecimento de convênios e parcerias sempre realizados pelas fundações da universidade, acrescentou-se um protocolo de responsabilidades, no qual ficava estabelecida a responsabilidade de cada parceiro em relação aos alunos, assim como as responsabilidades do LED.

Este protocolo foi identificado como necessário a partir da identificação de algumas questões problemáticas desde o estabelecimento da primeira parceria para oferta de cursos a distância via videoconferência e foi sendo aperfeiçoado conforme os cursos iam acontecendo. O protocolo determinava que a instituição parceira deveria contar com uma estrutura mínima para o atendimento local aos alunos, com especificações relacionadas às questões técnicas, de pessoal, estrutura física (sala de aula, sala de estudos, biblioteca).

A necessidade de uma estrutura local de apoio, com monitores e técnicos capacitados, foi em muitos momentos apontada pelos alunos em suas avaliações, elogiando ou criticando a estrutura local. Em alguns momentos foi necessário parar os cursos para realizar ajustes nesta estrutura, a pedido dos alunos.

Cursos do parceiro A

Os cursos desta parceria diferenciam-se dos demais especialmente pelo fato de serem oferecidos para uma empresa, o que gera uma grande homogeneidade no perfil das turmas, composta em sua maioria por engenheiros, mesmo que de áreas distintas (Química, Mecânica, Naval), com uma concentração muito grande de alunos na faixa etária entre 35 e 49 anos. A área de concentração – Logística – e o fato de ser baseado na utilização da videoconferência multiponto apresentaram uma preocupação inicial, mas a adaptação do grupo foi rápida

e os professores também se apropriaram com alguma facilidade da tecnologia. Em relação ao uso da Internet, este apresentou problemas e a difusão foi bastante lenta, especialmente por causa da falta de familiaridade dos professores e sua hesitação em utilizar também esta tecnologia.

Todos os cursos oferecidos no âmbito desta parceria tinham as mesmas características, sempre na mesma área de concentração e com o mesmo corpo docente. Também os alunos tinham características comuns em todos os grupos, o que variava era apenas dispersão geográfica dos grupos, conseqüentemente, a diversidade cultural de suas origens.

A instituição parceira já possuía anteriormente uma estrutura bastante favorável para o estudo in-company, facilitando algumas adaptações solicitadas pelos professores e alunos. A familiaridade dos alunos com o uso da Intranet da empresa também facilitou a comunicação extraclasse, via e-mail, e a troca de materiais, amenizando os problemas ocorridos com a conexão com a Universidade. A existência de uma biblioteca própria também se apresentou como um fator muito positivo, especialmente na fase de dissertação.

Cursos do parceiro B

A parceria aqui denominada como “parceria B” era formada por um grupo de instituições de ensino superior distribuídas pelo estado de SC, caracterizando-se como um consórcio de IES. Todos os alunos eram professores vinculados às instituições-membros do consórcio e estavam realizando o curso por que necessitavam da titulação para continuarem lecionando em suas instituições, devido às mudanças na legislação trazidas pela nova LDB, homologada em dezembro de 1996. Estes fatores tornavam a realização do curso como obrigatória, em muitos momentos refletindo-se na motivação dos alunos, que viam o curso com “mais uma” tarefa em uma vida já bastante atribulada pelo trabalho como docente, muitas vezes em diversas instituições.

Uma questão importante a ser considerada aqui é a falta de experiência com a tecnologia utilizada – videoconferência – nos pontos remotos (as IES localizadas no interior do estado de SC), pois apesar de terem recebido os equipamentos e terem o acesso ao link dedicado, estas não tinham ainda resolvido questões políticas internas relacionadas ao uso desta mídia.

Em relação a estrutura local oferecida aos alunos, também houve pouco empenho das instituições, pois afinal os alunos trabalhavam naquele local, conheciam os técnicos, enfim, “podiam se virar”. Assim sendo, apesar de todas as salas terem recebido equipamentos semelhantes para a realização da aula por videoconferência, não foi montada uma infra-estrutura especial para estudo, biblioteca específica, etc.

