

ALINE RIBEIRO BACAN



**ADAPTAÇÃO, ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM E
MOTIVAÇÃO DE ALUNOS E DE EVADIDOS DE CURSOS
EAD**

APOIO:



CAMPINAS
2018

Aline Ribeiro Bacan

**ADAPTAÇÃO, ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM E
MOTIVAÇÃO DE ALUNOS E DE EVADIDOS DE CURSOS
EAD**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia da Universidade São Francisco, Área de Concentração – Avaliação em Psicologia Educacional, para obtenção do título de Mestre.

ORIENTADORA: PROF^a DR^a ACÁCIA APARECIDA ANGELI DOS SANTOS

CAMPINAS
2018

378.15
B115a Bacan, Aline Ribeiro.
Adaptação, estratégias de aprendizagem e
motivação de alunos e de evadidos de cursos EaD /
Aline Ribeiro Bacan. – Campinas, 2018.
105 p.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-
Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia da
Universidade São Francisco.
Orientação de: Acácia Aparecida Angeli dos Santos.

1. Ensino Superior. 2. Ensino à Distância.
3. Aprendizagem. 4. Escalas. 4. Avaliação Educacional.
5. Avaliação Psicológica. 6. Evasão. I. Bacan, Aline
Ribeiro. II. Título.



UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
EM PSICOLOGIA

Aline Ribeiro Bacan defendeu a dissertação “ADAPTAÇÃO, ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM E MOTIVAÇÃO DE ALUNOS E DE EVADIDOS DE CURSOS EAD” aprovada pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia da Universidade São Francisco em 28 de fevereiro de 2018 pela Banca Examinadora constituída por:

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Acácia', written over a horizontal line.

Profa. Dra. Acácia Aparecida Angeli dos Santos
Orientadora e Presidente

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Cássia', written over a horizontal line.

Profa. Dra. Cássia Aparecida Bighetti
Examinadora

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Neide', written over a horizontal line.

Profa. Dra. Neide de Brito Cunha
Examinadora

Dedicatória

Dedico este trabalho aos amores da minha vida: meu pais, João e Regina , a minha irmã, Simone e ao meu sobrinho, João Luís. Ao meu marido Samuel, parceiro na alegria e na tristeza, na saúde e na doença. Amo vocês para sempre.

Agradecimentos

Muitas foram as dificuldades para a realização do mestrado, mas foram muitas também, as pessoas que o tornaram possível. A todas manifesto a minha eterna gratidão!

E de modo especial agradeço a Deus, a Nossa Senhora Aparecida e a Santa Terezinha pela minha vida.

Aos meus pais e a minha irmã, agradeço por todo o carinho, apoio e orações. Nem tenho como descrever o amor que sinto por vocês.

Ao meu marido que além de tudo também é meu colega de mestrado. Obrigada por me fazer sorrir mesmo nos momentos complicados que vivemos nestes últimos tempos. Você é um presente especial que Deus colocou no meu caminho.

A minha querida orientadora, Profa Dra. Acácia Aparecida Angeli dos Santos, pelos ensinamentos, carinho, cuidado e pela sua dedicação. Mas acima de tudo pela forma como me acolheu e me incentivou. Um exemplo de professora. Sou a sua fã!

A todos os professores do programa de Stricto Senso em Psicologia da Universidade São Francisco que passaram por minha vida e deixaram significativas contribuições nos últimos anos.

Aos colaboradores da USF, principalmente a equipe do NEaD (Prof^a Simone, Liliane e Brenda) gratidão por todo o apoio. À minha amiga Andréia por me incentivar a ingressar no curso.

Aos colegas do mestrado e, em especial à Lucilene. Amiga de todas as horas, sempre ao meu lado, explicando, elogiando, comentando, ajudando-me a superar obstáculos do percurso para chegar até a conclusão desse projeto tão sonhado. Também agradeço imensamente todo o apoio e ajuda dos meus colegas Thaline, Dianniffer, Adriana e Gustavo.

Aos membros da banca que se dispuseram a avaliar esta dissertação. Muito obrigada!

Agradeço à Reitoria e Pró Reitoria da Universidade São Francisco pela oportunidade e incentivo na bolsa de estudos.

Por fim, mas não menos importante, deixo meus agradecimentos às instituições de ensino e aos alunos que participaram deste trabalho

Estou imensamente feliz! Muito obrigada a todos!

Resumo

Bacan, A.R. (2018). *Adaptação, Estratégias de Aprendizagem e Motivação de Alunos e Evadidos de Cursos EaD*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia, Universidade São Francisco, Campinas, São Paulo.

O presente trabalho se propõe explorar a relação entre a adaptação ao ensino superior, o uso de estratégias de aprendizagem e a motivação para aprender de universitários em cursos superiores a distância. Para tanto, esta pesquisa foi relatada em dois artigos, o primeiro intitulado “Adaptação ao ensino superior, estratégias de aprendizagem e motivação de alunos EaD”, cuja realização implicou a utilização de um questionário sociodemográfico, do Questionário de Adaptação ao Ensino Superior- QAES/EaD, da Escala de Estratégias de Aprendizagem para Universitários - EEA-U/EaD, da Escala de Avaliação da Motivação para Aprendizagem - EMAPRE-U/EaD, visto que todos tiveram alguns itens alterados pelos autores, considerando o contexto da Educação a Distância e, ainda, a Escala de Estratégias de Aprendizagem - EEA-H. Os participantes foram 324 alunos matriculados em cursos superiores oferecidos integralmente na modalidade a distância, sendo 58,3% do gênero feminino e 41,7% do gênero masculino e faixa etária, entre 18 e 60 anos, provenientes de três instituições de ensino superior privada e uma instituição pública localizadas no interior do Estado de São Paulo. Os resultados revelaram a existência de relação predominantemente positiva entre os construtos e ainda foram verificadas diferenças nas pontuações obtidas pelos alunos de acordo com o gênero, idade e histórico de formação acadêmica (cursou e concluiu, cursou e não concluiu ou não cursou outra graduação presencial ou a distância). O segundo artigo, nomeado “A Evasão nos Cursos Superiores a Distância: Uma Análise Qualitativa” apresentou um estudo qualitativo com relatos de evadidos de cursos superiores na modalidade EaD. Participaram dez evadidos de curso da área de gestão de uma instituição de ensino privada no interior do Estado de São Paulo. Foram realizadas entrevistas estruturadas referentes a cada um dos fatores do processo de adaptação ao ensino superior, a saber, projeto de carreira, adaptação social, adaptação pessoal, adaptação ao estudo, adaptação institucional e uma questão sobre a motivação do aluno para aprender. Os dados obtidos foram submetidos à análise de conteúdo e revelaram que todos eles são aspectos importantes na tomada de decisão de evadir, dada a forma como são vivenciados nos cursos a distância.

Palavras-chave: ensino superior, EaD, aprendizagem, avaliação psicoeducacional, escalas, evasão.

Abstract

Bacan, A.R. (2018). Adaptation, Learning Strategies and Motivation of Students and Evaders of EaD Courses. Master's Thesis, Post-Graduate Studies in Psychology, São Francisco University, Campinas, São Paulo.

The present study intends to explore the relationship between the adaptation to higher education, the use of learning strategies and the motivation to learn from university students in distance learning courses. To do so, this research was reported in two articles, the first one entitled "Adaptation to higher education, strategies of learning and motivation of EaD students", whose implementation involved the use of a sociodemographic questionnaire, the Questionnaire for Adaptation to Higher Education - QAES / EaD, from the Learning Strategies Scale for University Students - EEA-U / EaD, from the Motivation for Learning Assessment Scale - EMAPRE-U / EaD, since all had some items altered by the authors, considering the context of Distance Education and , the Learning Strategies Scale - EEA. The participants were 324 students enrolled in distance courses offered in full distance, 58.3% female and 41.7% male and 18 to 60 years old, from three private higher education institutions and a public institution located in the interior of the state of São Paulo. The results showed a predominantly positive relationship between the constructs and differences were observed in the scores obtained by the students according to the gender, age and history of academic formation (attended and concluded, attended and did not finish or did not attend another face-to-face or the distance). The second article, entitled "Evasion in Higher Distance Courses: A Qualitative Analysis" presented a qualitative study with reports of evaders from higher education courses in the EAD mode. Ten course absences from the management area of a private educational institution took place in the interior of the state of São Paulo. Structured interviews were carried out regarding each of the factors of the process of adaptation to higher education, namely, career planning, social adaptation, personal adaptation, adaptation to study, institutional adaptation and a question about student motivation to learn. The obtained data were submitted to the content analysis and revealed that all of them are important aspects in the decision making to evade, given the way they are experienced in distance courses.

Keywords: higher education, EaD, learning, psychoeducational evaluation, scales, dropout.

Sumário

LISTA DE TABELAS.....	xi
LISTA DE ANEXOS	xii
INTRODUÇÃO.....	1
ARTIGO 1 - ADAPTAÇÃO AO ENSINO SUPERIOR, ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM E MOTIVAÇÃO DE ALUNOS EaD	18
<i>INTRODUÇÃO</i>	19
<i>MÉTODO</i>	23
<i>PARTICIPANTES</i>	23
<i>INSTRUMENTOS</i>	23
<i>PROCEDIMENTOS</i>	28
<i>ANÁLISE DE DADOS</i>	29
<i>RESULTADOS</i>	29
<i>DISCUSSÃO</i>	35
<i>CONSIDERAÇÕES FINAIS</i>	41
<i>REFERÊNCIAS</i>	42
ARTIGO 2 - A EVASÃO NOS CURSOS SUPERIORES A DISTÂNCIA: UMA ANÁLISE QUALITATIVA.....	48
<i>INTRODUÇÃO</i>	49
<i>MÉTODO</i>	53
<i>PARTICIPANTES</i>	54
<i>INSTRUMENTO</i>	54
<i>PROCEDIMENTOS</i>	55
<i>ANÁLISE DE DADOS</i>	55
<i>RESULTADOS E DISCUSSÃO</i>	56

<i>CONSIDERAÇÕES FINAIS</i>	64
<i>REFERÊNCIAS</i>	68
CONSIDERAÇÕES FINAIS	72
REFERÊNCIAS	75
ANEXOS	87

Lista de tabelas

Tabela 1 – Estatísticas descritivas e correlações entre as variáveis	30
Tabela 2 – Teste t de <i>Student</i> entre gênero para as variáveis utilizadas	32
Tabela 3 – ANOVA e prova de <i>Tukey</i> para as variáveis avaliadas entre idades	33
Tabela 4 – ANOVA e prova de <i>Tukey</i> para as variáveis avaliadas entre ter cursado ou não outra graduação.....	35

Lista de anexos

Anexo 1- Questionário Sociodemográfico	88
Anexo 2- Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES)	89
Anexo 3- Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES)- versão EaD	91
Anexo 4- Escala de Estratégias de Aprendizagem para Universitários (EEA-U)	93
Anexo 5- Escala de Estratégias de Aprendizagem para Universitários (EEA-U)- versão EaD	95
Anexo 6- Escala de Estratégias de Aprendizagem em Contexto Universitário Híbrido (EEA-H).....	96
Anexo 7- Escala de Avaliação de Motivação para Aprendizagem (EMAPRE-U)	97
Anexo 8- Escala de Avaliação de Motivação para Aprendizagem (EMAPRE-U) – versão EaD.....	99
Anexo 9- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – 1ª via.....	100
Anexo 10- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – 2ª via.....	101
Anexo 11- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para alunos evadidos – 1ª via	102
Anexo 12- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para alunos evadidos – 2ª via	103
Anexo 13- Parecer Consubstanciado do CEP.....	104

Introdução

Em termos de história, a EaD foi apresentada para a sociedade de maneira geral em meados do século XIX nos países em processo de industrialização, devido às transformações tecnológicas, profissionais e sociais vivenciadas no período. A educação a distância ocorreu inicialmente por meio dos sistemas de correio e produção de materiais escritos. A popularização do rádio e da televisão possibilitou a ampliação do seu alcance, sendo que, posteriormente, o desenvolvimento das redes de computadores permitiu avanço para essa modalidade de ensino e desta forma a educação a distância passou a ocupar uma posição estratégica e política, pois o conhecimento tornou-se mais disponível a quem quiser dele se apropriar (Laruccia, & Jansen, 2015; Werthein, 2000).

De acordo com Bohadana e Valle (2009) o panorama mundial indica a presença de várias universidades que apresentam seus cursos integralmente a distância. Fundada na década de 80, a Universidade Aberta do Reino Unido (Open University) foi uma das precursoras da educação a distância e atualmente atende em torno de 200 mil alunos. Na Índia, encontra-se a maior universidade aberta do planeta: a Universidade a Distância Indira Gandhi, que computa 1,5 milhão de alunos. As autoras relatam que outras universidades a distância que possuem um corpo discente que supera em demasia o número de alunos daquelas totalmente presenciais são: FernUniversität (Alemanha); Universidade Nacional de Educação a Distância (Espanha); Universidade do Ar (Japão); Universidade Aberta (Portugal); Télé-Université (Canadá); Universidade Nacional Aberta (Venezuela); Universidade Payame Noor (Irã); Universidade da África do Sul.

No Brasil a modalidade de ensino a distância surgiu com a fundação do Instituto Rádio Monitor e do Instituto Universal Brasileiro, em 1939 e 1941, respectivamente,

tendo obtido respaldo legal somente em 1996, a partir da LDB – Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Silva, Melo, & Muylder, 2015). As autoras descrevem que também foram estabelecidas as políticas de garantia de qualidade e de credenciamento, acompanhamento, supervisão e avaliação, cujos padrões de qualidade foram determinados pelo Ministério da Educação. Até o início da década de 1990, a modalidade de EaD no Brasil era utilizada principalmente para ofertar cursos livres de iniciação profissionalizante, dentro do conceito de educação aberta e com os recursos do ensino por correspondência, bem como para ofertar cursos supletivos, focados na complementação de estudos nos níveis de Ensino Fundamental e Médio, utilizando materiais impressos e aulas transmitidas por televisão, em programas de telecurso (Pavesi & Oliveira, 2011).

Os responsáveis pelas políticas institucionais e governamentais nacionais têm introduzido a EaD no país para atender certas necessidades, como: garantir o acesso crescente a oportunidades de aprendizado e treinamento; proporcionar oportunidades para atualizar aptidões; melhorar a redução dos custos dos recursos educacionais; apoiar a qualidade das estruturas educacionais existentes; melhorar a capacitação do sistema educacional; nivelar desigualdades entre grupos etários; direcionar campanhas educacionais para públicos alvo específicos; promover treinamento de emergência para públicos-alvo importantes; aumentar as aptidões para a educação em novas áreas do conhecimento; oferecer uma combinação de educação com trabalho e vida familiar (Moore & Kearsley, 2007).

A Educação a Distância (EaD) também chamada de ensino a distância, é a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre por meio da utilização de tecnologias de informação e comunicação (TIC'S), com estudantes e professores desenvolvendo atividades

educativas em lugares ou tempos diversos (Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB, 2005). Existem várias definições de EaD para, Testa e Freitas (2002) essa modalidade representa um processo de ensino-aprendizagem cuja característica principal se dá pela separação física e espacial entre professores e alunos e pela presença de alguma tecnologia, de modo a possibilitar a interação entre eles. Similarmente, Moore e Kearsley (2007) a definem como uma aprendizagem planejada que normalmente ocorre em diferentes lugares de onde se encontra o professor, o que requer técnicas especiais de desenho de curso, de tecnologias instrucionais, de métodos de comunicação eletrônica e outras tecnologias, bem como arranjos administrativos e organizacionais especiais.

A modalidade de ensino a distância exibe características próprias como permitir que os estudantes adaptem e conciliem seus estudos com outras atividades, sejam elas profissionais ou pessoais, exercendo, conseqüentemente, um controle mais intenso dos elementos tempo, espaço e ritmo de estudo (Sales, Abbad, & Rodrigues, 2011; Yukselturk, & Inan, 2006). Os cursos EaD oferecidos pelas instituições de ensino superior (IES) devem ser desenvolvidos de acordo com a suas especificações, necessidades e condições sociais dos alunos. Santos (2006) argumenta que a fragilidade no reconhecimento dessa modalidade como processo de ensino-aprendizagem legítimo, decorre da implantação de projetos educacionais baseados em uma lógica empresarial ou de mercado e da falta de estrutura competente de fiscalização e adequação à realidade brasileira. Por sua vez, Martins (2012) afirma que os preconceitos associados à modalidade precisam ser desmistificados também em contexto nacional, pois não há inferioridade inerente a esse meio educacional, apenas percepções, sem embasamento e comprovação científicos, de que a educação a distância é inferior à tradicional.

Apesar da fase crescente da EaD no Brasil, há estudos como o de Bittencourt e Mercado (2014) que observam que a dificuldade de adaptação do aluno à modalidade é um dos problemas que favorecem a evasão. Mostram, também, que a evasão desses cursos tem causado perdas que vão desde a ociosidade de recursos pessoais, tais como tutores e funcionários contratados para atuarem nesta modalidade de ensino, esforços comerciais de divulgação dos cursos no mercado e até o fechamento de cursos com vários alunos evadidos.

O planejamento de cursos EaD de qualquer instituição precisa ser coerente com o projeto pedagógico e não pode ser uma mera transposição do presencial. Deve-se perceber que o fator determinante do valor de um curso superior oferecido na modalidade EaD é a qualidade do projeto pedagógico a ser implementado: seus objetivos, a pertinência e a atualidade dos conteúdos, as estratégias didáticas e as relações entre os participantes (Laruccia, & Jansen, 2015). Estudiosos constatam que há déficits na normatização de parâmetros para a avaliação dos cursos EaD, possivelmente devido ao pequeno intervalo de tempo transcorrido desde a adoção em larga escala dos processos educacionais na modalidade a distância (Martins, 2012). Contudo, a crescente oferta de cursos de graduação a distância no Brasil ocorre concomitantemente com os questionamentos sobre a qualidade que eles apresentam, sendo importantes discussões sobre as possibilidades e os desafios colocados pelas inovações em práticas de ensino e aprendizagem (Garrison & Vaughan, 2008; Ozkan, Koseler, & Baykal, 2009).

Dadas estas considerações, fica claro que há necessidade de ampliação do conhecimento relativo a aspectos relacionados com o sucesso do aluno no ensino superior na modalidade a distância. Dentre eles, o processo de adaptação dos universitários aos cursos EaD parece ser um dos mais importantes. Em razão disso,

considerações teóricas e empíricas sobre este processo serão apresentadas no tópico que se segue.

Adaptação do aluno à modalidade EaD

A adaptação do aluno à modalidade EaD é uma variável relevante para entender o comportamento do universitário no decorrer de sua formação, motivo pelo qual este é um dos construtos aqui abordados. É importante salientar que a adaptação ao ensino superior é um processo multifacetado, que envolve o enfrentamento de diversos desafios, relativos a questões de caráter intrapessoal, interpessoal e ambiental, com o necessário ajustamento ao novo contexto e às suas normas e valores. Abrange, ainda, a vivência de novos papéis e o envolvimento proativo em decisões relativas à carreira escolhida (Pascarella, & Terenzini, 2005).

Carmo (1997) considera que o êxito do aluno nessa modalidade está vinculado a algumas competências tais como: tolerância à solidão no processo de aprendizagem, que é muito mais acentuada que no ensino presencial; utilização coerente dos meios de comunicação das salas de aula virtuais; capacidades de leitura, escrita, fala e escuta e estratégias pessoais de acesso ao conhecimento oferecido na educação a distância. Ademais, ele considera que a autonomia como sendo um atributo essencial na EaD, já que a modalidade exige do aluno um estudo independente.

Para Kemp (2001), a persistência na educação a distância também é um fenômeno complexo, influenciado por uma multiplicidade de variáveis. Durante a vida, as pessoas encontram uma série de eventos e assumem uma variedade de papéis, um dos quais é o de aluno. O autor afirma que existem variações individuais nas respostas das pessoas ao estresse e às adversidades; alguns indivíduos os enfrentam com sucesso, enquanto outros reagem negativamente. Aqueles que lidam bem com as dificuldades são capazes de superar sua vulnerabilidade, ou o seu risco, por causa de

mecanismos de proteção que operam em momentos decisivos em suas vidas e que os ajudam a ser resilientes. Estudiosos apresentam elementos e ações que provocam frustração, desilusão e angústia no aluno que estuda na modalidade a distância (Harasim, Teles, Turoff, & Hiltz, 2005; Palloff, & Pratt, 2004; Vecchione, 2006). Alguns dos aspectos abordados por eles que afetam negativamente os alunos de EaD são descritos a seguir.

