

AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA: O QUE DIZEM OS ESTUDANTES?

Rafael Fonseca de Castro

Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Pelotas, RS, Brasil.

E-mail: <rafaelfdecastro@gmail.com>.

RESUMO

Baseado em dados de duas diferentes pesquisas, o objetivo do presente artigo é revelar características relacionadas à autorregulação da aprendizagem de estudantes do ensino superior na modalidade a distância. O primeiro estudo, de 2006 a 2008, investigou a incidência de trabalho colaborativo na Educação a Distância. O segundo, de 2010 a 2014, analisou e entrevistou sobre o exercício da escrita de acadêmicas de Pedagogia a distância. Ambos se caracterizam por serem de caráter qualitativo e baseados nas impressões dos estudantes, coletadas a partir de entrevistas semiestruturadas, realizadas on-line. Os elementos empíricos são oriundos de entrevistas com seis estudantes da primeira pesquisa e três estudantes da segunda. A análise dos dados convergiu em ambas as pesquisas, apontando para o fato de que, afora as aprendizagens relativas aos conteúdos abordados pelos cursos, os estudantes também desenvolveram habilidades e atitudes típicas da autorregulação da aprendizagem – série de características cognitivas pelas quais os aprendentes criam e utilizam estratégias de estudo que visam a maximizar suas aprendizagens em processos educacionais. Defende-se a importância do uso consciente e do desenvolvimento dessas estratégias, especificamente, por estudantes de cursos a distância, tendo em vista a maior autonomia atribuída aos mesmos nessa modalidade educacional. Os achados, baseados em elementos de dois diferentes estudos, apresentam evidências e consubstanciam a relevância dessas estratégias para a efetiva aprendizagem de acadêmicos de cursos de ensino superior na modalidade a distância.

Palavras-chave: Autorregulação da aprendizagem. Ensino superior. Educação a distância.

1 INTRODUÇÃO

A preocupação intensa das comunidades escolares, acadêmicas e científicas, em relação à Educação, uma vez que ela é, sabidamente, peça vital para o funcionamento da engrenagem social, tem levado ao estudo e a um intenso debate sobre seus temas. Uma das áreas que tem se dedicado a contribuir para as mudanças no processo educacional é a tecnológica: as constantes alterações comportamentais vivenciadas pela sociedade contemporânea e a significativa evolução das áreas da informática e das telecomunicações, principalmente, têm

gerado possibilidades de modificações no processo educacional (KENSKI, 2003; SOMMER, 2010; LÉVY, 2010; CASTELLS, 2007).

A Educação a Distância (EaD), como salienta Lévy (2010), constitui-se em um paradigma educacional em expansão que, além de acompanhar consciente e deliberadamente os processos evolutivos da sociedade, questiona as formas institucionais, a cultura dos sistemas educacionais tradicionais e, sobretudo, os papéis de professores e de estudantes até então delineados.

Os ares de mudança, proporcionados pela expansão da EaD, vêm abrindo oportunidades de renovação e inovação nas grades curriculares

de cursos de diversas áreas do conhecimento, nas discussões sobre a educação pública e nas tendências que permeiam a concepção de didáticas pedagógicas¹. Sommer (2010) vislumbra iniciativas renovadoras citando, como exemplo, o sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) no que tange à construção de perspectivas curriculares em cursos de formação inicial e continuada de professores, havendo polos que assumem a condição de verdadeiros centros de formação de profissionais da Educação, coordenados pelas universidades e em parceria com as redes de ensino público. Behrens (2010), na mesma linha de pensamento, ressalta a emergência de paradigmas inovadores na docência online, bem como na apropriação e no uso críticos das tecnologias digitais comunicacionais emergentes.

A EaD, em virtude de suas diferenças dos processos educacionais presenciais-físicos² (MORAN, 2002) tradicionais, demanda novos perfis de todos os atores envolvidos. A coordenação de um curso a distância (em conjunto com seu núcleo docente estruturante) deve pensar sua proposta de ensino levando em consideração as particularidades dessa modalidade, selecionando estratégias pedagógicas e ferramentas que extraiam o que há de melhor da EaD, de acordo com os objetivos de aprendizagem intencionados. Os professores³ passam a trabalhar com outra perspectiva didática, com interação baseada mais fortemente via linguagem escrita e mediante o uso de fóruns, chats, portfólios, webconferência, *feedbacks* e redes sociais, além do uso de variados recursos didáticos, como vídeos, questionários, módulos de autoaprendizagem, animações, *wikis*, etc.

O estudante virtual, por sua vez, além de se adaptar às novas ferramentas que lhe são oferecidas, o que dependerá de cada projeto educacional, precisa criar estratégias para melhor se relacionar com a liberdade proporcionada por esta modalidade educativa – em função das novas possibilidades de tempo e espaço típicas da EaD.

1 Dois exemplos podem ser observados nos projetos pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia a Distância e de Especialização em Saúde da Família (EaD), ambos da Universidade Federal de Pelotas: clpd.ufpel.edu.br e unasus.ufpel.edu.br, respectivamente.

2 Termo assim denominado por acreditar que também há presença no virtual (o presencial-virtual), mesmo que de outra natureza, este no campo das ideias e sem o contato físico.

3 E aqui podemos incluir os profissionais cujas denominações sofrem variações desde os primeiros projetos de EaD on-line, entre eles: tutor, orientador de aprendizagem, professor pesquisador, professor conteudista – para citar os mais utilizados.

Diante deste contexto de franca expansão dos processos educacionais *online* e das novas características do estudante da era da virtualidade, o presente artigo objetiva, além de caracterizar a perspectiva teórica da autorregulação da aprendizagem, ressaltar a importância do uso consciente e do desenvolvimento de estratégias autorreguladas de aprendizagem, especificamente, por estudantes de cursos a distância, tendo em vista a maior autonomia atribuída aos mesmos nessa modalidade educacional. Para tal, são analisados elementos oriundos de duas diferentes pesquisas que evidenciam a importância dessas estratégias para a efetiva aprendizagem de acadêmicos de cursos superiores em EaD.