Um ponto importante se compararmos os parceiros A e B, é a questão da diversidade de cursos oferecidos. No primeiro caso, somente em uma área, no segundo caso em 5 áreas diferentes dentro do âmbito do PPGEP. Mesmo para a equipe de apoio no LED estes cursos representavam um desafio, pois envolviam um corpo docente bastante numeroso, e áreas bem distintas (Qualidade, Engenharia de Avaliação, IA).

Cursos do parceiro C

Os cursos oferecidos por este parceiro foram os primeiros a serem oferecidos de forma aberta, pois apesar de existir uma instituição mediadora (a parceira), os cursos eram oferecidos para qualquer interessado que obedecesse aos requisitos formais de admissão do Programa. Esta abertura e a oferta de cursos de áreas de concentração diferentes fez com que o público-alvo atendido se tornasse bastante diversificado, dificultando também a formação de grupos coesos, como aqueles onde todos os alunos estavam vinculados às mesmas instituições. Estas turmas eram compostas por professores, administrados de instituições de ensino, profissionais liberais, e outras categorias, sendo um fator de possível identificação entre estes alunos o fato de que a maioria exercia ou pretendia exercer alguma atividade docente.

Desde o início dos cursos, ficou patente no contato da equipe de apoio no LED com os alunos que o parceiro não oferecia a infra-estrutura física e de pessoal estabelecida no protocolo encaminhado pelo LED. Os alunos sentiam-se abandonados e não sabiam com certeza a quem recorrer. Não havia sala de estudos, a biblioteca e a secretaria não funcionavam no horário das aulas, os técnicos eram inexperientes. Estas questões foram sendo solucionadas com a ajuda da equipe de apoio no LED, fazendo com que os alunos se sentissem mais seguros.

Estas diferenças entre os parceiros e nas características dos alunos foram claramente percebidas pelos professores que trabalharam nos cursos das 3 (três) parcerias aqui citadas, como é possível perceber nos depoimentos apresentados a seguir.

OS ALUNOS A DISTÂNCIA SOB O PONTO DE VISTA DOS PROFESSORES

Numa pesquisa realizada no LED com os professores que ensinavam nos cursos a distância entre 1997 e 2001, [23] levantou depoimentos que mostravam que havia entre os docentes uma percepção de que a origem dos alunos era importante para um rendimento escolar positivo ou não.

Em seu levantamento, [23] demonstra que o fato do aluno a distância ser um adulto que não se afastava da rotina pessoal e profissional para estudar, era visto como

um problema para os professores, justamente por que dedicavam menos tempo aos estudos.

A dificuldade de acesso à bibliografia e a questão da idade era entendida como um problema para alguns professores, mas não havia consenso sobre isso. Para um professor, por exemplo, a experiência compensava as limitações de tempo e disponibilidade de dedicação. Já um outro declarou que o tempo de vida impedia um rendimento melhor nas aulas, e que ele tinha mais paciência e preferência em lidar com os alunos jovens pois eles tem mais pique e são mais abertos à descoberta.

Além dessas diferenças apontadas na bibliografia de EAD, [23] mostrou ainda que, no caso dos cursos do LED, os professores identificavam dois grupos de alunos a distância: os vinculados às empresas (engenheiros) e os vinculados às instituições educacionais (docentes). Essa diferenciação se fez sentir especialmente nos depoimentos coletados em 1998, quando os docentes eram em sua grande maioria, oriundos dos cursos de Engenharia de Produção ministrando aulas diretamente para os engenheiros das empresas (como os do parceiro A) e, ao mesmo tempo, para professores das universidades do interior de Santa Catarina (os do parceiro B).

A diferença de origem, formação e motivação para estudar eram sentidos de modo bastante evidente pelos professores do PPGEP:

“Eles [os professores] estão ali porque precisam de um título, e na empresa, eles estão ali porque precisam mostrar o que eles fazem. Eles estão sendo julgados, inclusive. Porque o que eles estão fazendo tem que mostrar aplicabilidade. E já é uma coisa da empresa, quer dizer, já é um privilégio a empresa estar bancando...” [23]

Talvez por essa razão, os docentes-alunos eram considerados mais difíceis de motivar e de participar na aula. Para os professores que ensinavam nos dois tipos de cursos, os alunos “práticos” (engenheiros) eram mais exigentes em termos de aplicação da teoria e os “acadêmicos” (professores) eram mais voltados à discussão teórica. Assim, a homogeneidade de conhecimento anterior da turma, a motivação pessoal, experiência profissional, heterogeneidade ou homogeneidade de informação anterior na área do curso foram apontados como fatores definidores das diferenças entre os dois grupos.

