



VII CONGRESSO MUNDIAL ESTILOS DE APRENDIZAGEM



Livro de Atas

Editores: Luísa Miranda, Paulo Alves, Carlos Morais

4, 5 e 6 julho 2016

Instituto Politécnico de Bragança, BRAGANÇA - PORTUGAL

ESTILOS DE APRENDIZAGEM: EDUCAÇÃO, TECNOLOGIAS E INOVAÇÃO

VII Congresso Mundial de Estilos de Aprendizagem: livro de Atas

Bragança, Portugal

04 a 06 de julho de 2016

Instituto Politécnico de Bragança

EDITORES

Luísa Miranda

Paulo Alves

Carlos Morais

Titulo: VII Congresso Mundial de Estilos de Aprendizagem: livro de Atas

ISBN: 978-972-745-205-7

Handle: <http://hdl.handle.net/10198/12934>



Os artigos submetidos ao VII Congresso Mundial de Estilos de Aprendizagem foram sujeitos a um processo de revisão pela Comissão Científica antes de serem aceites para publicação.

Afetividade no Contexto Acadêmico: Percepção de Mestrandos de um Curso Oferecido em Regime B-Learning

Ana Lúcia Pereira

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

analu20073@gmail.com

Bento Duarte da Silva

Universidade do Minho

bento@ie.uminho.pt

Laurinda Ramalho de Almeida

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

laurinda@pucsp.br

Resumo

Este texto discute os resultados de uma investigação que envolveu 26 mestrandos do curso de Ciências da Educação: Tecnologia Educativa, da Universidade do Minho. O objetivo foi verificar a percepção dos estudantes sobre o papel da afetividade no decorrer do curso, que é oferecido na modalidade *blended-learning*. Para tanto aplicou-se um inquérito de autopreenchimento online. A análise descritiva dos dados indicou que o grau de satisfação dos estudantes é mais elevado em relação à interação com os professores do que com os colegas de curso, o que enfatiza a importância da intensificação de atividades favorecedoras do sentimento de pertença, da sensação de “estar junto virtual” e de fazer parte de uma “turma”. As médias de intensidade dos sentimentos de *nuances* positivas se mostraram mais elevadas que as dos de nuances negativas, entretanto merecem atenção os sentimentos de *ansiedade* e *preocupação*. Breves cursos de capacitação antes do início do mestrado podem ser uma boa estratégia para abreviar tais sentimentos desagradáveis.

Palavras-chave: afetividade na educação superior, interação, educação a distância, *blended-learning*

1 Introdução

Respaldando-se em Keefe (1998), Alonso, Gallego, & Honey (2002) definem os estilos de aprendizagem como traços cognitivos, afetivos e fisiológicos que indicam de maneira relativamente estável como os alunos percebem, interagem e respondem a seus ambientes de aprendizagem. Neste texto, sem perder de vista a importância dos fatores cognitivos e fisiológicos e dos diversos ambientes de aprendizagem possíveis, a ênfase recai sobre a afetividade e a educação a distância (EaD).

Tradicionalmente as escolas, da educação básica a superior, tendem a privilegiar a cognição em detrimento da afetividade. Ocorre que as práticas de mediação pedagógica, que devem alcançar cada estudante independentemente de seu estilo de aprendizagem, são marcadamente afetivas, tendo em vista que o professor é o principal agente mediador entre o aluno (sujeito da aprendizagem) e o conteúdo escolar (objeto da aprendizagem) e que as relações estabelecidas entre sujeito, objeto e mediador transcendem as “esferas cognitivas/intelectuais”, podendo “[...] variar entre fortes movimentos de aproximação ou de afastamento, ou seja, relações de amor ou de ódio, nos seus extremos” (Leite, 2012, p. 362).

A EaD é uma importante impulsionadora da democratização da educação, na medida em que possibilita o rompimento de barreiras físicas e temporais, entretanto não se pode esquecer que a afetividade, nas palavras de Nörnberg (2011, p. 13) é “o elo visceral entre a permanência ou não dos sujeitos no ambiente virtual de aprendizagem”.