Inicialmente, são explicitados e discutidos os principais preceitos teóricos ligados à perspectiva de autorregulação da aprendizagem, com foco especial em estratégias autorregulatórias na EaD. Posteriormente, são descritos os métodos das duas pesquisas e apresentada a discussão dos dados.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Testa e Freitas (2006) explicam que a autorregulação da aprendizagem é um conceito utilizado na área da psicologia educacional. No dicionário Aurélio (2016), autorregular-se significa “estabelecer as próprias regras”. Na concepção de Zimmerman (2013), podemos definir autorregulação como o grau em que os estudantes atuam de forma metacognitiva, motivacional e comportamental sobre os próprios processos que envolvem o aprender. De acordo com Pintrich (1999), na educação, o termo autorregulação se refere a um conjunto de estratégias que os estudantes utilizam para regular suas aprendizagens, assim como a gestão do tempo e dos recursos para controlá-las.

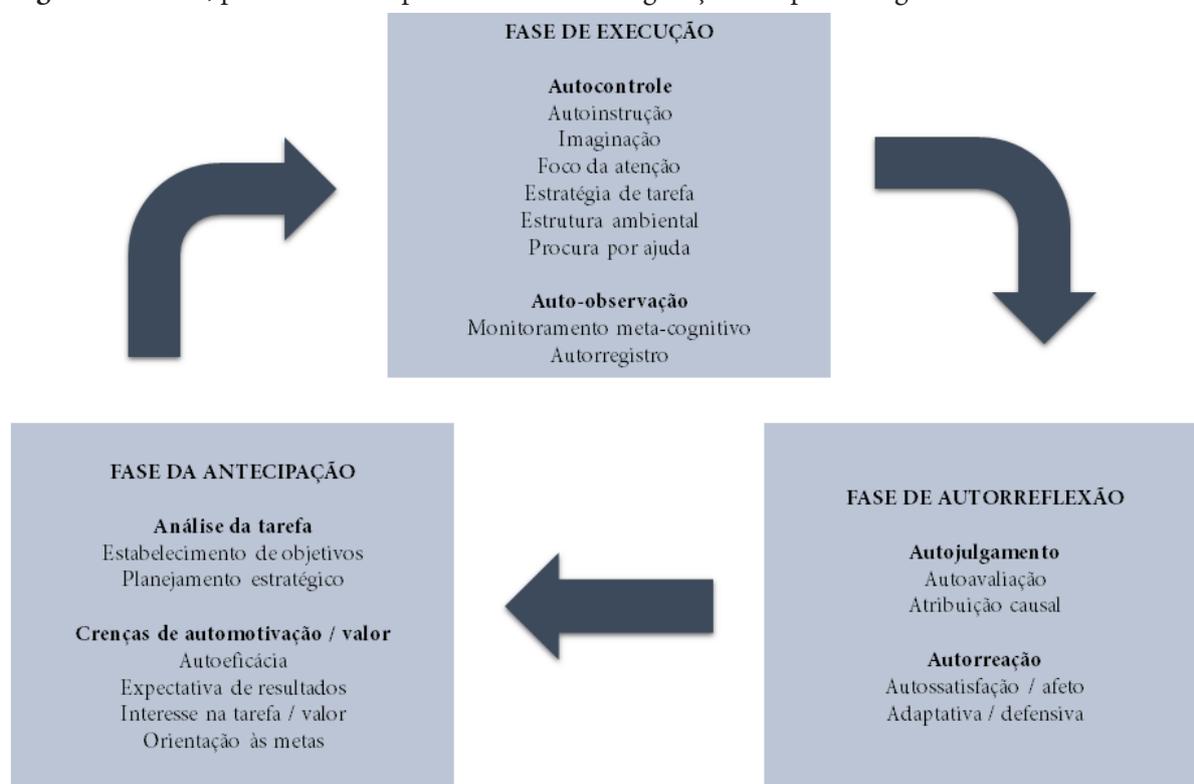
Segundo Frison (2007), os estudantes que autorregulam seus processos de aprendizagem estabelecem metas a serem alcançadas. Tais metas orientam a busca consciente de suas estratégias de estudo, criando condições para que as aprendizagens se efetivem. Essas condições, explica Veiga Simão (2004), envolvem, fundamentalmente, uma reflexão consciente sobre os problemas que surgem ao longo do processo de aprendizagem, tornando possível decidir que caminhos seguir, numa espécie de diálogo consigo mesmo.

Estudos sobre autorregulação da aprendizagem têm sido bastante desenvolvidos, inicial e preponderantemente, por teóricos americanos e portugueses, a partir da década de 1980 e com vasta produção científica em nível internacional ao longo da década de 1990, com estudos até os dias atuais. Alguns dos principais autores que pesquisam sobre este conceito são Zimmerman (1989; 2013), Salomon e Almog (1998), Pintrich (1999; 2004), Avila, Veiga Simão e Chen (2002), Veiga Simão (2004; 2006), Rosário (2006), Frison (2007; 2012) e Frison (2016). Esses autores somam suas opiniões no sentido de entender que a autorregulação envolve a autoestimulação de processos que visam a criar, implementar e ajustar estratégias de estudo que contribuam para as aprendi-

zagens dos estudantes. Destacam que a postura autorregulada do educando possibilita a monitorização consciente do próprio processo educativo, incluindo a avaliação da progressão de suas aprendizagens.

Segundo Testa e Freitas (2006), fazem parte da autorregulação, três grupos de estratégias: as estratégias cognitivas, as estratégias metacognitivas e as estratégias de gestão dos recursos de aprendizagem. Este último grupo subdivide-se em gestão do tempo, gestão do ambiente, gestão do esforço e gestão do ambiente social. Zimmerman (1989; 2013) propôs um modelo cíclico para a concepção e o desenvolvimento da autorregulação. Ele é composto por três fases: fase de antecipação, fase de execução e fase de autorreflexão (Figura 1).