Pelo descrito, pela avaliação dos professores sobre seus alunos a distância, jogavam papel fundamental na performance tanto a área profissional, a cultura organizacional de origem, as pressões exercidas pelos seus locais de trabalho, como também a estrutura de apoio recebida tanto na instituição presencial quanto na da universidade a distância.

**PERFORMANCE E FINALIZAÇÃO DAS
DISSERTAÇÕES DOS CURSOS DE MESTRADO A
DISTÂNCIA**

Do que foi discutido até agora, percebe-se que há uma grande diversidade tanto entre as condições dos parceiros, como entre as áreas e disciplinas dos cursos ministrados como entre os grupos de alunos das diversas turmas. Uma questão interessante a se fazer em uma realidade como essa seria a de investigar se os alunos de cursos de formação homogêneos mais coesos (tais como os da empresa A) teriam mais condições terminar seus projetos ou se o fato da proximidade de interesses profissionais (qualificação para docência no caso dos parceiros B e C) mesmo que heterogêneos em suas origens funcionariam como um fator de motivação para reter o aluno até o final?

Na tentativa de verificar essas questões, foram levantados dados referentes aos prazos de conclusão dos alunos das parcerias A, B e C que iniciaram em 1997 e concluíram em dezembro de 2001 seus Mestrados em Engenharia de Produção na UFSC.

Em primeiro lugar, verificou-se que a taxa de desistência desses cursos durante o período de créditos foi bastante baixa, ficando a grande maioria de não concluintes entre os que não defenderam as dissertações. Por exemplo, no caso do parceiro A, 31% desistiram na primeira turma enquanto que a desistência no curso 2 não houve desistência. A desistência nos cursos do parceiro B variou de 13% em um dos cursos, chegando a 50% em outro, enquanto que nos restantes a média ficou em torno de 31%.

Uma primeira hipótese a que se pode chegar é talvez o fato de que estar em grupo nas aulas por videoconferência pode ter dado aos alunos um sentimento de pertinência com influência sobre a motivação para continuar. Pode ter contado positivamente para essa permanência, a satisfação com o curso, com os professores e o atendimento pela monitoria, cujos índices foram bastante satisfatórios, conforme se pode verificar nas avaliações diagnósticas realizadas no decorrer das aulas.

Para se ter uma idéia da taxa de retenção dos Mestrados por videoconferência em Engenharia de Produção pode-se verificar o número de defesas de cada parceiro.

Quadro de defesas parceiro A

Cursos Parceiro A	Alunos	Defesas	% total
PETRO1	22	12	54
PETRO2	26	13	50

Fonte: Stela, 2002.

Quadro de defesas parceiro B

Cursos parceiro B	alunos	defesas	% total
FUNCESI1	11	10	91
FUNCIA1	22	13	64
FUNCEAV1	16	10	63
FUNCQ&P	16	7	44
FUNCAGRO1	16	6	38
FUNCIGAMB	16	8	50

Fonte: Ferrari, 2002, p. 64.

Quadro de defesas parceiro C

Cursos parceiro C	alunos	defesas	% total
TCEAV1	31	18	58
TCEAV2	31	17	55
TCEAV3	32	18	56
TECERG1	28	16	57
TECQ&P1	31	10	32
TECTED1	30	23	77
TECTED1	31	18	58

Fonte: Ferrari, 2002, p. 61.