Harasim et al. (2005) e Vecchione (2006) destacam que alguns dos problemas mais frequentes encontrados na adaptação dos alunos na modalidade de ensino EaD estão relacionados ao conteúdo do curso desinteressante para o aluno; dificuldade para encontrar as informações procuradas no ambiente de virtual de aprendizagem (AVA) do curso, causadas pela falta de compreensão do conteúdo da estrutura do AVA; dificuldade do aluno para navegar entre as diversas sessões do curso. Além disso, os autores apresentam que a deficiência pelo domínio técnico das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) - principalmente da internet, cria dificuldades para os alunos no acompanhamento das atividades propostas pelos cursos a distância, como participar de chats, de grupos de discussão, visitar *links* sugeridos. Outro aspecto é o tempo de acompanhamento do aluno no curso, que deve ser maior se comparado com atividades presenciais. Nas disciplinas EaD o tutor é chamado com frequência, pois como cada aluno trabalha no horário que quer ou pode, durante 24 horas do dia, sete dias por semana, as mensagens e solicitações podem chegar e quando não são respondidas prontamente causam apreensão no aluno. A respeito, Palloff e Pratti (2004) esclarecem que na tutoria *online*, o tempo necessário para desenvolver uma intervenção educativa é três vezes maior que o empregado numa classe presencial.

Steil e Barça (2006) afirmam que há evidências teóricas de que as atitudes e expectativas dos alunos em relação à modalidade são indicadores tão importantes

quanto o seu desempenho para determinar a eficácia do curso realizado a distância. Neste sentido, Azevedo (2007) relata que algumas características no perfil do aluno EaD auxiliam em seu processo de construção de aprendizagem e adaptação à modalidade de ensino. Dentre elas, destaca a autodisciplina como sendo característica relevante para o aluno já que a liberdade e a flexibilidade do ambiente *online* enfatizam a responsabilidade, exigindo um compromisso real e disciplina. Importa considerar que ambas, a automotivação e a autodisciplina são resultantes de processos de autorregulação da aprendizagem, tal como destacado por Zimmerman (2008), o que também implica o uso adequado de estratégias que podem facilitar a aprendizagem dos conteúdos a serem aprendidos nessa modalidade.

Estratégias de Aprendizagem

O processo ensino-aprendizagem aplicado na educação a distância também representa uma variável a ser investigada neste estudo pois o processo não significa uma simplificação do realizado na modalidade presencial, uma vez que todo referencial teórico necessário à aquisição das competências e habilidades que promovam o desenvolvimento do indivíduo, o exercício da cidadania e a autonomia para continuar aprendendo é exatamente o mesmo para ambas as formas de ensino. Boruchovitch e Santos (2006) esclarecem que as estratégias de aprendizagem são constituídas por sequências de procedimentos ou atividades escolhidas com o propósito de facilitar a aquisição, o armazenamento e a utilização da informação. De acordo com Lopes (2004) as estratégias de aprendizagem podem ser definidas em um nível maior de complexidade como planos formulados pelos estudantes para atingirem objetivos de aprendizagem e, em um nível mais específico, como qualquer procedimento adotado para a realização de uma determinada tarefa.

Segundo o sistema classificatório proposto por Warr e Allan (1998), as estratégias de aprendizagem estão dispostas em três grandes categorias, as quais compreendem distintos níveis de análise: Estratégias cognitivas (primárias); Estratégias comportamentais (primárias) e Estratégias autorregulatórias. As duas primeiras atuam sobre os processos de escolha, processamento, retenção e recuperação de informações, sendo utilizadas na situação de contato do aluno com os conteúdos a serem transmitidos. As autorregulatórias dizem respeito à motivação da pessoa para aprender, à autogestão de esforços, ao automonitoramento do progresso durante a aprendizagem e ao controle da ansiedade frente a determinadas situações que estariam dissipando a atenção do aprendiz. A aprendizagem autorregulada envolve dois tipos de conhecimento: da tarefa (saber o quê, onde e como se deve aprender) e autoconhecimento de capacidades, interesses e atitudes (Zimmerman, 2008).

Zimmerman (2008) refere-se ainda à importância das competências de autorregulação, definidas por ele como processos autodirecionados e crenças pessoais que permitem ao aluno transformar competências mentais em competências de desempenho acadêmico. O autor considera que elas estão estreitamente relacionadas com o envolvimento do aluno no processo de aprendizagem em termos cognitivos, motivacionais e comportamentais.

A compreensão acerca das estratégias de aprendizagem pode ser de grande valia para aperfeiçoar o planejamento instrucional de ações a distância, uma vez que favorecem o reconhecimento dos processos individuais de aprendizagem utilizados e dos procedimentos instrucionais mais adequados a cada agente envolvido (Zerbini, 2007; Zerbini & Abbad, 2010). Apesar de os estudantes autorregulados serem autônomos para aprender, isso não significa que eles utilizem as estratégias de forma isolada do seu contexto cultural. Os mecanismos envolvidos no processo de

autorregulação da aprendizagem não se caracterizam por uma autoeducação, mas incluem formas sociais de educação, em que a participação dos pares e professores se torna importante para a eficácia do processo (Zimmerman, 2008).

As pesquisas, de modo geral, têm resultados convergentes a respeito da existência de relação positiva entre o uso adequado das estratégias de aprendizagem e um melhor desempenho acadêmico (Costa & Boruchovitch, 2000; Boruchovitch & Santos, 2006), ainda que haja poucos trabalhos relativos ao tema sobre estudantes brasileiros universitários (Santos, Boruchovitch, Primi, Zenorini, & Bueno, 2004). Nos estudos de Warr e Bunce (1995), Johnson, Gueutal e Falbe (2009) e Martins (2012), as estratégias autorregulatórias, que auxiliavam no monitoramento da compreensão e no processo de autorregulação da aprendizagem, relacionaram-se positivamente com a aprendizagem. Grande parte dos estudos sobre aprendizagem investigam formas mais adequadas e eficientes de ensinar as estratégias de aprendizagem aos alunos, especialmente àqueles com dificuldades de aprendizagem e que apresentam baixo rendimento acadêmico (Boruchovitch & Santos, 2006; Costa & Boruchovitch, 2009).

No contexto das estratégias de aprendizagem são encontrados estudos comparativos que buscam identificar fatores que contribuem para a aprendizagem bem sucedida em aulas a distância e comparar resultados de aprendizagem de alunos de EaD com os de cursos presenciais (Carrol & Burke, 2010; Ruth & Connors, 2010). Tais estudos se propõem a investigar diferenças entre os resultados acadêmicos em um mesmo curso, oferecidos simultaneamente, a dois grupos independentes de alunos, um por meio da internet e, o outro, em uma sala de aula tradicional. Nesse sentido, as estratégias de aprendizagem no ensino a distância do aluno se referem aos hábitos de estudo, dedicação, interesse e automonitoramento do processo de aprendizagem.

Segundo Zerbini e Abbad (2010), as características individuais podem exercer uma interferência mais significativa nos resultados de ações educacionais a distância do que naqueles de natureza presencial, uma vez que a aprendizagem efetiva está, nesse primeiro caso, subordinada muito mais ao empenho empreendido pelo próprio sujeito (autogerenciamento da aprendizagem) do que aos recursos educacionais disponíveis. Possivelmente, tais estratégias se diferem significativamente daquelas encontradas nas ações presenciais.

Conforme afirma Pretti (2002), a estrutura de ensino e aprendizagem da EaD é mais complexa, às vezes, que um sistema tradicional presencial, visto que exige não só a preparação de material didático específico, mas também a integração de multimeios e a presença de especialistas nesta modalidade. O sistema de acompanhamento e avaliação do aluno requer, também, um tratamento especial. Isso significa um atendimento de expressiva qualidade. A partir dessa análise, pode-se dizer que as relações entre professores e alunos na educação a distância existem e ocorrem de diversas maneiras e com o apoio de ferramentas variadas: via e-mail, chats, fóruns e pela ação conjunta de outros recursos de multimídia que possibilitem a comunicação, o esclarecimento e a interação entre os envolvidos. A metodologia de trabalho deve estar baseada numa concepção de aluno e de conhecimento que entenda o aluno como um ser ativo e construtor de seu conhecimento.

Moore e Kearsley (1990) apresentam três tipos de interação existentes no processo de aprendizagem na modalidade EaD: a interação aluno/conteúdo, caracterizada como definidora da educação e um processo de aprendizado planejado de certo conteúdo; a interação aluno-professor, geralmente após o conteúdo ter sido apresentado, auxiliando na interação aluno/conteúdo; e a interação aluno/aluno, na qual a tecnologia é vital, fazendo com que alunos de diferentes localidades interajam por

meio de fóruns ou chats para compartilharem conhecimentos. A relação educativa é definida como uma prática comunicacional, na qual os agentes educacionais aparecem como mediadores do conhecimento. Para Soek e Gomes (2008), essa dinâmica possibilita a criação de novas formas de aprender a aprender em ambientes de aprendizagem colaborativos, onde se destacam a importância da atividade de aprendizagem e a construção de uma visão crítica para a utilização das tecnologias e dos inúmeros suportes tecnológicos que são colocados à disposição da educação. As autoras destacam que a aprendizagem emerge com um processo de construção do aluno, e ao mesmo tempo é responsável por esse processo, enquanto o professor tutor deve promover a participação, a comunicação, a interação e o confronto de ideais.

A possibilidade de superação de dificuldades características da educação a distância tem sido relacionada com a motivação para a aprendizagem, considerada como variável de alta relevância na explicação do envolvimento dos alunos com as atividades acadêmicas (Santos, Alcará & Monteiro, 2012). Estudiosos como Fiuza e Martins (2002), Rurato (2011) e Pavesi e Oliveira (2011) consideram que a motivação, dentre outras características, constitui-se como componente fundamental da personalidade do estudante da educação a distância. Considerando sua importância, alguns aspectos teóricos e empíricos sobre a motivação para aprender serão apresentados em seguida.

Motivação para aprendizagem

Além das variáveis adaptação e estratégias de aprendizagem, a motivação dos universitários pode ser também considerada como uma variável influente nos cursos superiores oferecidos na modalidade a distância. Diversas foram as tentativas, dentro da área da Psicologia, de explicar a motivação acadêmica, seja por meio da observação do comportamento seja pelas influências do ambiente (Weiner, 1990; Woolfolk, 2000). As

abordagens cognitivistas e sociocognitivistas foram as que mais auxiliaram no processo de compreensão da motivação e em sua relação com situações específicas de sala de aula (Bzuneck, 2004), o que permitiu que a literatura a respeito da motivação na educação avançasse consideravelmente a partir da década de 1990.

Guimarães e Boruchovitch (2004) afirmam que as pesquisas sobre a motivação acadêmica têm aumentado mundialmente, sendo que o construto vem sendo estudado sob diferentes abordagens teóricas, mostrando a complexidade do assunto. A motivação tem implicação direta com o envolvimento do aluno no processo de aprendizagem. Segundo os autores, a compreensão dos fatores relacionados ao envolvimento dos alunos com a aprendizagem é uma tarefa bastante complexa, devido à diversidade dos elementos presentes na situação. Dessa forma, os autores visualizam a motivação como uma variável interveniente, que inclui tanto elementos internos como situacionais e possibilita o entendimento do envolvimento individual.

Segundo Ferreira (1985) a relevância de considerar a motivação do comportamento humano em situação de aprendizagem do estudante é um forte fator de influência. O interesse que o adulto tem e mantém na atividade desenvolvida impulsiona o seu aprender. O aluno adulto não é obrigado institucionalmente a estudar apenas o faz se e enquanto estiver motivado. Assim, torna-se essencial conhecer as suas motivações específicas para que a elas se atenda quando da elaboração de unidades didáticas e/ou cursos a distância.

A importância da motivação para a aprendizagem também é ressaltada por Clayton, Blumberg e Auld (2010), quando afirmam que a motivação tem sido consistentemente associada a uma aprendizagem bem-sucedida. De acordo com os autores, a compreensão da motivação dos alunos é o caminho para a promoção da aprendizagem efetiva. Nessa mesma linha, Steinmayr e Spinath (2009) evidenciam que

conhecer os motivos e as metas que levam os alunos a envolver-se ou não com a aprendizagem é importante, tanto do ponto de vista motivacional, quanto ao fato de ser uma variável para ajudar a compreender os processos de aprendizagem e os fatores que os determinam.

Pesquisadores como Moore e Kearsley (1990), Gibson (2003) e Keegan (1996) consideram a motivação para aprendizagem como variável preditora de sucesso. Moore e Kearsley (1990) reforçam que descrever um perfil motivacional do aluno é um desejo que permeia muitos dos estudos envolvendo estudantes de EaD. Uma característica da personalidade de estudantes de EaD, é a vontade de “querer aprender”, para a qual o aluno buscará constantemente novos e variados conhecimentos para complementar aqueles que já domina. Tal atitude motiva o aluno a estudar mais e a se organizar para aproveitar melhor seu tempo de estudo (Terra, Domingos, Klaes, Duarte, Sabino, & Da Rosa, 2010)

O estudo da motivação para aprendizagem tem sido tratado por diferentes vertentes teóricas, sendo que no presente trabalho a motivação será abordada sob a perspectiva da teoria de metas de realização (Ames, 1992; Bzuneck, 1999; Santos, Alcará & Monteiro, 2012). Metas de realização referem-se a um conjunto de pensamentos, propósitos, percepções, crenças, atribuições e conceitos que, por sua vez, levam a consequências tanto cognitivas quanto afetivas e comportamentais. Em síntese, essas metas são orientações abrangentes que vão explicar por que o aluno se envolve em determinada tarefa e busca atingir determinados objetivos acadêmicos (Ames, 1992; Bzuneck, 2004; Urdan, 1997).

Inicialmente, foram consideradas nos estudos duas metas de realização, a saber, a meta denominada alternativamente de aprender e a meta performance (Elliott & Dweck, 1988; Nicholls, 1984). A meta aprender envolve a busca por tarefas

desafiadoras, pelo prazer que estas despertam, e relaciona-se com a motivação intrínseca. E, a meta performance, relacionada ao desempenho do sujeito em uma determinada tarefa, não por um envolvimento pessoal, mas por uma motivação externa que evidencia alguma capacidade do sujeito (aproximação), ou ainda uma necessidade de esconder possíveis falhas (evitação) e relaciona-se com a motivação extrínseca (Pintrich, 2003).

Segundo Zenorini e Santos (2010), dados da literatura científica indicam que o estudante orientado à meta aprender, busca o desenvolvimento intelectual, valoriza o esforço pessoal e utiliza estratégias de aprendizagem mais efetivas. O estudante orientado à meta performance está mais preocupado em demonstrar o conhecimento, sendo que os orientados à aproximação querem ser os primeiros da classe, e os orientados à *evitação* procuram não demonstrar sua incapacidade. Dessa forma, a cada um dos dois casos estão associados comportamentos diferenciados em relação a empenho, uso de estratégias e de níveis de processamento.

Por fim, uma quarta meta foi proposta por Archer (1994), denominada alienação acadêmica ou evitação do trabalho, e contemplada inicialmente em estudos com universitários. Ela qualifica um determinado acadêmico cujo objetivo é apenas executar as tarefas acadêmicas com o mínimo de esforço, tanto que realização para ele é atingir êxito sem grande aplicação nos estudos. Note-se que essa meta difere da orientação à performance evitação, em que o esforço não é desvalorizado e a evitação refere-se apenas à condição de aparecer como incapaz. De acordo com resultados de pesquisas, aluno com meta alienação acadêmica usa estratégias pobres nos estudos, prefere tarefas que podem ser completadas facilmente e em pouco tempo ou que simplesmente não exijam trabalho árduo (Archer, 1994; Meece, 1991; Seifert & O'Keefe, 2001; Wolters, 2003). Como esperado, Harackiewicz et al., (1997) e Wolters (2003), entre outros,

comprovaram que uma acentuada orientação para essa meta se relaciona com baixos resultados acadêmicos.

Os proponentes e seguidores da teoria de metas de realização (Ames, 1992; Bzuneck, 2004) explicam igualmente como se formam tais metas nos alunos, ou seja, de que fatores elas dependem. A adoção de cada uma dessas metas ocorre de modo acentuado, embora não exclusivamente, em razão das percepções que os alunos têm do seu contexto de aprendizagem. O contexto percebido concentra-se na figura do(a) professor/tutor (a) com suas ações, reações, verbalizações, formas de avaliação, em suma, com seu modo de conduzir a disciplina e de interagir em classe. Nas pesquisas que adotaram esse referencial teórico, os autores comprovaram a relação entre tais percepções com a adoção de uma meta de realização e, como consequência, com a preferência por determinadas estratégias. A título de amostra, Church, Elliot, & Gable (2001) consideraram como as aulas eram vistas por alunos de um curso superior de química, quanto ao grau com que elas cativavam interesse, a intensidade da valorização das notas e o rigor das avaliações. Os resultados comprovaram os pressupostos teóricos. Relações idênticas apareceram em estudos brasileiros, também com alunos de cursos superiores (entre outros, Cardoso & Bzuneck, 2004; Stefano, Passador, & Bzuneck 2003; Zenorini & Santos, 2003).

Em síntese, os dados de pesquisa têm conferido apoio à conclusão de que alunos do ensino superior podem ter envolvimento de maior ou menor qualidade nos estudos, quanto às estratégias de aprendizagem que costumam empregar. A preferência por estratégias, por sua vez, está associada a uma determinada orientação motivacional ou meta de realização. E o ambiente psicológico de sala de aula, enquanto percebido pelos alunos, é o determinante principal da adoção de cada meta, ou seja, a motivação é sempre contextualizada. Da breve descrição apresentada anteriormente de cada meta de

realização, conclui-se que um contraste marcante entre alunos voltados à meta aprender e alunos identificados pela evitação do trabalho ocorre em virtude do apreço diferenciado pelo esforço.

Entretanto, estudos brasileiros como o de Bzuneck et al. (2003) e o de Cardoso e Bzuneck (2004) mostraram, nas respectivas amostras, altos escores médios tanto na meta evitação do trabalho como na meta aprender, o que parece estar em desacordo com outras pesquisas que concluíram por correlações negativas entre os escores nessas duas metas (Archer, 1994). Assim, investigar a motivação para aprendizagem de acordo com a teoria de metas de realização contribui para a análise do nível de satisfação do universitário em relação às características instrucionais do curso e os aspectos comportamentais que interferem no desempenho acadêmico dos universitários na modalidade EaD (Appana, 2008; Pereira, 2003).

Considerando o cenário atual e frente às tendências da educação a distância em âmbito nacional, o presente estudo tem como objetivo geral analisar o perfil de alunos matriculados e dos evadidos de cursos EaD, explorando a relação entre a adaptação ao ensino superior, o uso de estratégias de aprendizagem e a motivação para aprender. Acredita-se que a ampliação do conhecimento sobre estas variáveis possa contribuir para a compreensão de processo de aprendizagem EaD, o que poderá ser usado, posteriormente, para maximizar os resultados positivos de alunos de cursos a distância.

Este trabalho foi organizado em dois artigos, ambos com o propósito de ampliar o conhecimento sobre o funcionamento de alguns processos psicológicos facilitadores da aprendizagem em universitários de cursos a distância, em especial a adaptação ao ensino superior, as estratégias de aprendizagem e a motivação para aprender. Partindo do pressuposto que saber como esses construtos funcionam em alunos EaD poderia possibilitar que melhores condições de aprendizagem poderão lhes ser oferecidas. Assim,

o primeiro artigo foi realizado com alunos matriculados em cursos superiores na modalidade a distância de instituições de ensino pública e privadas no interior do Estado de São Paulo com o objetivo de avaliá-los, considerando o seu processo de adaptação ao ensino superior, o uso de estratégias de aprendizagem e de sua motivação para aprender. Também foram investigadas diferenças relativas às suas características sociodemográficas. Foram empregados instrumentos de avaliação dos construtos mencionados, especialmente adaptados para o contexto. O segundo artigo apresenta um estudo qualitativo da adaptação dos alunos evadidos de cursos superiores EaD, realizados com 10 evadidos destes cursos. Os relatos foram coletados por uma entrevista estruturada constituída por cinco questões, referentes a cada um dos fatores do processo de adaptação ao ensino superior, contidos no Questionário de Adaptação ao Ensino Superior - QAES (Araújo, Santos, Ferreira, Noronha, Zanon, & Almeida, 2015) adaptada para a modalidade EaD. Além disso, uma sexta questão sobre a motivação do aluno para aprender foi incluída.

Como mencionado, com o intuito conhecer a especificidade de alguns processos favorecedores para o sucesso acadêmico em cursos superiores (adaptação, estratégias de aprendizagem e motivação) em alunos que realizam graduação a distância, estabeleceu-se como objetivos específicos: 1) avaliar a relação entre estes construtos; 2) analisar eventuais diferenças relativas a algumas características sociodemográficas, tais como gênero, idade e histórico de formação acadêmica; 3) analisar qualitativamente o quanto estes processos interferem na decisão de evadidos da graduação a distância.