Figura 1 – Fases, processos e subprocessos de autorregulação da aprendizagem



Fonte: adaptado de Zimmerman (2013, p. 142).

Na fase de antecipação de Zimmerman (2013), o estudante analisa a tarefa e o ambiente de aprendizagem, estabelece metas e objetivos pessoais a atingir e elabora um planejamento estratégico. Avila, Veiga Simão e Frison (2016) salientam que as ações que ocorrem na fase de antecipação podem sofrer influência de crenças e sentimentos, como expectativas de autoeficácia e de resultado. Na fase de execução o estudante executa a tarefa e coloca em ação o planejamento estratégico, elaborado na fase anterior (ZIMMERMAN, 2013).

Avila, Veiga Simão e Frison (2016) explicam que, nessa fase, paralelamente, dois processos tornam-se essenciais: o autocontrole e a automonitorização. O autocontrole inclui as autoinstruções, as imagens mentais construídas pelo sujeito e a focalização da atenção no desempenho da tarefa; a automonitorização envolve autorregistro e autoexperimentação da realização da atividade. Por fim, na autorreflexão do ciclo de Zimmerman (2013), o estudante reflete sobre sua aprendizagem, sobre a efetividade do seu planejamento no alcance dos

objetivos e das metas previstas. Avila, Veiga Simão e Frison (2016) destacam que, se o estudante avaliar que objetivos e metas não foram alcançados durante o ciclo autorregulatório, poderá planejar um novo ciclo, escolhendo diferentes estratégias para a solução dos problemas encontrados.

No modelo proposto por Zimmerman (1989; 2013) parte-se, então, dos conhecimentos prévios de cada sujeito e de suas expectativas com relação a si próprio na execução de determinada tarefa. Na sequência, ao mesmo tempo em que desempenha as atividades que compõem a tarefa, desenvolve estratégias para tal, em um processo constante de autocontrole e automonitorização. Após cada tarefa realizada, estabelece critérios para se autoavaliar e se autocorriger, em um momento de autorreflexão. Essa autoavaliação final servirá de base para as próximas execuções de atividades, reconfigurando os conhecimentos prévios, compondo um modelo final de pontecialização entre todas as fases da autorregulação da aprendizagem, caracterizando um processo cíclico⁴.

Frison (2007) salienta que a análise das fases dessa teoria levou à compreensão de como a autorregulação da aprendizagem pode ser contemplada nas ações desempenhadas pelos aprendizes estimulados pelos profissionais da educação e, por meio delas, como estes profissionais podem implementar novas estratégias para que o planejamento, a execução e a avaliação das propostas de trabalho atendam a suas necessidades.

Após quase 15 anos trabalhando com educação a distância *online*, acredito que parte considerável dos sujeitos envolvidos em cursos de EaD não tenham consciência de aspectos relacionados a essa postura de aprendiz, mesmo lidando cotidianamente com habilidades típicas da autorregulação – como planejamento, estabelecimento de objetivos e metas, gestão do tempo e organização, para citar algumas – em suas atividades educacionais. Em EaD, é fundamental que os educandos autorregulem suas atividades educacionais com vista a tomarem consciência das mesmas e, assim, aprimorar seus processos de aprendizagem – como será discutido, a seguir.

⁴ É importante salientar que nenhuma dessas fases, na perspectiva do autor, está isolada das outras e que não há hierarquia entre elas. As fases são interrelacionadas, constituindo um sistema.

2.2 AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A perspectiva de interação em tempo real, iniciada com a utilização do telefone, junto ao instrumental multimídia disponibilizado pelo computador, estabelece um marco na história da EaD. Silva e Claro (2007) argumentam que o novo contexto sociotécnico marcado pelo computador em rede contempla um nível de transmissão de informações e comunicação sem precedentes.

A utilização do computador, de *tablets* e *smartphones*, aliada aos avanços das telecomunicações e das tecnologias digitais, redimensionou radicalmente toda a ideia que se tinha de comunicação. Segundo Castells (2007), uma revolução centrada nas tecnologias da informação está remodelando a sociedade em ritmo acelerado. Há um movimento intenso e crescente de redes interativas de computadores, criando novas formas e canais de comunicação, moldando a vida de cada sujeito e seus coletivos.

Seu impacto na área da Educação também pode ser considerado como “divisor de águas”. A internet torna possível a comunicação multidirecional no processo educacional, o que se constitui em uma diferença significativa em relação às outras mídias que se conhecia até então. Por meio delas, a transmissão de informações ocorria apenas de forma unidirecional: o aprendente apenas recebia as informações transmitidas, sem poder interagir com quem as transmitia ou com o conteúdo. Na perspectiva da *internet 2.0*, abre-se a possibilidade para um processo educacional com comunicação e interação em duas ou mais vias. No que se refere ao grau de interação propiciado pela EaD, pode-se ir além e pensar que, praticamente, não há mais limites. Via internet, os níveis de interação podem ser de um para um, de um para n, de n para um e de n para n, com n podendo variar de forma antes inimaginável (SCHLEMMER, 2005).

Na EaD *online*, os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) são os espaços virtuais que centralizam a troca de conhecimentos e o processamento das informações dos processos educacionais. Os AVA estão cada vez mais robustos, interativos, atraentes e customizados, permitindo que surjam especialidades dentro da própria EaD, de acordo com a linguagem tecnológica que se opte por adotar. Como explicam Silva e Claro (2007), à medida que se conhece um AVA, percebe-se que,

além das informações armazenadas, nele existem diversos recursos que possibilitam a interlocução entre seus frequentadores (coordenadores, professores, estudantes e visitantes), podendo operar, efetivamente, como espaços virtuais mediadores de processos de ensino e de aprendizagem nas mais diversas áreas do conhecimento.