Quadro geral dos parceiros por ordem crescente de defesas dos cursos

Parceiros	Alunos	Defesas	% total
TECQ&P1	31	10	32
FUNCAGRO1	16	6	38
FUNCQ&P	16	7	44
PETRO2	26	13	50
FUNCIGAMB	16	8	50
PETRO1	22	12	54
TCEAV2	31	17	55
TCEAV3	32	18	56
TECERG1	28	16	57
TCEAV1	31	18	58
TECTED1	31	18	58
FUNCEAV1	16	10	63
FUNCIA1	22	13	64
TECTED1	30	23	77
FUNCESI1	11	10	91

Uma primeira análise dos resultados dos alunos que concluíram seus mestrados por videoconferência e internet mostra que, dos 15 cursos, apenas três tiveram uma porcentagem de menos de 44% de defesas e dois tiveram 77% e 91% de finalização. O restante, 10 cursos, teve uma média de 50 a 64% de alunos concluintes. Essa taxa de retenção está bem acima da relatada na bibliografia de EaD.

Vistos em conjunto, pode-se dizer que, apesar das diferenças, a porcentagem de finalização não se mostra especialmente diferente apesar da diversidade dos cursos. Uma hipótese seria a de que joga na capacidade de terminar um curso a distância a motivação intrínseca do aluno, ou seja, aquele automotivado que consegue terminar o que se propõe apesar das dificuldades.

No entanto, se for considerado o prazo regulamentar de término do Mestrado, que é de dois anos, a porcentagem de defesas diminui bastante. É o caso do parceiro A, cujos cursos tiveram três defesas no prazo no curso 1 e quatro no curso 2, o que representa um baixo índice de defesas no computo total. Por outro lado, a média de defesa dentro do prazo dos cinco cursos do parceiro B foi de 19%, sendo que dois cursos não tiveram nenhuma dissertação defendida no prazo. Do mesmo modo, dos sete cursos do parceiro C, apenas dois tiveram uma dissertação defendida no prazo e dos restantes, 100% das defesas ocorreram depois dos dois anos. (FERRARI, 2002)

Pode-se dizer que joga papel fundamental nessa tendência de finalização perto do limite dos prazos legais, alguns aspectos já apontados neste artigo, a saber: a) pressão tanto da instituição a distância quanto do parceiro local para que os alunos completassem as defesas no prazo final; b) criação da Coordenação de Orientação em 2000, que coincide com um acentuado aumento das defesas; c) pressão das empresas no sentido de cobrarem de seus funcionários a realização do Mestrado como retorno ao investimento em sua formação; e finalmente, e) como um fator de conjuntura a fortalecer a motivação de todos os envolvidos na finalização dos cursos, poderia se acrescentar a importância das defesas para legitimidade da própria EAD, já que, no caso brasileiro, a pós-graduação a distância ainda não está regulamentada. Uma hipótese para a quantidade de defesas fora do prazo seria a de que elas foram resultado de um esforço das instituições e empresas envolvidas que levou professores, monitores e coordenadores locais e remotos a buscarem nos alunos as condições e a vontade necessárias para finalizar e defender suas pesquisas.

A ocorrência de tempos diferentes de defesa pode apontar para fatores relativos à situação laboral dos alunos. Por exemplo, no caso do parceiro A, relatos dos alunos colhidos tanto durante a fase de créditos quanto na de pesquisa, revelaram que por necessidades profissionais do seu local de trabalho, os estudantes eram chamados a exercer suas funções cotidianas ou mesmo a aplicar suas pesquisas antes mesmo de conseguirem defender as dissertações. Muitos tiveram que desistir por causa da carga intensa de trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar da dificuldade de se isolar os diferentes fatores intervenientes nos cursos acima analisados, pode-se levantar alguns aspectos que merecem atenção. O primeiro deles é que o desenho instrucional dos cursos do PPGEP, baseado numa alta interatividade com agentes motivadores como os monitores e orientadores pode ser um dos fatores de finalização dos mestrados a distância. A infraestrutura de apoio ao aluno, tanto local como remota, que foi desenvolvida conforme o modelo foi sendo criado, mostrou-se importante especialmente na fase final do limite do tempo para as defesas. E finalmente, o fator profissional, tanto na pressão para voltar a exercer suas funções no local de trabalho, quanto na motivação para alcançar o certificado necessário para continuar trabalhando, pode ter pesado na porcentagem de *dropouts* e finalizações.

Por esses aspectos apontados, percebe-se que ainda há muito que pesquisar nessa área de apoio ao aluno, para se conseguir identificar não só quais são as principais variáveis que interferem na motivação dos alunos mas também até que ponto e de que maneira elas exercem seu papel nesse processo tão complexo.