As relações pedagógicas *online* incluem dimensões técnicas e humanas, sendo que as primeiras são importantes, mas não suficientes para garantir o sucesso da aprendizagem, uma vez que para além da tecnologia, são imprescindíveis estratégias pedagógicas que deem conta de “comunicar e educar em nosso tempo” (Conceição, 2011; Silva & Osório, 2009).

Diante do exposto, o presente artigo apresenta os resultados de uma investigação que teve como objetivo verificar a percepção de mestrandos do curso de Ciências da Educação: Tecnologia Educativa a respeito do papel exercido pela afetividade no decorrer do curso, que é ofertado pela Universidade do Minho desde 1991-92 e na modalidade *blended-learning (b-learning)* desde a edição 2009-2010 (Silva & Conceição, 2013).

O próximo tópico apresenta uma breve explanação sobre a afetividade à luz da Psicogenética de Henri Wallon, já que se trata da teoria utilizada para respaldar a análise dos dados.

2 Psicogenética de Henri Wallon: afetividade e educação

Na psicogenética walloniana a pessoa é compreendida como um ser completo, integrado ao meio em que está inserido. Adepto do método dialético, Wallon recusou-se a estudar qualquer aspecto do ser humano de maneira desconectada do conjunto, defendendo que sua compreensão só é possível a partir da totalidade dos conjuntos funcionais que compõem o psiquismo humano, quais sejam: a motricidade, a cognição, a afetividade e a pessoa, sendo que as três primeiras atuam de maneira interligada na constituição e na evolução da pessoa em todas as suas inúmeras possibilidades (Wallon, 2005).

Embora, para fins didáticos, motricidade, cognição e afetividade sejam tratadas separadamente, tal divisão é um artifício necessário para fins de descrição, tendo em vista que as três atuam em conjunto como um sistema regulador do psiquismo humano:

Qualquer atividade motora tem ressonâncias afetivas e cognitivas; toda disposição afetiva tem ressonâncias motoras e cognitivas; toda operação mental tem ressonâncias afetivas e motoras. E todas essas ressonâncias têm um impacto no quarto conjunto: a pessoa, que, ao mesmo tempo que garante essa integração, é resultado dela (Mahoney & Almeida, 2012, p. 15).

Nesse estudo, sem desconsiderar o papel das funções cognitiva e motora ou perder de vista que todas atuam de maneira imbricada, o foco se encontra no domínio da afetividade, que pode ser compreendida como o movimento a partir do qual o ser humano é afetado pelo seu mundo íntimo e pelo mundo externo, experimentando sensações de tonalidades agradáveis ou desagradáveis. Em outras palavras, o indivíduo sente os estados de bem ou mal-estar à medida em que vai sendo atingido por seu entorno.

A afetividade engloba as funções responsáveis pelas emoções, sentimentos e paixões; sendo que a emoção corresponde à “exteriorização” da afetividade por meio da sua expressão corporal e motora, o sentimento à expressão representacional da afetividade e a paixão ao mecanismo de autocontrole que “silencia” a emoção (Mahoney & Almeida, 2005; Dér, 2004).

A título de exemplo, imaginemos que um indivíduo, que chamaremos de F., acaba de saber que o sonho de sua vida será realizado. Logo após receber a notícia, F. é tomado por intensa emoção, que vem acompanhada de grande euforia e de várias reações corporais e motoras: choro, taquicardia, tremores e por aí vai. Tal emoção, sendo a exteriorização do afeto, é perceptível a todos que se encontravam próximos de F. naquele momento. Passado algum tempo e “esvaziada” a emoção, F. já consegue nomear os sentimentos que está experimentando: felicidade, otimismo, entusiasmo, etc. Diferente das emoções, os sentimentos de F. são

representacionais e por isso só podem ser percebidos por outras pessoas se forem ele nomeados: “Sinto-me feliz, otimista e entusiasmado!”. O mecanismo de autocontrole se manifesta quando F. se contém, reflete e conclui que, por mais que tenha o impulso de gritar aos quatro ventos que seu sonho será realizado, não lhe convém se expor perante outras pessoas.

Sendo nomeáveis e representacionais, os sentimentos correspondem à função da afetividade que mais objetivamente poderia ser identificada nesta investigação.