Na opinião de Kenski (2003), um novo tempo, um novo espaço e novas maneiras de pensar e fazer educação são exigidos na sociedade da informação. Segundo a autora, o rápido acesso a qualquer informação e o crescente uso das novas tecnologias digitais comunicacionais condicionam a reorganização dos currículos, dos modos de pensar e da didática educacional. Segundo ela, o ponto fundamental da nova lógica de ensinar e aprender, utilizando a internet, é a redefinição dos papéis de professor e de estudante. Em relação a essas redefinições, Silva e Claro (2007) apontam que o professor precisa educar levando em consideração o novo ferramental disponível e as novas lógicas de interação, sem perder de vista o diálogo, a construção colaborativa do conhecimento, a provocação à autoria criativa do aprendiz.

A ausência do professor “de corpo presente” e das regras de uma sala de aula presencial-física tradicional faz com que a autorregulação se torne crucial para os aprendizes na EaD. Essa ideia é compartilhada por Pintrich (1999) e Salomon e Almog (1998) que, ainda na década de 1990, já defendiam que as atividades autorreguladas têm central importância quando o processo educacional é mediado pelo computador.

O avanço da informática, as redes sociais, os sistemas de busca cada vez mais eficientes e a globalização do conhecimento têm produzido uma carga de informação com a qual o homem não está conseguindo lidar. Para Veiga Simão (2004, p. 13), “reconhece-se à incapacidade do homem consumir toda essa informação, sendo, por conseguinte, indispensável desenvolver o indivíduo como um ser estratégico, gestor da multiplicidade de dados com que tem de lidar”. Não basta aprender os conteúdos curriculares formais, mas, principalmente, poder fazer escolhas críticas, estar preparado para o novo, poder agir com autonomia, e saber gerir esses conteúdos. A atualidade exige que os indivíduos reflitam, buscando novas soluções e ideias, pois alguns dos velhos procedimentos podem não atender mais às necessidades cambiantes modernas, daí o imperativo do pensamento flexível e inovador, capaz de estabelecer

soluções. No entanto, essas competências só poderão ser estimuladas através da compreensão dos conteúdos e de projetos de ensino que promovam a autorregulação do educando para aprender.

A partir dos estudos de Frison (2007), também fica evidente que atividades autorreguladas não devem ser desenvolvidas apenas pelos estudantes, sendo fundamentais, ao mesmo tempo, na prática docente: um professor que autorregula suas propostas e atividades de ensino, além de aprimorar sua prática, compreende cada vez mais o sentido dos processos cognitivos autorregulados. As ideias de Frison (2007) são decorrentes de uma pesquisa realizada com 13 pedagogos que atuam em diferentes espaços não-escolares. A partir deste estudo, a autora afirma que, para ter uma atuação autorregulatória, o educador deve considerar as fases, os princípios e as características da autorregulação, além de ser, ele próprio, autorregulado. Frison (2007; 2012), em seus estudos, destaca que, ao promover a autorregulação, o professor estimula o estudante a participar e a envolver-se conscientemente em seus processos de aprendizagem. O docente pode, nessa perspectiva, incentivar a autorregulação de seus estudantes elencando objetivos de aprendizagem, acompanhando os resultados, sugerindo estratégias de ação, refletindo sobre as mesmas e organizando, caso necessário, outras estratégias.

O professor, em EaD, precisa desenvolver nos educandos capacidades e atitudes que potencializem a autorregulação de seus estudos para que sejam capazes de administrar seus processos cognitivos e desenvolver capacidades e atitudes que lhes permitam assumir responsabilidades crescentes no decorrer de suas aprendizagens. Como salientam Testa e Freitas (2006), em EaD, é preciso desenvolver nos estudantes as capacidades de autorregular o tempo, o ambiente físico e social, o esforço e a execução das atividades propostas.

Contudo, autorregular atividades educacionais em EaD não é tarefa simples. Nessa modalidade, o educando precisa estar presente, por exemplo, para uma discussão teórica via *chat* na hora marcada, pois se trata de uma comunicação virtual síncrona (em tempo real); precisa estar constantemente presente nos fóruns, argumentando suas ideias; deve compartilhar dúvidas e aprendizagens com colegas e professores em diferentes espaços, utilizando-se, em grande proporção, da linguagem escrita; necessita administrar o tempo disponível para a realização das ativida-

des propostas pelos cursos e; conciliar suas tarefas com outras atividades laborais cotidianas.

Todavia, muitos estudantes confundem flexibilidade com facilidade, acabando por acumular tarefas, prejudicando a qualidade do resultado das mesmas. Situação que pode ser decorrente de falta de planejamento ou de planejamento inadequado. O estudante também precisa lidar com sua motivação, ou com a falta dela. Sem a presença diária em sala de aula, necessita desenvolver estratégias motivacionais pessoais para manter-se e sentir-se envolvido e comprometido com seu processo educacional; precisa lidar de forma consciente, hábil e versátil com as ferramentas tecnológicas, pois estas são seus principais instrumentos de mediação com o conteúdo proposto; precisa organizar suas tarefas, visando extrair delas efetivas aprendizagens. Autonomia, motivação e comprometimento são características interdependentes e complementares na EaD.

Diversos autores chamam a atenção para os aspectos acima mencionados. Salomon e Almog (1998), por exemplo, defendem que, na ausência de habilidade do estudante para monitorar seu próprio aprendizado, ou na falta de motivação para nele se engajar consciente e intencionalmente, os cursos a distância podem ser pouco efetivos no que se refere às aprendizagens objetivas para seus aprendizes. Schmidt e Ford (2001) corroboram essa ideia afirmando que, apesar da importância do controle do estudante em um AVA, particularmente no que diz respeito à atitude e motivação, nem todos são capazes de dirigir seu aprendizado de maneira bem sucedida. Pode haver casos de estudantes que falham ao procurar fazer uso do controle inerente às circunstâncias de um curso a distância, sendo prejudicados ao invés de beneficiados pela flexibilidade possibilitada por esta modalidade educacional.

