

INDICATIVOS DO PERFIL DO ALUNO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD) E NÍVEL DE APRENDIZAGEM AUTORREGULADA: UMA ANÁLISE DESCRITIVA

Resumo

No Brasil, a EaD apresenta franca expansão, o que torna cada vez mais importante compreender o papel dos diversos elementos que influenciam a efetividade dos AVAs e, como elemento central, o aluno, com seu comportamento e características próprios. A presente pesquisa teve como objetivo descrever o perfil do aluno da Educação a Distância e seu nível de autorregulação para a aprendizagem. Um total 80 participantes respondeu a um questionário de caracterização do perfil do aluno e a um Questionário de Aprendizagem Autorregulada Online, por meio do programa google drive, contendo 24 itens fechados distribuídos em seis fatores: Estabelecimento de Metas; Estruturação do ambiente; Estratégias para as tarefas; Gerenciamento do Tempo; Procura de ajuda; e Autoavaliação. Os dados evidenciaram média de idade de 42 anos e que deixaram os bancos escolares, em média por 5,4 anos. Sobre a aprendizagem autorregulada, os alunos apresentaram um alto nível de autorregulação pela maioria dos fatores avaliados, o que pode estar relacionada ao fator idade, quanto ao fator busca de ajuda, esta estratégia foi a que apresentou os menores índices, o que merece ser melhor estudado, pois vem sendo considerada como uma importante estratégia de apoio na EaD.

Palavras-chave: Autorregulação. Educação a Distância. EaD. Estratégias de aprendizagem.

Marilza Aparecida Mari Pavesi
maripavesi@sercomtel.com.br

Paula Mariza Zedu Alliprandini
Universidade Estadual de Londrina
paulaalliprandini@uel.br

Introdução

A Educação a Distância (EaD) recebeu maior atenção, principalmente no Brasil, a partir da última década do século XX. Esta modalidade não é um fenômeno novo na Educação e tem evoluído por séculos. Na verdade, Morabito (1999) defende que pode-se considerar que a primeira forma de EaD ocorreu com Moisés, quando Deus lhe ditou os Dez Mandamentos, que foram anotados em uma pedra para posterior disseminação entre os povos da Terra.

Nas últimas décadas, a EaD tem sido um participante ativo e poderoso no processo ensino e aprendizagem, podendo ser considerada uma modalidade dinâmica, que se mantém em constante crescimento e mudança e a disseminação das tecnologias de informação e comunicação (TIC) tornou-se um grande aliado no cenário da formação educacional a distância. Por meio de cursos a distância mediados por tecnologia é possível atender tanto aos interesses dos estudantes na busca de novas aprendizagens, como aos mais diversos interesses institucionais (TESTA; LUCIANO, 2010).

Com a introdução das TIC, adaptações e integração de ideias são abundantes, surgindo novas interações. Assim, os computadores pessoais, o telefone celular, os *notebooks*, os *tablets*, todos esses dispositivos permitem uma maior integração por meio do pronto acesso à rede e à vídeo-aula em tempo real (RICKMAN; WIEDMAIER, 2011).

Hoje, mais de 80 países, nos cinco continentes, adotam a EaD em todos os níveis de ensino, em programas formais e não formais, atendendo a milhões de estudantes. No Brasil, com a expansão da Internet e a publicação da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDBEN), em dezembro de 1996, a EaD passou a ser considerada oficialmente como uma modalidade de educação. Com esse passo, a partir de 1997, as instituições de ensino superior e os centros de pesquisa em educação passaram a gerar ambientes virtuais de aprendizagem, iniciando a oferta, inicialmente, de cursos de pós-graduação *Lato Sensu* via internet, e posteriormente, de cursos de graduação, podendo-se definir este momento como o marco histórico do surgimento do ensino de graduação virtual no Brasil (NUNES, 2009).

A partir daí, a EaD no Brasil cresceu em ritmo acelerado, sendo que o número de alunos de graduação a distância saltou de 1.682 em 2000 (BRASIL, 2009), para um total de 5.772.466 matriculados em 2012, segundo o Censo EaD.BR 2013 (ABED, 2013). Desses, 5,8% dos alunos estavam matriculados em disciplinas de EaD dos cursos presenciais autorizados (336.223), 19,8% em cursos autorizados a distância (1.141.260) e 74,4% em cursos livres (4.294.982). Em 2012, em relação a 2011, houve um aumento de 52,5% das matrículas na modalidade EaD.

Na atualidade, há uma infinidade de ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) que podem ser instalados nos servidores de internet das instituições de ensino e, a partir daí, diversos cursos presenciais, semipresenciais e totalmente a distância podem ser ofertados aos estudantes, como por exemplo, as plataformas Moodle e TelEduc e Rooda.

Quanto ao perfil do aluno, embora este tenha sofrido algumas mudanças nos últimos anos, basicamente, segundo dados do Censo da Educação Superior 2010, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (BRASIL, 2011), a EaD ainda é opção de estudo para uma população mais velha, com média de idade de 33 anos. Schnitman (2010) confirma esses dados, afirmando que o aluno da EaD tem como principais características, em sua maioria, ser um adulto que vê na educação a distância uma alternativa para prosseguir nos seus estudos.

Diante disso, torna-se cada vez mais importante compreender o papel dos diversos elementos que influenciam a efetividade dos AVAs e, como elemento central, o aluno, com seu comportamento e características próprios. Pesquisas já demonstraram que as características individuais afetam a aprendizagem a distância (CHEN; PAUL, 2003; DIAS; LEITE, 2010; BERGAMIN et al., 2012; CAVANAUGH; LAMKIN; HU, 2012), e assim, os pesquisadores procuram identificar quais variáveis individuais afetam os resultados da aprendizagem e a aprendizagem autorregulada tem sido considerada elemento-chave para o sucesso na EaD (PICCOLI; AHMAD; IVES, 2001; BARNARD-BRAK; LAN; PATON, 2010; DIAS; LEITE, 2010; BERGAMIN et al., 2012).

Se por um lado, a flexibilidade de tempo, local e recursos dos ambientes virtuais de aprendizagem representam uma oportunidade única para muitos estudantes

ingressarem no ensino superior, ou mesmo, dar continuidade em sua formação universitária, por outro, eles exigem maior responsabilidade do aluno, que passa a ter grande controle sobre seu processo de aprendizagem. Em ambientes virtuais de aprendizagem, “os estudantes podem controlar o ritmo e a sequência do processo de aprendizagem e personalizar uma série de aspectos do ambiente virtual, realizando escolhas que podem auxiliar o desenvolvimento de sua estrutura cognitiva” (TESTA; LUCIANO, 2010, p.177).

Uma das questões de maior relevância na EaD é a qualidade da aprendizagem dos alunos que a frequentam, pois os ambientes virtuais requerem um indivíduo ativo, que sabe controlar seus próprios processos de aprendizagem e participar ativamente nesses processos, empregando essas habilidades de uma forma positiva, ou seja, que aprenda a aprender (KORKMAZ; KAYA, 2012).

Aprender a aprender é visto como a chave para o sucesso quando se considera a educação a distância. Por conta disso, as abordagens e teorias educacionais modernas são construídas de forma a desenvolver essas qualidades nos indivíduos (KORKMAZ; KAYA, 2012).

Dentre os modelos teóricos adotados na investigação da aprendizagem, destaca-se a Teoria do Processamento da Informação, embasada no Cognitivismo. Refere-se a uma perspectiva psicológica da aprendizagem humana que defende que, ao se descobrir o modo como as pessoas processam as informações, será possível descobrir os mecanismos que atuam em sua aprendizagem.

Essas estratégias referem-se aos procedimentos, regras e princípios que buscam facilitar a aprendizagem e que, com frequência, se aplicam a uma variedade de formas de estudo. A maioria dos trabalhos recentes que versam sobre o tema, procura identificar os estilos e estratégias que os estudantes utilizam em sua aprendizagem e o papel da autorregulação neste processo (TERRY; DOOLITTLE, 2006).

A autorregulação da aprendizagem pode ser descrita como “o processo pelo qual os alunos ativam e sustentam cognições, comportamentos e afetos que são sistematicamente voltados para a realização de objetivos” (SABOURIN; MOTT; LESTER,

2012, p.156). Estudos mostram que os alunos com baixas qualificações em aprendizagem autorregulada são menos propensos a empreender esforços na busca de alcançar o sucesso acadêmico (CHO, 2004; LINCH; DEMBO, 2004; TERRY; DOOLITTLE, 2006). Por outro lado, indivíduos que são autorregulados em sua aprendizagem parecem alcançar resultados acadêmicos mais positivos do que aqueles que não apresentam comportamentos autorregulatórios. Assim, as pesquisas sugerem que distintos comportamentos autorregulatórios estão associados com significativamente diferentes resultados acadêmicos (LINCH; DEMBO, 2004).

Em especial na EaD, a autorregulação da aprendizagem assume papel relevante pela ausência de professor de forma rotineira, de regras em sala de aula, de contato com professores e colegas, mas, ao mesmo tempo, caracterizada por uma agenda de compromissos extensa, com prazos inflexíveis e tarefas programadas (BARNARD-BRAK; LAN; PATON, 2010; SANCHEZ, 2011).

É importante salientar que há poucos trabalhos que versam sobre esta temática, principalmente no Brasil, escassez esta confirmada por duas pesquisas sobre a produção científica na área em 2013, sendo a primeira realizada nos portais *Scielo*, nos Anais dos Congressos Internacionais de Educação a Distância promovidos pela ABED e nas publicações da Revista Iberoamericana de Educação a Distância (RIED), na qual não foram identificados estudos que versassem especificamente sobre a autorregulação na EaD (PAVESI; OLIVEIRA; ALLIPRANDINI, 2013). Outra pesquisa, realizada nos portais *Scielo* e *ERIC*, identificou 10 trabalhos, sendo que 09 deles foram publicados em periódicos estrangeiros, em língua inglesa (PAVESI; ALLIPRANDINI, 2013), justificando a relevância da realização de pesquisas sobre o tema.

Dessa forma, a presente pesquisa teve como objetivo descrever o perfil do aluno da Educação a distância das Instituições pesquisadas e o nível de aprendizagem autorregulada.

Método

Participantes

Participaram da pesquisa 80 alunos matriculados em cursos ofertados a distância, pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) e Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP).

Instrumentos

Para a realização da pesquisa, foram utilizados um questionário sobre o perfil do aluno, contendo 12 (doze) questões, sendo 08 fechadas e 04 abertas, que identifica idade e sexo do pesquisado, modelo de curso (semipresencial ou totalmente EaD), tempo de conclusão do ensino médio ou última graduação, tipo de instituição em que cursou o ensino médio ou graduação, a plataforma utilizada pelo curso, horários disponíveis para estudo e com quem preferem tirar suas dúvidas sobre o curso. Também utilizou-se uma escala validada denominada *Online Self-Regulated Learning Questionnaire (OSLQ)* - Questionário de Aprendizagem Autorregulada Online - de Barnard-Brak, Lan e Paton (2010), cuja tradução e adaptação para a língua portuguesa foi autorizada pelos autores.

A escala é composta por 24 itens, com um formato de resposta do tipo *Likert* de 5 pontos com valores, conforme descrito a seguir: “concordo totalmente” (5), “concordo parcialmente” (4), “indiferente” (3), “discordo parcialmente” (2) e “discordo totalmente” (1), dividida em seis fatores: Estabelecimento de Metas: os itens 1 a 5 do instrumento; Estruturação do ambiente: os itens 6 a 9; Estratégias para as tarefas: os itens 10 a 13; Gerenciamento do Tempo: os itens 14 a 16; Procura de ajuda: os itens 17 a 20; Autoavaliação: os itens 21 a 24 (BARNARD-BRAK; LAN; PATON, 2010).

Procedimento

Inicialmente, o estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos da Universidade Estadual de Londrina – (CEP/UEL), sendo aprovado em 26/08/2013, conforme Parecer nº 137/2013.

A coleta de dados foi realizada online, utilizando o programa Google Drive, sendo que os instrumentos foram disponibilizados na plataforma do curso ao qual o aluno se encontrava matriculado. Por meio desse sistema, o aluno foi convidado a participar da pesquisa por meio da apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e, caso concordasse em participar, deveria assinalar no ícone concordo que, ao ser selecionado, dava acesso aos demais itens do questionário e à escala de autorregulação.

Para se obter o escore médio dos fatores é necessário somar os valores (notas) dos respondentes nos itens de cada fator e dividir a somatória pelo número de itens de cada fator. Como a escala vai de 1 (discordo totalmente) a 5 (concordo totalmente), os valores dessa somatória devem ficar entre 1 e 5. Todos os itens da escala são positivos e por ser um escala tipo *Likert*, quanto maior a média obtida na somatória dos fatores, maior se dá a frequência com que as estratégias de autorregulação são utilizados pelo aluno. Assim, valores entre 1 e 2 indicam pouca frequência de autorregulação, entre 2,1 e 3,9, autorregulação moderada e entre 4 e 5, perfil alto de autorregulação. A análise desses dados permite identificar o quão autorregulado é o participante.

Resultados e Discussão

Análise descritiva do perfil dos alunos

Com base nos resultados obtidos a partir da aplicação do questionário de dados demográficos, foi possível verificar que a idade dos alunos pesquisados variou de 27 a 68 anos, sendo que o maior percentual foi entre as idades de 41 a 54 anos, contabilizando 50% da população estudada e a idade média do total dos participantes foi de 42 anos de idade. Outro estudo, realizado por Góes, Pavesi e Alliprandini (2013) identificou dados próximos a estes, sendo que a faixa etária dos participantes variou de 25 a 69 anos de idade.

Segundo esses resultados, a EaD ainda é opção de estudo para uma população mais velha, resultados também confirmados pelo Censo da Educação Superior 2010, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

(INEP) (BRASIL, 2011), que identificou que, em 2010, metade dos alunos dos cursos presenciais tinham até 24 anos e em média, os alunos dos cursos presenciais possuíam 26 anos, enquanto que na EaD, metade dos alunos tinham até 32 anos, com média de 33 anos.

Na visão de Schnitman (2010), o aluno da EaD tem como principais características, em sua maioria, ser um adulto que vê na educação a distância uma alternativa para prosseguir nos seus estudos, considerando a flexibilidade de horários e a autonomia que oferece ao aluno em desenvolver um cronograma de estudo de acordo com a sua disponibilidade de tempo.

A maioria dos cursos de graduação eram ofertados no modelo semipresencial (67,5%), no qual são realizados encontros presenciais, geralmente semanais, quando o aluno assiste às aulas *online* e tem o acompanhamento de um tutor de sala. No modelo totalmente à distância (27,5%), o aluno comparece à instituição de ensino somente para realizar atividades presenciais obrigatórias, como avaliações, estágios, defesa de trabalhos ou prática em laboratório, conforme o art. 1º, § 1º, do Decreto 6303, de 12 de dezembro de 2007 (BRASIL, 2007). No modelo presencial (5%), os alunos cursam apenas algumas disciplinas *online*. O curso, para ser considerado na modalidade presencial, deverá ter, no mínimo, 80% das aulas na modalidade presencial (BRASIL, 2007).

Os resultados aqui apresentados são equivalentes àqueles verificados por Silva et al. (2011), em cujo estudo os autores identificaram que 70% das instituições analisadas adotavam o modelo semipresencial, 24% optaram por um sistema totalmente à distância e 8% uma forma híbrida, respeitando as especificidades do curso que era oferecido. Sendo assim, verifica-se, segundo esses dados, que o modelo semipresencial foi a opção adotada pela maioria das instituições de EaD pesquisadas.

Do total de alunos pesquisados, 91% eram do sexo feminino e se mantiveram fora dos bancos escolares, em média, por 5,4 anos e a grande maioria (90%) cursou o ensino médio em instituições públicas de ensino. Este alto percentual de mulheres se deve, provavelmente, ao fato de se tratar de cursos voltados para a área da Educação. Observa-se aqui a mesma tendência de participação feminina nos cursos de EaD apresentados

pelo estudo de Passos, Sondermann e Baldo (2013), que identificaram um percentual de 65% de mulheres. Estes autores também confirmam a maior frequência em instituições públicas, identificando que 75% da população estudada realizou seus estudos na rede pública. Resultados também verificados por Oliveira et al. (2011), cujo estudo demonstrou que 65% dos alunos que responderam à sua pesquisa concluíram o ensino médio em escolas públicas e 61% desses concluíram o ensino médio antes de 2004.

Em relação aos horários utilizados pelos alunos para realizar as atividades exigidas pelo curso, a maioria deles (58,8%) não tem um horário determinado, dando preferência para os finais de semana ou período noturno. Esses resultados são confirmados por Fantinel et al. (2013) que, em seu estudo, observaram que 56% dos participantes afirmou que estuda entre dois a cinco dias semanais, sendo que 12% dos participantes afirmou apenas estudar nos finais de semana, dados que podem ser considerados preocupantes em um curso de EaD, uma vez que, de acordo com Bergamin (2012), a autodisciplina, no que diz respeito a seguir o cronograma estabelecido para o desenvolvimento da ação educacional, prazo para entrega de tarefas, frequência nos fóruns de aprendizagem, estabelecimento de períodos de estudo, são fundamentais na EaD.

Dos cursos frequentados pelos participantes desta pesquisa, 83% exigem a execução de atividades presenciais. Entre eles, 97,5% utilizam a plataforma de seu curso para ter acesso a materiais complementares das disciplinas e a maioria deles (60%) preferem tirar suas dúvidas com o tutor, 32,5% com o professor e 7,5% com os colegas de curso. Por esses resultados, verifica-se a importância do tutor no ambiente virtual de aprendizagem, pois ele é o escolhido pela maioria dos alunos para buscar orientações sobre o curso.

Nörnberg (2011) estudou a relação tutor-aluno na EaD e salienta que esta parece ser o elo visceral entre a permanência e sucesso ou não dos sujeitos no ambiente virtual de aprendizagem. O autor estudou o uso de algumas ferramentas assíncronas e sua efetividade na constituição de canais de comunicação que possibilitem aos sujeitos envolvidos, a construção do processo de aprendizagem implicado pelo aprender a aprender. Ao final do estudo, o autor confirmou a importância da atuação dos

professores tutores na sua prática docente em EaD, sendo esta fator relevante para o sucesso do aluno.

Ferramentas assíncronas são aquelas que permitem sua utilização em horários flexíveis, pois não necessitam de participação simultânea das partes, assim, os alunos podem determinar seus horários e ritmos de utilização. Ao contrário, as ferramentas síncronas possibilitam a comunicação simultânea entre alunos e professores/tutores em tempo real (MANTOVANI; VIANA; GOUVÊA, 2010).

Análise descritiva da Aprendizagem Autorregulada dos Alunos da EaD

Com base nos resultados obtidos a partir da aplicação da Escala de Estratégias de Aprendizagem (EAA) foram calculados os valores mínimos e máximos, as médias e o desvio padrão, para cada Fator da Escala obtido a partir das estimativas dos participantes, conforme apresentados na Tabela 1.

Tabela 1 – Valores mínimos, máximos, médias e desvio padrão, referente a cada fator do Questionário de Aprendizagem Autorregulada Online (OSLQ).

Fatores	Valores N = 80			
	Mínimo	Máximo	Médias	DP
1. Estabelecimento de metas	1	5	4,5	0,53
2. Estruturação do ambiente	1	5	4,7	0,53
3. Estratégias para as tarefas	1	5	4,1	0,72
4. Gerenciamento do tempo	1	5	4,2	0,72
5. Procura de ajuda	1	5	3,5	0,51
6. Autoavaliação	1	5	4,1	0,91

Legenda: DP: desvio padrão

Fonte: Autoras (2014).

Conforme mostra a Tabela 1, analisando as médias encontradas, pode-se afirmar que os alunos pesquisados apresentam um alto nível de autorregulação, principalmente em relação aos fatores 1 (estabelecimento de metas) e 2 (estruturação do ambiente), uma vez que as médias foram de 4,5 e 4,7 em 5 pontos possíveis. Os fatores 3 (estratégias para as tarefas), 4 (gerenciamento do tempo) e 6 (autoavaliação) apresentaram médias próximas de 4,0, também indicando um bom nível de autorregulação dos alunos nesses fatores.

O fator que apresentou a menor média foi o 5 – procura de ajuda, que indicou um nível médio de autorregulação (3,5). Estudo conduzido por Whipp e Chiarelli (2004), com alunos da EaD demonstrou, também, um alto nível de autorregulação em relação ao estabelecimento de metas, chamando a atenção para algumas estratégias de planejamento que pareciam singularmente adaptadas para um ambiente virtual, considerando, inclusive, a ocorrência de problemas técnicos. Os autores ainda relatam a necessidade de gestão cuidadosa do tempo, com a adoção de metas e planejamento tradicionais, como calendários e organizadores para planejar o calendário de atividades do curso e adaptá-lo às múltiplas demandas, sejam elas profissionais ou pessoais.

Obviamente, quando os cursos são oferecidos de forma assíncrona, a sala de aula assume diferentes significados. Residências, locais de trabalho, bem como os computadores das instituições, tudo isso se torna sala de aula para esses alunos. Essas configurações não convencionais para a sala de aula (embora não para estudo) expõem a necessidade de que o aluno organize seu ambiente e seu tempo de maneira a facilitar o aprendizado. Dessa forma, de acordo com Richardson e Swan (2003) para esses alunos, estruturar o ambiente significa considerar aspectos como encontrar uma conexão de internet rápida e criar um clima psicológico favorável para a aula. Preocupações com computadores lentos e a velocidade de sua conexão são situações comuns entre esses alunos.

Quanto ao fator 5 – Procura por ajuda – fator que apresentou a menor média neste estudo, Whipp e Chiarelli (2010) verificaram que os alunos que se destacam são aqueles que se distinguem especialmente pela procura por professores e colegas como fontes de apoio. Em sua pesquisa sobre as estratégias de estudo em estudantes

universitários, os autores descobriram que os indivíduos que usam uma variedade de estratégias de aprendizagem autorreguladas tendem a procurar ajuda com mais frequência do que os demais alunos.

Ao contrário dos resultados aqui verificados, todos os alunos pesquisados por Whipp e Chiarelli (2010) fortaleceram sua aprendizagem com interações virtuais e pessoais com tutores e colegas, e todos relataram fazer contato com colegas de forma bastante tradicional. Utilizaram e-mails, telefonemas e contatos pessoais para esclarecimentos de dúvidas. Os autores ainda mencionaram um frequente e oportuno *feedback* por parte dos tutores e professores como um fator-chave para o sucesso da maioria dos alunos.

Em relação ao fator 6 – autoavaliação – os resultados deste estudo foram coerentes com Whipp e Chiarelli (2010), que verificaram o uso de estratégias tradicionais de autoanálise, como o uso de listas de verificação, *feedback* de professores e tutores, além das notas, para medir seu progresso no curso. Entretanto, para alguns, o ambiente virtual parecia incentivar o uso de uma única estratégia de autoavaliação, a comparação com seus colegas para avaliar o próprio desempenho, ao contrário de ambientes presenciais, nos quais os alunos raramente procuram receber *feedback* de seus pares sobre o seu trabalho acadêmico. Já no ambiente virtual, os alunos costumam usar *feedback* contínuo de seus pares para fazer julgamentos sobre a qualidade de seu próprio trabalho.

Com relação aos níveis de autorregulação dos alunos, com base nos resultados obtidos a partir da aplicação do OSLQ, a Tabela 2 demonstra os percentuais obtidos para cada item dos 6 fatores que compõe a escala.

Tabela 2 – Percentuais dos níveis de autorregulação dos alunos de EaD das instituições pesquisadas.

Fator	Ítems	Concordo totalmente %	Concordo parcialmente %	Indiferente %	Discordo parcialmente %	Discordo totalmente %
Fator 1 Estabelecimento de Metas	1. Estabeleço padrões para minhas tarefas no curso a distância	60,0	36,3	3,7	0	0
	2. Estabeleço metas de curto prazo (diárias ou semanais)	57,5	30,0	11,2	0	1,3
	3. Mantenho um alto nível para meu aprendizado no curso a distância	67,5	25,0	6,2	0	1,3
	4. Estabeleço metas para me auxiliarem a gerenciar o tempo de estudo no curso a distância	65,0	27,5	5,0	2,5	0
	5. Não comprometo a qualidade do meu trabalho por ele ser a distância	67,5	16,2	3,8	0	12,5
Fator 2 Estruturação do Ambiente	6. Escolho o local onde estudo para evitar muita distração	80,0	15,0	3,8	0	1,3
	7. Encontro um lugar confortável para estudar	78,8	16,2	5,0	0	0
	8. Sei onde posso estudar de forma mais eficiente para o curso a distância	80,0	16,2	3,8	0	0
	9. Escolho um horário com poucas distrações para estudar para o curso a distância	73,8	17,5	7,5	0	1,2
Fator 3 Estratégias para as Tarefas	10. Procuo fazer anotações mais completas no curso a distância porque anotações são ainda mais importantes para o aprendizado online do que para um aprendizado em sala de aula normal	57,5	27,5	10,0	0	5,0
	11. Leio em voz alta os materiais de instrução postados online para lutar contra as distrações	40,0	23,8	21,2	5,0	10,0
	12. Preparo minhas questões antes de entrar na sala de chat e discussão	47,5	36,3	11,2	1,3	3,7
	13. Trabalho em problemas extras no curso a distância, além dos indicados, para dominar o conteúdo do curso	38,8	48,8	10,0	2,4	0
Fator 4 Gerenciamento do Tempo	14. Dedico tempo extra de estudo para o curso a distância porque sei que eles tomam tempo	56,4	36,2	5,0	1,2	1,2
	15. Tento agendar o mesmo horário todos os dias ou semanas para estudar para o curso a distância e cumpro o agendamento	31,3	40,0	20,0	6,2	2,5
	16. Embora nós não tenhamos que ir às aulas todos os dias, ainda assim eu tento distribuir meu tempo de estudo igualmente entre os dias	45,0	38,8	5,0	7,5	3,7
Fator 5 Procura de Ajuda	17. Procuo alguém que tenha conhecimento sobre o conteúdo do curso para poder consultá-lo quando precisar de ajuda	45,0	42,5	8,8	1,2	2,5
	18. Compartilho meus problemas com os colegas online de forma que saibamos o que nos traz dificuldades e como solucionar nossos problemas	43,8	36,2	13,8	3,7	2,5
	19. Se necessário, tento encontrar meus colegas pessoalmente	45,0	35,0	15,0	3,8	1,2
	20. Sou persistente para obter ajuda do tutor por e-mail	3,7	0	5,0	30,0	61,3
Fator 6 Autoavaliação	21. Resumo minha aprendizagem para examinar meu entendimento sobre o que eu aprendi no curso a distância	56,3	32,5	6,2	0	5,0
	22. Faço a mim mesmo muitas perguntas sobre o material do curso a distância	47,5	35,0	10,0	2,5	5,0
	23. Comunico-me com meus colegas para descobrir como estou indo em minhas aulas a distância	40,0	32,5	18,8	2,5	6,2
	24. Comunico-me com meus colegas para verificar se o que estou aprendendo é diferente daquilo que eles estão aprendendo	48,8	22,5	21,2	1,2	6,3

Fonte: Autoras (2014).

Quanto ao fator 1 (estabelecimento de metas), verifica-se que a maioria dos alunos obteve um escore que pode ser considerado bom, variando de 57,5% a 67,5% os percentuais de alunos que concordaram totalmente com as afirmativas, sendo que o maior índice de discordância foi relação ao item 5 – não comprometo a qualidade do meu trabalho por ele ser a distância (12,5%).

O fator 2 (estruturação do ambiente) foi aquele que apresentou maiores índices positivos entre todos os fatores (concordo totalmente), variando de 73,8% a 80,0% das respostas, apresentando, também, os menores percentuais de discordância entre os alunos do estudo.

O fator 3 (Estratégias para as tarefas) variou de 38,8% a 57,5% em relação à total concordância dos alunos, sendo que os percentuais daqueles que concordam parcialmente com as afirmações deste fator foram os maiores em toda a pesquisa. Quanto ao nível de discordância, o maior índice foi de 10%, relacionado à estratégia de leitura em voz alta para evitar distrações.

Quanto ao fator 4 (Gerenciamento do tempo) confirmando os resultados identificados anteriormente, em relação aos horários determinados para estudo, apresentou índices menores de alunos que concordaram totalmente em relação as afirmativas apresentadas, variando de 31,3% a 56,4%, havendo uma variação nos resultados entre “concordo totalmente”, “concordo parcialmente” e “indiferente”, demonstrando que os alunos realmente não adotam um comportamento sistemático quanto às horas dedicadas ao estudo.

No fator 5 (Procura de ajuda) houve o menor índice de concordância em todo o estudo, em relação à afirmação “sou persistente para obter ajuda do tutor por e-mail”, demonstrando que este não é um caminho adotado pelos alunos em caso de dúvidas. Este resultado pode ser devido ao fato de que a maioria dos cursos era ofertado no modelo semipresencial (67,5%), facilitando o encontro pessoal com tutor, momento favorável para a eliminação de dúvidas. No geral, o fator 5 apresentou os menores percentuais de total concordância, indicando que os alunos apresentam certa relutância

em procurar ajuda no caso de dificuldades. Em se tratando da EaD, pode-se considerar a necessidade de um estudo mais aprofundado a respeito do uso desta estratégia.

Finalmente, o fator 6 (Autoavaliação) demonstrou que entre 40,0% e 56,3% dos alunos pesquisados fazem regularmente uma avaliação de sua aprendizagem e entre 5,0% e 6,3% nunca se autoavaliam, ou seja, não procuram por si só, fazer uma verificação de seu nível de aprendizagem.

Considerações Finais

Com base nos resultados obtidos a partir da aplicação do questionário de dados demográficos e da escala de autorregulação na EaD, verifica-se que que essa modalidade de educação ainda é opção de estudo para uma população mais velha que, neste estudo, apresentou a média de anos fora dos bancos escolares de 5,4 anos e a grande maioria se declarou egresso do sistema público de ensino.

Quanto à aprendizagem autorregulada dos alunos pesquisados, os resultados evidenciaram um alto nível de autorregulação, principalmente em relação ao estabelecimento de metas de estudo e estruturação do ambiente, um um nível médio de autorregulação em relação à procura por ajuda junto aos colegas e tutor, o que merece ser destacado, pois alguns estudos verificaram que, geralmente, os alunos de EaD que se destacam são aqueles que se têm histórico de procura por professores e colegas como fontes de apoio.

Quanto aos percentuais de uso de estratégias de aprendizagem, estes confirmaram os níveis de autorregulação verificados anteriormente, sendo que os índices mais positivos foram em relação aos fatores de estabelecimento de metas e estruturação do ambiente, sendo que o segundo foi de maior aprovação em toda a pesquisa e o de menores percentuais de discordância entre os alunos do estudo, bem como, havendo o menor índice de concordância em relação à afirmação “sou persistente para obter ajuda do tutor por e-mail”, demonstrando que este não é uma estratégia adotada pelos alunos em caso de dúvidas.

Os dados aqui apresentados relativos ao perfil destes alunos e também aos índices apresentados relativos ao uso de estratégias de aprendizagem autorregulada merecem especial atenção, pois apresentam indicativos de que podem estar relacionados ao fator idade, pois houve uma maior concentração de alunos na faixa etária de 41 a 54 anos, período em que, normalmente, os indivíduos atuam profissionalmente, o que requer deste profissional o estabelecimento de metas e estruturação do ambiente. Quanto à falta de persistência para obter ajuda do tutor por e-mail, isso pode estar também relacionado à dificuldade em gerenciamento do tempo para estudo. Portanto, estes resultados trazem importantes implicações educacionais que merecem ser aprofundadas relativas ao perfil do aluno e usos de estratégias de aprendizagem autorregulada.

REFERÊNCIAS

- ABED. Associação Brasileira de Educação a Distância. **Censo EAD.BR 2012**: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil, 2013. Disponível em: http://www.abed.org.br/censoead/CensoEaDbr0809_portugues.pdf. Acesso em: 07 mar. 2014.
- BARNARD-BRAK, L.; LAN, W.Y.; PATON, V.O. Profiles in self-regulated learning in the online learning environment. **International Review of Research in Open and Distance Learning**, v.11, n.1, p.149-56, mar. 2010.
- BERGAMIN, P.B. et al. The relationship between flexible and self-regulated learning in open and distance universities. **The International Review of Research in Open and Distance Learning**, v.13, n.2, p.101-23, 2012.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007**. Altera dispositivos dos Decretos nos 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Brasília, 2007.
- _____. Secretaria de Educação à Distância. **Número de alunos da educação a distância cresceu 451 vezes em oito anos**, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12777%3Areferenciais-de-qualidade-para-ead&catid=193%3Aseed-educacao-a-distancia&Itemid=865. Acesso em: 25 mar. 2014.
- _____. INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. **Censo da Educação Superior 2010**: divulgação dos principais resultados do Censo da Educação Superior 2010. Brasília: INEP, 2011. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 28 fev. 2014.

CAVANAUGH, T.; LAMKIN, M.L.; HU, H. Using a generalized checklist to improve student assignment submission times in an online course. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, v.16, n.4, p.39-44, jun. 2012.

CHEN, S.Y.; PAUL, R. Editorial: individual differences in web-based instruction—an overview. *British Journal of Educational Technology*, v.34, n.4, p.385-92, 2003.

CHO, M. The effects of design strategies for promoting students' self-regulated learning skills on students' self-regulation and achievements in online learning environments. *Association for Educational Communications and Technology*, v.27, p.174-179, 2004.

DIAS, R.A.; LEITE, L.S. **Educação a distância: da legislação ao pedagógico**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

FANTINEL, P.C. et al. Autorregulação da aprendizagem: uma competência fundamental na formação do licenciado em matemática a distância. UNIREDE. ESUD 2013 – X Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância. Anais.... Belém/PA, 11 a 13 de junho de 2013. Disponível em: <http://www.aedi.ufpa.br/esud/trabalhos/oral/AT5/114423.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2014.

GÓES, N.M.; PAVESI, M.A.; ALLIPRANDINI, P.M.Z. Estratégias de Aprendizagem Utilizadas por Alunos do Curso de Pedagogia de uma IES Pública do Estado do Paraná Ofertado a Distância. *Revista Renote – Novas Tecnologias na Educação*, v.11, n.3, 2013.

KORKMAZ, O.; KAYA, S. Adapting online self-regulated learning scale into turkish. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, v.13, n.1, p.1302-8, jan. 2012.

LYNCH, R.; DEMBO, M. The relationship between self-regulation and online learning in a blended learning contexto. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, v.5, n.2, p.1-16, ago. 2004.

MANTOVANI, D.M.N.; VIANA, A.B.N.; GOUVÊA, M.A. Comunicação assíncrona como ferramenta no ensino-aprendizagem de estatística aplicada à administração. *Revista Iberoamericana de Educación/Revista Ibero-americana de Educação*, v. 54, n.3, 2010. Disponível em: <http://www.rieoei.org/expe/3297Viana.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2014.

MORABITO, M.G. **Online distance education: historical perspective and practical application**. Dissertation. (Doctor of Philosophy in Distance Education and Techonology). Graduate School of Community and Human Services. American Coastline University. Metairie, Louisiana, 1999. Disponível em: www.bookpump.com/dps/pdf-b/1120575b.pdf. Acesso em: 16 mar. 2014.

NÖRNBERG, N. **Os processos educativos e o papel do professor tutor na e para comunicação e interação**. São Leopoldo, abr. 2011. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2011/cd/192.pdf>. Acesso em: 20 mar.2014.

NUNES, I.B. A história da EAD no mundo. In: LITTO, F.M.; FORMIGA, M.M.M. **Educação à distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, p.2-8.

OLIVEIRA, L.A.B. et al. Perfil dos alunos ingressantes no curso de Administração a distância da UFRN. VIII Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia – SEGeT, 19 a 21 de outubro de 2011, Resende (RJ). **Anais...** Disponível em: <http://www.aedb.br/seget/artigos11/29314420.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2014.

PASSOS, M.L.S.; SONDERMANN, D.V.C.; BALDO, Y.P. Perfil dos alunos dos cursos de pós-graduação na modalidade a distância do Instituto Federal do Espírito Santo. UNIREDE. ESUD 2013 – X Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância. **Anais....** Belém/PA, 11 a 13 de junho de 2013. Disponível em: <http://www.aedi.ufpa.br/esud/trabalhos/poster/AT1/114396.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2014.

PAVESI, M.A.; OLIVEIRA, A.X.; ALLIPRANDINI, P.M.Z. Análise quantitativa da produção científica no período de 2002 a 2012 sobre aprendizagem na educação a distância e sua relação com a motivação e autorregulação. **Anais ...** V Simpósio de pesquisa e pós-graduação em educação e XV Semana da Educação 'Da formação à ação docente: impactos na educação escolar', 2013, Londrina (PR). V Simpósio de pesquisa e pós-graduação em educação e XV Semana da Educação, 2013.

PAVESI, M.A.; ALLIPRANDINI, P.M.Z. Contribuições da produção científica sobre a autorregulação na Educação a Distância (EaD). **Anais....** XI EDUCERE e II SIRSSE e IV SIPD-Cátedra Unesco. Curitiba: PUC Paraná, 2013.

PICCOLI, G.; AHMAD, R.; IVES, B. Web-based virtual learning environments: a research framework and a preliminary assessment of effectiveness in basic it skills training. **MIS Quarterly**, v.25, n.4, p.401-26, dec.2001.

RICHARDSON, J.; SWAN, K. Examining social presence in online courses in relation to students' perceived learning and satisfaction, **Journal of Asynchronous Learning Networks**, v.7, n.1, p.68–88, 2003.

RICKMAN, W.; WIEDMAIER, C. **A history of distance education**. Copying or distributing in print or electronic forms without written permission of IGI Global is prohibited. Copyright 2011, IGI Global. Disponível em: <http://www.igi-global.com/viewtitle.aspx?titleid=51416&sender=cb4402f3-c3e1-4785-a1a9-c9d323299632>. Acesso em: 22 mar. 2014.

SABOURIN, J.; MOTT, B.; LESTER, J. **Early prediction of student self-regulation strategies by combining multiple models**. In: KALINA, Y. et al. 5th International Conference on Educational Data Mining. Chania, Greece, jun. 2012, p.19-21.

SANCHEZ, N.F. Promoción del cambio de estilos de aprendizaje y motivaciones en estudiantes de educación superior mediante actividades de trabajo colaborativo en blended learning. **RIED**, v.14, n.2, p.189-208, 2011.

SCHNITMAN, I.M. O perfil do aluno virtual e as teorias de estilos de Aprendizagem. III Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação. Redes Sociais e Aprendizagem. NEHTE/UFPE. **Anais...**, 2 e 3 de dezembro de 2010. Recife (PE). Disponível em: <http://www.ufpe.br/nehte/simposio/anais/Anais-Hipertexto-2010/Ivana-Maria-Schnitman.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2014.

SILVA, A. et al. Modelos utilizados pela educação a distância: uma síntese centrada nas instituições de ensino superior brasileiras. **Gual**, Florianópolis, v. 4, n. 3, p.153-169, set/dez. 2011.

TERRY, K.P.; DOOLITTLE, P. Fostering self-regulation in distributed learning. **College Quarterly**, v.9, n.1, p.1-8, 2006.

TESTA, M.G.; LUCIANO, E.M. A influência da autorregulação dos recursos de aprendizagem na efetividade dos cursos desenvolvidos em ambientes virtuais de aprendizagem na internet. **REAd**, v.16, n.2, maio/ago. 2010.

WHIPP, J.L.; CHIARELLI, S. Self-regulation in a web-based course: a case study. **Educational Technology Research and Development**, v.52, n.4, p.5-22, 2004.