3 Procedimentos Metodológicos

Com o intuito de verificar a percepção de mestrandos de um curso oferecido em regime *b-learning* sobre o papel da afetividade no decorrer do curso, foram convidados a participar desta investigação 49 estudantes do Mestrado em Ciências da Educação, especialidade Tecnologia Educativa, do Instituto de Educação da Universidade do Minho.

Os convites foram realizados via correio eletrônico, por três vezes no intervalo de quinze dias, conforme preconizam os processos de recolha de dados *online* (Pinheiro & Silva, 2004). Na mensagem, além de uma explicação sucinta sobre os objetivos da investigação, os estudantes receberam um *link* por meio do qual poderiam aceder a um inquérito de autopreenchimento *online*.

Aceitaram participar da investigação 26 estudantes, o que corresponde a uma taxa de retorno de 53%, bem acima do que sucede na investigação em ciências sociais (Pinheiro & Silva, 2004).

O inquérito, que pode ser verificado acedendo-se ao *link* <http://goo.gl/forms/AiZijVhDp7>, foi dividido em três blocos, sendo o primeiro composto pelas variáveis independentes do estudo, quais sejam: gênero, idade, estado civil, nacionalidade, curso superior realizado, área de atuação, atuação como professor e/ou tutor em cursos de educação a distância e experiência anterior em cursos na modalidade *b-learning*.

O segundo bloco do inquérito convidava os participantes a indicarem o seu nível de concordância com dez afirmativas, a partir de uma Escala Likert de cinco pontos, em que: 1 correspondia a discordo totalmente, 2 a discordo, 3 a não concordo e nem discordo, 4 a concordo e 5 a concordo totalmente.

No terceiro bloco de variáveis os estudantes foram apresentados a uma lista de 40 sentimentos de *nuances* positivas e negativas, sendo convidados a indicar a intensidade com que sentiam

cada um deles em uma escala crescente de 1 a 10, em que 1 correspondia a “não sinto de forma alguma” e 10 a “sinto com extrema intensidade”.

Para a análise dos dados foram utilizadas técnicas de análise descritiva. Para tanto fez-se uso do *Software Package Social Science (SPSS)*.

4 Apresentação e Análise dos Dados

A partir dos dados referentes ao primeiro bloco do questionário foi realizada a análise descritiva das informações pessoais, acadêmicas e profissionais dos participantes desta investigação, bem como da sua experiência anterior com a realização de cursos na modalidade *b-learning*.

Conforme pode ser observado na Tabela 1, existe no grupo de participantes ligeira predominância de mulheres (57,7%). Trata-se de um grupo maduro, em que a maioria tem 36 anos ou mais (73%), é casado ou faz parte de uma união estável (65%). O grupo de respondentes é composto predominantemente por brasileiros (69,2%), o que pode ser explicado pelo fato destes serem maioria (63%, n=31) entre os 49 estudantes convidados a participarem desta investigação.

No que se refere às informações acadêmicas e profissionais dos participantes, a maioria (76,9%) tem formação e trabalha em educação; sendo que nove dos vinte participantes que atuam como docentes já lecionaram em cursos a distância. A experiência anterior como aluno em cursos oferecidos na modalidade *b-learning* foi vivenciada por 53,8% dos participantes.

		N	F
Gênero	Feminino	15	57,7%
	Masculino	11	42,3%
Faixa etária	20 a 25	3	11,5%
	31 a 35	4	15,4%
	36 a 40	9	34,6%
	Acima de 40	10	38,5%
Estado civil	Solteiro/a	6	23,1%
	Casado/a	14	53,8%
	União estável	3	11,5%
	Divorciado/a	3	11,5%
Nacionalidade	Brasileira	18	69,2%
	Portuguesa	8	30,8%
Formação	Áreas da Educação	20	76,9%

	Outras áreas	6	23,1%
Área de Atuação	Docência	20	76,9%
	Outras áreas	6	23,1%
Docência em Educação a Distância	Sim	9	34,6%
	Não	11	34,6%
	Não se aplica	6	30,8%
Realização de cursos anteriores em <i>b-learning</i>	Sim	14	53,8%
	Não	12	46,2%

Tabela 1 – Dados biográficos dos participantes.