Fantinel *et al.* (2013), após recente estudo sobre autorregulação da aprendizagem na atuação de docentes e discentes na EaD *online*, suscitam o debate no sentido de que os cursos *online* ainda são projetados para o atendimento das necessidades dos professores, levando menos em consideração o estudante, sendo significativos do ponto de vista docente e não, necessariamente, discente. No referido estudo, ao mesmo tempo, encontraram elementos nas escritas dos estudantes que revelam conscientização da importância da competência de autorregulação para suas aprendizagens – tema que será abordado na sequência.

3 MÉTODOS DAS PESQUISAS

Os dados que serão apresentados na sequência são oriundos de duas diferentes pesquisas, ambas de caráter qualitativo. A primeira, levada a cabo de 2006 a 2008, investigou a incidência de trabalho colaborativo na EaD. A segunda, de 2010 a 2014, analisou e entrevistou sobre o exercício da escrita de acadêmicas de um curso de Pedagogia a distância.

Os elementos de ambas as pesquisas foram extraídos das impressões dos sujeitos e são oriundos de entrevistas realizadas com seis estudantes da primeira pesquisa e três da segunda. Todas as entrevistas foram efetuadas a distância, via *chat*. Para poder capturar a riqueza dos detalhes dos pontos de vista dos participantes, os dados foram coletados por meio de entrevistas semi-estruturadas (GIL, 2010), compostas por perguntas que visavam permitir que os entrevistados discorressem sobre os temas propostos sem respostas ou condições prefixadas, mas partir de um roteiro pré-estabelecido.

O foco das entrevistas para a primeira pesquisa esteve na investigação de aspectos dos processos de aprendizagem vivenciados pelos sujeitos em seus cursos de EaD, com ênfase na importância de atividades de trabalho colaborativo nesses processos. Nas entrevistas da segunda pesquisa, os sujeitos responderam sobre suas dificuldades de escrita e sobre as intervenções realizadas ao longo do estudo sobre suas produções textuais. Nas duas pesquisas, os sujeitos também responderam especificamente sobre a experiência de estudar a distância e suas implicações em termos de ensino e de aprendizagem. O Quadro 1 apresenta um resumo das características dos sujeitos participantes das duas pesquisas.

Os dados coletados foram analisados por procedimentos de análise de conteúdo na primeira pesquisa (BAUER; GASKELL, 2002) e via análise textual discursiva na segunda (MORAES, 2003).

4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Quando perguntados, na primeira pesquisa, sobre o que haviam aprendido em seus cursos, todos os estudantes mencionaram, primeiramente, aspectos relacionados às habilidades necessárias para participar de cursos de EaD. Entre elas, figuravam o que se entende serem componentes pró-

Quadro 1 – Identificação dos sujeitos

Sujeitos	Gênero	Idade*	Pesquisa	Curso	Nível do curso
P1	Feminino	20	Pesquisa 1	Matemática	Graduação
I	Feminino	28	Pesquisa 1	Matemática	Graduação
J1	Feminino	44	Pesquisa 1	Educação	Pós-Graduação
H	Masculino	41	Pesquisa 1	Educação	Pós-Graduação
C	Feminino	33	Pesquisa 1	Serviço Social	Graduação
P2	Feminino	38	Pesquisa 1	Serviço Social	Graduação
B	Feminino	24	Pesquisa 2	Pedagogia	Graduação
J2	Feminino	38	Pesquisa 2	Pedagogia	Graduação
R	Feminino	42	Pesquisa 2	Pedagogia	Graduação

*Idades computadas na época da realização de cada pesquisa

Fonte: dados da pesquisa (2016).

prios dos processos de autorregulação da aprendizagem. Os conteúdos específicos dos cursos que frequentavam somente foram mencionados quando foram questionados, especificamente, sobre a ocorrência ou não dos mesmos. Os excertos que seguem ilustram como se referiram os sujeitos da primeira pesquisa sobre suas aprendizagens:

Um dos pontos positivos é que precisamos ter uma garra muito grande, pois está tudo em nossas mãos (C).

Sim, a usar melhor as tecnologias (H).

Sim. Primordialmente a ser autodidata (P1).

Posso citar como exemplo que não é necessário assistir aulas diariamente para nos tornarmos um bom profissional. Aprendi que se tivermos o conteúdo em mãos e nos dedicarmos a ler, aprenderemos muito, mas muito mesmo. Só que realmente a pessoa tem que ser esforçada e interessada. Não adianta assistir aula uma vez por semana e não olhar mais o material durante o restante da semana. Aprendi que é necessário ir em busca de materiais que acrescentem nossos conhecimentos (P2).

Expressões como “ter garra”, “está tudo em nossas mãos”, “nos dedicarmos”, “ser esforçada e interessada” e “ir em busca de materiais” apontam para o que, na autorregulação, chama-se gestão do esforço, definido por Testa e Freitas (2006) como o processo no qual o estudante utiliza táticas como esforço, persistência, autorreforço, entre outras – no âmbito da fase de execução de Zimmerman (2013). Chen (2002), por sua vez, define regulação do esforço como sendo a tendência a manter o foco e o esforço na direção dos objetivos a serem alcançados. Entre os elementos que compõem a gestão do esforço, destaca-se um componente

muito importante: a motivação – que pode estar presente em todas as fases de Zimmerman (2013). A motivação é crucial na EaD *online*, uma vez que o estudante não vivencia as relações presenciais-físicas tradicionais com colegas e professores. Estando motivado para aprender, o estudante de EaD irá intensificar essas relações via ferramentas tecnológicas, sendo fundamental sua participação ativa nos espaços de comunicação disponíveis em cada AVA.

Quando questionado sobre o que havia aprendido, em termos de conteúdo do curso, **P1** respondeu “primordialmente a ser autodidata”. Reconhecidamente, o autodidata é visto como um sujeito que busca estratégias, materiais didáticos e conteúdos com vistas à aprendizagem de algo de seu interesse. Neste caso, como se tratava de um curso formalmente instituído, entende-se que as estratégias cognitivas utilizadas por **P1** não chegam a este nível de autodidatismo. No entanto, este estudante parece utilizar estratégias com vistas a suas aprendizagens e que esta característica deve ser marcante para ele, tendo em vista sua resposta objetiva. Dependendo da situação em que ocorre, o autodidatismo pode ser tanto uma estratégia metacognitiva, como uma estratégia cognitiva. Se este sujeito reflete sobre seus processos de aprendizagem quanto utiliza estratégias cognitivas, podemos dizer que ele está utilizando, também, estratégias metacognitivas. Entretanto, se ele utiliza estratégias cognitivas não conscientemente, sem refletir sobre elas, consideramos tais estratégias como sendo apenas cognitivas, segundo pressupostos teóricos de Zimmerman (1989; 2013), Pintrich (1999; 2004), Chen (2002) e Testa e Freitas (2006).

O Quadro 2 ilustra os fatores que os sujeitos da primeira pesquisa apontaram como diretamente responsáveis por suas aprendizagens.

Quadro 2 - Fatores que levaram às aprendizagens

Categories	C	H	I	J	PI	P2
Professores/tutores	v		v	v	v	v
Curso/material didático fornecido	v	v			v	v
Próprio aluno	v	v	v	v		
Trabalho em grupo			v		v	
Estrutura tecnológica disponível				v		
Versatilidade temporal						v

Fonte: dados da pesquisa (2016).

Dos sujeitos que atribuíram suas aprendizagens a eles próprios, principalmente, três justificaram essa resposta trazendo exemplos a partir de características relacionadas à gestão do esforço, como segue:

É muito necessário e pesa muito ter força de vontade, porque nós temos aula uma vez por semana. Possuímos todo o auxílio que um aluno necessita, mas nesse tipo de ensino a dedicação tem que ser muito maior por não termos um professor presente quando precisamos (C).

A força de vontade de cada um, pois é preciso ter determinação, já que não existe uma cobrança diária dos professores para com os alunos, visto que eles não estão presentes de “corpo” diariamente conosco (I).

A minha disponibilidade em enfrentar novos desafios (JI).

Ainda com relação aos fatores que levaram os estudantes a suas aprendizagens, segundo suas próprias percepções, há de se destacar, também, a categoria “trabalho em grupo” – trabalho colaborativo. Este foi apontado como fator importante para as aprendizagens realizadas por duas entrevistadas, sendo, inclusive, apontado por **PI** como o principal fator:

Também a aprendizagem em grupo, pois nos reunimos quase todos os dias para estudar, e isso é indispensável pra termos sucesso nas provas e trabalhos (I).

O principal fator foi o meu grupo de estudo (PI).

O trabalho colaborativo, segundo a teoria da autorregulação, está ligado à gestão do ambiente social. Chen (2002) explica esse processo como um movimento não apenas de busca por ajuda, como, também, de iniciativas dos estudantes de se reunirem para realizar atividades de estudo e pesquisa em grupo ou simplesmente para

discutirem estratégias e dificuldades de aprendizagem. Dependendo do grau de sociabilidade de cada pessoa, e do volume de atividades em grupo propostas pelos cursos a distância, a gestão do ambiente pode percorrer todas as fases da autorregulação desenhadas por Zimmerman (1989; 2013). Fantinel *et al.* (2013), Firson (2012) e Chen (2002) destacam a existência de fortes evidências indicando que a busca por auxílio é uma estratégia de autorregulação proativa que provê as bases para uma aprendizagem autônoma. Isso significa que os estudantes mais motivados a aprender, mais ativos, que melhor organizam suas tarefas de aprendizagem, têm maior probabilidade de buscar ajuda de colegas e professores, quando necessário, de forma natural e com regularidade.

Curiosamente, a flexibilidade de tempo, característica considerada típica da EaD, foi citada por apenas um entrevistado na primeira pesquisa e por ninguém na segunda pesquisa. A gestão do tempo, como é denominada esta versatilidade temporal, por teóricos que pesquisam a autorregulação, conforme explica Chen (2002), envolve a organização, o planejamento e o gerenciamento do tempo de estudo. Esta estratégia autorregulatória engloba o processo de estabelecimento de objetivos bem definidos e a programação temporal para atingi-los. Programação, neste sentido, significa o processo no qual os aprendentes definem um tempo específico e organizam o dia, a semana ou o semestre para realizarem as atividades de estudos necessárias para um “bom desempenho” acadêmico.

Quando indagados sobre o processo interativo realizado sobre seus processos cognitivos de produção textual, ao longo dos quatro anos do curso de Pedagogia a distância, os três sujeitos da segunda pesquisa reagiram positivamente às intervenções realizadas sobre seus textos, além de relevar evidências de gestão do esforço, relacionada, justamente, às formas de lidar com as intervenções:

Foi muito importante para mim, pois em alguns momentos não estava sabendo organizar e até mesmo misturando as coisas, foi possível enxergar colocações erradas [...]. Me senti um pouco mal às vezes porque via erros simples e me culpava por deixá-los passar, mas com o tempo fui ficando mais firme comigo mesma para poder chegar ao final (B).

A cada trabalho que fazia comecei a compreender o que tinha a melhorar me dando crescimento pra seguir em frente, pois colocava no papel o que vinha na minha mente, tudo o que desejava falar, não me preocupando se estava correto (J2).

Foi muito bom poder contar com uma análise mais criteriosa da minha escrita, foi fundamental, pois apesar dos “toques dados pelos tutores”, muita coisa ainda poderia ser escrita de [forma] clara (R).

Questionadas sobre como influenciou a escrita o fato de o curso de Pedagogia ser a distância, **R** demonstrou ter alto grau de autorregulação com relação à aprendizagem da escrita, relevando diversas estratégias cognitivas e metacognitivas, ao passo que **B** manifestou dificuldades com ortografia:

Acredito que melhorou, pois aprendi a pesquisar, pois eu comecei a ser mais crítica em relação a minha escrita, o que fazia com que após escrever meu texto, eu lia e relia, e por consequência pensava e repensava, reescrevendo-o na maioria das vezes, na expectativa de entregar um trabalho que estivesse coeso e coerente aos olhos de quem o fosse ler (R).