REFERENCES

- [1] Sewart, D, "The Future for Services to Students", Proceedings of the International Council of Distance Education", Düsseldorf, ICDE 2001.
- [2] Threlkeld, R., & Brzoska, K, "Research in distance education", In B, Willis (Ed.), *Distance Education: Strategies and Tools*, Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications, Inc., 1994.
- [3] Moraes, M, "A monitoria como sistema de apoio ao aluno na educação a distância. Um modelo desenvolvido no LED/UFSC", PPGEP: Projeto de Qualificação de Doutorado, 2002.
- [4] Garcia Aretio, L, *Educación a distancia hoy*, Madrid: UNED, 1994.
- [5] Preti, O, "Educação a distância: uma prática educativa mediadora e mediatizada", In: PRETI, Oreste, *Educação a distância: inícios e indícios de um percurso.*, Cuiabá: NEAD/IE – UFMT, 1996.
- [6] Moore, M, G, and Kearsley, G, *Distance Education: a Systems View*, Belmont (USA) : Wadsworth Publishing Company, 290 p, 1996.
- [7] Potter, J, "Beyond access: student perspectives on support service needs in distance education", *Canadian Journal of University continuing Education*, Vol. 24, No. 1 (Spring 1998), 59-82.
- [8] Peters, O, *Didática do ensino a distância. Experiências e estágios da discussão numa visão internacional*, São Leopoldo: Editora Unisinos, 2001.
- [9] Lewis, R, "Support for the in-company learner", In: Lockwood, F, G, (ed.). *Open and Distance Learning Today*. London: Routledge, 1995, pp.242-54.
- [10] Dirr, P, J "Putting Principles Into Practice: Promoting Effective Support Services for Students In Distance Learning Programs. A Report on the Findings of a Survey", WCET, 1999.

- [11] AL-ASHKAR, K, Support for students at a distance: Is technology enough? In: *Annual Conference of the American Association of Engineering Education*, Proceedings of the Annual Conference of the American Association of Engineering Education, 2000, (Session 1322). Disponível em: <http://www.asee.org/conferences/search/20587.pdf> Acessado em: 09/11/02.
- [12] Keller, J, M, “Strategies for stimulating the motivation to learn”, *Performance and Instruction Journal*, Vol. 26, N. 8, pp. 1-7, 1987.
- [13] Visser, L, “Applying Motivational Communication in Distance Learning. A case study”, *Proceedings of the International Council of Distance Education*, ICDE 2001.
- [14] Visser, L, “Systemic Motivational Support in distance Education”, *Proceedings of the International Council of Distance Education*, ICDE, 1997.
- [15] Tresman, S, “Learning Journeys and Student Retention in programmes of Open, Distance Education: a case study from the Open University”, “Proceedings of the International Council of Distance Education”, Düsseldorf, ICDE 2001.
- [16] Fiuza, P, J, “Aspectos motivacionais na Educação a Distância. Análise estratégica e dimensionamento de ações”, Dissertação de Mestrado, PPGEP, 2002.
- [17] **Potashnick and Capper, 1998**
- [18] Chronicle of Higher Education, 11 Feb 2000
- [19] Sheets, M, “Characteristics of Adult Education Students and Factors Which Determine Course Completion: A Review”, *New Horizons in Adult Education*, 6, Number 1, (1992, Spring). <HTTP://www2.nu.edu/nuri/llconf/conf1995/rezabek.html>
- [20] Fiuza, P, J, e Martins, A, R, “Conceitos, características e importância da motivação no acompanhamento ao aluno distante”, *Anais do Congreso de Educación a Distancia MERCOSUR/SUL*, Antofagasta, 2002.
- [21] Moraes, M, Rodrigues, R, S, and Barcia, R, S, “Serviços de suporte ao aluno a distância. Primeiros passos para a definição de um modelo próprio”, *Anais do Cobenge*, 1999.
- [22] LED, 2000,
- [23] Cruz, D, M, “O professor midiático: a formação do docente para a educação a distância no ambiente virtual da videoconferência”, PPGEP: Tese de Doutorado, 2001.