Dando continuidade à análise descritiva dos dados, calculou-se a distribuição por frequência dos graus de concordância dos participantes com dez afirmativas, correspondentes a três categorias: (1) interação com os professores, (2) interação com os colegas e (3) vivência de sentimentos de *nuances* positivas e negativas. Os graus de concordância foram indicados pelos participantes a partir de uma escala do tipo Likert de cinco pontos em que: 1 correspondia a discordo totalmente, 2 a discordo, 3 a não concordo e nem discordo (ponto neutro), 4 a concordo e 5 a concordo totalmente.

A Tabela 2 apresenta os percentuais correspondentes às afirmativas relacionadas à interação com os professores (afirmativas 1 a 4) e à interação com os colegas (afirmativas 5 a 8). As afirmativas 1 a 3 indicam que os participantes se percebem altamente satisfeitos com a interação com os professores, tendo em vista que mais de 80% concordam ou concordam totalmente que têm conseguido estabelecer interações amistosas, motivadoras e satisfatórias com os docentes. Entretanto, um percentual menos expressivo (53,8%) relaciona a qualidade da interação com os professores com o próprio processo de aprendizagem (afirmativa 4), tendência que se mantém quando o foco é direcionado para a relação entre aprendizagem e interação com os colegas (afirmativa 8).

No que se refere à interação com os colegas de cursos, embora 80,8% dos mestrandos concordem ou concordem totalmente que a motivação para os estudos é maior quando as interações com os colegas são amistosas (afirmativa 6), apenas 77% concordam que conseguiram estabelecer interações amistosas com os meus colegas de curso (afirmativa 5) e 65,4% sentem-se completamente satisfeitos com a interação efetivamente estabelecida (afirmativa 7).

Esse índice de satisfação inferior na categoria interação com os colegas é ilustrativo de uma situação que, apesar dos avanços no desenho e estruturação dos cursos a distância, ainda segue como um desafio a ser levado em consideração.

Nas duas primeiras gerações da educação a distância (ensino por correspondência e telensino) a interação entre os estudantes era inexistente; passando a existir de maneira pouco significativa na terceira geração (multimídia interativa). Embora a partir da quarta geração (aprendizagem em rede) tal interação potencialmente possa ser existente e significativa, de forma a favorecer a diminuição do isolamento dos alunos e a construção colaborativa do conhecimento (Gomes, 2003); também é uma realidade que as últimas gerações de inovação tecnológica na educação a distância não eliminaram ou substituíram completamente os meios utilizados nas gerações anteriores. Pelo contrário, o que se percebe é a coexistência do novo com o antigo, tendo em vista que a escolha de uma ou outra modalidade de EaD está condicionada às condições financeiras e estruturais de cada instituição de ensino, da mesma forma que o usufruto pleno dos recursos disponibilizados pelas instituições está condicionado às condições de conectividade e acessibilidade de cada estudante.

Outros fatores que podem dificultar o estabelecimento de interações enriquecedoras com os colegas de curso são o domínio restrito das tecnologias de informação e comunicação e, muitas vezes, a resistência provocada pelo preconceito ou medo do desconhecido. Considerando-se que a vivência prática é uma grande aliada na quebra de preconceitos, a intensificação de atividades que requeiram a interação entre os alunos é um caminho promissor a ser trilhado para a aquisição de hábitos que, uma vez consolidados, venham a se tornar mais valias para a construção coletiva do conhecimento.

Tais práticas resgatam para a educação a distância a formação de “turmas” e o sentimento de pertença entre os estudantes. Conforme enfatizado por Vergara (2007, p. 4) é por meio da reflexão que o indivíduo se lança à busca do conhecimento, mas “[...] a aprendizagem é uma atividade socialmente construída”, que depende da relação com o outro para se desenvolver. Dessa forma, para que o resultado desejado seja alcançado, faz-se necessária a existência de uma racional e afetiva rede de relacionamentos, capaz de acolher os estudantes em seus diversos estilos de aprendizagem.