Artigo 1

Adaptação ao ensino superior, estratégias de aprendizagem e motivação de alunos

EaD

Resumo

O presente estudo se propôs a avaliar alunos da modalidade a distância, considerando o seu processo de adaptação ao ensino superior, o uso de estratégias de aprendizagem e de sua motivação para aprender. Participaram 324 universitários de cursos das áreas humanas, biológicas e exatas oferecidos integralmente a distância de instituições de ensino pública e privada no interior do Estado de São Paulo. Os participantes responderam a um questionário sociodemográfico, Questionário de Adaptação ao Ensino Superior - QAES/EaD, Escala de Estratégias de Aprendizagem para Universitários - EEA-U/EaD, Escala de Estratégias de Aprendizagem/EaD em contexto universitário híbrido - EEA-H e Escala de Avaliação da Motivação para Aprendizagem-EMAPRE-U/EaD. Os resultados revelaram correlações positivas entre os construtos, tendo sido verificadas diferenças de gênero, idade e históricos de formação acadêmica. Os dados obtidos permitiram a ampliação do conhecimento sobre o aluno de cursos EaD, possibilitando que as IES possam oferecer-lhes ambientes virtuais mais adequados.

Palavras-chave: aluno EaD, perfil, instrumentos, ensino superior

Abstract

The present study aimed to evaluate distance learning students, considering their process of adaptation to higher education, the use of learning strategies and their motivation to learn. 324 university students from courses in human, biological and exact areas offered in full distance from public and private educational institutions in the interior of the state of São Paulo. Participants answered a sociodemographic questionnaire, Adaptation to Higher Education Questionnaire - QAES / EaD, Learning Strategies Scale for University Students - EEA-U / EaD, Learning Strategies Scale / EaD in a hybrid university context - EEA-H and Scale of Motivation Evaluation for Learning-EMAPRE-U / EaD. The results revealed a positive correlation between the constructs. Differences were observed according to gender, age of students and academic background. The data obtained allowed the expansion of the knowledge about the student of EaD courses, allowing the IES to offer them more suitable virtual environments.

Keywords: EaD student, profile, instruments, higher education

Introdução

A educação a distância, segundo o Decreto n.º 2494 do MEC (1998), é uma modalidade de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação. Esta modalidade promove a necessidade de conhecer as modificações que se operam nos modos de percepção, nas possibilidades de interconectividade, nos conceitos de tempo e de espaço, nos diferentes estilos cognitivos, enfim, nos modos de existir, ser e estar dos envolvidos nesta forma de estudo (Saraiva, Pernigotti, Barcia, & Lapoli, 2006). Os autores relatam que as habituais referências de tempo e espaço constitutivas dos sujeitos envolvidos nesta modalidade se perspectivam sob novas óticas.

Segundo Gomes, Mota e Leonardo (2014) o êxito ou não de um estudante em curso superior na modalidade a distância está vinculado, dentre outros fatores, ao seu perfil. Eles ainda ressaltam que normalmente, os alunos de cursos a distância são adultos e ativos profissionalmente. Tal tendência se confirma pelo Censo EAD.BR (2016), segundo o qual os dados da pesquisa com relação ao gênero atestam que a modalidade totalmente a distância atende o público masculino e feminino em proporções relativamente equivalentes, com uma parcela levemente superior referente ao público feminino. Em termos de faixa etária, os cursos integralmente EaD têm uma alta incidência de alunos nas faixas de 26 a 30 anos (29%) e 31 a 40 anos (37%). Entre 76% e 100% dos alunos estudam e trabalham.

Diante do perfil do aluno EaD apresentado, os estudantes desta modalidade de ensino precisam ser mais autônomos, ter competências e habilidades que possam

facilitar seu processo de aprendizagem e visão crítica para selecionar o que é importante (Okada & Almeida, 2006). Guimarães (2012) relaciona uma série de características que compõem o perfil deste aluno, como: a matrícula tardia na educação superior; a dedicação parcial ou integral ao trabalho; estudos no período noturno; independência financeira ou participação expressiva na renda familiar; a existência de esposos/as, filhos/as e parentes (Guimarães, 2012). Outros autores também descrevem os estudantes da EaD como aqueles que buscam uma aprendizagem mais orientada para a prática, possuem experiências de vida e de trabalho, apreciam ter o controle sobre seus atos e entendem essa modalidade como uma possibilidade de estudos (Peters, 2006; Dias & Leite, 2010; Moore & Kearsley, 2011).

Os estudos de Huang, Chandra, DePaolo e Simmons (2016) revelam que fatores ambientais, tais como, o local que o aluno estuda (em casa, no trabalho e outros), a separação de espaço e tempo entre os envolvidos (aluno/professor/ outros alunos) e as características demográficas do aluno (idade e gênero) afetam a autonomia para estudar. Por sua vez, Acevedo, Torres e Tirado (2015) indicam que investigar as diferenças nos alunos e como elas afetam o desempenho acadêmico é uma maneira de entender os fatores que promovem o sucesso no ambiente virtual de aprendizagem. Os autores estudaram os hábitos de estudo e motivação para aprendizagem na EaD e os resultados revelaram que os alunos não planejavam suas tarefas acadêmicas, apresentavam problemas emocionais, alocavam mal o tempo; usavam incorretamente os métodos de estudo e mostravam poucas habilidades em busca de informações. Ainda relataram que os cursos EaD possuem algumas especificidades e exigem que alunos aproximem-se de um perfil que favoreça a organização do seu tempo para os estudos, o desenvolvimento da autonomia, a melhor conciliação entre as atividades profissionais, a vida familiar e os estudos.

Desta forma, as características que descrevem o perfil do estudante EaD corroboram e acabam por sustentar a adoção de metodologias na educação a distância que concebem ao aluno uma postura mais ativa e responsável pelo seu processo de aprendizagem (Ramos, 2013). A autora argumenta que os muitos alunos matriculados nos cursos desta modalidade de ensino estão envolvidos na dinâmica do estudo presencial e revelam dificuldade para desenvolver sua autonomia. Gouvêa e Oliveira (2006) já afirmavam que o cenário do sistema educativo presencial, no qual o professor encontrava-se no papel de controlar o fluxo de informação, as formas de apreensão do conteúdo e modos de entendimento daquilo que circulava no espaço acadêmico passa a ser apresentado pela distância que coloca o aluno longe de seu olhar, de sua fala e de sua influência direta.

Assim, é comum os alunos matriculados em cursos EaD apresentarem dificuldades para organizar seus estudos e corresponsabilizarem-se por sua aprendizagem. Também, revelam um descompasso entre o perfil real e o ideal que prevê características como as capacidades de exercer a autonomia e ser ativo nos processos de ensino e de aprendizagem (Ramos, 2013). Os estudos de Maia e Mattar (2007) acrescentam à problemática do estudante autônomo a sua distinção em relação aos alunos presenciais em um cenário de alteração cultural do ensino para a aprendizagem, permeada por outros *auto*, dentre os quais a aprendizagem autorregulada, autoplanejada, autoorganizada.

Segundo Saraiva et al. (2006) a vinculação do aluno à aprendizagem autônoma deve ser compreendida como uma posição em construção, da qual emanam as características culturais, os objetivos de cada curso e a superação das dificuldades de um processo educativo tecnológico. Neste sentido, Moore e Kearsley (2011) inferem que diante destas características do estudante EaD existem também os fatores subjetivos,

dentre os quais destacam a ansiedade. Aspectos como a inexperiência com a modalidade a distância e o receio de não atender às expectativas pessoais e às do curso podem colaborar para desistências e desmotivação do estudante. A não criação de laços afetivos entre os envolvidos nesta modalidade (alunos, tutores/professores, instituição de ensino) pode ocasionar um sentimento de isolamento durante todo o curso, que tem o risco de levar à desmotivação e evasão.

Tendo em vista o exposto, entende-se como importante que seja ampliado o conhecimento sobre alguns processos importantes para os universitários de cursos presenciais e, mais ainda para alunos de EaD. Dentre eles destacam-se os processos de Adaptação, Estratégias de Aprendizagem e Motivação, sobre os quais algumas considerações devem ser feitas sobre os desafios envolvendo a dimensão humana e o modo de organização dos cursos superiores oferecidos na modalidade EaD.

Bittencourt e Mercado (2014) apresentam alguns exemplos de desafios: a competência do aluno, visto que ele deve possuir e /ou desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas a aspectos de autorregulação, organização pessoal, planejamento, autonomia, cooperação e colaboração nas atividades de ensino oferecidas nos cursos EaD. Outro desafio referido é o acompanhamento e avaliação da aprendizagem que ocorre com base em resultados de atividades remotas e presenciais, sendo fundamental nas práticas do ensino a distância.

Sendo assim, a identificação do perfil do aluno é um desafio da EaD, pois as salas virtuais são formadas por turmas com diferentes faixas etárias, nível de experiência, cultura, valores, crenças, comportamentos e conhecimentos adquiridos ao longo da vida. Com base nestas considerações, o objetivo do presente trabalho foi o de avaliar alunos de EaD, considerando o seu processo de adaptação ao ensino superior, o

uso de estratégias de aprendizagem e sua motivação para aprender, comparando-os em razão de algumas características, tais como gênero, idade e histórico acadêmico.

Método

Participantes

A amostra foi composta por 324 alunos matriculados em cursos superiores das áreas humanas, biológicas e exatas oferecidos integralmente na modalidade a distância, sendo com 58,3% do gênero feminino e 41,7% do gênero masculino e faixa etária entre 18 e 60 anos ($M=28,9$; $DP=9,4$). Os participantes foram provenientes de três instituições de ensino superior privadas e uma instituição pública. Todas as instituições de ensino se localizam no interior do Estado de São Paulo.

Instrumentos

Os instrumentos Questionário de Adaptação ao Ensino Superior- QAES, Escala de Estratégias de Aprendizagem para Universitários - EEA-U e Escala de Avaliação da Motivação para Aprendizagem-EMAPRE-U serão utilizados e apresentam itens que foram adaptados pelos autores que consideraram o contexto da Educação a Distância. Também foi utilizada a Escala de Estratégias de Aprendizagem em contexto universitário híbrido - EEA-H. Cada uma delas será descrita em seguida.

Questionário Sociodemográfico – Anexo 1

Refere-se aos dados demográficos dos participantes. Assim foram identificadas variáveis como: gênero, idade, renda, estado civil, curso e semestre matriculado, históricos de formação acadêmica (anteriormente cursou ou não outra graduação) e domínio na utilização de tecnologia. Este questionário apresenta como objetivo

identificar os perfis dos participantes que foram considerados como fatores relevantes na análise dos construtos do estudo.

Questionário de Adaptação ao Ensino Superior- QAES/EaD (Santos, Noronha, Zanon, Araújo, Ferreira & Almeida, 2017) - Anexo 2

O questionário é composto por 40 itens, organizados em forma de escala Likert, de cinco pontos. Os itens se referem às vivências, opiniões e sentimentos em relação à adaptação acadêmica do aluno no Ensino Superior. O principal estudo de validade é originado da aplicação em 423 universitários do 1º ano dos cursos de Ciências Sociais e Humanas e de Ciências e Tecnologia de uma Universidade Pública de Portugal. A análise fatorial exploratória revelou a existência de cinco fatores.

O Fator 1- Projeto de carreira, com oito itens. Um exemplo de item deste fator é *“estou no curso superior com que sempre sonhei”*. Fator 2- Adaptação social, com oito itens. Um exemplo de item deste fator é *“para mim é fácil estabelecer boas relações com os meus colegas de curso”*. Fator 3-Adaptação pessoal com oito itens. Um exemplo de item deste fator *“nas últimas semanas tenho-me sentido sem energia e mais cansado/a”*. Fator 4 - Adaptação ao estudo, com oito itens. Um exemplo de item deste fator é *“esforço-me no estudo, porque estou determinado/a em conseguir bons resultados”*. Fator 5- Adaptação institucional, com oito itens. Um exemplo de item deste fator é *“tenho bons professores na minha Universidade”*. Do estudo com a amostra portuguesa, com alunos de cursos presenciais, os índices de consistência interna dos itens em cada uma das dimensões são satisfatórios. Assim, apresentaram variações entre 0,72 para a dimensão adaptação à instituição a 0,92 para as dimensões compromisso com o curso e adaptação pessoal. Os estudos de evidências de validade com amostras brasileiras estão em andamento.

Na versão EaD foram adaptados 13 itens. Exemplos de itens adaptados: ‘As salas e os espaços físicos da minha Universidade agradam-me’ (versão original), ‘As salas virtuais das disciplinas agradam-me’ (versão EaD). ‘Gosto do ambiente intelectual (por ex., palestras, debates, exposições) que se vive na minha Universidade’ (versão original), ‘Gosto do ambiente intelectual (por ex., fórum, plantão tira-dúvidas) que se vive no curso EaD (versão EaD). ‘Sinto-me integrado/a no grupo de colegas que frequenta as mesmas aulas que eu’ (versão original). ‘Sinto-me integrado/a no grupo de colegas que frequenta as mesmas aulas que eu no curso EaD’ (versão EaD). Os índices de consistência interna dos itens na versão EaD, utilizada no presente estudo, foram Fator 1 (projeto de carreira) 0,84; Fator 2 (adaptação social) 0,90; Fator 3 (adaptação pessoal) 0,84; Fator 4 (adaptação ao estudo) 0,74 e Fator 5 (adaptação institucional) 0,81.

Escala de Estratégias de Aprendizagem para Universitários - EEA-U/EaD (Santos & Boruchovitch, 2017) – Anexo 3

A escala é composta por 35 itens, organizados em forma de escala tipo Likert, de quatro pontos. Os itens se referem à maneira como os alunos estudam ou se preparam para uma avaliação. O principal estudo de validade é originado da aplicação em 1490 universitários de universidades públicas e particulares. A análise fatorial exploratória revelou a existência de três fatores. O Fator 1-Autorregulação cognitiva e metacognitiva contém 23 itens. Um exemplo de item deste fator é “*resumir os textos indicados para o estudo*”. O Fator 2 - Autorregulação dos recursos internos e contextuais contém oito itens, sendo um exemplo de item “*administrar seu tempo de estudo*”. O Fator 3-Autorregulação social, contém quatro itens sendo um exemplo “*pedir ajuda aos colegas em caso de dúvidas*”. Exemplos de itens adaptados: ‘Rever as anotações feitas em sala

de aula' (versão original), 'Rever as anotações feitas durante as apresentações das vídeo-aulas' (versão adaptada). 'Pedir ajuda aos colegas em caso de dúvidas' (versão original). 'Pedir ajuda aos colegas nos ambientes virtuais de comunicação, em caso de dúvidas (fórum, mensagem, plantão tira-dúvidas)' (versão EaD). 'Discutir a matéria com os colegas para ver se entendeu' (versão original). 'Discutir a matéria com os colegas em ambientes virtuais de comunicação (fórum, mensagem, plantão tira-dúvidas) para ver se entendeu os conteúdos estudados' (versão EaD). Na versão EaD foram adaptados 14 itens e excluído 1 que não se enquadra à modalidade de ensino a distância.

Do estudo com a amostra com alunos de cursos presenciais, os índices de consistência interna dos itens em cada uma das dimensões são satisfatórios. Assim, os alfas obtidos na versão original foram: Fator 1 (0,86); Fator 2 (0,71) e no Fator 3 (0,65). Na versão da escala adaptada para a modalidade de ensino a distância no presente estudo, os alfas obtidos foram: Fator 1 (0,88); Fator 2 (0,76) e no Fator 3 (0,71).

Escala de Estratégias de Aprendizagem em contexto universitário híbrido - EEA-H (Martins & Zerbini, 2014) - Anexo 4

A escala é composta por 29 itens, organizados em forma de escala tipo Likert, de onze pontos: sempre (10 pontos) a nunca (0 pontos). Os itens se referem à identificação e mensuração das estratégias de aprendizagem empregadas pelos alunos em cursos a distância e híbridos (semipresencial). O estudo de validade é originado da aplicação em 343 universitários que cursavam disciplinas semipresenciais e obrigatórias que compunham a grade curricular de todos os cursos de graduação de uma universidade particular no interior de São Paulo. A análise fatorial exploratória revelou a existência de quatro fatores. O Fator 1-Controle da emoção com quatro itens, um exemplo de item deste fator é "*mantive a calma quando tive dificuldades*". O Fator 2 - Estratégias

cognitivas com 15 itens, um exemplo de item deste fator é *“busquei outras fontes de pesquisa, fora da internet, relacionadas ao curso para me ajudar a aprender”*. O Fator 3- Estratégias autorregulatórias com sete itens, um exemplo de item deste fator é *“esforcei-me mais quando percebi que estava perdendo a concentração”*. Fator 4 – Busca de ajuda interpessoal com três itens, um exemplo de item deste fator é *“troquei mensagens com os colegas para esclarecer dúvidas sobre o conteúdo do curso”*. Os alfas obtidos foram: Fator 1 (0,90); Fator 2 (0,77), Fator 3 (0,86) e no Fator 4 (0,68). Os índices de consistência interna dos itens da escala na versão aplicada no contexto integralmente EaD, do presente estudo foram: Fator 1 (0,79); Fator 2 (0,86), Fator 3 (0,79) e no Fator 4 (0,90).

Escala de Avaliação da Motivação para Aprendizagem - EMAPRE-U/EaD (Santos & Zenorini, 2017) – Anexo 5

A escala é composta por 28 itens, organizados em forma de escala tipo Likert, de três pontos. Os itens se referem à motivação e às atitudes dos alunos em relação à aprendizagem. A análise fatorial exploratória revelou a existência de três fatores.

O Fator 1- Meta aprender contém 12 itens. Um exemplo de item deste fator é *“eu não desisto facilmente diante de uma tarefa difícil.”*. O Fator 2 – Meta performance- aproximação contém nove itens, sendo um exemplo de item *“para mim, é importante fazer as coisas melhor que os demais”*. O Fator 3- Meta performance- evitação, contém sete itens, sendo um exemplo *“Uma razão pela qual eu não participo da aula é evitar parecer ignorante”*. Exemplos de itens adaptados: ‘Não respondo aos questionamentos feitos pelo professor, por medo de falar alguma besteira’ (versão original), ‘Não respondo aos questionamentos feitos pelo professor ou tutor, por medo de falar alguma besteira’ (versão EaD). ‘Não me posiciono em sala de aula, pois não

quero que os professores achem que sei menos que os meus colegas' (versão original). 'Não me posiciono nas discussões nos fóruns e em sala de aula, pois não quero que os professores achem que sei menos que os meus colegas' (versão EaD). 'Não questiono o professor quando tenho dúvidas na matéria, para não dar a impressão de que sou menos inteligente que os meus colegas' (versão original). 'Não questiono o professor ou tutor quando tenho dúvidas na matéria, para não dar a impressão de que sou menos inteligente que os meus colegas' (versão EaD). Na versão EaD foram adaptados sete itens.

Do estudo com a amostra com alunos de cursos presenciais, os índices de consistência interna dos itens em cada uma das dimensões são satisfatórios. Os alfas obtidos na versão original foram: Fator 1 (0,86); Fator 2 (0,71) e no Fator 3 (0,65). Na versão da escala adaptada ao EaD, os alfas obtidos com a amostra do presente estudo foram: Fator 1 (0,76); Fator 2 (0,84) e no Fator 3 (0,85).

Procedimento

Após autorização das instituições e da aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade São Francisco (CAAE: 64829817.4.0000.5514), o propósito da pesquisa foi apresentado para os universitários de duas maneiras: por e-mail e apresentação individual. Àqueles que concordaram em participar foi disponibilizado, por e-mail e em vias impressas, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) com informações esclarecedoras acerca do estudo, o qual após ser lido foi aceito por meio de autorização virtual ou assinatura nos casos dos participantes da coleta impressa (Anexo 9).

Conforme mencionado, os instrumentos foram aplicados em alguns casos *online* e em outros em formulários impressos. No caso de coleta presencial foram agendadas as

datas específicas para a aplicação dos instrumentos nas instituições de ensino superior participantes, sendo reservado um local (sala de aula) para a realização da pesquisa. O tempo para preenchimento dos instrumentos (coleta *online* e presencial) foi de aproximadamente 30 minutos.

Análise de dados

Os dados foram analisados no programa estatístico *SPSS v. 21*. Inicialmente foram realizadas análises descritivas da amostra e das variáveis utilizadas. Em seguida foram realizadas correlações de *Pearson* entre os fatores dos instrumentos e interpretadas seguindo Cohen (1992) que considera os seguintes valores 0,10 (fraca), 0,30 (moderada) e 0,50 (forte). As precisões dos fatores dos instrumentos foram analisadas por meio do coeficiente Alfa. Para verificar as diferenças de médias nos fatores dos instrumentos entre os grupos formados pelo gênero foram utilizados o Teste *t* de Student e o *d* de Cohen. Ao passo que para verificar as diferenças entre os grupos formados pela idade e históricos de formação acadêmica (cursou e concluiu, cursou e não concluiu ou não cursou outra graduação presencial ou a distância) foram utilizadas Análises de Variância (ANOVA) com provas post-hoc de Tukey. Os valores do *d* de Cohen serão interpretados como $d > 0,2$ são pequenos, $d > 0,5$ são médios, e $d > 0,8$ são grandes (Cohen, 1992).

Resultados

Primeiramente serão apresentadas as estatísticas descritivas, de confiabilidade e as correlações entre os instrumentos empregados. Assim, na Tabela 1 estão apresentadas as médias, os desvios padrões, as correlações e os valores Alfa de Cronbach de todos os fatores dos instrumentos usados para a avaliação dos construtos focalizados.

Tabela 1

Estatísticas descritivas e correlações entre as variáveis.

	M(DP)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1	3,82(0,63)	0,84														
2	3,23(0,87)	0,21**	0,90													
3	3,20(0,81)	0,20**	0,00	0,84												
4	3,56(0,54)	0,48**	0,39**	0,16**	0,74											
5	3,37(0,65)	0,45**	0,37**	0,26**	0,43**	0,81										
6	2,62(0,31)	0,31**	0,19**	0,24**	0,39**	0,31**	0,76									
7	1,71(0,51)	0,07	0,06	-0,08	0,08	0,05	0,06	0,84								
8	1,42(0,48)	-0,08	-0,06	-0,17**	-0,12*	-0,02	-0,22**	0,41**	0,85							
9	3,07(0,44)	0,25**	0,28**	0,12*	0,48**	0,29**	0,42**	-0,01	-0,21**	0,88						
10	3,11(0,51)	0,26**	0,15**	0,24**	0,46**	0,20**	0,43**	0,02	-0,23**	0,65**	0,76					
11	2,54(0,78)	0,09	0,55**	-0,05	0,25**	0,18**	0,21**	0,13*	-0,02	0,43**	0,28**	0,71				
12	6,44(1,82)	0,22**	0,04	0,31**	0,22**	0,12*	0,32**	0,04	-0,13*	0,17**	0,39**	0,13*	0,79			
13	7,19(1,44)	0,32**	0,18**	0,19**	0,46**	0,22**	0,43**	0,02	-0,25**	0,51**	0,54**	0,25**	0,47**	0,86		
14	5,25(2,73)	0,09	0,46**	-0,04	0,21**	0,13*	0,15**	0,15**	0,00	0,23**	0,12*	0,60**	0,10	0,17**	0,79	
15	6,70(1,57)	0,31**	0,29**	0,17**	0,41**	0,29**	0,40**	0,15**	-0,15**	0,53**	0,39**	0,36**	0,37**	0,71**	0,40**	0,90

*=p≤0,05; **=p≤0,01; 1 = Projeto de carreira; 2 = Adaptação social; 3 = Adaptação pessoal; 4 = Adaptação ao estudo; 5 = Adaptação institucional; 6 = Meta aprender; 7 = Meta performance-aproximação; 8 = Meta performance-evitação; 9 = Autorregulação cognitiva e metacognitiva; 10 = Autorregulação dos recursos internos e contextuais; 11 = Autorregulação social; 12 = Controle da emoção; 13 = Estratégias autorregulatórias; 14 = Busca de ajuda interpessoal; 15 = Estratégias cognitivas. Os valores na diagonal são Alfa de Cronbach.

Tal como observado na Tabela 1, dentre os fatores da QAES/EaD, que avaliaram a adaptação ao ensino superior, a única correlação positiva com magnitude forte observada ocorreu entre Adaptação social e Autorregulação social (EEA-U/EaD). O fator Projeto de carreira se correlacionou de forma positiva e com magnitude moderada com os fatores Meta aprender, Estratégias autorregulatórias e Estratégias cognitivas. O fator Adaptação social se correlacionou de forma positiva e com magnitude moderada também com o fator Busca de ajuda interpessoal. Os fatores Adaptação pessoal e Adaptação institucional se correlacionaram positivamente e com magnitudes moderadas apenas com um fator cada, sendo estes o fator Controle da emoção e Meta aprender, respectivamente. Por fim, o fator da QAES/ EaD que apresentou mais correlações positivas e com magnitudes moderadas com os outros instrumentos foi a Adaptação ao estudo o qual se correlacionou com Meta aprender, Autorregulação cognitiva e metacognitiva, Autorregulação dos recursos internos e contextuais, Estratégias autorregulatórias e Estratégias cognitivas. Por sua vez, em relação aos fatores da EMAPRE-U/EaD, que avaliou a motivação para aprender, apenas o fator Meta aprender apresentou correlações positivas e moderadas, que foram com Autorregulação cognitiva e metacognitiva, Autorregulação dos recursos internos e contextuais, Controle da emoção, Estratégias autorregulatórias e Estratégias cognitivas.

Na sequência, todos os fatores da EEA-U/EaD e EEA-H apresentaram correlações significativas e positivas entre si, com magnitudes variando de fracas a fortes. O fator Autorregulação cognitiva e metacognitiva se correlacionou fortemente com os fatores Estratégias autorregulatórias e Estratégias cognitivas. Por sua vez, o fator Autorregulação dos recursos internos e contextuais apresentou correlações com magnitude forte com Estratégias autorregulatórias, e com magnitudes moderadas com Controle da emoção e

Estratégias cognitivas. O fator Autorregulação social apresentou correlação forte com Busca de ajuda interpessoal e correlação moderada com Estratégias cognitivas.

Em seguida, a fim de verificar se houve diferença nas pontuações dos fatores dos instrumentos de acordo como o gênero dos estudantes, foi realizado um Teste t, assim como calculados os valores do *d* de Cohen, para se verificar o tamanho do efeito dessa diferença. A frequência encontrada entre os dois grupos foi de 189 (58,3%) do gênero feminino e 135 (41,7%) do gênero masculino. Na Tabela 2 são apresentadas apenas as diferenças que foram significativas para $p < 0,05$.

Tabela 2

Teste t de Student entre gênero para as variáveis utilizadas.

Variáveis	Média feminino (DP)	Média masculino (DP)	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Adaptação pessoal	3,12 (0,83)	3,31 (0,77)	-2,21	0,03	0,24
Meta aproximação	1,64 (0,46)	1,80 (0,57)	-2,83	0,00	0,31
Autorregulação cognitiva	3,12 (0,44)	2,99 (0,44)	2,54	0,01	0,30
Controle da emoção	6,05 (1,81)	6,97 (1,71)	-4,61	0,00	0,52

Nota. *Foram apresentados apenas os casos com $p < 0,05$.*

Os dados da Tabela 2 mostram que um fator de cada instrumento avaliado apresentou diferença nas médias dos grupos formados pelo gênero. No caso da Adaptação pessoal, Meta performance-aproximação e Controle da emoção os estudantes do gênero masculino obtiveram maior média que as estudantes do gênero feminino, sendo observado o contrário em relação ao fator Autorregulação cognitiva, no qual as mulheres obtiveram maior média. Os tamanhos de efeito foram todos pequenos, exceto para o fator Controle da emoção que indicou um tamanho de efeito moderado, favorecendo os homens.

A seguir na Tabela 3 serão apresentadas as diferenças de médias nos fatores dos instrumentos entre os grupos formados pelas idades dos estudantes universitários. Para a realização desta análise, as idades foram categorizadas em três faixas, sendo a primeira

formada pelos participantes com idades de 18 a 22 anos ($n=107[33\%]$), a segunda foi formada por aqueles com idades entre 23 a 31 anos ($n=105[32,4\%]$) e a terceira e última faixa etária foi formada por participantes com idades de 32 a 60 anos ($n=112[34,6\%]$).

Tabela 3

ANOVA e prova de Tukey para as variáveis avaliadas entre idades.

Variáveis	F*	p	Idade	Subconjuntos	
				1	2
Adaptação social	13,11	0,00	18 a 22	2,95	
			23 a 31	3,29	
			32 a 60		3,52
Adaptação pessoal	4,72	0,01	18 a 22	3,00	
			32 a 60		3,30
			23 a 31		3,30
Adaptação ao estudo	4,16	0,02	18 a 22	3,43	
			23 a 31	3,60	3,60
			32 a 60		3,63
Meta aprender	6,97	0,00	18 a 22	2,55	
			23 a 31	2,61	2,61
			32 a 60		2,70
Meta performance-evitação	3,89	0,02	32 a 60	1,34	
			23 a 31	1,41	1,41
			18 a 22		1,52
Autorregulação cognitiva e metacog.	4,37	0,01	18 a 22	2,99	
			23 a 31	3,04	3,04
			32 a 60		3,16
Autorregulação dos recursos internos	3,30	0,04	18 a 22	3,03	
			23 a 31	3,09	3,09
			32 a 60		3,20
Autorregulação social	4,29	0,01	23 a 31	2,45	
			18 a 22	2,45	
			32 a 60		2,71
Busca de ajuda interpessoal	4,98	0,01	18 a 22	4,87	
			23 a 31	4,94	
			32 a 60		5,90

* $gl = 2$. Foram apresentados apenas os casos com $p < 0,05$.

Os dados da Tabela 3 permitiram verificar que pelo menos em um fator de cada instrumento houve diferença entre as médias, em relação aos grupos formados pela idade. As diferenças significativas ocorreram predominantemente entre o(os) grupo(s) formado(s) pelos estudantes com mais idade (32 a 60 anos), que se diferenciou(aram) do

grupo formado pelos estudantes de menos idade (18 a 22 anos), sendo que os mais velhos obtiveram maiores pontuações nos fatores. No caso específico do fator Meta performance-avoidance é desejável que os estudantes apresentem médias mais baixas, visto que as médias mais altas apontam para uma maior frequência de comportamentos evitativos, de não-envolvimento. Como nos outros fatores, o grupo formado pelos estudantes mais velhos (32 a 60 anos) obteve as menores médias em relação aos demais, indicando que costumam evitar menos as atividades acadêmicas. Os fatores que apresentaram diferenças de médias foram Adaptação social, Adaptação pessoal, Adaptação ao estudo, Meta aprender, Meta performance-avoidance, Autorregulação cognitiva e metacognitiva, Autorregulação dos recursos internos e contextuais, Autorregulação social e Busca de ajuda interpessoal.

Para a realização da última análise, os participantes foram divididos em grupos referentes aos seus históricos de formação acadêmica. A esse respeito, 214 estudantes disseram que não haviam cursado outra graduação, 52 disseram que cursaram outra graduação presencial e não a concluíram, 56 disseram que cursaram outra graduação presencial e concluíram, e dois estudantes responderam que haviam cursado outra graduação à distância, sendo que um concluiu o curso e outro não. Pelo fato, de apenas dois estudantes formarem o grupo que cursaram outra graduação à distância, esses dois casos foram excluídos. Sendo assim, os grupos para essa análise foram: não cursaram outra graduação ($n=214[66,5\%]$), cursaram e não concluíram ($n=52[16,1\%]$) e cursaram e concluíram ($n=56[17,4\%]$). A seguir, na Tabela 4, estão descritas a ANOVA com a prova de Tukey para os grupos formados pelos estudantes que cursaram ou não outra graduação.

Tabela 4
ANOVA e prova de Tukey para as variáveis avaliadas entre ter cursado ou não outra graduação.

Variáveis	F*	p	Cursar outra graduação	Subconjuntos	
				1	2
Meta aprender	3,80	0,02	Cursaram e não concluíram	2,57	
			Não cursaram	2,60	2,60
			Cursaram e concluíram		2,72
Meta performance-evitação	4,78	0,01	Cursaram e concluíram	1,25	
			Não cursaram		1,45
			Cursaram e não concluíram		1,51

*gl = 2. Foram apresentados apenas os casos com $p < 0,05$.

Os dados da Tabela 4 indicaram que os fatores Meta aprender e Meta performance-evitação da EMAPRE-U/EaD foram os únicos dentre todos fatores testados que apresentaram diferenças nas médias para aqueles que cursaram ou não outra graduação anteriormente. No caso da Meta aprender os estudantes que cursaram e concluíram outra graduação presencial, apresentaram maiores médias do que os estudantes que cursaram e não concluíram outra graduação. Por sua vez, no fator Meta performance-evitação os estudantes que cursaram e não concluíram outra graduação, e os que não cursaram outra graduação obtiveram maiores pontuações em comparação com os estudantes que cursaram e concluíram outra graduação presencial.

Discussão

As dificuldades encontradas no contexto universitário são diversas ordens. Dentre elas estão as questões pessoais dos alunos, as exigências acadêmicas que devem ser desempenhadas com eficiência e a adaptação a um novo ambiente, fatores estes que influenciam tanto o desempenho acadêmico como o desenvolvimento psicossocial dos estudantes. Isto pode prejudicar a motivação para aprender dos alunos (Almeida, Soares, Vasconcelos, Capela Vasconcelos, Corais, & Fernandes 2000; Cunha & Carrilho, 2005).

Diante deste contexto, o presente estudo teve como objetivo investigar as correlações e as precisões entre os fatores dos instrumentos de adaptação ao ensino superior (QAES), estratégias de aprendizagem (EEA-U/EaD e EEA-H) e motivação para aprender (EMAPRE-U/ EaD), além de verificar as diferenças nas pontuações dos fatores dos instrumentos de acordo da análise de comparação de média utilizando como variável de grupo o gênero, idade e históricos de formação acadêmica (cursou e concluiu, cursou e não concluiu ou não cursou outra graduação presencial ou a distância). Assim sendo, a seguir são discutidos os resultados obtidos.

Conforme apresentado nos resultados do estudo existe uma relação predominantemente positiva entre os construtos, com exceção da Meta performance-evitação que devido à sua característica, era esperado teoricamente que houvesse correlações significativas, negativas e com magnitudes fracas. É importante salientar que os estudantes orientados pela meta performance-evitação veem as situações como uma ameaça e evitam se expor, com receio do fracasso, a qualquer situação que possa mostrar a sua incapacidade (Santos, Mognon, Alcará, & Lemos, 2011).

Outro ponto que merece destaque é a correlação positiva com magnitude forte entre a Adaptação social, avaliada pelo QAES/EaD, e a Autorregulação, avaliada pela EEA-U/EaD. A Adaptação social está vinculada à integração social do estudante no estabelecimento de relações, sendo esperada a existência de correlação com a Autorregulação já que o estabelecimento de relações com os envolvidos (alunos, professores e instituição de ensino) facilita o processo de aprender a aprender, que implica ter autonomia e responsabilidade com o ato de estudar e ainda regular e planejar suas tarefas (Fernandes & Frison, 2015).

O Projeto de carreira do QAES/EaD também mostrou correlação com as Estratégias autorregulatórias e ainda com a Meta aprender da EMAPRE-U/EaD e Estratégias cognitivas da EEA-U/EaD. O aluno inserido no mercado de trabalho na área de conhecimento do curso que realiza, percebe com mais clareza a importância da capacitação e educação na sua vida profissional. A Estratégia cognitiva é a que se destaca ao ser aquela que conduz o aluno a refletir sobre o seu próprio pensamento para realizar uma atividade com sucesso e alcançar seu objetivo de aprendizado (Zimmerman, 2008). Neste sentido, a estratégia de aprendizagem, seja ela Metacognitiva, que leva o aluno a pensar ou Autorregulatória, que estimula o aluno a aprender, quando utilizadas simultaneamente resultam em satisfação com o curso (Souza & Reinert, 2010; Barbosa, Carvalho, Soares Neto, & Costa, 2014; Silva, Leal, Pereira, & Oliveira Neto, 2015).

Em relação à correlação do Projeto de carreira com a Meta aprender é evidenciada na teoria pois a ela envolve a busca por tarefas desafiadoras, pelo prazer que estas despertam e relaciona-se com a motivação intrínseca sendo características existentes em alunos que almejam nos cursos de graduação EaD a possibilidade de crescimento profissional, por exemplo. Bzuneck (2004) ressalta que a meta aprender diz respeito a resultados positivos, ao esforço e à persistência na busca de conhecimentos e no aprimoramento das habilidades, sendo, desta forma, propulsora de crescimento intelectual. Observa-se nos dados dos resultados da pesquisa que existe correlação entre a Adaptação pessoal do QAES/EaD com a Busca de ajuda interpessoal da EEA-H. O fator Adaptação pessoal juntamente com a Adaptação institucional, ambos do QAES/EaD, também apresentam correlação com os fatores Controle da emoção da EEA-H e Meta aprender da EMAPRE-U/EaD. Estas correlações revelam que a motivação e a adaptação do aluno EaD têm relação direta com características intrínsecas do aluno.

Os fatores da EEA-H neste resultado mostram que as Capacidades cognitivas, Habilidades Comportamentais e de Autocontrole emocional utilizado pelo aluno para controlar os próprios processos psicológicos de aprendizagem favorecem a sua motivação para aprender em situações de atenção, aquisição, memorização e transferência do conhecimento (Martins & Zerbini, 2014). Tem sido considerado que a universidade é um espaço de aprendizagem e também de socialização. Assim, o ambiente universitário favorece o desenvolvimento cognitivo e afetivo (Guimarães & Boruchovitch, 2004). As correlações aqui encontradas corroboram a ideia de que para os alunos EaD, mesmo não estando fisicamente em uma sala de aula, nem vivenciando de forma presencial o ambiente universitário, a adaptação institucional é um importante aspecto para o processo de adaptação do aluno ao ensino superior na modalidade a distância. Assim sendo, o ambiente virtual de aprendizagem deve oferecer ao aluno EaD instrumentos de socialização tais como: vídeo aula, chat, fórum para de dúvida e de avisos da instituição, bem como outros meios didáticos de comunicação e interação com os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Foram exploradas ainda neste estudo eventuais diferenças nas pontuações dos fatores dos instrumentos de acordo como o gênero dos estudantes, idade e históricos de formação acadêmica (cursou e concluiu, cursou e não concluiu ou não cursou outra graduação presencial ou a distância). Os resultados encontrados em cada uma das variáveis são discutidos a seguir. A primeira análise estudada foi relativa ao gênero dos participantes, os homens pontuaram mais em relação ao fator Controle da emoção da EEA-H desta forma este resultado sugere que os homens costumam conseguir manter a calma mais facilmente frente às dificuldades enfrentadas durante o curso em comparação com as mulheres.

Ainda na observação do gênero dos participantes, na EMAPRE-U/EaD os resultados foram superiores na Meta performance-aproximação para os estudantes do gênero masculino. O aluno caracterizado por esta meta é apontado como aquele que sente necessidade de se destacar entre os colegas mostrando-se mais inteligente, sem que o seu foco primordial esteja na aprendizagem efetiva (Bzuneck, 2004). Ainda de acordo com o autor os resultados encontrados para a Meta performance-aproximação são condizentes com a literatura, que se caracteriza pelo estudante buscar demonstrar capacidade.

Nesse sentido, verifica-se que a Meta performance- aproximação favorece o desempenho acadêmico em termos de notas evidenciando que o estudante do gênero masculino apresenta características que estimulam positivamente os seus estudos quando oferecidos na modalidade a distância. Desta forma, os resultados obtidos apontam que os estudantes do gênero masculino organizam melhor o tempo e o lugar de estudo, possuem mais autodisciplina que as estudantes mulheres. Achados estes que se divergem dos encontrados no estudo de Santos, Mognon, Lima e Cunha (2011) que investigaram a relação entre vida acadêmica e a motivação para aprender em universitários na modalidade presencial. No caso das mulheres o fator que se diferenciou favorecendo- as foi a autorregulação cognitiva e metacognitiva da EEA-U/EaD. Neste sentido, os resultados descritos entre os gêneros apresentam-se diferentes que nos achados do estudo de Santos et al. (2017) que mostraram que as estudantes têm maior compromisso com o curso, condições para o estudo e desempenho acadêmico.

Conforme apresentado nos resultados os participantes foram divididos por idade sendo obtidas diferenças que indicam que os estudantes com mais idade (32 a 60 anos), se diferenciaram do grupo formado pelos estudantes de menos idade (18 a 22 anos), pois e os mais velhos obtiveram maiores pontuações nos fatores Adaptação social e Adaptação ao

Estudo do QAES, Autorregulação cognitiva e metacognitiva, Autorregulação dos recursos internos e contextuais e Autorregulação social da EEA-U/EaD, Busca de ajuda interpessoal da EEA-H e o fator Meta aprender da EMAPRE-U/EaD. Sendo ainda que os estudantes da faixa etária entre 32 a 60 anos pontuaram menos para o fator Meta performance-evitação, isto retrata que o aluno mais velho não tem medo de se expor no ambiente virtual favorecendo a sua adaptação, aprendizagem e a motivação no decorrer do curso. Estes resultados indicam que os estudantes mais velhos não têm receio de se expor, parecerem incompetentes, serem desvalorizados pelos professores, por exemplo (Bzuneck, 2004). Neste sentido, o Censo EAD.BR (2016) indicou que os percentuais de alunos de mais de 40 anos na educação a distância são inferiores a 5%, observa-se que essa modalidade ainda tem potencial para crescer entre alunos de faixas etárias mais avançadas, seja por um desejo desses alunos de mudar de carreira, seja ou por interesses pessoais.

Na última análise realizada com a variável de agrupamento históricos de formação acadêmica (cursou e concluiu, cursou e não concluiu ou não cursou outra graduação presencial ou a distância) os resultados revelaram que os estudantes que já que cursaram outra graduação presencial anteriormente e a concluíram possuem uma maior motivação, seja ela para estudar ou para se engajar em atividades de participação de fóruns, chats tira-dúvidas e atividades avaliação, sendo o oposto observado nos estudantes que responderam ter cursado outra graduação presencial, mas não a concluíram. No fator meta performance-evitação foi encontrado o oposto, indicando que os alunos que já possuem uma graduação realizada presencialmente tendem não apresentar atributos da meta performance-evitação tais como baixa autodeterminação, estudo desorganizado, falta de vontade de buscar ajuda, ansiedade ante as provas, baixa eficácia acadêmica, baixo desempenho e motivação

intrínseca reduzida (Elliot & Church, 1997; Elliot, McGregor, & Gable, 1999; Middleton & Midgley, 1997; Skaalvik, 1997).

Considerações Finais

O crescimento da educação a distância no Brasil vem intensificando a necessidade de conhecer o perfil do aluno virtual, este que passa a ser um sujeito ativo da sua própria aprendizagem. Já que na EaD o aluno é estimulado a ter uma postura ativa diante do conhecimento. Sem horário fixo de aula e sem a figura do professor presente o tempo todo, ele tem que assumir uma atitude participativa. Nesta pesquisa os construtos adaptação, estratégias de aprendizagem e motivação para aprender foram observados a partir de instrumentos aplicados em alunos matriculados em cursos superiores na modalidade a distância, tendo sido verificadas diferenças nas de acordo como o gênero, idade dos estudantes e históricos de formação acadêmica.

Diante da dinâmica de aprendizagem promovida pelo ensino a distância, os resultados apresentados indicaram que os alunos que possuem comportamentos adaptativos favoráveis a modalidade a distância são homens, na faixa etária entre 32 a 60 anos e que já tenham cursado e concluído anteriormente outra graduação na modalidade presencial. Observou-se na pesquisa que este perfil de aluno apresenta um entendimento maior das demandas da aprendizagem a distância e um comprometimento com o processo educacional que auxilia na manutenção do envolvimento e do engajamento de seus estudos.

Desta forma, o conhecimento do perfil do aluno virtual amplia o desenvolvimento e aperfeiçoamento das metodologias de ensino nesta modalidade favorecendo a adaptação e a motivação deste aluno. Além disso, como a literatura sobre a EaD ainda é recente, entende-

se como há poucas investigações para explorar a relação entre a adaptação ao ensino superior, o uso de estratégias de aprendizagem e a motivação para aprender de universitários em cursos superiores a distância. Apesar dos benefícios deste estudo algumas limitações puderam ser identificadas, como a ausência de um estudo longitudinal com o intuito de acompanhar o aluno ingressante no curso EaD até a sua conclusão para que esta forma possa investigar outras variáveis sócio-demográficas, comportamentais e institucionais relacionadas aos construtos adaptação, estratégias de aprendizagem e motivação no contexto EaD.

De modo geral pode-se verificar que os objetivos propostos nesta pesquisa foram alcançados satisfatoriamente, conforme apresentados e discutidos neste artigo. Alguns resultados necessitam ser mais bem explorados por novos estudos que aprofundem as questões levantadas, sobretudo em relação aos envolvidos no processo de ensino EaD (alunos, tutores/professores e instituição de ensino). A sugestão de novas pesquisas em relação à busca de evidências de validade com base na estrutura interna dos itens dos instrumentos QAES/EaD, EEA-U/EaD e EMAPRE-U/EaD para a versão EaD também devem ser consideradas para o desenvolvimento de instrumentos psicométricos a serem aplicados na modalidade de ensino superior a distância.

Referências

Acevedo, D., Torres, J.D., & Tirado, D.F. (2015). Análisis de los hábitos de estudio y motivación para el aprendizaje a distancia en alumnos de ingeniería de sistemas de la universidad de Cartagena (Colombia). doi: 10.4067/S0718-50062015000500007

- Almeida, L. S., Soares, A. P. C., Vasconcelos, R. M., Capela, J.V., Vasconcelos, J. B., Corais, J. M., & Fernandes, A. (2000). Envolvimento extracurricular e ajustamento acadêmico: um estudo sobre as vivências dos universitários com e sem funções associativas. Em A. P. Soares, A. Osório, J. V. Capela, L. S. Almeida, R. M. Vasconcelos & S. M. Caíres (Orgs.), *Actas do seminário transição para o ensino superior* (pp.167-187). Braga, Portugal. Recuperado de: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/12088>
- Barbosa, S. I., Carvalho, D. L., Soares Neto, J. B., & Costa, F. J. (2014). Uma análise dos condicionantes da satisfação, da dedicação e do desempenho de estudantes de cursos de administração. *Administração: Ensino e Pesquisa*, 15(2), 323-349. Recuperado de: <http://www.spell.org.br/documentos/ver/31586/uma-analise-dos-condicionantes-da-satisfacao--da-dedicacao-e-do-desempenho-de-estudantes-de-cursos-de-administracao/i/pt-br>
- Bittencourt, I. M., & Mercado, L.P.L. (2014). Evasão nos cursos na modalidade de educação a distância: estudo de caso do Curso Piloto de Administração da UFAL/UAB. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 22(83), 465-504. doi: 10.1590/S0104-40362014000200009
- Brasil, Ministério da Educação. Ministério da Educação. Decreto n.º 2494, de 10 de fevereiro de 1998. Brasília. Recuperado de: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf>
- Bzuneck, J. A. (2004). A motivação do aluno orientado a metas de realização. Em E. Boruchovitch & J. A. Bzuneck (Orgs), *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea* (pp.58-77). Petrópolis, RJ: Vozes.

- Censo EaD.BR. (2016). Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil realizado pela associação brasileira de educação a distância. Recuperado de: http://abed.org.br/censoead2016/Censo_EAD_2016_portugues.pdf
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155-159. Recuperado de <http://www2.psych.ubc.ca/~schaller/528Readings/Cohen1992.pdf>
- Dias, R.A., & Leite, L. S.(2010). *Educação a distância: da legislação ao pedagógico*. Petrópolis: Vozes
- Elliot, J. A., Mc Gregor, H. A., & Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 549- 563. doi: 10.1037/0022-0663.91.3.549
- Elliot, A. J., & Sheldon, K. M. (1997). Avoidance achievement motivation: A personal goals analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(1), 171-186. doi: 10.1037/0022-3514.73.1.171
- Gomes, S. G.S., Mota, J.B., & Leonardo, E. S. (2014). Reflexão sobre o perfil do aluno como determinante para a motivação e aprendizagem em cursos de EaD. *Cadernos de Educação, Tecnologia e Sociedade*, 7, 355-363. doi: 10.14571/cets.v7.355-363
- Gouvêa, G., & Oliveira, C. I. (2006). *Educação a distância na formação de professores: viabilidades, potencialidades e limites*. Rio de Janeiro: Vieira & Lent.
- Guimarães, L, S. R. (2012). O aluno e a sala de aula virtual. In: F. M. Litto & M. Formiga, (Org.). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson.
- Guimarães, L, S. R. (2012). O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da Teoria da Autodeterminação. *Psicologia, Reflexão e Crítica*, 17(2), 143-150. doi: 10.1590/S0102-79722004000200002

- Huang, X., Chandra, A., & DePaolo, C. A. (2016), Understanding transactional distance in web-based learning environments: An empirical study. *British Journal of Educational Technology*, 47(4), 734-737. doi: 10.1111/bjet.12263
- Maia, C., & Mattar, J. (2007). *ABC da EaD: a educação a distância hoje*. São Paulo: Prentice Hall.
- Martins, L.B., & Zerbini, T. (2014). *Escala de estratégias de aprendizagem: evidências de validade em contexto universitário híbrido*. *Psico-USF*, 19(2), 317-328. doi: 10.1590/1413-82712014019002007
- Middleton, M. J., & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An underexplored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 89 (4), 710-728. doi: 10.1037/0022-0663.89.4.710
- Moore, M.G., & Kearsley, G. (2011). *Educação a distância: uma visão integrada*. São Paulo: Cengage Learning.
- Okada, A.L.P., & Almeida, F.J. (2006). Avaliar é bom, avaliar faz bem: Os diferentes olhares envolvidos no ato de aprender. In: M. Silva & E. Santos. *Avaliação da aprendizagem em educação online* (pp. 267-287). São Paulo: Edições Loyola.
- Peters, O. (2006). *Didática do ensino a distância: experiências e estágio da discussão numa visão internacional*. São Leopoldo: Unisinos.
- Ramos, K. R. (2013). Perfil dos alunos de licenciatura a distância e aspectos que contribuem para aprendizagem. *Revista Reflexão e Ação*, 21(esp), 199-220. doi: 10.17058/rea.v21i2.2847
- Santos, A. A. A., & Zenorini, R. P. (2017). Escala de motivação para aprendizagem – versão EaD. Relatório não publicado. Campinas: Universidade São Francisco.

- Santos, A. A. A., & Boruchovitch, E. (2017). Escala de avaliação de estratégias de aprendizagem – adaptada para universitários de cursos a distância. Relatório não publicado. Campinas: Universidade São Francisco/Unicamp.
- Santos, A. A. A., Boruchovitch, E., Primi, R., Bueno, J. M., & Zenorini, R. P. C. (2004). Escala de avaliação de estratégias de aprendizagem para universitários (EAP-U): aplicação do modelo de Rasch de créditos parciais. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 9(2), 227-242. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000116&pid=S1413-8271201400020001400016&lng=en
- Santos, A. A. A., Mognon, J. F., Alcará, R. A., & Lemos, T.H.(2011). Motivação para aprender: evidência de validade convergente entre duas medidas. *Aletheia*, 35(36). Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942011000200004
- Santos, A. A. A., Mognon, J. F., Lima, T. H., & Cunha, N. B. (2011). A relação entre vida acadêmica e a motivação para aprender em universitários. *Psicologia Escolar e Educacional*, 15(2), 283-290. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/2823/282321817010/>
- Santos, A. A. A., Noronha, A. P. P., Zanon, C., Araújo, A. M, Ferreira, J. A., & Almeida, L. S. (2017). *Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES) – adaptado para cursos a distância no Brasil*. Relatório não publicado. Universidade São Francisco, Brasil, Universidade Portucalense, Universidade do Minho & Universidade de Coimbra, Portugal.

- Saraiva, L. M., Pernigotti, J. M., Barcia, R. M., & Lapolli, E. M. (2006). Tensões que afetam os espaços de educação a distância. *Psicologia em Estudo, 11*(3), 483-491. doi: 10.1590/S1413-73722006000300004
- Silva, D. M., Leal, E. A., Pereira, J. M., & Oliveira Neto, J. D. (2015). Estilos de aprendizagem e desempenho acadêmico na Educação a Distância: uma investigação em cursos de especialização. *Revista Brasileira de Gestão de Negócios, 17*(57), 1300-1316. doi: 10.7819/rbgn.v17i57.1852
- Souza, S. A., & Reinert, J. N. (2010). Avaliação de um curso de ensino superior através da satisfação/insatisfação discente. *Revista da Avaliação da Educação Superior, 15*(1), 159 – 176. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v15n1/v15n1a09.pdf>
- Zenorini, R. P. C., & Santos, A. A. A. (2010). Escala de metas de realização como medida da motivação para aprendizagem. *Interamerican Journal of Psychology, 44*, 291-298. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/284/28420641010.pdf>
- Zerbini, T., & Abbad, G. (2010). Aprendizagem induzida pela instrução em contexto de organizações e trabalho: uma análise crítica da literatura. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho, 13*(2), 177-193. doi: 10.11606/issn.1981-0490.v13i2p177-193
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments and future prospects. *American Educational Research Journal, 45*(1), 166-183. doi: 10.3102/0002831207312909

Artigo 2

A evasão nos cursos superiores a distância: uma análise qualitativa

Resumo

O presente estudo buscou investigar as percepções dos alunos evadidos de cursos superiores na modalidade a distância. Participaram dez alunos evadidos de curso da área de gestão de uma instituição de ensino privada no interior do estado de São Paulo. Foram realizadas entrevistas estruturadas referentes a cada um dos fatores do processo de adaptação ao ensino superior e uma questão sobre a motivação do aluno para aprender. Os dados obtidos foram submetidos à análise de conteúdo. Os resultados evidenciaram que o projeto de carreira, adaptação social, adaptação pessoal, adaptação ao estudo, adaptação institucional e motivação para aprender são aspectos importantes na tomada de decisão de evadir, dada a forma como são vivenciados nos cursos a distância. Ressalta-se a necessidade de investir no aperfeiçoamento e controle de fatores institucionais e nos aspectos pessoais dos alunos.

Palavras-chave: Educação a distância; evasão; curso superior

Abstract

The current study investigated the perceptions of students evaded from higher distance education. The participants were ten students who had abandoned courses from the management area of a private higher education institution of the São Paulo State. Structured interviews were carried out regarding each of the factors of the process of adaptation to higher education and a question about the motivation of the student to learn. The data were submitted to content analysis. The results showed that the career design, social adaptation, personal adaptation, adaptation to study, institutional adaptation and motivation to learn are important aspects in decision making to avoid, given the way they are experienced in distance courses. It is necessary to invest in the improvement and control of institutional factors and in the personal aspects of the students.

Keywords: Distance education; dropout; graduate courses

Introdução

A Educação a Distância (EaD) é a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (Lei de Diretrizes e Bases da Educação- LDB, 1996). No Brasil, ela surgiu com a fundação do Instituto Rádio Monitor e do Instituto Universal Brasileiro, em 1939 e 1941 só obteve respaldo legal em 1996, a partir da – Lei nº 9.394. Foi uma forma bastante frequente de se ofertar cursos livres de iniciação profissionalizante, bem como para cursos supletivos, focados na complementação de estudos nos níveis de Ensino Fundamental e Médio, utilizando materiais impressos e aulas transmitidas por televisão, em programas de telecurso (Silva, Melo & Muylder, 2015).

Os responsáveis pelas políticas institucionais e governamentais têm introduzido a EaD para atender necessidades específicas. Dentre estas, as citadas por Moore e Kearsley (2007) referem-se a aspectos positivos da modalidade, como por exemplo, garantir o acesso crescente a oportunidades de aprendizado; nivelar desigualdades entre grupos etários; oferecer uma combinação de educação com trabalho e vida familiar, entre muitas outras. Segundo Laruccia e Jansen (2015) as transformações associadas à EaD envolvem mais do que a simples mudança de ambiente educacional das Instituições de Ensino Superior (IES). Elas abrangem todo um aparato didático e social, devido à necessidade de alterações metodológicas e também das relações vigentes, sejam essas humanas, tecnológicas ou de conhecimento.

De acordo com os dados do censo realizado pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) em 2015/2016, foram contabilizados 5.048.912 alunos matriculados na

modalidade. Entretanto, apesar do aumento no número de concluintes de cursos superiores em EaD ser crescente, a taxa de evasão é de 35,2%, superior à de cursos presenciais, que é 27,9%. Considerando o crescimento exponencial do número de matriculados em curso superior em EaD e a expressiva evasão de seus alunos, verifica-se a importância de investigações que ampliem a identificação de variáveis que se relacionam com a decisão do aluno em permanecer ou evadir do curso, que é o propósito do presente trabalho.

Algumas pesquisas sobre o tema, como a de Laham e Lemes (2016) investigaram as possíveis causas que levam à evasão, analisando a percepção dos estudantes do curso de licenciatura em pedagogia a distância da UAB-UFSCAR Universidade Federal de São Carlos. Os autores abordaram o tema de forma aberta com pergunta disparadora sobre as causas de evasão do curso. A partir da explanação a respeito das categorias identificadas e após a análise de conteúdo, as causas de evasão apontadas foram classificadas como endógenas (aquelas ligadas ao curso), e que podem ser evitadas pelas instituições de ensino, gerando a diminuição dos índices de evasão. A segunda categoria envolveu as causas exógenas (relacionadas à vida e características pessoais dos estudantes) e fogem do poder de ação das instituições, mas podem ser minimizadas, quando identificadas e trabalhadas junto aos alunos matriculados.

Sob essa perspectiva, o presente estudo tem como objetivo investigar as dificuldades de adaptação dos alunos evadidos de cursos EaD a partir de seus relatos. É importante salientar que a adaptação ao Ensino Superior (ES) é um processo complexo e multidimensional, relevante para o sucesso acadêmico do aluno e para a sua persistência ao longo do curso. O processo de adaptação apresenta um conjunto de desafios que demandam dos estudantes a assunção de novos papéis e, também, um envolvimento

proativo nas decisões relativas à carreira que vão além da aprendizagem de conteúdos acadêmicos (Araújo, Santos, Ferreira, Noronha, Zanon, & Almeida, 2015).

No presente estudo o construto adaptação ao ES é investigado com base nas cinco dimensões que compõem o Questionário de Adaptação ao Ensino Superior – QAES. Tais dimensões se referem a: Projeto de Carreira, referente à visão do curso no plano de carreira dos alunos; Adaptação Pessoal que se reporta à alta autoestima e sentimentos de bem estar físico e psicológico associados às experiências no ES; Adaptação Social, vinculada à integração social do estudante; Adaptação ao Estudo referente ao comportamento de aprendizagem no ambiente de aprendizagem e Adaptação Institucional que está relacionada ao ambiente da instituição de ensino que oferece o curso, incluindo docentes e funcionários, assim como espaços e serviços (Araújo et al., 2015).

Dessa forma, o construto adaptação ao ensino superior é uma variável relevante para entender o comportamento do universitário no decorrer de sua formação, à medida que envolve o enfrentamento de diversos desafios, relativos a questões de caráter intrapessoal, interpessoal e ambiental, com o necessário ajustamento ao novo contexto e às suas normas e valores. Abrange, ainda, a vivência de novos papéis e o envolvimento proativo em decisões relativas à carreira escolhida (Pascarella, & Terenzini, 2005).

Referente à EaD, Zerbini e Abbad (2010) afirmam que as características individuais podem exercer uma interferência mais significativa nos resultados de ações educacionais nesta modalidade, do que naquelas de natureza presencial, uma vez que a aprendizagem efetiva está, neste caso, subordinada muito mais à autonomia do aluno durante o processo de aprendizagem. Ainda, neste contexto da adaptação pessoal, Almeida, Abbad, Menezes e Zerbini (2013) consideram que a falta de habilidades do aluno de fazer uso das ferramentas eletrônicas disponibilizadas, a inabilidade de organizar o tempo de estudo, como também a

falta de autodisciplina, estão entre as características do aluno que influenciam a evasão de cursos em EaD.

A adaptação ao estudo configura-se como uma ocorrência relevante para a investigação da evasão, uma vez que a EaD não só admite maior flexibilidade de horários e locais de estudo, bem como expõe o estudante a uma quantidade mais elevada de estímulos. Isto sugere que o aluno deve ter, além da habilidade técnica necessária, capacidade para tomar decisões quanto ao seu aprendizado, condições de desenvolver um plano de aprendizado pessoal, capacidade para decidir sozinho sem a presença do tutor e, por fim, capacidade para buscar recursos para o seu estudo (Abadi & Rehfeldt, 2016).

Um outro aspecto, referente à adaptação institucional, que inclui aspectos da estrutura de ensino e da tecnologia, tutoria, questões pedagógicas, metodológicas, material didático e outros podem evidenciar elementos causadores da evasão na modalidade (Almeida, et al., 2013). No que se refere especificamente ao desempenho do tutor, há alguns problemas frequentemente referidos. Dentre eles, são descritos como motivos para a evasão de curso: a falta de apoio ao aluno, ausência de feedback, carência de conhecimentos ou inabilidade para transmiti-los (Umekawa & Zerbini, 2015).

Alguns estudos que problematizam os motivos da evasão (Bittencourt & Mercado, 2014) têm incluído a investigação de características individuais dos alunos (Lee & Anderson, 2013). Conforme alertam Laham e Lemes (2016) e Santos, Oliveira e Teixeira (2017), além de estratégias de aprendizagem, o enfrentamento da evasão exigiria a satisfação com a aprendizagem, sentimento de acolhimento familiar e da comunidade acadêmica, gestão do tempo e vínculo com o tutor e/ou professor, formando ambiente de apoio amparado em estímulos propícios ao despertar do interesse

Complementarmente, a motivação dos alunos, bem como sua autorregulação, especialmente no âmbito da EaD representa também um componente que interfere na evasão (Cokley, 2015; Parker, 2003, Woters, & Benzon, 2013). A este respeito, Guimarães e Boruchovitch (2004) afirmam que as pesquisas sobre a motivação acadêmica têm aumentado mundialmente, sendo que o construto vem sendo estudado sob diferentes abordagens teóricas, mostrando a complexidade do assunto. A motivação tem implicação direta com o envolvimento do aluno no processo de aprendizagem. Segundo os autores, a compreensão dos fatores relacionados ao envolvimento dos alunos com a aprendizagem é uma tarefa bastante complexa, devido à diversidade dos elementos presentes na situação. Dessa forma, os autores visualizam a motivação como uma variável interveniente, que inclui tanto elementos internos como situacionais e possibilita o entendimento do envolvimento individual.

Existe consenso de que a evasão é um fenômeno multidimensional e que ainda precisa ser mais bem explorado (Parker, 2003; Santos, Tomatake, Cazarini, Araújo, & Oliveira, 2008). Apesar da grande valia de cursos na modalidade a distância no âmbito educacional, existem poucas pesquisas que avaliam seus índices de evasão e, também, poucos estudos que investigam o fenômeno, sob a perspectiva da decisão do aluno (Bittencourt & Mercado, 2014). Tendo em vista a importância de ampliar o conhecimento sobre a evasão nos cursos superiores EaD, o presente estudo tem como objetivo analisar qualitativamente relatos de alunos evadidos, com o foco em aspectos de sua adaptação ao ensino superior e a sua motivação para aprender.

Método

Participantes

Participaram desta pesquisa dez alunos, ambos os gênero (oito mulheres e dois homens), entre os 25 a 43 anos ($M = 33,5$; $DP = 5,97$) evadidos de curso superior na área de gestão oferecido na modalidade a distância de uma instituição de ensino privada no Estado de São Paulo. O critério para configurar aluno evadido foi ter cursado pelo menos um módulo, ou disciplina, na modalidade EaD, até três anos antes da realização desta pesquisa.

Instrumento

A entrevista estruturada foi constituída por cinco questões, referentes à cada um dos fatores do processo de adaptação ao ensino superior, contidos no Questionário de Adaptação ao Ensino Superior - QAES (Araújo et al., 2015) adaptado para a modalidade EaD. Além disso, uma sexta questão sobre a motivação do aluno para aprender foi incluída. Os participantes responderam a uma escala tipo Likert de zero a 10 pontos, considerando a percepção que tinham do curso, em relação aos seguintes aspectos: projeto de carreira, adaptação social, adaptação pessoal, adaptação ao estudo e adaptação institucional. Além disso, foram solicitados a apresentarem uma justificativa escrita de cada uma das seis questões, considerando a decisão de interromper o curso.

- 1) O curso me ajudava a concretizar meu projeto de carreira (carreira)
- 2) O curso me provocava sentimentos de insatisfação/irritação (pessoal)
- 3) O curso favoreceu o contato com colegas (social)
- 4) Eu conseguia me organizar/planejar para dar conta das atividades exigidas pelo curso (estudo)
- 5) A instituição responsável pelo curso era capaz de prover as condições estruturais

necessárias para os alunos (institucional)

- 6) Eu me sentia motivado para aprender nas disciplinas da EaD (assuntos me mantinham focado/ sair-me bem era o principal/ evitava expor minhas dificuldades)

Procedimentos

Após autorização das instituições e da aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade São Francisco (CAAE: 64829817.4.0000.5514), o propósito da pesquisa foi apresentado para os participantes. Àqueles que concordaram foi enviado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) com informações esclarecedoras acerca do estudo, o qual foi lido e aceito por meio de autorização do participante e após assinatura encaminhado por e-mail para a pesquisadora.

Os potenciais participantes foram selecionados a partir do registro de dados para contato de alunos evadidos enviado pela instituição de ensino após solicitação da pesquisadora que em seguida realizou contato com os alunos por e-mail e redes sociais. Após o *rapport*, os participantes foram convidados a atribuir uma nota de 0 a 10 para as seis questões, remetendo-se à forma como percebiam as dimensões do processo de adaptação ao ensino superior no curso EaD que abandonaram. Em seguida, escreveram uma justificativa, explicando o porquê da atribuição de cada nota. As entrevistas foram realizadas pelo *skype* sempre pela mesma entrevistadora e anotadas com o máximo de detalhes para análise.

Análise dos dados

As entrevistas foram analisadas qualitativamente com o objetivo de verificar de que modos os alunos evadidos de cursos superiores EaD consideravam a experiência que vivenciaram. Os dados foram submetidos à análise de conteúdo (Bardin, 2011). As

categorias foram previamente estabelecidas e foram apresentadas cinco questões, referentes a cada um dos fatores do processo de adaptação ao ensino superior, contidos no Questionário de Adaptação ao Ensino Superior. Além disso, uma sexta questão sobre sua motivação para aprender foi incluída. Especificamente a análise foi feita de acordo com as seguintes etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados: inferência e interpretação.

Resultados e Discussão

A partir da leitura e análise dos relatos dos (as) entrevistados (as), foram agrupadas as questões em seis categorias de análise. Elas evidenciam a adaptação do aluno no ensino superior na modalidade a distância e a sua motivação para aprender, sendo cada uma delas descritas a seguir.

Projeto de Carreira

Nesta categoria apresentam-se relatos dos entrevistados (E1, E5, E7 e E9) a respeito das expectativas que o curso a distância poderia contribuir para o desenvolvimento da sua carreira profissional. Além disso, também poderia constituir um espaço que falassem sobre a conquista de novas oportunidades no mercado de trabalho.

E1: “O curso não me ajudava a concretizar o meu projeto de carreira porque a empresa que trabalho não investe em plano de carreira”.

E5: “Ajudou a me reinserir no mercado de trabalho, mas não foi relevante para a carreira”.

Fatores específicos relacionados à carreira, tais como segurança no emprego, melhor mobilidade na carreira, candidatar-se a um emprego, ser considerado preparado para uma promoção e maior salário são considerados os principais motivadores para a conclusão de um curso (Moore & Kearsley, 2007). Outros relatos apresentados mostram que os

entrevistados (E7 e E9) questionam a qualidade do curso. Referem, ainda, a dificuldade em adaptarem-se à dinâmica do curso EaD.

E7: “Achei que a partir de um determinado ponto o conteúdo ficou muito fraco, não me senti segura para atuar na área de formação do curso”.

E9: “A escolha do curso poderia me ajudar no desenvolvimento de minha carreira, porém não me adaptei ao método de ensino a distância”.

Segundo Abadi e Rehfeldt (2016), a estrutura de ensino tem a responsabilidade de envolver o aluno e de resolver ou amenizar o problema da adaptação porque ela detém o aparato administrativo, técnico, didático e metodológico de ensino. Este aparato nada mais é que a estrutura de ensino como um todo: professor, tutor presencial e a distância, apoio pedagógico e administrativo, ambiente virtual de ensino, metodologia e material didático adequado.

Adaptação Pessoal

A adaptação pessoal na modalidade EaD relaciona-se aos sentimentos de insatisfação e/ou irritação que o curso provocava no aluno. É válido destacar que nesta categoria os relatos se referiam mais a problemáticas institucionais do que a adaptação pessoal propriamente dita. Os alunos relataram à sensação de abandono e à falta ou demora do *feedback* pelo professor, também mencionaram a dificuldade das interações entre os envolvidos e à dificuldade de acesso a informações do curso que contribuíram para a evasão, como mostram os relatos a seguir:

E4: “Eu fiquei muito insatisfeita e irritada, porque aquilo que eu imaginava não aconteceu. Eu tinha que participar em horários de trabalhos de encontros com o grupo e quando precisava de apoio nunca tinha na mesma rapidez que eles despejavam materiais para estudo”.

E6: “A forma como eram passadas as informações pertinentes ao curso me irritava e provocava insatisfação”.

E7: “Não gostei da quantidade excessiva de encontros presenciais e de permanecer tantas horas no local nestes dias, o material de algumas disciplinas parecia ter sido feito às pressas e alguns professores demoravam demasiadamente para responder às dúvidas e avaliar atividades”.

O abandono pode ser caracterizado pelo aluno como uma sensação de isolamento para realizar seus estudos e sem direcionamento e acompanhamento contínuo do professor. As justificativas apresentadas pelos entrevistados indicam que apesar da modalidade de ensino ser pautada no uso da tecnologia para a realização da comunicação e interação entre os envolvidos este representa um fator de dificuldade para a aprendizagem se não for compatível com as necessidades e expectativas do aluno. Foi evidenciado no relato que este distanciamento de tempo e espaço com o professor causa sentimentos negativos do curso por parte do aluno. A aprendizagem na modalidade a distância exige que o professor desempenhe um papel de facilitador, observador e monitor, para auxiliar o aluno no processo de interação, além de prestar, em tempo hábil, as informações necessárias (Almeida, et al., 2013).

Adaptação Social

Os entrevistados foram questionados sobre a possibilidade de o curso ter favorecido o contato com os colegas das salas de aula virtuais. Os relatos desta categoria apresentam contrastes entre eles, visto que alguns participantes reconhecem a existência de interações sociais entre os alunos. Outros entrevistados, contudo, revelam a que a ausência de contato social foi um problema para a sua adaptação na modalidade. Esta diversidade de relatos pode ter ocorrido, em razão de expectativas diferentes dos alunos em relação ao que seria

esperado em relação ao contato com os colegas, visto que na modalidade EaD há marcadas diferenças em relação ao que ocorre nos cursos presenciais (Santos, et al 2017). Importa salientar que a relação entre os colegas é mediada pela tecnologia de informação e comunicação (TIC), o que pode, ainda, não ser reconhecido por muitos como um novo modo de se comunicar com os colegas. Isto pode ocorrer a despeito do avanço no que se refere aos contatos sociais por mídias eletrônicas.

E1: “Nunca me importei em ter contato com colegas do meu curso. Na verdade, até preferia estudar sozinha”.

E3: “Não tive contato com ninguém que estava fazendo o mesmo curso”.

E4: “Não tive nenhum contato com nenhum dos participantes e percebi que muitos foram desistindo”.

E5: “Só tinha contato com os colegas em dia das provas presenciais”.

E2: “Mantenho contato com os colegas do curso até hoje”.

E8: “O contato com os colegas era bom para compartilharmos as nossas dúvidas”.

A interação entre os próprios colegas do curso auxilia para a formação de uma comunidade virtual de aprendizagem, fazendo com que os alunos se envolvam na dinâmica do curso e aumente a oportunidade de sucesso nos estudos, diminuindo o abandono (Laham & Lemes, 2016). Desta forma, o ambiente virtual de aprendizagem precisa apresentar estímulo para os alunos se conhecerem virtualmente (Almeida et al., 2013). Embora algumas práticas sejam utilizadas com este propósito, como o fórum de discussão, atividades em grupos virtuais, atividades de ambientação como um espaço para apresentação para que o aluno possa inserir sua foto e informações pessoais como local que reside e sua ocupação, são necessárias outras iniciativas neste sentido. Sem dúvida, é

imprescindível que as IES criem ambientes de convivência para os alunos EaD, de forma a possibilitar incremento das relações sociais entre os participantes.

Adaptação ao Estudo

A categoria adaptação ao estudo mostra relatos que os entrevistados argumentam se conseguiam se organizar e planejar para dar conta das atividades exigidas pelo curso. Os relatos foram variados conforme apresentados na sequência.

E1: “O próprio curso dava dica de como se planejar para os estudos”.

E7: “Conseguia me organizar, ter disciplina para acessar o ambiente virtual de aprendizagem (AVA) diariamente e me agrada muito estudar sozinha e não ter que assistir aulas presenciais com frequência, acho muito mais produtivo”.

E5: “Tirava a parte da noite para estudar”.

E3: “Por ser à distância, tinha dificuldade em planejar e organizar os meus estudos”.

A autonomia nos estudos está presente nos relatos dos entrevistados. Segundo Moore e Kearsley (2007), o conceito de autonomia significa que os alunos têm capacidades diferentes para tomar decisões a respeito do seu próprio aprendizado. Sendo que no ensino a distância é primordial que o aluno tenha habilidade técnica, capacidade para tomar decisões quanto ao seu aprendizado, ter condições de desenvolver um plano de aprendizado pessoal, capacidade para decidir sozinho sem a ajuda do tutor e ter capacidade para buscar recursos para o seu estudo.

O aluno EaD organiza e conduz seu processo de aprendizagem de forma responsável em relação aos objetivos que quer alcançar e é um aluno que apresenta autorregulação. Ele é consciente da necessidade de ser ativo para que a aprendizagem aconteça e administra seus esforços para o alcance dos conhecimentos e habilidades (Castro, Miranda, & Leal, 2016).

Ainda nos relatos desta categoria observa que acontecimentos inesperados como doenças enfrentadas pelo aluno ou seus familiares evidencia uma causa para a evasão. A adaptação ao estudo sofre alterações por causa de situações imprevistas vividas pelo aluno relatadas também em pesquisas como de Moore e Kearsley (2007) que ocorrem em determinado momento da vida do indivíduo, como problemas de saúde, familiares e outros.

E6: “Tenho 3 filhas pequenas e a minha recém nascida ficou internada por duas longas vezes e eu também acabei ficando internada, o que me prejudicou em realizar as atividades e as provas”.

E10: “O volume de leitura é grande e eu percebi que aquele não era o momento da minha vida para realizar um curso a distância”.

E4: “Boa parte do curso atrapalhava a minha rotina e eu não tinha tempo para cuidar da minha casa e do meu marido”.

O perfil do aluno da modalidade EaD é evidenciado na categoria adaptação ao estudo já que de acordo com os dados do Censo EaD.BR, dentre os alunos que estudam na modalidade 53% são mulheres e 49,78% têm entre 31-40 anos. Considerando estas características, a rotina diária pessoal e profissional, a falta de tempo e a preocupação com a família são elementos recorrentes no relato dos entrevistados.

Adaptação Institucional

A adaptação institucional compreende se a IES responsável pelo curso era capaz de prover condições estruturais necessárias para os alunos. Quando existe uma boa interação entre o aluno e a IES, o primeiro tem suas necessidades e interesses atendidos pelo segundo e, isso resulta na aprendizagem e em satisfação (Laham & Lemes, 2016; Scacchetti et al. 2014).

Os relatos revelam que a estrutura tecnológica do ambiente virtual é satisfatória, por

um lado. Mas, por outro lado, evidenciam que a estrutura do atendimento físico para dar apoio ao aluno é alvo de críticas. Elas apontam para um número insuficiente de funcionários que, possivelmente, por falta de capacitação ou pelo volume excessivo de atividades, não oferecem um atendimento com agilidade e qualidade (Umekawa & Zerbini, 2015). Este é um aspecto que deve ser objeto de reflexão por parte das IES.

E4: “O nível tecnológico sim, mas o que percebi é que as instituições se preocupam em se capacitar tecnologicamente, mas por trás não tem pessoas suficientes para dar suporte aos alunos. O feedback é demorado ... Talvez daqui a algum tempo, os cursos EaD possam ser mais bem entendidos pelos alunos, mas atualmente ainda é necessário suporte físico”.

E5: “O ambiente virtual era bem estruturado e de fácil interação mas sempre que precisei de um atendimento presencial eu encontrei dificuldades, eram poucos funcionários para atender aos alunos e a qualidade do atendimento é questionável”.

E7: “A infraestrutura era muito boa mas só encontrava a coordenadora nos encontros presenciais”.

E10: “A instituição tinha pouco funcionário para atender aos alunos do curso”.

Para favorecer a adaptação do aluno EaD à instituição, é necessário que ela ofereça apoio ao aluno, especialmente pelo fato de ele estar distante. Isto exige da instituição um atendimento específico, que deve ter características próprias e diferenciadas em relação às existentes para o atendimento de alunos de cursos presenciais. As instituições de ensino dispostas a oferecer cursos na modalidade a distância devem reformular a gestão estratégica da própria estrutura organizacional e de seus processos técnicos e administrativos (Araújo, Oliveira Neto, Cazarini & Oliveira, 2013).

Apesar de a EAD consistir em uma proposta de ampliação e democratização da educação, esta modalidade de ensino-aprendizagem ainda passa por um período de

aculturação. Ensinar e estudar a distância não são tarefas fáceis e ambos os atores diretamente implicados – professor e aluno – ficam muito mais vulneráveis e têm necessidade de acompanhamento próximo (Santos et al, 2017; Uemaka & Zerbini, 2015). Além disso, esta mudança atinge, também, as próprias instituições de ensino que se mostram ainda hesitantes em migrar para um novo tempo (Almeida et al., 2013).

Motivação para Aprender

Os dados da literatura científica indicam que o estudante, orientado à meta aprender, busca o desenvolvimento intelectual, valoriza o esforço pessoal e utiliza estratégias de aprendizagem mais efetivas (Castro et al, 2016; Wolters & Bizon, 2013; Zenorini, Santos & Monteiro, 2011). Os relatos mostram que a motivação para aprender está vinculada à conscientização e aceitação do aluno da dinâmica de aprendizagem da EaD que exige autonomia, dedicação, planejamento para realização dos estudos e o estabelecimento de metas de aprendizagem.

E1: “O difícil era ter responsabilidade consigo mesmo e não procrastinar”.

E4- “A pressão em cumprir prazos e a solidão de não ter com quem compartilhar as minhas angústias, além da falta de tempo me fez desistir dessa experiência”.

E5: “Sentia falta da dinâmica de sala de aula”.

E7: “Enquanto o conteúdo estava bom me sentia muito motivada, mas quando começou a ficar fraco perdi totalmente a motivação”.

E10: “Quando começava uma unidade de estudo eu me sentia motivada mas com o passar dos dias e a correria da minha vida eu me sentia incapaz de estudar. Foi uma experiência traumática, até porque foi a primeira vez que desisti de algo que tanto queria e precisava também”.

Os alunos menos motivados têm dificuldade em desenvolver habilidades necessárias

aos estudos em cursos a distância, o que pode provocar a evasão. Nos cursos desta modalidade a motivação para aprender do estudante acontece quando sente interesse no que aprende e percebe que seus estudos tem um significado para o planejamento da sua vida pessoal e profissional.

Considerações Finais

Como informado, tendo em vistas a necessidade de se conhecer e discutir a evasão nos cursos superiores EaD, este artigo tem como objetivo apresentar uma pesquisa qualitativa com relatos de alunos evadidos investigando a sua adaptação ao ensino superior e a sua motivação para aprender. Pelo relato dos entrevistados observou-se que o processo de ensino-aprendizagem dos cursos superiores na modalidade a distância apresenta fragilidades. Elas aparecem vinculadas a aspectos institucionais como o material didático, a tecnologia da informação e as formas de comunicação prevalentes nos ambientes virtuais de estudo. Também se referem a aspectos que foram trazidos pelos entrevistados evidenciando por situações relatadas das expectativas do curso em contribuir com carreira profissional, relações interpessoais entre os envolvidos no processo educacional, autonomia e a motivação para aprender.

Inicialmente, os resultados mostram que na categoria Projeto de Carreira os entrevistados relataram que o curso não possibilitou um diferencial na sua carreira profissional. Outro aspecto considerado na entrevista é que o próprio aluno questiona a eficácia do curso EaD. Os resultados obtidos nesse fator sugerem que as IES precisam promover uma educação a distância com qualidade e credibilidade e que o governo federal

estabeleça o aprimoramento contínuo das diretrizes que regulam os processos educacionais da modalidade.

A pesquisa também mostrou na categoria Adaptação Pessoal que os entrevistados relataram a sensação de abandono que pode ser reflexo de demora do professor em responder as dúvidas dos alunos nos meios de interação da sala virtual, da periodicidade e duração dos encontros virtuais que não consideravam a rotina de vida do aluno EaD e da qualidade na produção do material de estudo. Muitos destes relatos devem ser explorados pois em nenhum momento o aluno mostra que realizou a leitura dos documentos de orientações disponíveis no ambiente virtual, tais como plano de ensino, calendário, guias do aluno e de ambientação do curso. A adaptação pessoal para ser efetivada deve ter um investimento realizado pelo aluno que não pode ficar aguardando sem se integrar com as informações e rotina do curso matriculado.

Outros relatos foram observados na categoria Adaptação Social que configurou a importância da Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) no modo como o aluno se relaciona e comunica com os colegas do curso. Nos relatos dos entrevistados observou-se que em primeiro momento o aluno que decide estudar na modalidade EaD não tem como objetivo primordial fazer amigos ou ter contato com outros participantes. Porém no decorrer do curso, os alunos percebem que esta modalidade de ensino não anula a possibilidade de haver relações interpessoais, pelo contrário oferece uma nova experiência no contato com outros alunos.

A autonomia que é uma competência diagnosticada na categoria Adaptação ao Estudo que aborda a forma como o aluno se organiza para realizar seus estudos e cumprir com os seus deveres de estudante. O aluno EaD é inserido em um ambiente que promove a possibilidade do desenvolvimento desta competência já que este tem total liberdade de

regular seus estudos e de promover seu desenvolvimento acadêmico. Isto exige que o aluno tenha habilidade técnica e capacidade para tomar decisões quanto ao seu aprendizado. Ademais, precisa ter condições de desenvolver um plano de aprendizado pessoal, capacidade para decidir sozinho sem a ajuda do tutor e ter capacidade para buscar recursos para o seu estudo.

O aluno, também na categoria adaptação pessoal, demonstra que o momento que vivencia de sua vida pessoal, com seus familiares, rotina de trabalho podem influenciar diretamente na decisão de evadir do curso. Nos relatos percebe-se que o aluno considera os seus fatores pessoais como primordiais e o estudo é posicionado como secundário a elas. Isto corrobora os resultados dos estudos de Almeida et al. (2013) que mostram que os alunos evadem dos cursos devido ao excesso de trabalho e, conseqüentemente, por não conseguirem conciliar estudo, trabalho e família.

A adaptação institucional é uma categoria na qual os entrevistados relataram problemas com relação à falta de qualidade no atendimento presencial no polo de apoio. As respostas dos alunos indicam que a IES tem poucos profissionais para realizar os atendimentos e isto gera demora nas respostas das solicitações. Fato este, que pode promover uma discussão da quantidade de investimento que as IES estão aportando na estrutura técnica e funcional dos cursos nessa modalidade em estudo. Apesar do curso ser a distância as demandas dos alunos são semelhantes às dos cursos presenciais, seria necessário rever a maneira como as IEs estão aplicando seus processos administrativos no contexto do gerenciamento do seu grupo funcional de apoio aos cursos EaD.

A motivação para aprender finaliza as categorias abordadas neste estudo. Foram encontrados relatos que ressaltam motivação para aprender também pode ser considerada como um fator de evasão dos alunos na modalidade pesquisada. Na EaD o aluno motivado

para aprender é aquele que encontra no seu curso o que almeja conhecer, estudar, argumentar e aplicar para que isto ocorra a estrutura do curso precisa disponibilizar estratégias que facilitem o desenvolvimento do aluno.

Diante dos relatos referentes a esta categoria, é apontado que as IES precisam oferecer aos seus alunos mecanismos para estimular a motivação para aprender. Isto ocorre a partir da existência de um ambiente virtual planejado e direcionado ao perfil dos alunos, tecnologias de informação e comunicação eficientes, professores preparados e remunerados corretamente para atuarem nesta modalidade de ensino, equipe técnica e administrativa de profissionais para apoiar as solicitações dos envolvidos com agilidade e qualidade entre outros elementos que facilitem para que o aluno se sentir motivado para aprender e desta forma inibindo a evasão.

É importante ressaltar que o presente estudo apresenta limitações, sendo uma delas o fato da pesquisa ter sido realizada com evadidos de apenas uma instituição de ensino superior, o que dificulta a generalização dos resultados. Assim, sugere-se que novas pesquisas sejam realizadas, com amostras que incluam evadidos oriundos de várias IES e que busquem investigar outras categorias de análise tais como: novas demandas sociais e culturais, inovações tecnológicas, tendências da modalidade que favoreçam a continuidade para os estudos do tema EaD no Brasil. Além disso, recomenda-se que sejam investigados outros atores envolvidos na EaD, como por exemplo, os tutores e coordenadores de cursos.

Compreender os fatores que levam os alunos a evadirem de cursos superiores EaD pode fornecer as IES informações relevantes que lhes possibilitem avaliar seus métodos e promover ações corretivas que possam diminuir a evasão. Por outro lado, pode também contribuir para o desenvolvimento de uma aculturação da EaD promovendo ao aluno

informações reais da modalidade, desmistificando seu processo e facilitando seu desenvolvimento consciente no decorrer de sua formação no curso escolhido.

Referências

- Abadi, A. M., & Rehfeldt, M. J. H. (2016). Autonomia para aprendizagem: uma relação entre o fracasso e o sucesso dos alunos da Educação a Distância. *Práxis Educativa*, 11(2), 310-33. doi: 10.5212/PraxEduc.v.11i2.0001
- Almeida, O. C. S., Abbad, G., Meneses, P. P. M., & Zerbini, T. (2013). Evasão em cursos a distância: fatores influenciadores. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 14(1), 19-33. Recuperado de: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v14n1/04.pdf>
- Araújo, A. M., Santos, A. A. A., Ferreira, J. A., Noronha, A. P. P., Zanon, C., & Almeida, L. S. (2015). *Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES)*. Relatório não publicado. Universidade Portucalense, Universidade do Minho, Universidade de Coimbra, Portugal & Universidade São Francisco, Brasil.
- Associação Brasileira de Educação a Distância (2015). *Censo Ead.br - Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil*. Curitiba: InterSaberes. Recuperado de: http://abed.org.br/arquivos/Censo_EAD_2015_POR.pdf
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Brasil. (Presidência da República Casa Civil). *Lei n. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996 (1996). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, seção 1. Brasília, DF. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm

- Castro, J. X., Miranda, G., & Leal, E. (2016). Estratégias de aprendizagem dos estudantes motivados. *Advances in Scientific and Applied Accounting*, 9(1), 80-97. doi: 10.14392/asaa.2016090105
- Cokley, K. O. (2015). A confirmatory factor analysis of the academic motivation scale with black college students. *Measurement and evaluation in counseling and development*, 48(2), 124–139. doi: 10.1177/0748175614563316
- Guimarães, S. E. R., & Boruchovitch, E. (2004). O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da teoria da autodeterminação. *Psicologia, Reflexão e Crítica*, 17(2), 143-150. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v17n2/22466.pdf>
- Laham, S. A. D., & Lemes, S. S. (2016). Um estudo sobre as possíveis causas de evasão em curso de licenciatura em pedagogia a distância. *Política e Gestão Educacional*, 20(3), 405-431. doi: 10.22633/rpge.v20.n3.9753.
- Laruccia, M., & Jansen, A. (2015). Avaliação da educação a distância em um curso de administração contemporâneo. *Augusto Guzzo Revista Acadêmica*, 15 (1), 208-227. doi: 10.22287/ag.v1i15.253.
- Lee, H. S., & Anderson, J. R. (2013). Student learning: What has instruction got to do with it? *Annual Review of Psychology*, 64(3), 1-25. doi: 10.1146/annurev-psych-113011-143833.
- Parker, A. (2003). Identifying predictors of academic persistence in distance education. *Usdla Journal*, 17(1), 55-62. Recuperado de: http://www.usdla.org/html/journal/JAN03_Issue/article06.html
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students: A third decade of research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Santos, E. E. A. S., Oliveira, R.R., & Teixeira, L. A. A. (2017). Estratégia de aprendizagem como mediadora da satisfação com o curso na modalidade de educação a distância. Recuperado de: [file:///C:/Users/Dell/Desktop/EstratXX_EaD%20\(5\).pdf](file:///C:/Users/Dell/Desktop/EstratXX_EaD%20(5).pdf)
- Santos, E. M., Tomotake, M. E., Oliveira Neto, J. D., Cazarini, E. W., Araújo, E. M., & Oliveira, S. R. M. (2008). Evasão na educação a distância: Identificando causas e propondo estratégias de prevenção. Recuperado de: <http://www.abed.org.br/congrsso/tc/511200845607PM.pdf>
- Scacchetti, F. A., Oliveira, K. L., & Moreira, A. E. (2015). Estratégias de aprendizagem no ensino técnico profissional. *Psico - USF*, 30(3), 433-446. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/303400483_Estrategias_de_Aprendizagem_no_Ensino_Tecnico_Profissional
- Silva, M. P. D., Melo, M. C. O. L., & Muylder, C. F. (2015). Educação a distância em foco: um estudo sobre a produção científica brasileira. *Revista de Administração do Mackenzie*, 16(4), 202-230. doi: 10.1590/1678-69712015 /administracao.v16n4p202-230.
- Umekawa, E. E., & Zerbini, T. (2015). Evasão e persistência em ações educacionais a distância: análise do perfil discente. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*, 15(2), 188- 200. doi: 10.17652/rpot/2015.2.517
- Wolters, C. A., & Benzoni, M. B. (2013). Assessing and predicting college student's strategies for the self-regulation of motivation. *The Journal of Experimental Education*, 81(2), 199-221. doi: 10.1080/00220973.2012.699901.
- Zenorini, R. P. C., Santos, A. A. A., & Monteiro, R. M. (2011). Motivação para aprender: relação com o desempenho de estudantes. *Paidéia*, 21(49), 157-164. Recuperado de: <http://oaji.net/articles/2014/655-1401369846.pdf>

Zerbini, T., & Abbad, G. (2010). Aprendizagem induzida pela instrução em contexto de organizações e trabalho: uma análise crítica da literatura. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 13(2), 177-193. doi: 10.11606/issn.1981-0490.v13i2p177-193

Considerações Finais

Diante do crescimento da educação a distância no ensino superior brasileiro há nítido aumento de interesse por parte dos envolvidos (alunos, professores/tutores e instituição de ensino) em compreender e desenvolver ações para aperfeiçoar de forma contínua as novas exigências comportamentais, estruturais e tecnológicas desta modalidade de ensino. Por esta razão, o presente estudo teve como objetivo explorar a relação entre a adaptação ao ensino superior, o uso de estratégias de aprendizagem e a motivação para aprender de universitários em cursos superiores a distância.

Os objetivos deste estudo foram atingidos, tal como visto nos resultados dos dois artigos que compuseram esta dissertação. O primeiro artigo avaliou os alunos matriculados em cursos superiores a distância, considerando o seu processo de adaptação, o uso de estratégias de aprendizagem e de sua motivação para aprender. Também foram investigadas diferenças relativas às suas características sociodemográficas tais como gênero, idade e histórico de formação acadêmica. Foram empregados instrumentos de avaliação dos construtos mencionados, adaptados para o contexto EaD. O estudo ainda buscou evidências de validade convergente entre os instrumentos Escala de Estratégias de Aprendizagem para Universitários Adaptada para EaD - EEA-U/EaD e a Escala de Estratégias de Aprendizagem em contexto universitário híbrido - EEA-H, sendo que este último já tinha sido validado com os alunos EaD.

Os resultados revelaram que estudantes do gênero masculino, na faixa etária entre 32 a 60 anos e que já tenham realizado e concluído anteriormente outra graduação na modalidade presencial apresentaram comportamentos adaptativos favoráveis a modalidade de ensino a distância. Dado este interessante para ser focalizado em futuras investigações

pois o Censo EaD 2016 indicou que os percentuais de alunos de mais de 40 anos na educação a distância são inferiores a 5%. Tem sido observado que essa modalidade ainda tem potencial para crescer entre alunos de faixas etárias mais avançadas, seja por um desejo desses alunos de mudar de carreira, seja ou por seus interesses pessoais.

O segundo artigo referente ao estudo qualitativo, versou sobre a decisão da evasão em pessoas que haviam cursado graduação a distância. Foram realizadas entrevistas com o objetivo de verificar de que modo os evadidos de cursos superiores EaD consideraram a experiência que vivenciaram e como perceberam o processo da adaptação acadêmica e sua motivação para aprender. Ao todo, foram apresentadas seis questões, posteriormente usadas como categorias de análise: projeto de carreira, adaptação social, pessoal, de estudo e institucional. Uma última questão foi referente à motivação para aprender. Importante salientar que as primeiras cinco categorias foram estabelecidas previamente com base nos fatores do Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES). Os dados submetidos à análise de conteúdo (Bardin, 2011).

Nas entrevistas com os alunos evadidos observou-se elementos que podem ser considerados como indicadores para o favorecimento da evasão. Estes elementos estão vinculados às fragilidades do processo de ensino-aprendizagem dos cursos superiores na modalidade a distância tais como o material didático, a tecnologia da informação e as formas de comunicação prevalentes nos ambientes virtuais de estudo. Ficou evidenciado, também, que aspectos vinculados ao próprio aluno referentes a acontecimentos na sua vida pessoal, podem interferir diretamente na decisão de evadir do curso. Nesta mesma linha, questões como a falta de planejamento e organização para os estudos, a baixa autonomia para aprender e os maus resultados obtidos, mostraram que os cursos a distância não estão

estruturados para oferecer ao aluno um diferencial de formação profissional, dificultando desta forma a sua permanência nestes cursos.

A análise da evasão sob a ótica do evadido apresentou elementos para pesquisas futuras, que poderão ser organizadas com o intuito fornecer as IES informações relevantes que lhes possibilitem reavaliar seus métodos. Além disso, poderão ser usadas para a promoção de discussões sobre as características psicológicas de potenciais interessados em realizar um curso superior nesta modalidade.

Por fim, vale salientar que os milhares de alunos EaD têm características diferenciadas dos alunos do ensino presencial e que há uma demanda, cada vez mais expressiva, devido a fatores econômicos e sociais, entre outros. Este “novo” aluno necessita de investigações que abordem vários âmbitos, entre eles, pedagógicos, psicológicos, estruturais e tecnológicos para que o ensino superior a distância no Brasil seja realizado com qualidade e responsabilidade na formação de profissionais em diversas áreas de atuação.

Referências

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271. Recuperado de: http://www.unco.edu/cebs/psychology/kevinpugh/motivation_project/resources/ames92.pdf
- Appana, S. (2008). A review of benefits and limitations of online learning in the context of the student, the instructor and the tenured faculty. *International Journal on E-Learning*, 7(1), 5-22. Recuperado de: <http://eric.ed.gov/?id=EJ780471>
- Araújo, A. M, Santos, A. A. A., Ferreira, J. A., Noronha, A. P. P., Zanon, C., & Almeida, L. S. (2015). *Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES)*. Relatório não publicado. Universidade Portucalense, Universidade do Minho, Universidade de Coimbra, Portugal & Universidade São Francisco, Brasil.
- Archer, J. (1994). Achievement goals as a measure of motivation in university students. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 430-446. doi: 10.1006/ceps.1994.1031
- Azevedo, D. R. (2007). *O aluno virtual: perfil e motivação*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Sul de Santa Catarina, Florianópolis). Recuperado de: <http://www.cpmivonecastanharo.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/5/430/1515/arquivos/File/alunovirtual.pdf>
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Belloni, M. L. (2006). *Educação a distância*. 4 ed. Campinas, SP: Autores Associados
- Bittencourt, I. M., & Mercado, L. P. L. (2014). Evasão nos cursos na modalidade de educação a distância: estudo de caso do curso piloto de administração da UFAL/UAB. *Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 22(83), 465-504. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v22n83/a09v22n83.pdf>

- Bogdan, R.; Biklen, S. (1994). Características da investigação qualitativa. In: *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Porto Editora, p.47- 51
- Bohadana, E., & Valle, L. (2009). O quem da educação a distância. *Revista Brasileira de Educação*. 14(42), 551-564. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n42/v14n42a11.pdf>
- Boruchovitch, E., & Santos, A. A. A. (2006). Estratégias de aprendizagem: conceituação e avaliação. In A. P. P. Noronha, F.F. Sisto, & A. A. A. Santos (Eds.), *Facetas do Fazer em Avaliação Psicológica* (pp. 107-124). São Paulo: Editora Vetor.
- Brasil. (Presidência da República Casa Civil). *Decreto nº 5.622*, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm
- Brasil. (Presidência da República Casa Civil). *Lei n. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996 (1996). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, seção 1. Brasília, DF. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm
- Bzuneck, J. A. (1999). Uma abordagem sócio-cognitivista à motivação do aluno: a teoria de metas de realização. *Psico-USF*, 4(2), 51-66. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000093&pid=S0104-4060201000010000800011&lng=pt
- Bzuneck, J. A., Alves, E., Proietti, H. M. B., Filla, O., L. B., Machado, O. A., Zanatto, R., Machado, R. M. L. & Araújo, R. V. (2003). Motivação de alunos de cursos superiores: sua relação com envolvimento cognitivo e crenças sobre inteligência. *Anais*

do VI Congresso Brasileiro de Psicologia Escolar e Educacional, Salvador-BA, 238.

Recuperado de:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000112&pid=S1413-

[8271200700020001700008&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000112&pid=S1413-8271200700020001700008&lng=pt)

Bzuneck, J. A. (2004). A motivação do estudante orientado à meta aprender. In E.

Boruchovitch, & J. A. Bzuneck (Orgs.), *A motivação do estudante: contribuições da psicologia contemporânea* (pp.58-77, 3a ed.). Petrópolis: Vozes.

Cardoso, L. R. & Bzuneck, J. A. (2004). Motivação no ensino superior: metas de realização

e estratégias de aprendizagem. *Psicologia Escolar e Educacional*, 8, 145-155. doi:

10.1590/S1413-85572004000200003

Carmo, E. (1997). *Ensino superior a distância - modelos ibéricos* (pp.785-804).

Universidade Aberta. Lisboa,

Carrol, N., & Burke, M. (2010). Learning effectiveness using different teaching modalities.

American Journal of Business Education, 3(12), 65-76. doi: 10.19030/ajbe.v3i12.966

Church, M. A., Elliot, A. J. & Gable, S. L. (2001). Perceptions of classroom environment,

achievement goals and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 93,

43-54. doi: 10.1037/0022-0663.93.1.43

Clayton, K., Blumberg, F., & Auld, D. (2010). The relationship between motivation,

learning strategies and choice of environment whether traditional or including an

online component. *British Journal of Educational Technology*, 41 (3), 349-364. doi:

10.1111/j.1467-8535.2009.00993.x

Costa, E. R., & Boruchovitch, E. (2000). Fatores que influenciam o uso de estratégias de

aprendizagem. *Psico-USF*, 5, 11-24. Recuperado de:

<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v25n4/a08v25n4.pdf>

- Costa, E. R., & Boruchovitch, E. (2009). As estratégias de aprendizagem e a produção de textos narrativos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22(2), 173-180. doi:101590/S0102-79722009000200002
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 325-346. Recuperado de: http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/1991_DeciVallerandPelletierRyan_EP.pdf
- Dweck, C.S. & Elliott, E.S. (1983). Achievement motivation. In E.M. Hetherington, P.H. Mussen (Ed.) *Handbook of Child Psychology* (v. 4, pp. 643-692). New York: John Wiley & Sons.
- Elliott, E. S. & Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12. doi: 10.1037/0022-3514.54.1.5
- Ferreira, M. L. R. (1985). A Motivação nos adultos: factor fundamental de aproveitamento no ensino a distância. In: *SINAL - Revista do Instituto Português de Ensino a Distância*, 1, 29-43. Recuperado de: <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/12677>
- Fiuza, P. J; Martins, A.R. (2002). Conceitos, características e importância da motivação no acompanhamento ao aluno distante. In: *Anais do VI Congreso de Educación a Distancia Mercosur/ Sul*. Chile: UCN. Recuperado de: <http://repositoral.cuaed.unam.mx:8080/jspui/handle/123456789/2985>
- Garrison, D. R., & Vaughan, N. D. (2008). *Blended learning in higher education: Framework, principles and guidelines*. São Francisco: Jossey-Bass.

- Gibson, C.C. (2003). Learners and learning: The need for the theory. In. M.G Moore e W. G. Anderson (Eds), *Handbook of distance education* (pp.121-137). Mahwan, NJ: Erlbaum.
- Guimarães, S. E. R. & Boruchovitch, E. (2004). O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da teoria da autodeterminação. *Psicologia, Reflexão e Crítica*, 17(2), 143-150. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v17n2/22466.pdf>
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Elliot, A. J., Carter, S. M. & Letho, A. T. (1997). Predictors and consequences of achievement goals in the college classroom: Maintaining interest and making the grade. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 1284-1295. doi: 10.1037/0022-3514.73.6.1284
- Harasim, L., Teles. L., Turoff. M., & Hiltz, S.R. (2005). *Redes de aprendizagem: um guia par ensino e aprendizagem on line*. São Paulo: Senac
- Johnson, R. D., Gueutal, H., & Falbe, C. M. (2009). Technology, trainees, metacognitive activity and e-learning effectiveness. *Journal of Managerial Psychology*, 24(6), 545-566. doi: 10.1108/02683940910974125
- Keegan, D. J. (1996). *The foundations of distance education*. London: Croom Helm.
- Lee, H. S., & Anderson, J. R. (2013). Student learning: What has instruction got to do with it? *Annual Review of Psychology*, 64(3), 1-25. doi: 10.1146/annurev-psych-113011-143833.
- Lopes, S. A. (2004). A auto-regulação na aprendizagem: a demarcação de um campo de estudo e intervenção. *Aprendizagem auto-regulada pelo estudante: perspectivas psicológicas e educacionais* (pp.17-39). Porto: Porto Editora.

- Kemp, W. (2001). Persistence of adult learners in distance education. (Dissertação de Mestrado). *Athabasca University Governing Council, Athabasca, Alberta, Canadá*. Recuperado de:
<http://auspace.athabascau.ca:8080/dspace/bitstream/2149/541/1/kemp.pdf>
- Martins, L. B. (2012). *Aprendizagem em ações educacionais a distância: fatores influentes no desempenho acadêmico de universitário*. (Dissertação de Mestrado, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo). Recuperado de:
http://media.wix.com/ugd/6a29e2_7510dcb280d0428ea05d7f3e4d69c498.pdf
- Martins, L.B., & Zerbini, T. (2014). *Escala de estratégias de aprendizagem: evidências de validade em contexto universitário híbrido*. *Psico-USF*, 19(2), 317-328. doi:10.1590/1413-82712014019002007
- Meece, J. (1991). The classroom context and children's motivational goals. Em M. L. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.). *Advances in motivation and achievement* (pp. 261-289). Greenwich: JAI Press
- Moore, M., & Kearsley, G. (2007). *Educação a distância: uma visão integrada*. São Paulo: São Paulo: Thomson Learning.
- Moore, M., & Kearsley, G. (1990). Recent contributions to the theory of distance education. *Open Learning*, 5(3), 10-16. Recuperado de:
<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0268051900050303?journalCode=copl20>
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346. doi: 10.1037/0033-295X.91.3.328

- Ozkan, S., Koseler, R., & Baykal, N. (2009). Evaluating learning management systems: Adoption of hexagonal e-learning assessment model in higher education. *Transforming Government: People, Process and Policy*, 3(2), 111-130. doi: 10.1108/17506160910960522
- Palloff, R. M., & Pratt, K. (2004). *O aluno virtual*. 1 ed. São Paulo: Artmed.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students: A third decade of research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Pavesi, M. A., & Oliveira, D. E. M. B. (2011). Qual o lugar da motivação nas pesquisas sobre EaD? In: *X Congresso Nacional de Educação – Educere e I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade da Educação – SIRSSE*. Recuperado de: educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5408_3156.pdf
- Pereira, E. W. (2003). Expansão e diversidade. In: *Formação de professores a distância: experiências brasileiras*. Universidade Aberta de Portugal (Tese de Doutorado), 255-269 Recuperado de: http://www.fe.unb.br/linhascriticas/n17/educacao_a_distancia.html
- Pretti, O. (2002). *Fundamentos e políticas em educação a distância*. Curitiba: IBPEX
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation: in learning and teaching contexts. *Journal Educational Psychology*, 95(4), 667-686. doi: 10.1037/0022-0663.95.4.667
- Pintrich, P. R. & De Groot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40. Recuperado de: <http://rhartshorne.com/fall-2012/eme6507-rh/cdisturco/eme6507-portfolio/documents/pintrich%20and%20degroodt%201990.pdf>
- Ryan, R. & Connell, J. (1989). Perceived locus of causality and internalization: examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57,

749-761.

Recuperado

de:

https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/1989_RyanConnell.pdf

Ryan, R., & Deci, E. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67. doi: 10.1006/ceps.1999.1020

Rurato, P. (2011). As características dos aprendentes na educação a distância (EaD): apresentação de um instrumento e contextualização. *Cibertexualidades*, 4, 55-71. Recuperado de: http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/2306/3/cibertxt_4_rurato.pt.pdf

Ruth, D., & Conners, S. E. (2010). Distance learning in a core business class: Determinants of success in learning outcomes and post-course performance. *Academy of Educational Leadership*, 15(1), 50-56. Recuperado de: <http://search.proquest.com/openview/00916ef96957d6b1cb9092d31254d628/1?pq-origsite=gscholar&cbl=38641>

Santos, A. A. A., Alcará, A. R., & Monteiro, R. M. (2012). A motivação para aprender na perspectiva da teoria de metas de realização e teoria da autodeterminação. In E. Boruchovitch., & Santos, A. A. A., & E. Nascimento (Orgs.), *Avaliação psicológica nos contextos educativo e psicossocial* (pp.149-179). São Paulo: Casapsi.

Santos, A. A. A., Boruchovitch, E., Primi, R., Zenorini, R. P. C., & Bueno, J. M. H. (2004). Escala de Avaliação de Estratégias de Aprendizagem para universitários (EAP-U): aplicação do Modelo de Rasch de créditos parciais. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 9(2), 227-242. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000116&pid=S1413-8271201400020001400016&lng=en

- Santos, J. F. S. (2006). Avaliação no ensino a distância. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38(4), 1-9. Recuperado de: [file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/1372Severo%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/1372Severo%20(1).pdf)
- Seifert, T. L., & O'Keefe, B. A. (2001). The relationship of work avoidance and learning goals to perceived competence, externality and meaning. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 81-92. doi: 10.1348/000709901158406
- Soek, A. M., & Gomes, D. L. (2008). As relações de ensino/aprendizagem na Educação a Distância e o trabalho do tutor como mediador do conhecimento. *Revista Intersaberes*, 3(6), 166-176. Recuperado de: <https://www.uninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/136/109>
- Stefano, S. R., Passador, J. L. & Bzuneck, J. A. (2003). As orientações motivacionais em alunos de administração: uma análise realizada na disciplina de Recursos Humanos. *Revista Capital Científico*, 1, 59-77. Recuperado de: <http://revistas.unicentro.br/index.php/capitalcientifico/article/view/594/730>
- Steil, A.V., & Barcia, R.M. (2006). Atitudes de alunos e professores com relação a cursos de mestrado em engenharia de produção a distância. *Gestão & Produção*, 13(1), 141-149. Recuperado: <http://www.scielo.br/pdf/gp/v13n1/29583.pdf>
- Silva, M. P. D., Melo, M. C. O. L., & Muijder, C. F. (2015). Educação a distância em foco: um estudo sobre a produção científica brasileira. *Revista de Administração do Mackenzie*, 16(4), 202-230. doi: 10.1590/1678-69712015 /administracao.v16n4p202-230.
- Terra, L. A., Domingos, D. C., Klaes, L. S., Duarte, K. G., Sabino, M. M. F. L R., & Da Rosa, R. S. (2010). Uma investigação sobre o papel motivador do tutor de acordo com a visão dos alunos dos cursos de capacitação do Ministério da Saúde. In: *X Colóquio*

Internacional sobre Gestão Universitaria en América del Sur. Mar del Plata.

Recuperado de: http://www.inpeau.ufsc.br/wp/wp-content/BD_documentos/colóquio10/159.pdf

Testa, M. G., & Freitas, H. M. R. (2002). Fatores importantes na gestão de programas de educação a distância via Internet: a visão dos especialistas. In: Anais do Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração. Recuperado de: http://www.ufrgs.br/gianti/files/artigos/2002/2002_114_ENANPAD.pdf

Timothy, A. J., Christine L. J., Shaw, J. C., Scott, B. A., & Rich, B. L. (2007). Self-efficacy and work-related performance: The integral role of individual differences. *Journal of Applied Psychology*, 92(1), 107-127. doi: 10.1037/0021-9010.92.1.107

Urda, T. C. (1997). Achievement goal theory: Past results, future directions. Em M. L. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.). *Advances in motivation and achievement* (pp. 99-141). Greenwich: JAI Press.

Vecchione, C. (2006). La formación de tutores en un contexto virtual: un diseño instruccional para la enseñanza y el aprendizaje estratégicos. *Virtual Educa*. Recuperado de: <http://tdx.cat/bitstream/handle/10803/4758/cmvlde1.pdf?sequence=1>

Warr, P., & Allan, C. (1998). Learning strategies and occupational training. *Internacional Review of Industrial and Organizational Psychology*, 13, 83-121. Recuperado de: <https://books.google.com.br/books?id=MkVBx4n5Y6EC&printsec=frontcover&hl=pt-BR#v=onepage&q&f=false>

Warr, P., & Bunce D. (1995). Trainee characteristics and outcomes of open learning. *Personnel Psychology*, 48, 347-375. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000191&pid=S0103-863X201000020000600037&lng=pt

- Weiner, B. (1990.) History of motivational research in education. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 616-22. doi: 10.1037/0022-0663.82.4.616
- Werthein, J.(2000). A sociedade da informação e seus desafios. *Ciência da Informação*, 29(2), 71–77. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/ci/v29n2/a09v29n2.pdf>
- Wolters, C. A. (2003). Understanding procrastination from self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*, 95, 179-187. doi: 10.1037/0022-0663.95.1.179
- Woolfolk, A. (2000). *Psicologia da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas
- Yin. R. K.(2005). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 3 ed., Porto Alegre: Bookman
- Yukselturk, E., & Inan, F. A. (2006). Examining the factors affecting student dropout in an online learning environment. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 7(2), 76-88. Recuperado de: <http://tojde.anadolu.edu.tr/tojde23/index.htm>
- Zenorini, R. P. & Santos, A. A. A. (2003). A motivação e a utilização de estratégias de aprendizagem em universitários. Em: E. Mercuri & S. A. J. Polydoro (Orgs.). *Estudante universitário: características e experiências de formação* (pp. 67-86). Taubaté-SP: Cabral Universitária. doi: 10.1590/S1413-85572011000200010
- Zenorini, R. P. C., & Santos, A. A. A. (2010). Teorias de metas de realização: fundamentos e avaliação. Em: E. Boruchovitch, J. A. Bzuneck & S. E. R. Guimarães (Orgs.), *Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo* (pp.99-125). Petrópolis: Vozes.
- Zerbini, T., & Abbad, G. (2010). Aprendizagem induzida pela instrução em contexto de organizações e trabalho: uma análise crítica da literatura. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 13(2), 177-193. doi: 10.11606/issn.1981-0490.v13i2p177-193

Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183. doi: 10.3102/0002831207312909

Anexos

Anexo 1- Questionário Sociodemográfico

1. Nome ou Iniciais (opcional):
2. RG (opcional):
3. Gênero: () feminino () masculino
4. Idade:
5. Estado Civil:
6. Curso:
7. Qual o semestre que está cursando neste momento:
8. A respeito dos gastos do seu curso, quem o financia?
9. Você já cursou outra graduação? Se sim, responda: Você concluiu o curso? () sim () não
Qual a modalidade do curso? () a distância () presencial
10. Você tem filhos dependentes financeiramente de você?
11. Atualmente, você trabalha? Se sim, qual a sua profissão:
12. Qual é sua renda mensal atual? (Se você for dependente, considere a renda atual de seus provedores (renda familiar também):
() De R\$ 880,00 a R\$ 1.759,00 () De R\$ 1.760,00 a R\$ 4.399,00
() De R\$ 4.400,00 a R\$ 6.159,00 () De R\$ 6.160,00 a R\$ 8.799,00
() Acima de R\$ 8.800,00 () Prefiro não responder
13. De 0 a 10, atribua uma nota para você mesmo, considerando seu desempenho geral em seu curso atualmente:
14. Na sua avaliação qual o seu nível de domínio na utilização de tecnologia?
15. Você costuma predominantemente utilizar a internet para:

Anexo 2- Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES)

QAES - Questionário de Adaptação ao Ensino Superior

Alexandra M. Araújo, Acácia Anjeli dos Santos, Joaquim Armando Ferreira, Ana Paula Noronha, Cristian Zanon, & Leandro S. Almeida, 2015
Universidade Portucalense, Universidade do Minho, Universidade de Coimbra, Portugal & Universidade São Francisco, SP, Brasil

Número de aluno: _____ Idade: _____ Sexo: M__ F__ Estado Civil: _____
Curso: _____ A Universidade que frequenta foi primeira opção? Sim __ Não __ O Curso foi primeira opção? Sim __ Não __

É a 1ª vez que está inscrito/a no Ensino Superior? Sim __ Não __ Atualmente encontra-se: Só a estudar __ A estudar e trabalhar __
Na sua família (pais, irmãos) alguém frequentou o Ensino Superior? Sim __ Não __

Se sim, por favor indique quem: _____

Instruções:

Este questionário pretende avaliar as suas vivências, opiniões e sentimentos em relação à sua adaptação académica no Ensino Superior. Indique, para cada um dos itens, o seu grau de acordo, selecionando uma das opções, que variam entre 1 (*Discordo totalmente*) e 5 (*Concordo totalmente*). Não existem respostas certas ou erradas. As suas respostas são confidenciais e o tratamento dos resultados garantirá o seu anonimato.

	Discordo totalmente	Discordo	Não discordo, nem concordo	Concordo	Concordo totalmente
1. As salas e os espaços físicos da minha Universidade agradam-me.	1	2	3	4	5
2. Mesmo que tenha pontos de vista diferentes, dou-me bem com o grupo de amigos que fiz nesta Universidade.	1	2	3	4	5
3. Consigo fazer boas anotações nas aulas.	1	2	3	4	5
4. Nos últimos tempos na Universidade sinto-me mais irritável do que o habitual.	1	2	3	4	5
5. Estou no curso superior com que sempre sonhei.	1	2	3	4	5
6. Identifico-me com a minha Universidade (por ex., valores, regras).	1	2	3	4	5
7. Sinto-me bastante próximo/a do grupo de amigos que fiz nesta Universidade.	1	2	3	4	5
8. Tenho em dia os trabalhos, as matérias ou os exercícios das várias disciplinas.	1	2	3	4	5
9. Nas últimas semanas tenho tido pensamentos sobre mim próprio/a que me deixam triste.	1	2	3	4	5
10. Acredito que me posso realizar profissionalmente na área do curso que escolhi.	1	2	3	4	5
11. Gosto do ambiente intelectual (por ex., palestras, debates, exposições) que se vive na minha Universidade.	1	2	3	4	5
12. Sinto-me satisfeito/a com os amigos que fiz nesta Universidade.	1	2	3	4	5
13. Tenho a preocupação de me avaliar e perceber porque me correm bem ou mal as aprendizagens.	1	2	3	4	5
14. Ultimamente tenho-me sentido desorientado/a e confuso/a.	1	2	3	4	5
15. Sinto que estou num curso que corresponde aos meus interesses e capacidades.	1	2	3	4	5
16. Tenho bons professores na minha Universidade.	1	2	3	4	5
17. Sinto-me integrado/a no grupo de colegas que frequenta as mesmas aulas que eu.	1	2	3	4	5
18. Planejo diariamente as minhas atividades de estudo.	1	2	3	4	5
19. Nas últimas semanas tenho-me sentido ansioso/a.	1	2	3	4	5
20. Penso que estou a ter uma boa preparação para a vida profissional que desejo no futuro.	1	2	3	4	5
21. Sempre que preciso de resolver um problema burocrático ou administrativo, sei que serei bem atendido/a na minha Universidade.	1	2	3	4	5
22. Faço amigos com facilidade nesta Universidade.	1	2	3	4	5
23. Sou capaz de me concentrar nas tarefas de estudo o tempo necessário.	1	2	3	4	5
24. Ultimamente tenho-me sentido triste ou abatido/a.	1	2	3	4	5
25. Sinto que com este curso poderei atingir os meus objetivos.	1	2	3	4	5
26. Estou satisfeito/a com as atividades extracurriculares (por ex., culturais, desportivas) disponíveis na minha Universidade.	1	2	3	4	5

27. Costumo ter companhia nos momentos livres (por ex., almoço, intervalos) na Universidade.	1	2	3	4	5
28. Depois das aulas, organizo e sistematizo a informação para estudar melhor.	1	2	3	4	5
29. Ultimamente sinto-me pouco confiante nas minhas capacidades.	1	2	3	4	5
30. Estou certo/a que este é o melhor curso para mim.	1	2	3	4	5
31. A minha Universidade tem bons espaços para estar nos intervalos entre as aulas.	1	2	3	4	5
32. Nesta Universidade, tenho um grupo de amigos a quem posso recorrer sempre que necessitar.	1	2	3	4	5
33. Esforço-me no estudo, porque estou determinado/a em conseguir bons resultados.	1	2	3	4	5
34. Ultimamente há situações em que me sinto a perder o controle.	1	2	3	4	5
35. Mesmo que pudesse não mudaria de curso.	1	2	3	4	5
36. Estou satisfeito/a com os espaços de apoio à aprendizagem existentes na minha Universidade (por ex., biblioteca, sala de computadores, salas de estudo).	1	2	3	4	5
37. Para mim é fácil estabelecer boas relações com os meus colegas de curso.	1	2	3	4	5
38. Mesmo perante alguma dificuldade, não desisto de entender um assunto ou de realizar um exercício.	1	2	3	4	5
39. Nas últimas semanas tenho-me sentido sem energia e mais cansado/a.	1	2	3	4	5
40. Estou certo/a da importância que o meu curso terá na minha vida no futuro.	1	2	3	4	5

Anexo 3- Questionário de Adaptação ao Ensino Superior (QAES) – versão EaD

Itens	Propostas de Adaptação	Não se enquadra a EaD
1. As salas e os espaços físicos da minha Universidade agradam-me.	As salas virtuais das disciplinas agradam-me.	Adaptação institucional
2. Mesmo que tenha pontos de vista diferentes, dou-me bem com o grupo de amigos que fiz nesta Universidade.	Mesmo que tenha pontos de vista diferentes, dou-me bem com o grupo de amigos que fiz no meu curso	Adaptação Social
4. Nos últimos tempos na Universidade sinto-me mais irritável do que o habitual.	Nos últimos tempos no curso EaD, sinto-me mais irritável do que o habitual.	Adaptação pessoal-emocional
7. Sinto-me bastante próximo/a do grupo de amigos que fiz nesta Universidade.	Sinto-me bastante próximo/a do grupo de amigos que fiz no meu curso EaD.	Adaptação Social
11. Gosto do ambiente intelectual (por ex., palestras, debates, exposições) que se vive na minha Universidade.	11. Gosto do ambiente intelectual (por ex., fórum, plantão tira-dúvidas) que se vive no curso EaD.	Adaptação institucional
12. Sinto-me satisfeito/a com os amigos que fiz nesta Universidade.	Sinto-me satisfeito/a com os amigos que fiz no meu curso em EaD	Adaptação Social
17. Sinto-me integrado/a no grupo de colegas que frequenta as mesmas aulas que eu.	Sinto-me integrado/a no grupo de colegas que frequenta as mesmas aulas que eu no curso EaD	Adaptação Social
22. Faço amigos com facilidade nesta Universidade.	Faço amigos com facilidade no meu curso EaD.	Adaptação Social
27. Costumo ter companhia nos momentos livres (por ex., almoço, intervalos) na Universidade.	Costumo ter companhia virtual dos meus colegas do curso EaD	Adaptação Social
31. A minha Universidade tem bons espaços	O meu curso EaD tem bons espaços	Adaptação

para estar nos intervalos entre as aulas.	virtuais para se usar fora dos momentos de aula	institucional
32. Nesta Universidade, tenho um grupo de amigos a quem posso recorrer sempre que necessitar.	No meu curso, tenho um grupo de amigos a quem posso recorrer sempre que necessitar.	Adaptação Social
36. Estou satisfeito/a com os espaços de apoio à aprendizagem existentes na minha Universidade (por ex., biblioteca, sala de computadores, salas de estudo).	36. Estou satisfeito/a com os espaços de apoio à aprendizagem virtual existente no curso (por ex., biblioteca virtual, fórum, plantão tira-dúvidas, entre outros.).	Adaptação institucional
37. Para mim é fácil estabelecer boas relações com os meus colegas de curso.	Para mim é fácil estabelecer boas relações com os meus colegas de curso EaD.	Adaptação Social

Anexo 4- Escala de Estratégias de Aprendizagem para Universitários (EEA- U)

ESCALA DE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM PARA UNIVERSITÁRIOS (EEA-U)

Acácia Aparecida Angeli dos Santos & Evelyn Boruchovitch, 2015

Nº de matrícula _____ Sexo: _____ Idade: _____ Período: _____
Curso: _____ Data: _____

INSTRUÇÕES:

As próximas questões referem-se às estratégias que você pode utilizar para aprender. Pense na(s) forma(s) como você, em geral, costuma estudar ou se preparar para uma avaliação e assinale (x) apenas uma alternativa de cada um dos itens apresentados a seguir:

	Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
1. Repetir as informações oralmente na medida em que vai lendo o texto.				
2. Anotar na íntegra as explicações do professor.				
3. Identificar suas dificuldades para aprender determinados tópicos ou assuntos.				
4. Resumir os textos indicados para estudo.				
5. Ler os textos indicados pelo professor.				
6. Fazer anotações no texto ou em folha à parte.				
7. Escrever com suas palavras o que entendeu do texto.				
8. Ler textos complementares, além dos indicados pelo professor.				
9. Elaborar perguntas e respostas sobre o assunto estudado.				
10. Selecionar as ideias principais do texto.				
11. Controlar sua ansiedade em situações de avaliação.				
12. Identificar o quanto você está ou não aprendendo.				
13. Pedir auxílio ao professor sobre as dúvidas na matéria.				
14. Rever as anotações feitas em sala de aula.				
15. