

O Vínculo e a Motivação na Realização do Projeto Integrador III das Licenciaturas da Univesp

The Bond and Motivation in Carrying Out the Integrator Project III of the Univesp Degree Courses

Venâncio Paiola TONON^{1*}

Isabela Correa SILVA¹

Cintia Paloma Lopes LIMA²

Marcos Alexandre ALVES²

Evelyn Dantas Andrade CARVALHO²

Sumaya MATTAR³

¹Faculdade de Filosofia Ciências e Letras. Universidade de São Paulo - Ribeirão Preto – SP – Brasil.

²Instituto de Psicologia . Universidade de São Paulo - São Paulo – SP – Brasil.

³Escola de Comunicação e Artes . Universidade de São Paulo - São Paulo – SP – Brasil.

*paiola.tonon@usp.br

Resumo. O ensino a distância dificulta a criação de vínculos entre alunos devido à reduzida interação social. Este estudo teve como objetivo analisar a relação entre vínculo e motivação na experiência acadêmica de alunos do Projeto Integrador (PI) da Universidade Virtual do Estado de São Paulo (Univesp). Especificamente, buscou compreender os tipos de vínculos estabelecidos e de que forma influenciaram a motivação, a permanência e a conclusão do PI. Como método, realizou-se um grupo focal com quatro participantes, e os dados foram interpretados por meio da análise de conteúdo. Os resultados indicaram que o vínculo geográfico contribui para a formação inicial dos grupos, embora não garanta, por si só, o sucesso do projeto. Nesse sentido, a comunicação eficaz, a definição de papéis e o suporte dos orientadores foram apontados como determinantes para a motivação. A análise também evidenciou que a liderança colaborativa e os vínculos construídos ao longo dos projetos desempenharam papel essencial no engajamento acadêmico. Conclui-se que a mediação pedagógica e a organização dos grupos são cruciais para o desempenho dos alunos, assim como o papel ativo dos orientadores.

Palavras-chave: Educação a distância. Vínculo. Motivação. Projeto integrador. Univesp.

Abstract: Distance learning makes it difficult to create bonds between students due to reduced social interaction. This study aimed to analyze the relationship between bonding and motivation in the academic experience of students in the Integrative Project (IP) at the Virtual University of the State of São Paulo (Univesp). Specifically, it sought to understand

the types of bonds established and how they influenced motivation, retention, and completion of the IP. As a method, a focus group was conducted with four participants, and the data were interpreted through content analysis. The results indicated that geographical proximity contributes to the initial formation of groups, although it does not, by itself, guarantee the project's success. In this sense, effective communication, role definition, and support from advisors were identified as determinants for motivation. The analysis also showed that collaborative leadership and bonds built throughout the projects played an essential role in academic engagement. It is concluded that pedagogical mediation and group organization are crucial for student performance, as is the active role of advisors.

Keywords: Distance education. Bonding. Motivation. Integrative project. Univesp.

Recebido: 18/03/2025 Aceito: 08/07/2025 Publicado: 14/07/2025

Editores Responsáveis: Daniel Salvador/ Carmelita Portela

1. Introdução

No cenário atual, com a expansão do ensino a distância, a Univesp destaca-se por sua proposta de democratização do acesso à educação superior. Entretanto, essa modalidade enfrenta desafios específicos, como o papel do vínculo e sua influência na motivação e permanência dos alunos. Compreender a dinâmica desses vínculos no âmbito do Projeto Integrador (PI) torna-se, portanto, fundamental para otimizar as estratégias pedagógicas e promover o engajamento discente, especialmente em uma instituição com a capilaridade e o papel da Univesp na democratização do ensino superior.

O vínculo afetivo é uma capacidade que faz parte do processo de desenvolvimento humano. A capacidade de se vincular a algo ou alguém são desenvolvidas desde a infância, por meio do processo de educação e apreensão do mundo (Capelasso, 2011). O vínculo no contexto educativo promove a participação ativa e o estabelecimento de sentidos, possibilitando um melhor processo de aprendizagem por parte de um grupo (Queiroz; Jorge, 2006).

Pichon-Rivière (1998) conceitua o vínculo grupal como uma relação dinâmica e complexa entre os participantes de um grupo. O autor destacou que o vínculo é fundamental para compreender as interações sociais, pois envolve aspectos conscientes e inconscientes de cada participante. O vínculo grupal é estruturado por meio de relações entre objetos internos e externos, por meio das quais cada membro do grupo interage com os outros com base em suas experiências, expectativas e formas de se relacionar, que, por sua vez, são influenciadas por vínculos anteriores (como as relações familiares e sociais) e pelas dinâmicas inconscientes que emergem nessas interações. Ademais, Pichon-Rivière destaca que o vínculo grupal está em constante transformação, influenciado por conflitos, ansiedades e processos de aprendizagem. O grupo passa por ciclos de desestruturação e reestruturação, onde novos vínculos surgem e antigos problemas são superados, o que facilita o crescimento e a maturação do grupo. O vínculo grupal, assim, oferece um espaço para a reflexão e a integração de novas experiências, promovendo o desenvolvimento pessoal e coletivo (Pichon-Rivière, 1998).

O vínculo, em diferentes contextos, incluindo os modelos de educação a distância, deve ser fomentado por múltiplos fatores institucionais. Isso inclui o ambiente de ensino, professores, tutores/facilitadores, estrutura institucional e o acesso aos recursos para as atividades pedagógicas, entre outros. Todos os elementos fazem parte na maneira pela qual o estudante internalizará o processo de aprendizagem e elaborará sentidos de forma autônoma e relacional. Para tanto, a mediação pedagógica tem o papel de possibilitar tais condições, em conjunto com a instituição e a disposição do aluno em relacionar-se com as outras pessoas em uma realidade de ensino a distância.

O processo de aprendizagem incide em relações nas quais, há bem pouco tempo, dava-se exclusivamente de forma próxima e direta. A intensificação da implementação, acompanhada da ampla adesão a recursos digitais para diversificar os processos formativos modificaram os meios e os métodos de interação. Esse distanciamento físico em relação a outras pessoas pode levar à desmotivação, ao isolamento dos alunos e à instabilidade na permanência estudantil. Nesse sentido, observa-se a importância da grupalização para o processo formativo, já que as interações entre pessoas também são recursos para a aprendizagem e a elaboração de sentidos sobre os conteúdos apreendidos (Pierro; Santos; Drummond, 2012).

O Brasil apresenta uma taxa elevada de criação de cursos na modalidade a distância, com dados mostrando que a participação de matrículas é de 45,8%. (INEP, 2022). A expansão dos cursos de ensino superior nesta modalidade ocorreu, principalmente, em instituições particulares, chegando a 78% em 2022. Este aumento gera preocupação com a qualidade do ensino ofertado (McCowan; Bertolin, 2020).

A Universidade Virtual do Estado de São Paulo (Univesp) é uma instituição pública estadual com foco no ensino superior a distância. As atividades de docência, mediação e ensino são feitas em parceria com as universidades estaduais paulistas, universidades federais e o Centro Paula Souza (CPS). Entre as atividades desenvolvidas pela Univesp está a Especialização em Processos Didático-Pedagógico para Cursos na Modalidade a Distância, especialização oferecida aos pós-graduandos das universidades públicas paulistas. As experiências relatadas nesse artigo aconteceram no âmbito desta especialização, que envolve uma carga horária de 12h semanais de atividades de tutoria e orientação para os graduandos da Univesp.

Quatro tipos de atividades curriculares compõem os cursos de graduação da Univesp. Elas são denominadas Disciplina Regular, Projeto Integrador (PI), Estágio Curricular e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Todas as atividades curriculares são acompanhadas por facilitadores vinculados à especialização mencionada. O trabalho do facilitador envolve o monitoramento do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), agendamento de reuniões periódicas com os alunos e, no caso do Projeto Integrador, correção de atividades. No âmbito do Projeto Integrador (PI) da Univesp se torna fundamental compreender como os vínculos se formam e qual é o seu papel na experiência acadêmica dos alunos para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas mais eficazes. O PI é um momento privilegiado na formação das licenciaturas da Univesp. É através dele que os alunos podem confrontar a teoria com a prática, desenvolvendo projetos educacionais em contextos reais de sala de aula. O PI por colocar os discentes em contato com salas de aula, alunos, professores e diretores, diferencia a formação de professores da Univesp das demais graduações a distância. Este estudo, portanto, explora a experiência dos alunos das licenciaturas da Univesp durante o Projeto Integrador III, investigando como os diferentes arranjos de grupo e os vínculos interpessoais modulam a motivação para o desenvolvimento e conclusão desta atividade curricular.

Segundo o regulamento do Projeto Integrador (2023), o agrupamento dos alunos se dá nos seguintes termos:

Art 7º A formação do grupo de alunos será realizada de **maneira aleatória**, respeitando: I. Polo que o discente está matriculado; II. Sempre que possível a singularidade da equipe já formada (Univesp, 2023, p. 3. Grifo nosso).

No entanto, ser aleatório, nesse caso, não é o mesmo que ser arbitrário. Em segundo lugar, o critério de alocação é o polo ao qual o aluno está matriculado, isto é, os discentes não escolhem os colegas com os quais irão desenvolver o seu projeto, mas são agrupados pelo critério de proximidade geográfica, o polo ao qual pertencem. Esse critério pode ser identificado pelo termo territorial. O terceiro ponto é o respeito à singularidade das equipes já formadas, uma vez que isso garante que os grupos permaneçam os mesmos ao longo dos PIs presentes no projeto político pedagógico de seu curso, evitando a dispersão dos membros e garantindo a manutenção da mesma equipe ao longo do tempo. Esse critério pode ser chamado de temporal.

A partir desses critérios para o PI e a relação do vínculo e da motivação, o presente trabalho levanta algumas indagações: considerando as diferentes formações de grupos, a performance de cada um é impactada pelas diferentes maneiras de vinculação? Tais maneiras de vinculação são efetivas na construção de um projeto acadêmico? Como é a relação de um grupo em que não há identificação do vínculo entre os membros que o compõem? Qual tipo de vínculo é mais importante para a permanência e o sucesso acadêmico no Projeto Integrador da Univesp? Os resultados desse trabalho poderão contribuir para o desenvolvimento de estratégias que auxiliem as atividades dos facilitadores (pós-graduandos), no caso da Univesp, a promover novas formas de atuação que possam favorecer a execução do PI por parte dos alunos de graduação, bem como auxiliar demais profissionais que trabalham com a mediação de processos educativos a distância a planejarem estratégias de ensino que favoreçam a criação de vínculos entre os estudantes.

2. Procedimentos metodológicos

Este é um estudo qualitativo, ou seja, utiliza-se de ferramentas como entrevistas, observações, registros, fotografias, entre outros (Creswell, 2014). Para avaliar o vínculo e a

motivação realizamos um grupo focal com os discentes da Univesp que participaram das atividades do Projeto Integrador (PI) III para licenciaturas. O grupo focal é uma ferramenta capaz de levantar opiniões, atitudes e experiências de um grupo sobre um tema em particular (Nyumba *et al.*, 2018; Smithson, 2020). No contexto da graduação remota, em que os estudantes frequentemente enfrentam desafios adicionais para criar vínculos devido à falta de interações presenciais, os grupos focais podem ser ferramentas valiosas tanto para a socialização quanto para oferecer um ambiente propício para expressão de ideias e sentimentos (Gill *et al.*, 2019).

Os participantes da pesquisa são alunos que cursaram o Projeto Integrador III dos cursos de licenciaturas e foram orientados pelos autores deste artigo no primeiro semestre de 2024. São três as razões que justificam essa escolha: em primeiro lugar, a experiência dos autores que atuaram como facilitadores; em segundo, os discentes que finalizaram o PI III, pois estes já realizaram três semestres de atividades de PI, o que possibilita o estudo do vínculo em sua dimensão temporal; e, por fim, ao concentrar nos discentes das licenciaturas, este estudo pode se estender às reflexões sobre o papel dos diferentes vínculos na formação de professores a distância.

O convite foi enviado por e-mail a todos os alunos de PI III que realizaram essa formação no primeiro semestre de 2024. O perfil sociodemográfico dos participantes é composto por: quatro integrantes do sexo feminino entre 39 e 57 anos; todas possuem ocupações profissionais e três estão cursando a primeira graduação no ensino superior. Duas alunas cursam licenciatura em Matemática, uma em Letras e outra em Pedagogia. Este perfil corresponde em muitos aspectos ao perfil do aluno Univesp, que, segundo dados da instituição, faz parte da primeira geração de universitários da família (74%), são responsáveis ou contribuem para renda familiar (38%) e concluíram o Ensino Médio na rede pública de ensino (UNIVESP, 2023).

Durante o encontro do grupo focal, que ocorreu em um único momento e de forma remota, as participantes foram incentivadas a compartilhar seus entendimentos e discutir entre si, proporcionando diversas perspectivas sobre o assunto investigado. Alguns temas foram destacados no grupo focal, como as dificuldades na formação de grupos no projeto integrador, os aspectos que facilitam essa formação, os motivos para a escolha de determinados grupos e como o vínculo entre os participantes pode influenciar a motivação e o sucesso dos projetos. O foco principal foi investigar se a formação ou a falta de vínculo

impactam no desenvolvimento e na conclusão dos trabalhos, bem como qual a motivação dos alunos para concluir o projeto integrador e a graduação como um todo.

Para a organização e interpretação dos temas destacados utilizamos a análise do conteúdo, que, como define Bardin (1977, p. 31), é um “conjunto de técnicas que possibilita a análise das comunicações”, de modo que os temas-chave que permeiam as falas dos participantes possam ser apreendidos e interpretados em sua manifestação e encadeamento. Assim, as mensagens coletadas através do grupo focal foram interpretadas através de procedimentos e objetivos estabelecidos pelos pesquisadores. Foram definidas unidades de codificação para a leitura das falas dos participantes e a subsequente classificação das mensagens de acordo com o que os discursos demonstraram. Neste sentido, foram definidas as seguintes categorias: 1) comunicação; 2) respeito; 3) comprometimento (dos colegas e do orientador de PI); 4) liderança; 5) orientação; 6) colaboração. Essas categorias foram selecionadas com base na compreensão de que o desenvolvimento do vínculo e da motivação na proposta de PI III estão atravessadas por tais elementos.

3. Resultados e Discussão

Há diferentes dimensões de vínculos na literatura, sendo que os alunos podem apresentar vivências diversas a depender do nível de interação do seu grupo. Na temática principal deste estudo, as vivências dos estudantes dos cursos de licenciatura da Univesp podem ter relação com a sua motivação para executar o Projeto Integrador (PI). Entre os tipos de vínculos, destaca-se o geográfico, compartilhado por alunos do mesmo polo. A proximidade territorial pode facilitar atividades práticas presenciais, como visitas a escolas e aplicação de projetos, devido ao maior número de alunos para compartilhar tarefas.

De fato, a organização dos grupos se dá inicialmente pela própria localidade, pois a Univesp agrupa seus alunos através dos polos em uma mesma regional. Podemos ter como hipótese de que a proximidade geográfica possibilita e favorece o envolvimento com as práticas do PI. Em tese, os grupos formados por estudantes de uma mesma cidade ou região, quando comparados com os grupos com integrantes de regiões e polos diferentes, poderiam participar mais ativamente das visitas e atividades presenciais propostas pelo PI. Contudo, as falas dos participantes indicam que a vinculação inicial pela

proximidade geográfica não garante o desenvolvimento da proposta do PI. Durante a conversa propiciada pelo grupo focal, os participantes relataram que o processo de formação dos grupos, inicialmente, ocorre sem muita agência por parte do aluno:

“O primeiro grupo, a formação do primeiro grupo, digamos assim, foi um, tinha lá as opções, ninguém conhecia ninguém, e eu simplesmente entrei. Eram todos de Diadema, e a maioria, exceto eu e acho que o outro integrante, que não era da área da educação.” (Participante 4). “[...] era do mesmo pólo. E mesmo assim não deu certo. E olha que tínhamos a possibilidade de participar no presencial, no pólo. E mesmo assim não deu certo.” (Participante 2).

Uma vez constituído o grupo, os participantes precisam se integrar para desenvolver a nova etapa da formação. Como ponto inicial da própria graduação em modelo EAD, os alunos devem participar do grupo escolhido, ou ao qual foram designados, e estabelecer uma relação contínua para manter os mesmos grupos para a experiência prática atual e para os projetos integradores futuros.

O capítulo II do regulamento para PI (Univesp, 2023), como discutimos acima, versa sobre a sua organização e estrutura, bem como a metodologia de trabalho. Essa seção delinea os critérios para composição das equipes de PI, assim como as atribuições de discentes e instituição no desenvolvimento e avaliação do trabalho.

No entanto, o processo de formação de grupos proposto pela instituição mostra-se desafiador devido a aspectos relacionais, como a falta de colaboração e de “respeito” dos colegas no novo grupo, conforme relatado por uma participante.

“Então, quando você pensa em escola, educação, você imagina, são todos adultos, todos têm educação e sabem se respeitar, é o principal para conviver em sociedade. E aí, lá tinha uma professora (integrante do grupo de PII), que eu achei o fim, muito desrespeitosa, ela não tinha educação, e ela falava com a Maria (nome fictício), por exemplo, que já é uma senhora, como se fosse a filha dela, e eu achei aquilo o fim [...]. E foi isso que aconteceu no nosso primeiro grupo [...]. E falamos, vamos mudar de grupo. O segundo grupo, as pessoas não combinaram também, no dia das visitas não deu muito certo, e graças a Deus, o terceiro foi um sucesso.” (Participante 4).

O estabelecimento de vínculos dentro de um grupo, aliado aos diferentes papéis desempenhados, pode gerar conflitos constantes que dificultam o processo de aprendizagem, a coesão do grupo e o desenvolvimento do projeto. A proximidade, embora considerada um facilitador, não garante a manutenção de vínculos, pois as

relações são influenciadas por diversos fatores, como a percepção individual de papéis, responsabilidades e colaboração.

Dentro do regulamento para o Projeto Integrador, observa-se a perspectiva em promover a interdisciplinaridade e a transversalidade das temáticas estudadas durante o curso. Dessa forma, o PI se configura como um instrumento que possibilita a relação entre a teoria e a prática. A viabilidade dos objetivos do PI é indissociável de sua organização pedagógica e um elemento definidor, que o diferencia das demais disciplinas teóricas da Univesp, é o seu caráter coletivo, uma vez que se trata de uma atividade prática realizada em grupos (Univesp, 2023). Sobretudo entre estudantes adultos que cursam uma graduação a distância, a experiência de realizar atividades coletivas pode ser inicialmente desafiadora devido à adaptação e às diferentes percepções dos participantes. Nesse sentido, alguma flexibilidade institucional, sobretudo em relação à formação e manutenção dos grupos, é necessária.

Segundo os participantes, nos PIs posteriores, eles recorreram à possibilidade de trocar de grupos, formando novas equipes não necessariamente baseadas na localização geográfica. Ainda assim, o grupo entrevistado incluía participantes originários do primeiro grupo de projeto. Portanto, o fator geográfico não é, por si só, determinante para a formação do vínculo e coesão de um grupo, mas um facilitador de primeiros contatos, que podem então desenvolver outras configurações e dinâmicas grupais.

As dificuldades iniciais em estabelecer relações são evidentes. Contudo, como parte do processo, os participantes se aproximam daqueles com quem conseguem dialogar para construir a atividade proposta pela instituição. Neste momento, a vinculação inicia-se entre alguns membros do grupo, o que auxilia na elaboração do sentido do projeto e da formação em si, assim como favorece o contexto de aprendizagem (Queiroz; Jorge, 2006).

Dentre as problemáticas relacionadas às dificuldades de trabalhar em grupo, foi sinalizada pelos participantes a “falta de comunicação”. No decorrer dos projetos e na formação do grupo do PI III, houve dificuldade em estabelecer o diálogo entre os colegas e definir papéis. A comunicação, central na formação de professores, foi identificada como falha e como um fator importante na decisão de desfazer o grupo inicial para formar outros, nos quais se estabeleceu coesão com os participantes atuais. Um dos

participantes relatou que a falha de comunicação pode se dar pela distância, contudo, em seu relato, a maior dificuldade ocorreu em um grupo do mesmo polo regional.

“Eu até falo assim, eu estou sempre em aprendizagem. Tudo isso é novo. Essa comunicação à distância, ela é nova para mim. Para muitos também. Então, nessa questão do trabalho em grupo, não é fácil. A gente sabe que é difícil a gente sempre aceitar.” (Participante 2).

Outro fator relatado que pode dificultar a comunicação entre os alunos está nos recursos disponibilizados para tal. A adaptação ao trabalho grupal à distância ainda é um modelo comunicacional em adaptação, como relatado pelos participantes.

“Então assim, para a gente foi muito difícil o primeiro, porque não tinha o contato das ferramentas, mas mesmo assim todos os membros do grupo acabaram se encontrando, seja ali pelas mensagens no Ava, ou o grupo de WhatsApp, que um foi procurando o outro, e a comunicação era difícil. [...] E eu entendo que a princípio, ninguém é obrigado a saber das ferramentas, mas eu acho que quando a gente vai andando, a gente está na universidade virtual, as pessoas são de polos, a gente chegou a fazer um projeto com uma pessoa que era de uma cidade bem distante da gente, que era Itapevi, se a comunicação não for virtual, como que a gente vai encontrar essas pessoas que estão distantes?” (Participante 3).

A falha na comunicação é um problema que dificulta a coesão de um grupo e, conseqüentemente, o desenvolvimento da tarefa. Nos relatos, a comunicação é apontada como problema de diferentes formas, seja pela falta de comprometimento ou pelo não uso dos instrumentos da Univesp ou externos à instituição. O desafio do grupo é ampliado pela necessidade de realizar planejamentos, reuniões e a escrita do projeto a distância.

O vínculo pode promover a motivação dos alunos, impactando em seu desempenho acadêmico, o que também é evidenciado em estudos que apresentaram correlações positivas entre a motivação e o envolvimento acadêmico de alunos no ensino superior (Porto; Gonçalves, 2017). Ou seja, a motivação desenvolvida pelo aluno no processo de aprendizagem é atravessada pela capacidade de vinculação e pelos elementos que facilitam essa relação. O processo de ensino e aprendizagem, portanto, deve ser valorizado pelas próprias condições que propiciam (Queiroz; Jorge, 2006; Santo, 2016). Quando tais condições não são satisfatórias e não contribuem para que cada pessoa compreenda as suas competências, assuma o seu papel e se abra ao diálogo, a participação dos integrantes é inviabilizada. É por essa razão, que a primeira experiência de projeto dos participantes do grupo focal foi relatada por eles como ruim. Contudo, em

experiências posteriores, os participantes se reorganizaram, buscando alternativas para melhorar o processo de formação por meio do PI.

A prática dentro dos grupos que antecede o PI III possibilitou a aquisição de papéis específicos entre as participantes que se encontraram no decorrer das trocas de grupo em cada semestre, o que auxiliou no aprimoramento dos novos trabalhos. O papel dos membros de um grupo é um elemento importante, todos devem atuar colaborativamente para finalizar o projeto, mas quem desempenha a liderança tem um papel decisivo. No caso do grupo focal, este papel foi assumido por uma integrante apontada como líder do grupo:

*“Então, eu parto do princípio de que todo trabalho em grupo, ele precisa ter uma liderança. Eu acho que a questão do líder no grupo, aquele que comanda, mas que sabe chamar, convidar os demais participantes. E eu vi, eu me identifiquei muito nesse grupo que eu estou atualmente na presença da Eliana (nome fictício). Ela é uma líder nata. sabe? E os demais colegas, eles souberam aceitar e escutar. Sabe, essa participação, essa escuta ativa, essa sensibilidade de dividir as tarefas.”
(Participante 2).*

A definição de papéis, colaboração e comunicação, portanto, possibilita motivação entre os membros do grupo para a participação das demandas da tarefa. Nessa configuração grupal, podemos perceber a existência de vínculo e o reconhecimento da importância dos participantes. A vinculação e a motivação aparecem de forma a instrumentalizar os participantes de maneira a compreender o funcionamento do grupo e definir formas de organização aprimoradas, se comparadas as falas sobre os grupos de projetos anteriores.

A capacidade vincular pode ser compreendida para além da capacidade de relacionar-se com o outro, mas de estabelecer cuidado e apoio aos demais dos quais compõem um mesmo grupo (Santo, 2016). O vínculo aprimora a instrumentalização educativa do ser humano e atua como promotor da aprendizagem, auxiliando não apenas na assimilação dos conteúdos estudados, mas também no estabelecimento de pontes entre estes e a futura atuação profissional do estudante.

Para além da importância da liderança e do valor da comunicação, as participantes do grupo focal destacaram a importância do papel da orientação durante a realização do Projeto Integrador. Elas comentaram sobre as dificuldades enfrentadas em diferentes

semestres para estabelecimento de diálogo entre os membros do grupo, a compreensão dos instrumentos da Univesp e a organização das tarefas, destacando a importância da presença e do auxílio do orientador.

A orientação é compreendida pelas participantes como um dos requisitos principais para o estabelecimento do grupo em sua melhor configuração e para o desenvolvimento pacífico e organizado do PI III. Neste caso, o sucesso do projeto e a satisfação na execução das atividades ocorreu pela percepção de amparo e direcionamento oferecido pelo orientador e por sua atuação propositiva.

“Então parecia que era o primeiro PI de todo mundo, da universidade e dos alunos, foi essa a sensação que eu tive, estava todo mundo perdido. O segundo, ele aparecia mais, ele estava um pouco mais presente, mas ainda assim, ele não sabia, ele ainda estava procurando o seu espaço ali, o que trazer nas reuniões, o que falar para a gente nas reuniões, então, basicamente, ele perguntava, vocês têm dúvidas? Ah, se não tem, está tudo certo, tchau. E aí, o terceiro, realmente, foi quando parecia que a gente estava tendo uma aula de PI, que é onde o orientador trazia o material e explicava, efetivamente, o que o material tinha para a gente, o que que ia agregar, o que que buscava que a gente precisava entregar, o que que a gente tinha que buscar de entender do material e de aplicar, de pôr no nosso trabalho, efetivamente” (Participante 1).

Moran (2002) corrobora com a noção da importância do orientador na educação a distância ao afirmar que a mediação pedagógica é crucial para a motivação dos alunos e a construção de vínculos afetivos que promovam o engajamento e o sucesso acadêmico, destacando que a integração de novas tecnologias pode facilitar esses processos, criando um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e interativo.

Assim, deve-se considerar a importância dos mediadores no campo educacional, por meio de sua disposição em auxiliar os estudantes no uso de recursos tecnológicos, na compreensão dos conteúdos didáticos, na apresentação da diversidade de instrumentos a serem utilizados e através do próprio acompanhamento do processo de desenvolvimento formativo (Santo, 2016).

As participantes do grupo focal explicitaram a relação intrínseca que há entre motivação para o desenvolvimento do PI e a atuação de um orientador que assume o papel de mediador do processo de ensino e aprendizagem entre os estudantes e deles

com a instituição de ensino. De acordo com uma das participantes, o processo de aprendizagem não está somente com os alunos, mas em todos os níveis institucionais:

“Parece que a Univesp começou com a gente e está evoluindo junto com a gente, é essa sensação que eu tenho, sabe? E, realmente, o grupo também evoluiu junto, as meninas participam mesmo, não dá, qualquer mensagem no WhatsApp não fica lá parada, congelada um tempão, sem as respostas, então isso também é bem interessante e acho que a gente está numa evolução mesmo, boa.” (Participante 1).

Assim, para os estudantes, o processo de elaboração e aplicação da etapa de formação de professores, incluindo o PI, envolve diversos elementos em desenvolvimento conjunto. O aprimoramento dos métodos e da motivação das atividades não se dá somente pelo vínculo, mas pela própria atuação dos papéis de cada integrante do grupo, da instituição e dos instrumentos. Cada integrante da relação formativa faz parte do processo e, sendo um processo, a vinculação entre o grupo, com a instituição e com mediadores da instituição ocorre de forma paulatina, colaborativa e atenta às necessidades de cada um.

A familiaridade dos alunos com o contexto de pertencimento ao mesmo polo não é suficiente para a elaboração de relações vinculares-afetivas que contribuem para a motivação formativa de um grupo e a finalização satisfatória de uma tarefa. O estabelecimento do vínculo e a aquisição do sentido da formação e das futuras atividades profissionais dependem do tempo, mas não exclusivamente dele. O tempo deve ser aproveitado para superar as situações adversas das relações iniciais, que são moldadas pelas experiências dos estudantes.

As experiências se enriquecem com o amparo institucional, a disponibilidade de recursos e a atuação de mediadores que propiciem um ambiente favorável ao desenvolvimento do grupo, dos indivíduos e das atividades. Isso ocorre em conjunto com o vínculo temporal, estabelecido pela manutenção dos integrantes ao longo dos diferentes PIs e das relações.

4. Considerações Finais

Este estudo se baseou em uma amostra delimitada de participantes, composta por quatro alunos de PI III pertencentes ao mesmo grupo. Embora o número reduzido de

participantes não tenha inviabilizado a discussão dos dados, já que se trata de um estudo qualitativo, acreditamos que uma amostra maior e com grupos mais diversos possibilitaria análises mais ricas, amplas e com diferentes perspectivas grupais.

Ainda assim, as reflexões aqui desenvolvidas, frutos do olhar de seus autores, que atuaram como orientadores do Projeto Integrador III, permitiu proximidade com o universo das participantes do grupo focal e uma análise mais específica e apurada dos conteúdos produzidos por elas, aos quais se mesclaram a própria vivência e percepção dos facilitadores. Essa visão “de dentro” possibilitou uma compreensão ainda melhor da relação da motivação para o vínculo dos participantes, já que o próprio papel do orientador de PI III se apresentou como um motivador para o vínculo grupal.

Os resultados e discussões também demonstram que, embora a proximidade geográfica seja um fator inicialmente relevante, o sucesso e a coesão dos grupos dependem mais da comunicação eficaz e da clareza na definição de papéis. As dificuldades de diálogo entre os membros, independentemente da distância física, foram recorrentes nos primeiros PIs, o que sugere que a comunicação mediada por ferramentas virtuais ainda enfrenta desafios de adaptação. A superação desses desafios, como foi observado no PI III, só foi possível através do amadurecimento das relações dentro do grupo, da liderança colaborativa e do suporte contínuo dos orientadores.

Além disso, ficou evidente que a evolução dos grupos ao longo dos semestres, e a possibilidade de troca de integrantes, permitiu uma reorganização que favoreceu a coesão e a realização das atividades. A definição de papéis, como a presença de um líder que articula a participação dos demais, mostrou-se central para a construção de um trabalho satisfatório para todas as pessoas envolvidas. Assim, a motivação e o engajamento dos alunos não derivam apenas do vínculo geográfico, mas de uma combinação de fatores relacionais, estruturais e pedagógicos aprimorados ao longo do curso.

Finalmente, a atuação do orientador como mediador e facilitador foi outro ponto crucial para o sucesso das atividades. A evolução do acompanhamento e a oferta de orientações mais direcionadas no PI III impactaram significativamente a percepção dos alunos sobre seu processo de aprendizagem. Isso reflete a importância da presença ativa de orientadores que não apenas ofereçam suporte técnico, como também incentivem o engajamento e a reflexão crítica sobre os desafios e as possibilidades do trabalho em grupo.

Portanto, este estudo ressalta a importância de uma abordagem integrada que considere tanto os aspectos relacionais quanto o papel essencial da orientação pedagógica, favorecendo um ambiente colaborativo e motivador que impacte positivamente o desenvolvimento acadêmico dos estudantes, sejam ou não futuros professores, como nos casos dos cursos de licenciatura oferecidos pela Univesp.

Referências Bibliográficas

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Edições 70. 230p. 1977.
- CAPELASSO, R. R. M. **Contribuições da educação e da pedagogia**: a importância do vínculo entre as auxiliares de desenvolvimento infantil e as crianças da creche de 0 a 4 anos. [Dissertação de mestrado em educação]. Universidade do Oeste Paulista, 2011. 101 f.
- CRESWELL, J. Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: Escolhendo entre cinco abordagens. **Penso**, 3. ed. Porto Alegre, 2014.
- GARRISON, D. R. **Blended Learning in Higher Education: Framework, Principles, and Guidelines**. San Francisco: Jossey-Bass, 2013.
- GARRISON, D. R. **E-Learning in the 21st Century: A Community of Inquiry Framework for Research and Practice**. 3. ed. New York: Routledge, 2016.
- GILL, P. *et al.* *Methods of data collection in qualitative research: interviews and focus groups*. **British Dental Journal**, 204(6), 291-295. 2019.
- INEP. **Censo da Educação Superior**. 2022. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Disponível em: <http://www.inep.gov.br>
- MCCOWAN, T.; BERTOLIN, J. *Inequalities in Higher Education Access and Completion in Brazil*. **United Nations Research Institute for Social Development (UNRISD)**: Geneva, 2020.
- MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. **Distance Education: A Systems View of Online Learning**. 3. ed. Belmont: Wadsworth Cengage Learning, 2012.
- MORAN, J. M. Novas tecnologias e mediação pedagógica. **Papirus**. Campinas, 2002.
- NYUMBA, T. *et al.* The use of focus group discussion methodology: Insights from two decades of application in conservation. **Methods in Ecology and Evolution**, v. 9, n. 1, p. 20–32, 2018.
- PICHON-RIVIÈRE, E. **Teoria do Vínculo**. Livraria Martins Fontes, 6ª Edição, São

Paulo, 1998.

PIERRO, G. M. S.; SANTOS, M. C. A.; DRUMMOND, R. Estágio supervisionado: questões e desafios na formação de professores em EAD. **Simpósio Internacional de Educação a Distância**, UFSCAR. 2012.

PORTO, R. C.; GONÇALVES, M. P. Motivação e envolvimento acadêmico: um estudo com estudantes universitários. **Psicologia Escolar e Educacional [online]**, v. 21, n. 3, pp. 515-522, 2017.

QUEIROZ, M. V.; JORGE, M. S. Estratégias de Educação em Saúde e a qualidade do cuidar e ensinar em pediatria: a interação, o vínculo e a confiança no discurso dos profissionais. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v.9, n.18, p.117-130. 2006.

SANTO, E. E. Ensinar e aprender na Educação a Distância: um estudo exploratório na perspectiva das práticas tutoriais. **Research, Society and Development**, v. 3, n. 2, p. 92-114. 2016.

SMITHSON, J. *Using and analysing focus groups: limitations and possibilities*. **International Journal of Social Research Methodology**, 23(1), 2-15, 2020.

UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO (UNIVESP). **Texto-base: Perfil de alunos da Univesp 2018. Mediação Pedagógica na Educação a Distância**. Univesp, 2018. Disponível em: <https://integra.univesp.br/courses/2626/pages/texto-base-perfil-de-alunos-da-univesp-2018> - Acesso em: 23 set. 2024.

UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO (UNIVESP). **Regulamento para o Projeto Integrador (PI)**. Versão 6, 2023.

COMO CITAR ESTE TRABALHO

ABNT: TONON, V. P. *et al.* O Vínculo e a Motivação na Realização do Projeto Integrador III das Licenciaturas da Univesp. **EaD em Foco**, v. 15, n. 1, e2496, 2025. doi: <https://doi.org/10.18264/eadf.v15i1.2496>