Aprendi no decorrer do curso elaborar melhor a escrita [...] mas na ortografia me senti prejudicada, dependente das correções do word (B).

As falas, a seguir, revelam características do que, na autorregulação, intitula-se gestão do ambiente. A gestão do ambiente consiste na organização de um local físico (ou virtual, neste enfoque) favorável à realização de atividades educacionais e que se faz presente tanto na fase de antecipação como na de execução (ZIMMERMAN, 1989; 2013). É particularmente importante que o estudante reconheça esse ambiente como adequado para os estudos. No caso específico da EaD, o educando deverá estar adaptado aos “espaços” disponibilizados pelos AVA, em que a “movimentação” ocorre mediante a utilização de ferramentas tec-

nológicas como navegadores, fóruns, webconferência, recursos multimídia, chats, entre outros.

[...] eu sempre me acertei muito bem com o AVA (B).

Sim, [aprendi] a usar melhor as tecnologias (H).

Aprendi a usar as ferramentas (J).

Os sujeitos da segunda pesquisa, ao serem questionados sobre fatores positivos e negativos em suas experiências de estudar a distância, foram unânimes ao referirem gostar de realizar graduação em Pedagogia via EaD. Seus depoimentos também revelam indícios ligados à gestão do ambiente, demonstrando preferir gerir suas aprendizagens na modalidade EaD do que seria em um curso de graduação presencial-físico tradicional. Cabe destaque à menção de **B** sobre a possibilidade de ingressar no ensino superior, a partir de uma política social de interiorização do da universidade pública:

[...] eu achei muito bom, se não fosse pelo EAD e a Universidade ser federal não teria condições financeiras de fazer o curso (B).

[...] acho que é melhor que um curso presencial [...] ele faz que o aluno busque conhecer e compreender o que estuda. Pois um curso presencial se tem tudo nas mãos e é mais fácil pois aulas presenciais todos os dias ajudam podendo colar na hora de provar o que apreendeu (J2)

Positivos: particularmente gostei muito de ter feito minha graduação através de EaD, pois estudar nesta modalidade depende muito da ir da persistência de cada um, é preciso ir atrás, pesquisar muito, colocar-se em dúvida e tirar as dúvidas, e eu gosto disso, gosto quando as coisas dependem de mim e eu preciso resolvê-las, só me dou por satisfeita quando consigo realizar aquilo que eu precisava fazer. Negativo: para ir é um pouco difícil encontrar algo de negativo, não consigo me lembrar de algo que fosse negativo (R).

Ao participarem das intervenções sobre suas escritas, ao longo do curso de Pedagogia, os sujeitos da segunda pesquisa manifestaram em suas falas terem desenvolvido estratégias metacognitivas ao exercitarem suas produções textuais. Como explicam Damiani, Gil e Protásio (2006), atividades de metacognição são aquelas nas quais o aprendiz reflete sobre os seus próprios processos de aprender. Ao final da segunda pesquisa,

B, J e R relataram que passaram a prestar mais atenção ao fato de que escrevem para um leitor, que devem ter em mente que escrevem para um interlocutor; B observou ter desenvolvido atenção quanto à importância do domínio do assunto sobre o qual escreve para a melhor argumentação das ideias em seus textos; R demonstrou preocupação ao revelar que passou a ter atenção quanto a uma possível prolixidade em seus textos, visando a não torná-los repetitivos, e também ressaltou a importância da reescrita, de sempre revisar seus textos para aprimorá-los. Ficou perceptível, nos textos de B, J e R, ao final da segunda pesquisa, melhora nos quesitos macroestrutura textual, uso de conectivos e pontuação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo procurou contribuir para que aspectos relacionados à EaD sejam debatidos e gerem reflexões que possam embasar as mudanças necessárias ao desenvolvimento efetivo e eficaz dessa modalidade de ensino. Ao mesmo tempo, pretendeu afirmar a ideia de que essas mudanças envolvem diretamente mestres e aprendizes, provocando alterações que exigem outras formas de atuação no desenvolvimento das competências necessárias para enfrentar desafios de ensino e de aprendizagem na EaD, especificamente no que se refere ao ensino superior.

Baseado em dados de duas diferentes pesquisas, o objetivo central do presente artigo foi revelar características relacionadas à autorregulação da aprendizagem de estudantes de cursos superiores na EaD. As análises dos depoimentos dos sujeitos das duas pesquisas convergiram para o fato de que, afóra as aprendizagens relativas aos conteúdos dos cursos, os estudantes também desenvolveram habilidades e atitudes típicas da autorregulação da aprendizagem – série de características cognitivas pelas quais os aprendentes criam e utilizam estratégias de estudo que visam a maximizar suas aprendizagens em processos educacionais. Os achados aqui apresentados sugerem que os sujeitos desenvolveram estratégias autorreguladas nos âmbitos da gestão do esforço, gestão do tempo, gestão do ambiente e do ambiente social, além de estratégias cognitivas e metacognitivas.

Este artigo, particularmente, defende a importância do uso consciente e do desenvolvimento dessas estratégias, especialmente por estudantes

de EaD, tendo em vista a maior autonomia atribuída aos mesmos nessa modalidade educacional. Os achados sublinham o tamanho da importância dessas estratégias para a efetiva aprendizagem de acadêmicos de cursos superiores na modalidade de distância.

É fundamental que propostas de ensino definam um papel ativo para os aprendentes, opondo-se a propostas baseadas na mera transmissão de informações. Cabe à escola e à universidade a promoção de estratégias de aprendizagem que possibilitem aos educandos serem sujeitos ativos em seus processos de aprendizagem. Em processos de ensino e de aprendizagem virtuais, não é diferente: é primordial que o educando esteja aberto a construir seu conhecimento e autorregular suas aprendizagens.

REFERÊNCIAS

- AURÉLIO. *Aurélio online*. Disponível em: <<https://dicionarioagramatica.com.br>>. Acesso em: 24 mai. 2016.
- AVILA, L. T. G.; VEIGA SIMÃO, A. M.; FRISON, L. M. B. Contributos da estimulação da recordação para identificar e promover estratégias de autorregulação da aprendizagem durante o estágio em educação física. *Movimento*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 597-610, 2016.
- BAUER, M. W. GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BEHRENS, M. A. Formação pedagógica online: caminhos para qualificação da docência universitária. *Em Aberto*, v. 23, n. 84, p. 47-66, 2010.
- CASTELLS, M. *A sociedade em rede*. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- CHEN, C. S. Self-regulated learning strategies and achievement in an introduction to information systems course. *Information Technology, Learning and Performance Journal*, v. 20, n. 1, p. 11-25, 2002.
- DAMIANI, M. F.; GIL, R. L.; PROTÁSIO, M. R. A metacognição como auxiliar no processo de formação de professoras: uma experiência pedagógica. *UNIrevista*, v.1, p.1-14, 2006.
- FANTINEL, P. C.; ANGELO, N.; ANGELO, D.; MARASCHIN, C. Autorregulação da aprendizagem na educação a distância online. In: XVIII Conferência Internacional sobre Informática na Educação, 2013, Porto Alegre, RS. *Anais...* Porto Alegre: TISE, 2013.
- FRISON, L. M. Autorregulação da aprendizagem. *Ciência e Conhecimento*, São Jerônimo, v. 2, p.1-14. 2007.

- _____. Tutoria entre estudantes: uma proposta de trabalho que prioriza a aprendizagem. *Revista Portuguesa de Educação*, Portugal, v. 5, n. 2, 2012.
- GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- KENSKI, V. M. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. Campinas, SP: Papirus, 2003.
- LÉVY, P. *Cibercultura*. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.
- MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciência e educação*: Bauru, v. 9, n. 2, p.191-211, 2003.
- MORAN, J. M. Pedagogia integradora do presencial-virtual. In: IX Congresso Internacional de Educação a Distância, 9, 2002, São Paulo. *Anais...* São Paulo: Congresso Internacional de Educação a Distância, 2002.
- PINTRICH, P. R. A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in College students. *Educational Psychologist*, v.16, n. 4, p. 385-407, 2004.
- _____. The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, n. 31, p. 459-470, 1999.
- ROSÁRIO, P. Visão das teorias sobre a autorregulação da aprendizagem. In: Seminário de autorregulação da aprendizagem, 2006, Lisboa. *Anais...* Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, 2006.
- SALOMON, G.; ALMOG, T. Educational psychology and technology: a matter of reciprocal relations. *Teacher College Record*, v. 100, n. 1, p. 222-241, 1998.
- SCHLEMMER, E. A Aprendizagem em mundos virtuais: viver e conviver na iirtualidade. In: Congresso Internacional de Educação: A Educação nas Fronteiras do Humano, 2005, São Leopoldo. *Anais...* São Leopoldo, 2005.
- SCHMIDT, A. M.; FORD, J. K. Promoting active learning through metacognitive instruction. In: Annual Conference of the Society for Industrial and Organizational Psychology, 16, 2001, San Diego, CA. *Proceedings...* San Diego: 2001.
- SILVA, M.; CLARO, T. Docência online e a pedagogia da transmissão. *Boletim Técnico do Senac: a revista da educação profissional*, v. 33, n. 2, p. 81-89, 2007.
- SOMMER, L. H. Formação inicial de professores a distância: questões para debate. *Em Aberto*, v. 23, n. 84, p. 17-30, 2010.
- TESTA, M. G.; FREITAS, H. A. Importância da autorregulação dos recursos da aprendizagem para a efetividade dos cursos desenvolvidos na internet. In: XXX Encontro da ANPAD (ENANPAD), 30, 2006, Salvador/BH. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPAD, 2006.
- VEIGA SIMÃO, A. M. Autorregulação da aprendizagem: um desafio para a formação de professores. In: BIZARRO; BRAGA (Orgs.), *Formação de professores de línguas estrangeiras: reflexões, estudos e experiências*. p. 192-206, Porto: Porto Editora, 2006.
- _____. O conhecimento estratégico e a autorregulação da aprendizagem. Implicações em contexto escolar. *Aprendizagem autorregulada pelo estudante: perspectivas psicológicas e educacionais*. Porto Editora: Porto, 2004. p. 77-87.
- ZIMMERMAN, B. J. A social cognitive view of self-regulated learning. *J. Educ. Psychol.* n. 81, p. 329-339, 1989.
- _____. From cognitive modeling to self-regulation: a social cognitive carrier path. *Educational Psychologist*, v. 48. n. 3, p. 135-147, 2013.

Self-regulation of learning on e-learning higher education: what do the students say?

ABSTRACT

Based on data from two different research, the objective of this article is to reveal characteristics related to Self-regulation of learning from e-learning higher education students. The first research, carried out from 2006 to 2008, investigated the incidence of collaborative work on e-learning. The second one, from 2010 to 2014, examined and intervened on the writing exercise of e-learning Pedagogy students. Both research are characterized as qualitative and based on data (students impressions) collected from semi-structured interviews conducted online. The empirical data was collected by interviews with six students from the first research and three students from the second one. The data analysis converged between both studies, pointing out the fact that, apart from the learning outcomes related to the content covered by the courses, the students also developed skills and attitudes typical from self-regulated learning – cognitive characteristics which learners create and use study strategies to maximize their learning in educational processes. Advocates, here, the importance of the conscious use and of the development of these strategies, specifically, for students from e-learning programs, in view of the greater autonomy given to them, particularly in this educational modality. The findings, based on evidences from two different studies, emphasize the importance of these strategies for e-learning higher education students' effective learning.

Keywords: Self-regulation of learning. Higher education. E-learning.

Data de recebimento: 02/06/2016

Data de aprovação: 29/08/2016

Sistema de Avaliação: *Double Blind Review*