Categoria	Afirmativa	1	2	3	4	5	C + CT
		D	DT	Neutro	C	CT	

Interação com os professores	1. Sinto que tenho conseguido estabelecer interações amistosas com os meus professores.	-	-	15,4	42,3	42,3	84,6
	2. Sinto-me mais motivado/a para os estudos quando consigo estabelecer interações amistosas com os meus	-	3,8	11,5	35	50	85
	3. Sinto-me completamente satisfeito com a interação que tenho mantido com meus professores.	-	11,5	7,7	53,8	27	80,8
	4. Percebo uma forte relação entre o meu processo de aprendizagem e a qualidade da interação com os meus	-	23,1	23,1	30,7	23,1	53,8
Interação com os colegas	5. Sinto que tenho conseguido estabelecer interações amistosas com os meus colegas de curso.	-	3,8	19,2	38,5	38,5	77
	1 6. Sinto-me mais motivado/a para os	-	3,8	15,4	38,5	42,3	80,8
	2 7. Sinto-me completamente	-	7,7	26,9	42,3	23,1	65,4
	3 8. Percebo uma forte relação entre o meu	3,8	15,4	27	50	3,8	53,8

Tabela 2 – Distribuição de frequência do grau de concordância dos participantes com as afirmativas a respeito da interação com professores e colegas de curso.

D = discordo; DT = discordo totalmente; neutro = não concordo e nem discordo; C = concordo; CT = concordo totalmente.

A Tabela 3 apresenta os percentuais correspondentes às afirmativas relacionadas à vivência de sentimentos de *nuances positivas* e *negativas* em relação a colegas e professores (afirmativas 9 e 10). Conforme pode ser observado, mais de 80% dos pesquisados percebem-se experimentando com mais intensidade os sentimentos de nuances positivas que os de nuances negativas.

Afirmativa	1	2	3	4	5	C + CT
	D	DT	Neutro	C	CT	
9. Tenho experimentado mais sentimentos de nuances positivas que os de nuances negativas em relação à interação com os	-	-	19,2	42,3	38,5	80,8

10. Tenho experimentado mais sentimentos de nuances positivas que os	3,8	7,7	61,5	27	88,5
--	-----	-----	------	----	-------------

Tabela 3 – Distribuição de frequência do grau de concordância dos participantes com as afirmativas a respeito dos sentimentos vivenciados em relação aos professores e colegas de cursos.

Com o intuito de aprofundar a análise dos resultados apresentados na Tabela 3, procedeu-se a análise descritiva dos dados correspondentes ao terceiro bloco do inquérito, no qual os participantes indicaram a intensidade com que experimentavam 40 sentimentos de *nuances* positivas e negativas, a partir de uma escala crescente de 1 a 10, em que 1 correspondia a “não sinto de forma alguma” e 10 a “sinto com extrema intensidade”.

Para tanto foram calculadas as médias aritméticas simples das pontuações atribuídas a cada um dos sentimentos. Na sequência, foram calculadas as médias aritméticas simples dos sentimentos de nuances positivas e dos de nuances negativas, de forma que fossem obtidas médias gerais de intensidade para cada grupo. Os resultados podem ser observados na Tabela 4.

<i>Nuances positivas</i>	Média	Desvio Padrão	<i>Nuances negativas</i>	Média	Desvio Padrão
1. Alegria	7,3	2,0	1. Aborrecimento	3,7	2,2
2. Alívio	5,9	2,4	2. Ansiedade	6,5	2,4
3. Animação	7,0	2,0	3. Apatia	3,4	2,4
4. Autorrealização	8,0	2,1	4. Apreensão	5,8	2,7
5. Autoconfiança	7,5	2,1	5. Desânimo	3,6	2,7
6. Calma	6,3	2,1	6. Frustração	3,4	2,2
7. Disposição	7,4	2,0	7. Impaciência	3,5	2,2
8. Encantamento	7,0	2,5	8. Impotência	3,7	2,4
9. Entusiasmo	7,7	2,2	9. Inquietação	4,7	2,1
10. Esperança	7,6	2,0	10. Insegurança	4,2	1,9
11. Felicidade	8,0	1,8	11. Insatisfação	3,2	2,0
12. Gratidão	6,3	2,6	12. Irritação	3,2	2,4
13. Motivação	7,8	2,0	13. Medo	3,4	2,4
14. Orgulho	7,7	2,1	14. Preocupação	6,3	2,3
15. Otimismo	8,0	1,9	15. Raiva	2,7	2,1
16. Perseverança	8,2	1,8	16. Ressentimento	2,3	1,9
17. Satisfação	7,9	2,0	17. Revolta	2,1	1,5

18. Segurança	7,1	2,3	18. Solidão	4,7	3,2
19. Serenidade	6,8	2,1	19. Tensão	4,5	2,4
20. Tranquilidade	7,1	1,7	20. Tristeza	2,3	1,8
Média das médias	7,3	-	Média das médias	3,9	-

Tabela 4 - Média aritmética simples da intensidade com que os participantes indicaram experimentar sentimentos de *nuances* positivas e negativas.

Levando em consideração que na escala de 1 a 10 notas mais altas indicam sentimentos experimentados com maior intensidade, a inspeção preliminar nas médias dos sentimentos de *nuances* positivas e *nuances* negativas, bem como das médias gerais de cada categoria (vide Tabela 4), sugerem que os estudantes têm experimentado com maior intensidade os sentimentos de *nuances* positivas. A média das notas atribuídas pelos estudantes é 7,3 para a intensidade dos sentimentos de *nuances* positivas e 3,9 para os de *nuances* negativas.

Tais resultados confirmam e corroboram os percentuais que indicam a concordância da maioria dos estudantes com as afirmativas de que os sentimentos de *nuances* positivas predominam em relação aos de *nuances* negativas na interação com professores e colegas de curso (vide Tabela 3).

Quando os sentimentos são olhados separadamente, encontramos as médias mais altas no grupo dos sentimentos de *nuances* positivas para *autorrealização* (8,0), *felicidade* (8,0), *otimismo* (8,0) e *perseverança* (8,2). Tais resultados são promissores, tendo em vista tratar-se de sentimentos importantes para o engajamento dos estudantes no curso. Nomeadamente a perseverança é fundamental para a minimização de um dos grandes problemas da educação a distância, que é a desistência dos estudantes (Xenos, Pierrakeas & Pintelas, 2002; Shin & Kim, 1999).

No caso dos sentimentos de *nuances* negativas, médias mais altas apareceram para *ansiedade* (6,5) e *preocupação* (6,3). Não é incomum que preocupações difusas atuem como alavancas para o surgimento da ansiedade, que em si é um sentimento bem mais complexo e multifacetado (Lafortune & Saint-Pierre, 2001).

Faro (2013), em um estudo em que buscou identificar os principais fatores causadores de ansiedade e estresse entre 2.157 pós-graduandos brasileiros (incluindo mestrandos e doutorandos), mapeou oito principais preocupações, quais sejam: elevada cobrança pessoal pelo bom desempenho; interferência da demanda dos estudos sobre outros aspectos da vida; pressão externa (social, acadêmica) acerca da conclusão do curso; receio de não alcançar o desempenho esperado pela banca examinadora; questões financeiras devidas ao fato de

estudar em tempo parcial ou integral; tempo para concluir a tese ou dissertação; calendários e prazos das atividades acadêmicas e eventual decepção quanto à inserção profissional após a conclusão do curso.

Embora ansiedade e preocupação sejam sentimentos frequentes em estudantes de pós-graduação, não deixam de ser pontos de atenção a serem explorados e monitorados pela instituição de ensino, visando contribuir para um aproveitamento ainda melhor dos estudantes.

5 Considerações Finais

A análise descritiva dos dados permitiu constatar que a maioria dos pesquisados experimentam mais sentimentos de *nuances* positivas que de *nuances* negativas em relação aos seus professores e colegas. Entretanto, os estudantes percebem-se mais satisfeitos com a interação estabelecida com os professores do que com os colegas.

Considerando-se que o domínio da tecnologia e o hábito no manejo das tecnologias de informação e comunicação são bastante eficazes na quebra de eventuais barreiras e preconceitos dificultadores do contato entre os estudantes, a construção de atividades que requeiram interação é um caminho promissor a ser trilhado para a aquisição de hábitos favorecedores da construção coletiva do conhecimento.

No que se refere ao quesito intensidade, as médias dos sentimentos de *nuances* positivas são consideravelmente mais elevadas que as dos sentimentos de *nuances* negativas. As médias mais altas nas *nuances* positivas foram observadas nos sentimentos de *autorrealização*, *felicidade*, *otimismo* e *perseverança*, considerados importantes para a aderência dos estudantes ao curso.

Entretanto, merecem atenção os sentimentos de *ansiedade* e *preocupação*, que obtiveram as médias mais altas dentre os sentimentos de *nuances* negativas. Considerando-se que *ansiedade* e *preocupação* têm o potencial de diminuir em intensidade e frequência na medida em que os estudantes se familiarizam com as ferramentas do *b-learning* e as especificidades do curso, uma possibilidade interessante para se abreviar esse processo poderia ser a realização de breves cursos de capacitação antes do início da primeira unidade curricular do mestrado.

No que diz respeito às limitações desta investigação, destacamos o reduzido número de participantes, que inviabilizou a realização de análises estatísticas mais elaboradas. Por outro lado, considerando-se que do montante de 49 estudantes convidados 26 participaram no estudo (53%), estamos perante um percentual representativo da população investigada.

A continuidade dessa investigação contemplará a ampliação do número de participantes e o acréscimo de dados qualitativos provenientes de entrevistas em profundidade.

6 Referências

- Alonso, C. M., Gallego, D. J., & Honey, P. (2002). *Los estilos de aprendizaje: procedimientos de diagnóstico y mejora* (8a ed.). Madrid: Mensajero.
- Conceição, S. C. (2011). *A dimensão interativa na relação pedagógica em regime b-learning: perspectivas de alunos do curso de mestrado em Ciências da Educação (Tecnologia Educativa) na Universidade do Minho*. Universidade de São Paulo - Brasil.
- Dér, L. C. S. (2004). A constituição da pessoa: a dimensão afetiva. In A. A. Mahoney & Almeida, L. R. (org.). *A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon* (pp. 61-75). São Paulo: Loyola.
- Faro, A. (2013). Estresse e estressores na pós-graduação: estudo com mestrados e doutorandos no Brasil. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 29 (1), 51-60.
- Gomes, M. J. da S. F. (2003). Gerações de inovação tecnológica no ensino a distância. *Revista Portuguesa de Educação*, 16 (1), 137-156.
- Lafortune, L., & Saint-Pierre, L. (2001). *A afetividade e a metacognição na sala de aula*. Lisboa: Edições Piaget.
- Leite, S. A. D. S. (2012). Afetividade nas práticas pedagógicas. *Temas em Psicologia*, 20 (2), 355-368.
- Mahoney, A. A., & Almeida, L. R. De. (2005). Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. *Psicologia Da Educação*, 20, 11-30.
- Mahoney, A. A., & Almeida, L. R. De. (2012). *Wallon: Psicologia e Educação* (11ª ed.). São Paulo: Loyola.
- Nörnberg, N. (2011). Os Processos Educativos e o Papel do Professor Tutor na e para Comunicação e Interação. São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos- Brasil.
- Pinheiro, A., & Silva, B. D. da. (2004). A Estruturação do Processo de Recolha de Dados On-Line. In *Actas da X Conferência Internacional Avaliação Psicológica, Formas e Contextos* (pp. 522-529). Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Shin, N., & Kim, J. (1999). An Exploration of Learner Progress and Drop-Out in Korea National Open University. *Distance Education*, 20 (1), 81-95.
- Silva, B. D. da, & Conceição, S. C. (2013). Desafios do B-learning em tempos da cibercultura. In *Cenários para a inovação para a educação na Sociedade Digital*. São Paulo: Loyola.
- Silva, B. D. da, & Osório, A. (2009). As Tecnologias de Informação e Comunicação da Educação na Universidade do Minho. In Freitas, C. V. (org.). *Dez Anos de Desafios à Comunidade Educativa* (pp. 9-25). Braga: Centro de Competência da Universidade do Minho.
- Vergara, S. C. (2007). Estreitando relacionamentos na educação a distância. *Cadernos EBAPE.BR (FGV), Especial*, 1-8.
- Wallon, H. (2005). *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70.
- Xenos, M., Pierrakeas, C., & Pintelas, P. (2002). A survey on student dropout rates and dropout causes concerning the students in the Course of Informatics of the Hellenic Open University. *Computers & Education*, 39 (4), 361-377.