This is an open-Access article Distributed under the terms of the Creative Commons Attribution Licence

ARTIGO
DOI: 10.5216/rppoi.v21.74662
EDUCAÇÃO

DESAFIOS E PERFIL DO ESTUDANTE NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UMA ANÁLISE SISTEMÁTICA SOBRE EVASÃO, MOTIVAÇÃO E ADAPTAÇÃO

CHALLENGES AND PROFILE OF STUDENTS IN DISTANCE EDUCATION: A SYSTEMATIC ANALYSIS OF DROPOUT RATES, MOTIVATION, AND ADAPTATION

DESAFÍOS Y PERFIL DEL ESTUDIANTE EN LA EDUCACIÓN A DISTANCIA: UN ANÁLISIS SISTEMÁTICO DE EVASIÓN, MOTIVACIÓN Y ADAPTACIÓN

Marco Aurélio da Cruz Gouveia[1] – ORCID: 0000-0002-4815-0417
Sandra Lúcia Ferreira[2] – ORCID: 0000-0002-6891-1332

RESUMO
Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa que foi desenvolvida como parte da tese de doutorado do autor, intitulada "CÁLCULO DIFERENCIAL E INTEGRAL NA MODALIDADE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: uma análise à luz da Teoria das Representações Sociais", que será defendida em fevereiro de 2024. A aderência à Educação a distância (EaD) tem se mostrado um grande desafio na adoção dessa modalidade. Visando fundamentar o perfil de estudante com maior propensão à EaD, abordamos o conceito de nativos e imigrantes digitais, as adaptações mais recentes às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC's) e os referenciais de estilos de aprendizagem e de processamento da informação. Por meio da metodologia de revisão sistemática da literatura analisamos as dificuldades dos alunos, as diversas motivações que os atraem ao ensino remoto e as razões que levam aos altos índices de evasão em cursos de graduação e pós-graduação oferecidos nas modalidades EaD e híbrida (semipresencial). Como resultado dessas análises, conclui-se que não há perfil mais adequado para o Educação a Distância. Por esse ângulo, o estudo evidência que o pressuposto da autorregulação da aprendizagem não é inato, mas sim meta a ser atingida por propostas formativas que buscam, intencionalmente, a diminuição da evasão nos cursos e a ampliação da qualidade de processos formativos, portanto, sendo necessário, a elaboração de programas na modalidade EaD que levem em conta esses fatores.
Palavras-chave: Teoria das Representações Sociais. Autorregulação da aprendizagem. Educação a Distância. Perfil de aluno.

[1] Possui graduação em Engenharia Elétrica – UMC e Matemática – Claretiano, mestrado em Estatística – Unicamp, doutorando em Educação – UNICID. Professor na Faculdade Anhanguera de Guarulhos. E-mail: gouveiamarcoac@gmail.com.
[2] Possui graduação em Pedagogia, mestrado em Educação, doutorado em Educação (Psicologia da Educação) pela PUC-SP Atualmente é docente/pesquisadora dos Programas de Mestrado Acadêmico em Educação e do Mestrado Profissional Formação de Gestores Educacionais, ambos, da Universidade Cidade de São Paulo e nesse último atua na Vice-Coordenação. E-mail: 07sandraferreira@gmail.com.

ABSTRACT:
This paper reports on the findings of a study that was conducted as part of the author's doctoral dissertation, titled "Differential and Integral Calculus in Distance Education: an analysis in light of the Social Representations Theory", which will be defended in February 2024. Adherence to Distance Learning modality has become a major challenge. With the purpose of understanding the profile of the student with increased likelihood to adhere to a Distance Learning program, we addressed the concept of digital natives and digital immigrants, the most recent adaptations to Digital Information and Communication Technologies (ICTs), and the references of learning styles and information processing. Through bibliographical reviews, we examined the difficulties faced by the students, the different motivations for engaging in online programs and the reasons that lead to the high dropout rates from graduation and post-graduation courses offered in distance learning and hybrid modalities. Based on these analyses, we concluded that there is no ideal profile for the Virtual Learning Environment. From this perspective, this study brings to the surface the fact that self-regulation is not innate, but rather a goal to be reached by means of educational proposals that intentionally seek to reduce school dropout rates and enhance the quality of educational processes.
Keywords: Virtual learning environments. self-regulated learning. Distance education. Student profile.

RESUMEN:
Este artículo presenta los resultados de una investigación que se desarrolló como parte de la tesis doctoral del autor, titulada "CÁLCULO DIFERENCIAL E INTEGRAL EN LA MODALIDAD EDUCACIÓN A DISTANCIA: un análisis a la luz de la Teoría de las Representaciones Sociales", que se defenderá en febrero de 2024. La adhesión a la Educación a distancia (EaD) se ha mostrado un gran desafío en la adopción de esta modalidad. Con el objetivo de fundamentar el perfil de estudiante con mayor propensión a la EaD, abordamos el concepto de nativos e inmigrantes digitales, las adaptaciones más recientes a las Tecnologías Digitales de Información y Comunicación (TDICs) y los referentes de estilos de aprendizaje y de procesamiento de la información. A través de la metodología de revisión sistemática de la literatura analizamos las dificultades de los alumnos, las diversas motivaciones que los atraen a la enseñanza remota y las razones que llevan a los altos índices de deserción en cursos de grado y posgrado ofrecidos en las modalidades EaD y híbrida (semipresencial). Como resultado de estos análisis, se concluye que no hay perfil más adecuado para la Educación a Distancia. Desde este ángulo, el estudio evidencia que el presupuesto de la autorregulación del aprendizaje no es innato, sino meta a ser alcanzada por propuestas formativas que buscan, intencionalmente, la disminución de la deserción en los cursos y la ampliación de la calidad de procesos formativos, por lo tanto, siendo necesario, la elaboración de programas en la modalidad EaD que tengan en cuenta estos factores.
Palabras clave: Entornos virtuales de aprendizaje. Autorregulación del aprendizaje. Educación a distancia. Perfil de alumno.

Data de submissão: 21/11/2023
Data de aceite: 08/02/2024

1 INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é apresentar uma proposta de fundamentação de perfil de aluno com mais chances de sucesso no ambiente de EaD. Para tanto, abordaremos diferentes estilos de aprendizagem, assim como referenciais que tratam de estratégias de aquisição de conhecimento e suas abordagens, a fim de encontrar o elemento essencial ao perfil do aluno em cursos na modalidade EaD. Questionamos quais são os fatores que levam o aluno a se engajar na EaD, buscando assim encontrar caminhos para minimizar a evasão de cursos ou disciplinas. Adicionalmente, neste

contexto, os referenciais de estilos de aprendizagem distintos, assim como os referenciais de estilo pessoal, o fenomenográfico, o sistêmico e o de processamento de informação se mostram bastante pertinentes. Ademais, indagamos se para aprender na modalidade EaD seria necessário desenvolver habilidades diferentes daquelas empregadas no ensino convencional, o presencial.

Esta pesquisa é uma revisão sistemática da literatura que examinou uma parte da produção nacional e internacional sobre autorregulação e sua aplicação na Educação a Distância (EaD). Galvão e Ricarte (2020) definem o objetivo da revisão sistemática como a otimização do processo de busca de informações, adotando um procedimento que leva à compilação de um conjunto abrangente e organizado de dados. Esta metodologia é crucial para desenvolver um trabalho acadêmico reflexivo e crítico, em contraste com revisões não sistemáticas que tendem a produzir análises mais simples e lineares do objeto de estudo.

O ponto inicial da pesquisa foi a delimitação da questão sobre "quais são os fatores que levam o aluno a se engajar na EaD". Posteriormente, foram escolhidas as seguintes fontes de dados: ERIC - *Education Resources Information Center*, banco de teses da CAPES, Scielo e *Web of Science*. Uma vez definidas as bases de dados, foram delimitadas as palavras-chave em português e inglês: educação a distância, autorregulação da aprendizagem, perfil do aluno, ambientes virtuais de aprendizagem e evasão. Utilizando critérios de inclusão e exclusão, foram selecionados, a partir dos resumos, os artigos, dissertações, teses e livros, estes últimos, que constavam nas referências das demais fontes citadas. As obras foram selecionadas pelo resumo, os elementos relevantes foram analisados e, finalmente, as informações foram sintetizadas e os dados interpretados. Dessa forma, chegou-se aos principais autores que norteiam o referencial teórico deste artigo.

2 DESEVOLVIMENTO

Nos últimos anos, as inovações tecnológicas têm criado espaços para o acesso à aprendizagem, permitindo que pessoas dispersas geograficamente se conectem e favorecendo a disseminação de cursos a distância, especialmente por meio da Internet, o que também tem impactado as práticas pedagógicas dos cursos presenciais. A utilização das tecnologias digitais tem possibilitado a criação de ambientes de interação, como os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) e as redes sociais, que têm favorecido a implementação de novas iniciativas de formação, estimulando o desenvolvimento de habilidades e competências cognitivas dos estudantes para alcançar a autonomia, a aprendizagem colaborativa e a construção do conhecimento. De acordo com Morais, Luz e Eugênio (2021), os ambientes de aprendizagem disponibilizados na Internet tornam o ensino e a educação mais democráticos, possibilitando uma ampla abrangência de atendimento às diversas demandas existentes.

A modalidade de Educação a Distância (EaD) tem se expandido de forma significativa no contexto acadêmico brasileiro, utilizando as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) como meio para promover a interação entre alunos e professores que estão fisicamente distantes, com ou sem momentos presenciais. As TDIC são fundamentais para superar obstáculos espaço-temporais que podem impedir o acesso ao ensino, especialmente para aqueles que estão distantes das instituições de ensino ou com horários incompatíveis com aulas presenciais (Moran, 2014), (Silva; Ribeiro; Silva, 2014), (Rybalko *et al*., 2023).

A implementação da EaD nas Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras demandou uma ressignificação dessas instituições para atender às especificidades formativas requeridas nessa modalidade, uma vez que o processo de ensino e aprendizagem ocorre por meio da interação mediada pelas tecnologias pedagógicas entre tutores, orientadores, formadores e estudantes. Apesar da rápida expansão da EaD no país, ainda não há um modelo consolidado e investigado para essa modalidade de educação (Mendonça *et al.*, 2020), (Moran, 2014).

Em 2023, mais de trinta e anos após o início da difusão da internet comercialmente, o perfil do aluno no âmbito virtual mudou de forma drástica. Encontramos hoje o "nativo digital", termo cunhado por Prensky, que é aquele que cresceu imerso na tecnologia digital - em seu computador, tablet, celular, videogame e que, por conseguinte, se torna um falante nativo - plenamente fluente nas linguagens usadas nesses dispositivos. Ele é, segundo Prensky (2001, p. 1, tradução nossa), um aluno que mudou radicalmente: "Os alunos de hoje não são mais aqueles para os quais criamos nosso sistema educacional". Eles aprendem mais de forma intuitiva, e através da participação, do que passivamente.

Em contraste com o nativo digital, o imigrante digital, ao necessitar de adaptação às novas tecnologias, pode enfrentar desafios para dominá-las e desenvolver uma "fluência" digital, manifestando-se na realização de tarefas em computadores e na internet com menos habilidade. Ainda, conforme Prensky afirma, "os alunos de hoje pensam e processam informações de maneira fundamentalmente diferente de seus predecessores." (2001, p. 1, tradução nossa). O objetivo aqui não é discutir a dicotomia entre "nativos" e "imigrantes digitais" ou questionar se essa diferença é resultado de um conflito geracional. O foco é estabelecer o perfil do aluno na modalidade EaD e, com base em nossas observações, acreditamos que, atualmente, apesar de haver uma combinação de nativos e imigrantes digitais, os nativos digitais predominam. Este estudo se concentra no perfil dos alunos adultos na Educação Superior na modalidade EaD.

Segundo dados apresentados no Censo da Educação Superior 2022 (Brasil, 2023) a quantidade de alunos matriculados em cursos de educação a distância (EaD) teve um aumento significativo, saltando de 1.113.850 em 2012 para 4.330.934 em 2022, o que representa um crescimento de 289%. Apesar deste grande aumento, o número de matrículas em cursos presenciais ainda supera o EaD, com um total de 5.112.663 matrículas. Contudo, a crescente popularidade do EaD sugere que essa modalidade pode ultrapassar a presencial em breve.

Desde 2019, a preferência pelo EAD no ingresso ao ensino superior tem sido maior que a modalidade presencial. Em 2022, um ano recorde, 3.100.556 novos estudantes optaram pelo EAD, em comparação com 1.656.172 que escolheram cursos presenciais. (Brasil, 2023)

E, afinal, quem é o aluno que estuda em ambientes de aprendizagem virtuais no país? De acordo com Azevedo (2007, p. 12)

> O aluno virtual em sua maioria é adulto e busca estar em consonância com o mercado de trabalho e vê na educação a distância uma forma de prosseguir nos estudos. Isto ocorre pela facilidade de acesso através da internet, flexibilidade de horários e autonomia para desenvolver seus conhecimentos de acordo com sua disponibilidade de tempo.

O Ministro da Educação, Camilo Santana, expressou sua preocupação com a qualidade dos cursos a distância. Ele destacou que o Ministério da Educação (MEC) está planejando melhorar a regulamentação dessa modalidade, introduzindo novas diretrizes para assegurar a qualidade do ensino. Santana reconheceu

a conveniência do ensino a distância para trabalhadores, mas ressaltou a necessidade de garantir que os cursos ofereçam uma formação profissional adequada. "Não estou criticando o ensino a distância. Ele é essencial para tornar a vida mais fácil. Porém, a minha prioridade é assegurar a qualidade desses cursos", declarou (Ferreira, 2023).

No entanto, a flexibilidade de horários e a maior autonomia para desenvolver conhecimentos exigem a autorregulação, que é definida por Zimmerman e Schunk (2011) como o processo no qual o aluno estrutura, monitora e avalia o seu próprio aprendizado. O aluno deve tomar maior posse pelo seu aprendizado, intensificando sua disciplina e responsabilização, deixando de delegar ao professor ou a fatores externos o encaminhamento do processo de aprendizagem. A resistência a tal exigência pode justificar os altos índices de evasão em um curso de Ead. De acordo com o Censo EaD (2013), "a evasão de alunos é apontada pelas instituições pesquisadas como o maior obstáculo enfrentado na execução de cursos de EaD", e a principal causa alegada da evasão é a falta de tempo, acúmulo de atividades no trabalho, seguida por problemas financeiros. As causas da evasão indicam a necessidade de o aluno utilizar seu tempo com mais eficácia e saber gerir com eficiência as diversas atividades nas quais está envolvido. Em outras palavras, um aluno autorregulado como aquele com o perfil ideal.

2.1 PERFIL DE ALUNOS PARA A EaD

A EaD atualmente possui um leque muito amplo de oferta de cursos implicando um grande e diversificado perfil de interessados. Assim, quando se procura na literatura características importantes do corpo discentes para o bom desempenho em EaD, encontramos dois grupos de características*:* população adulta e autorregulação da aprendizagem (ARA).

Há de se lidar com alunos de faixa etária onde questões laborais influem diretamente no modo em que processam as informações, lidam com a tecnologia e organizam seu tempo. A Universidade Aberta de Portugal, por exemplo, só aceita matrículas de alunos com 23 anos ou mais. Nesse contexto, é importante ressaltar que muitos são imigrantes e não nativos digitais. E muitas vezes os facilitadores – aqueles que auxiliam alunos através de uma tutoria a distância – podem ser nativos digitais e, para estes, talvez seja difícil compreender os obstáculos que os imigrantes digitais possam estar enfrentando.

Também é válido ressaltar que ter de aprender novas tecnologias e consequentemente novas formas de pensar/aprender/conhecer/comunicar, concomitantemente com a necessidade de assimilar novos conteúdos pode ser um forte fator que provoque a desistência.

Monereo e Pozo (2010) identificam marcos históricos que possibilitaram a expansão do conhecimento humano: a invenção da escrita; a invenção da imprensa; e as novas tecnologias da informação. Assim, "cada uma dessas revoluções tecnológicas deu lugar a uma nova forma de representar e conhecer o mundo" (p. 33). Afirmam que será preciso que nossos alunos "pensem com as TDIC's e, além disso, que pensem nelas como um sistema para transformar a mente e tornar possível outros mundos em nossa mente." (p. 33). Para um imigrante digital, pensar com as TDIC's é um desafio muito maior do que para um nativo digital. E isso deve ser levado em conta na formatação de cursos para um público que pode ainda não se sentir confortável com o uso de ferramentas e recursos digitais.

Godoi e Oliveira (2016) destacam que para estudar por meio de EaD, exige-se um perfil específico. Dentre outras características, supõe-se que o aluno EaD

"goste de ler e escrever usando as tecnologias, considerando que suas atividades serão realizadas basicamente com uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e outros recursos interacionais" (p. 85). Além disso, é comum não participarem dos fóruns, pela "dificuldade de interagir com os colegas via online ("falar em público" e principalmente por escrito)". Dessa forma, faz-se importante pensar que a EaD pressupõe habilidades até então pouco exigidas pelo ensino tradicional. Em geral, quanto maior a faixa etária, pode-se supor que mais tradicional tenha sido o seu processo de ensino-aprendizagem.

Outra discussão pertinente trazida por Monereo e Pozo (2010, p. 110) versa sobre "Que novas formas de pensar trarão consigo as T(D)IC?". Os autores argumentam que

> Além de mudar nossas formas de conhecer e de comunicar, as TIC também trazem consigo a larva de novas formas de pensar. As formas de pensamento científico, tal como nós as conhecemos, não teriam sido possíveis sem as tecnologias do conhecimento. A escrita, a notação matemática, mas também as linguagens específicas de cada ciência e as tecnologias em que elas baseiam suas observações e suas manipulações experimentais, são o formato do pensamento científico.

O segundo grupo de características importantes do corpo discentes para o bom desempenho em EaD está relacionado à *autorregulação da aprendizagem (ARA)* que tem significativa frequência em trabalhos que buscam descrever o perfil do aluno visando contribuir para a delimitação de características que podem justificar o bom desempenho da educação a distância, independentemente do tipo de curso. Muitas vezes, os autores não citam a ARA, mas termos a ela relacionados, entre os quais, o gerenciamento de tempo e o protagonismo do aluno na gestão do seu processo de aprendizagem. Alguns autores, inclusive, defendem que "a autonomia dos aprendentes deve ser um objectivo na EaD" (Rurato e Gouveia, 2005, p. 182).

Termos como autodisciplina, autodesenvolvimento, autoeficácia (Rurato e Gouveia, 2005) sujeito autônomo, disciplinado, capaz de se autogerir, capacidade de manter a automotivação (Godoi e Oliveira, 2016), autoaprendizagem, indivíduo ativo, auto-organização (Amaral *et al*., 2018) são comumente apontados como imprescindíveis para o sucesso na EaD. Todas essas características estão relacionadas à autorregulação.

Além das características, organização e gestão do tempo também são comumente citadas e, de igual forma, aquelas relacionadas com a ARA. Assim, é pertinente perguntarmos: Os alunos mais autorregulados são mais propensos a procurar a EaD ou é a EaD que força/exige do aluno um grau de autorregulação que seja suficiente para que possa continuar o curso?

2.2 COMPREENDENDO O PERFIL DE APRENDIZAGEM DO ALUNO NA EAD

Alguns estudos exploram os significados que alunos atribuem a diferentes contextos, atividades e interações sugerem ligações com a análise de representações sociais em si. Isso se reflete em pesquisas voltadas para os significados que estudantes conferem a cenários educacionais e às tarefas que lhes são dadas. A maneira como os alunos interpretam os significados das aprendizagens sugeridas, seja em curto, médio ou longo prazo, é influenciada, conforme esperado, por sistemas mais amplos de representação sobre a escola e seus objetivos, os quais variam conforme os diferentes contextos sociais e familiares (Alves-Mazzotti, 2008).

Em uma aula presencial, o professor pode centrar sua atuação no aluno, ao classificá-lo como bom ou ruim, interessado ou desinteressado, motivado ou desmotivado. Nessa posição, o professor não se compromete com a qualidade de ensino, responsabilizando apenas o aluno pelo sucesso ou fracasso no processo ensino-aprendizagem. Em vez de rotular o aluno, o professor pode se concentrar em suas próprias estratégias de ensino, assumindo total responsabilidade pelo processo de ensino-aprendizagem, acreditando que uma boa aula é o suficiente para o aluno aprender. De outro modo, o professor pode focar seu ensino no aluno, não com o objetivo de rotulá-lo como bom ou ruim, mas na produtividade e resultados da aprendizagem desse estudante, promovendo estratégias de ensino que proporcionem um maior envolvimento do mesmo em tarefas significativas e relevantes. Segundo Biggs (1992, p.683 *apud* Rosário, 1999, p.43): "O que o aluno faz é mais importante para a determinação daquilo que é aprendido do que aquilo que o professor faz" o que reforça o apontado por Vasconcellos (2002, p. 48) "o professor deve se deixar sensibilizar pelas necessidades do aluno".

No ambiente virtual, a adoção de uma atitude proativa pelo aluno se torna ainda mais necessária. Se o professor não focar seu ensino no desenvolvimento do aluno, promovendo seu envolvimento em atividades significativas, há grande probabilidade de o fracasso do processo ensino-aprendizagem ocorrer, refletido principalmente na desistência do um curso ou de uma disciplina.

De acordo com Cohen e Lotan (2017), a participação em sala de aula depende de um papel ativo nas atividades em sala de aula. No contexto da aprendizagem, a participação pode ser dada com o estudo do material antes das aulas, o acesso ao ambiente virtual, a resolução das tarefas, assiduidade, cumprimento dos prazos, participação ativa nas discussões, colaboração entre colegas etc. Os autores asseveram que estudantes ativos aprendem mais comparados aos que não assumem essa postura em sala de aula ou fora dela.

Para promover o envolvimento dos alunos na educação no espaço virtual é proposto que, antes de elaborar uma boa estratégia de ensino que promova a sua participação, verificar as diferentes abordagens à aprendizagem. De acordo com Biggs (1996), há quatro principais abordagens relativas aos processos ensino/aprendizagem: Referencial de Estilos Pessoais, Referencial de Processamento de Informação, Referencial Fenomenográfico e Referencial Sistêmico.

2.3 REFERENCIAL DE ESTILOS PESSOAIS DE APRENDIZAGEM

Não há consenso na literatura quanto à definição de estilos pessoais e estratégias de aprendizagem. Alguns autores defendem que os dois termos possuem o mesmo significado, já outros consideram que os estilos de aprendizagem podem ser entendidos como uma subcategoria das estratégias de aprendizagem. Segundo Messick (1984, p.61 *apud* Rosário 1999, p. 49), "as estratégias são conceptualizadas como vias que podem ser utilizadas para lidar com situações específicas, e como tais, podem variar ao longo do tempo, ser aprendidas e incrementadas; os estilos, pelo contrário, são estáticos e pertencem à arquitetura do sujeito". O estilo de aprendizagem, como o próprio nome sugere, refere-se à maneira como cada pessoa aprende. Trata-se de algo particular e subjetivo, cada pessoa manifesta preferências por determinados ambientes de aprendizagem e por estratégias com as quais se identifica. Assim, pode-se dizer que vários fatores podem interferir no estilo de aprendizagem de um indivíduo, dentre eles, encontram-se: estilo de vida, cultura, status social, personalidade, emoções, percepções,

motivações, valores e cultura (Schnitman, 2010).

Os professores que adotam esta abordagem procuram adaptar seu ensino para acomodar diferentes estilos de aprendizagem, promovendo um ambiente mais inclusivo e eficaz para todos os alunos.

2.3.1 Referencial de Processamento de Informação

Esse referencial envolve as pesquisas que estudam as estratégias que os alunos utilizam para aprender (Rosário, 1999). Entre as estratégias distintas que os alunos podem utilizar no processamento da informação, de acordo com Schimeck, (1995), três se destacam:

> **Processamento Profundo**: denominado anteriormente de análise/síntese, analisa como o aluno avalia, organiza, compara e confronta a informação que está sendo estudada. O aluno considerado de processamento profundo é argumentativo; quando lê ou estuda, confronta explicações opostas e faz comparações entre as diferentes matérias.
>
> **Processamento Elaborativo**: estuda como os alunos traduzem a informação em suas próprias palavras, gerando exemplos concretos de sua própria experiência, aplicando a nova informação ao seu cotidiano. O aluno elaborativo transforma a informação em imagens visuais, relacionando o que está aprendendo com a sua experiência de vida.
>
> **Retenção de Fatos**: nesse processamento os alunos apoiados pela memória armazenam detalhes do que está sendo aprendido e fragmentos específicos da nova informação, como datas, lugares e nomes.

Esta abordagem olha para a forma como os alunos processam informações durante a aprendizagem. Envolve a compreensão de como os alunos adquirem, armazenam e recuperam informações. Professores que usam esta abordagem concentram-se em estratégias que melhoram esses processos cognitivos, como técnicas de memorização, resolução de problemas e pensamento crítico.

2.3.2 Referencial Fenomenográfico

Marton (1981), definiu fenomenografia como o método de investigação que analisa como as pessoas experimentam, percebem e compreendem os vários aspectos do *phenomena* e do mundo ao seu redor. A fenomenografia deve ser entendida como uma tentativa para lidar explicitamente com a análise do significado que as pessoas conferem ao mundo e aos conceitos e textos que se deparam nos contextos educativos.

Nesse sentido, as abordagens à aprendizagem possuem um caráter relacional, não é algo que alguém possui e aplica quando necessário, ela é consequência dos significados que o aluno confere ao processo educativo. De acordo com essa concepção, para melhorar a aprendizagem não faz sentido mudar o sujeito, mas a sua experiência ou a sua concepção da tarefa educativa (Rosário, 1999). Segundo Entwistle e Ramsden (1983), o nível de processamento e abordagem que os alunos adotam em seus estudos, estão mais relacionados com o conteúdo e o contexto de aprendizagem do que com as características do próprio aluno.

Essa abordagem é centrada na ideia de que a aprendizagem ocorre quando os alunos alteram sua percepção e entendimento de um conceito. O ensino é estruturado de forma a desafiar e expandir as compreensões existentes dos alunos, incentivando uma reflexão profunda e a construção de significado. Os professores

que adotam essa abordagem procuram compreender as perspectivas dos alunos e adaptar suas estratégias de ensino às suas experiências.

2.3.3 Referencial Sistêmico

Esse referencial, segundo Rosário (1999), abrange o fenomenográfico ao investigar como os alunos abordam tarefas acadêmicas, considerando as demandas específicas dessas tarefas. Além disso, inclui o referencial de processamento da informação ao examinar as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos.

Nesse contexto de referencial sistêmico, Biggs definiu abordagem a aprendizagem como "o processo de aprendizagem que emerge das percepções dos alunos das suas tarefas acadêmicas, influenciadas pelas suas características pessoais" Biggs (1987, p.185 *apud* Rosário, 1999, p.53). Os objetivos pessoais, as autopercepções de competência, os estilos de ensino, os modos de avaliação, os resultados e as atribuições que os alunos dão a esses resultados, configuram o ambiente no qual optarão por uma abordagem a aprendizagem na qual se sintam mais confortáveis para lidar com esse ambiente.

Essa abordagem vê a aprendizagem como parte de um sistema mais amplo que inclui o aluno, o professor, o conteúdo e o contexto educacional. Leva em consideração como esses diferentes componentes interagem e afetam o processo de aprendizagem. Professores que adotam essa abordagem podem considerar não apenas as necessidades individuais dos alunos, mas também como fatores como o ambiente da sala de aula, os recursos disponíveis e o currículo influenciam a aprendizagem.

2.3.4 Alinhamento Construtivo

Alinhamento Construtivo, conforme discutido por Biggs (2012), é uma abordagem de ensino e aprendizagem que visa promover a aprendizagem profunda. Essa abordagem é baseada na ideia de que os objetivos, as atividades e a avaliação devem estar alinhadas para que os alunos possam se envolver em um processo de aprendizagem significativo.

Os alunos frequentemente escolhem entre abordagens de aprendizagem superficiais e profundas com base em seus objetivos pessoais e na percepção da estratégia mais eficaz para alcançar altas classificações. A abordagem superficial é caracterizada pela memorização de informações para obter boas notas, sem se preocupar com o significado ou a compreensão do conteúdo. A abordagem profunda, por outro lado, é caracterizada pela compreensão e aplicação do conteúdo, relacionando-o com os conhecimentos prévios e com as experiências pessoais.

Para promover efetivamente a aprendizagem profunda, é essencial que os objetivos do curso, as atividades de ensino e aprendizagem e os métodos de avaliação estejam alinhados. Os objetivos do curso devem ser claros e alinhados com as abordagens de aprendizagem dos alunos. As atividades devem apoiar os alunos a alcançar os objetivos, e a avaliação deve ser feita de forma a permitir que os alunos demonstrem seu aprendizado.

A seguir, alguns exemplos de como o alinhamento construtivo pode ser alcançado:

Os objetivos do curso devem ser claros e específicos, e devem indicar o que os alunos devem ser capazes de fazer ao final do curso.

As atividades devem ser variadas e desafiadoras, e devem permitir que os alunos explorem o conteúdo de forma significativa.

A avaliação deve ser feita de forma a permitir que os alunos demonstrem seu aprendizado, e deve ser consistente com os objetivos do curso.

Ao implementar o alinhamento construtivo, os professores podem ajudar os alunos a se envolver em um processo de aprendizagem significativo, que os leve a uma compreensão profunda do conteúdo.

2.4 NECESSIDADE DE PROMOVER A AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA MODALIDADE EaD

Ao identificar o perfil de aprendizagem dos alunos em ambientes virtuais, torna-se relevante desenvolver programas educacionais que estimulem a autorregulação do estudante. Branco, Conte e Habowski (2020) identificaram que as principais causas de evasão em cursos a distância incluem a sobrecarga de trabalho dos estudantes, a limitação de tempo para estudos e participação no curso, desafios na adaptação à metodologia, lacunas no letramento digital, e a confusão entre flexibilidade e facilidade.

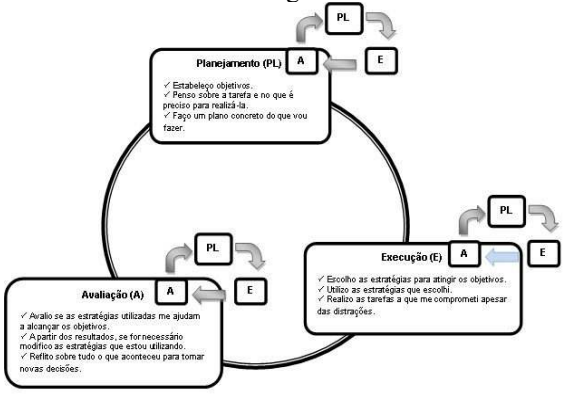
Estes fatores apontam para a necessidade de criar uma metodologia que auxilie os alunos na gestão eficiente do tempo e na conciliação das atividades acadêmicas com suas responsabilidades profissionais. Assim, ressalta-se a importância de abordagens pedagógicas que incentivem a autorregulação da aprendizagem, uma habilidade essencial para o sucesso na Educação a Distância.

Na teoria social cognitiva (Bandura, 1986), a autorregulação da aprendizagem é definida como pensamentos, sentimentos e ações gerados pelo próprio indivíduo, os quais são planejados e sistematicamente adaptados às necessidades a fim de atuarem sobre a própria aprendizagem e motivação (Schunk, 1994; Zimmerman, 1989, 2011; Zimmerman & Kitsantas, 1996). Rosário *et al.* (2006) define como um processo ativo em que os sujeitos estabelecem os objetivos que norteiam a sua aprendizagem, procurando monitorar, regular e controlar as suas cognições, motivações e comportamento com o intuito de alcançar a aprendizagem almejada.

> 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 (Pavesi e Alliprandini, 2014, p.5).

O processo autorregulatório pode ser observado no modelo cíclico intrafases abaixo, desenvolvido por Rosário (2006), denominado de PLEA (Planejamento, Execução e Avaliação). Segundo este modelo, a operacionalização do processo de autorregulação envolve a ativação e manutenção das cognições, comportamentos e afetos dos estudantes. Esses processos são planejados e ciclicamente (re) adaptados pelos alunos para alcançar seus objetivos escolares.

Figura 1: modelo PLEA da aprendizagem autorregulada



Fonte: Fantinel (2013, p.148)

Em uma pesquisa de autorregulação da aprendizagem realizada com 80 alunos matriculados em cursos a distância oferecidos pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) e Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), constatou-se que suas características relevantes envolvem: estabelecimento de metas; estruturação do

ambiente de estudo; estratégias para realização de tarefas; gerenciamento do tempo; procura de ajuda e autoavaliação e que o item que os alunos tiveram mais dificuldade de desenvolver no processo de autorregulação foi o de buscar ajuda (Pavesi e Alliprandini, 2014). Essa pesquisa enfatiza ainda mais a necessidade de oferecer um curso na modalidade EaD que ofereça aos alunos mecanismos pelos quais ele possa também buscar ajuda para a sua autorregulação.

3 CONCLUSÃO

O aluno adulto do Ambiente Virtual de Aprendizagem, via de regra, dispõe de pouca familiaridade com a tecnologia utilizada no processo ensino-aprendizagem e enfrenta dificuldades para assumir a responsabilidade pela sua própria aprendizagem devido ao fato de que, durante muito tempo, não foi um produtor de dados e informações, mas antes, um mero reprodutor de conteúdo.

No entanto, com todos os recursos tecnológicos atualmente disponíveis, um programa de formação na modalidade EaD deve considerar a importância para que o estudante construa e vivencie sua autonomia sobre processo ensino-aprendizagem e sobre o monitoramento da avalição de sua aprendizagem. Assim sendo, é preciso que esse aluno seja desafiado a construir uma nova identidade, a de aluno virtual. Para isso, faz-se necessário remodelar o que já foi elaborado durante anos com base no processo educacional na modalidade presencial. É fundamental que ele compreenda o processo de ensino-aprendizagem, a partir de ambientes virtuais, como um universo que exige a disposição para o aprender coletivo, em que utilizar novos modelos comunicativos, aplicar metodologias e didáticas construídas a partir do conceito das comunidades cooperativas se tornam exigências emergentes nesse processo.

Em vista dos argumentos apresentados nesse estudo, conclui-se que o processo ensino-aprendizagem na modalidade EaD difere substancialmente do empregado no ensino presencial.

O aluno para habilitar-se na modalidade EaD necessita de programas que valorizem a construção da autonomia acadêmica, o desenvolvimento do hábito de estudo, a organização do tempo para a realização das tarefas, ofereçam informações básicas para o domínio das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (inserção digital), estimulem a participação ativa e coletiva no processo ensino-aprendizagem e, acima de tudo, visem à construção da autorregularão da aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ABED. Associação Brasileira de Educação a Distância. **Censo EAD.BR 2020**: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil, Curitiba: InterSaberes, 2022.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação. **Múltiplas Leituras**, São Bernardo do Campo, v. 1, n. 1, p. 18-43, abr. 2008. Disponível em: https://tinyurl.com/mtbas8pa. Acesso em: 06 nov. 2023.

AMARAL, Rita de Cássia Borges de Magalhães *et al.* Metodologias ativas e sua aplicabilidade na Educação a Distância: Inovação na Aprendizagem. In: **Educação no Século XXI – Volume 6**. Belo Horizonte: Editora Poisson, 2018. Cap. 1. p. 07-12.

AZEVEDO, D. R. **O Aluno Virtual: perfil e motivação**. Florianópolis: Universidade do Sul de Santa Catarina, 2007.

BRANCO, Lilian Soares Alves; CONTE, Elaine; HABOWSKI, Adilson Cristiano. Evasão na educação a distância: pontos e contrapontos à problemática. **Revista da**

Avaliação da Educação Superior, Campinas, v. 25, n. 01, p. 132-154, jan.-abr. 2020. Disponível em: https://tinyurl.com/3w6vmynb. Acesso em: 3 nov. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2022**. Brasília, DF: Inep, 2022. Disponível em: https://tinyurl.com/2cyy5s3m. Acesso em: 06 nov. 2023.

BANDURA, A. **Social foundations of thought and action:** A social cognitive theory**.** Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1986.

BIGGS, J. **Student approaches to learning and studying**. Melbourne: Australian Council for Educational Research, 1987.

BIGGS, J. A qualitative approach to grading students. **HERDSA News**, v. 14, n. 3, p. 3–6, 1992.

BIGGS, J. Enhancing teaching through constructive alignment. **Higher Education Research & Development**, v. 32, p. 1–18, 1996.

BIGGS, J. What the student does: teaching for enhanced learning. **Higher Education Research & Development**, v. 31, p. 39-55, 2012.

COHEN, E.G.; LOTAN, R.A **Planejando o trabalho em grupo: estratégias para salas de aula heterogêneas**, 3 ed.-Porto Alegre: Penso, 2017.

ENTWISTLE, N., & RAMSDEN, P. **Understanding student learning**. London: Croom Helm, 1983.

FANTINEL, P.C. *et al.* Autorregulação da aprendizagem na educação a distância online**. Nuevas Ideas en Informática Educativa TISE**, p. 146-154, 2013. Disponível em: https://tinyurl.com/y8r35y7f. Acesso em: 10 nov. 2023.

FERREIRA, Paula. Graduação a distância aumenta 700% em 10 anos; média é de 171 alunos por professor na rede privada. **Estadão**. São Paulo, ano 2023, 10 out. 2023. Educação. Disponível em: https://tinyurl.com/yc8pdjhb. Acesso em: 6 nov. 2023

GALVÃO, Maria Cristiane Barbosa; RICARTE, Ivan Luiz Marques. Revisão Sistemática da Literatura: Conceituação, Produção e Publicação. **LOGEION: Filosofia da informação**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 57-73, fev. 2020. Disponível em: https://tinyurl.com/4ne67csc. Acesso em: 10 nov. 2023.

GODOI, Mailson Alan de; OLIVEIRA, Sandra Maria da Silva Sales. O Perfil do Aluno da Educação a Distância e seu Estilo de Aprendizagem. **EaD em Foco Revista Científica em Educação a Distância**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 6, p. 77-91, 26 ago. 2016. Disponível em: https://tinyurl.com/bp5w27rh. Acesso em: 02 nov. 2023

MARTON, F. Phenomenography: Describing conceptions of the world around us. **Instructional Science**, v. 10, p. 177–200, 1981.

MENDONÇA, José Ricardo Costa de *et al.* Políticas públicas para o Ensino Superior a Distância: um exame do papel da Universidade Aberta do Brasil. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 106, p. 156-177, jan./mar. 2020. Disponível em: https://tinyurl.com/bdkzhn37. Acesso em: 10 nov. 2023.

MESSICK, S. The nature of cognitive style: Problems and promise in educacional practice. **Educational Psychologist**, v. 29, p. 121-136, 1994.

MONEREO, C.; POZO, J. I. O aluno em ambientes virtuais – condições, perfil e competências. IN: COLL, C. e MONEREO, C. **Psicologia da educação virtual:** aprender e ensinar com as tecnologias da

informação e comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MORAIS, Rutiléa Mendes de; LUZ, Rodrigo da; EUGÊNIO, Benedito Gonçalves. Os Usos e Papéis dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem e Ferramentas Tecnológicas: uma Análise dos Trabalhos do ENPEC sobre Educação a Distância. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 21, p. e29022. p. 1–28, 2021. Disponível em: https://tinyurl.com/89t7cs3w . Acesso em: 2 nov. 2023.

MORAN, José Manuel. **A Educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá**. Papirus Editora, v. 2, 2014.

PAVESI, M. A.; ALLIPRANDINI, P. M. Z. Indicativos do perfil do aluno da Educação a Distância (EaD) e nível de aprendizagem autorregulada: Uma análise descritiva. Florianópolis: **X ANPED SUL**, 2014.

PRENSKY, M. Digital Natives, Digital Immigrants, pt. 1. **On the Horizon**. MCB University Press, v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001.

RYBALKO, A.; KOCHETKOVA, I.; KIN, O.; LIULCHAK, S.; KHMIL, N. Ensino a distância 2023: Tendências, desafios, problemas. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 27, n. 00, 2023. Disponível em: https://tinyurl.com/3kphyhwx. Acesso em 09 nov. 2023.

RURATO, P.; GOUVEIA, L. B. Uma reflexão sobre o perfil dos aprendentes adultos no ensino a distância. **Revista da Faculdade de Ciência e Tecnologia**. Porto: ISSN 1646-0499. 2 (2005) 174-199. Disponível em https://tinyurl.com/yc4dr6xj. Acesso 03 nov. de 2023.

ROSÁRIO, P. S. Abordagens dos alunos ao estudo: Diferentes modelos e suas interrelações. **Psicologia: Teoria, Investigação e Prática**, v. 1, p. 43- 61, 1999.

ROSÁRIO *et al.* **Trabalhar e Estudar sob a Lente dos Processos e Estratégias de Auto-regulação da Aprendizagem**. Psicologia, Educação e Cultura, v. X, n.1, p.77-88, 2006.

SCHIMECK, R. R. et. al. **The revised inventory of learning process manua**l. Carbondale, ILP: Individutation Technologies, 1995.

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. Disponível em: https://tinyurl.com/2bmn9try. Acesso em: 08 nov. 2023.

SCHUNK, D. H. Self-regulation of self-efficacy and attributions in academic settings. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), **Self-regulation of learning and performance**: Issues and educational applications, p. 75-99. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1994.

SILVA, Marcos Antônio da; RIBEIRO, Vanessa Martins; SILVA, Renato da Costa. Educação a distância: histórico, modalidades e tecnologias. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília, v. 38, n. 3, p. 357-362, 2014.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Liberdad, 2002.

ZIMMERMAN, B. J. A social cognitive view of self-regulated academic learning. **Journal of Educational Psychology**, v. 81, n. 3, p. 329-339, 1989.

ZIMMERMAN, B. J.; KITSANTAS, A. Self-regulated learning of a motoric skill: The role of goal setting and self-monitoring. **Journal of Applied Sport Psychology**, v. 8, n. 1, p. 60-75, 1996. Disponível em: https://tinyurl.com/bd8c2jwm. Acesso em: 12 nov. 2023.

ZIMMERMAN B. J., & Schunk D. H. **Handbook of Self-Regulation of**

Learning and Performance. Nova York, NY: Routledge, 2011.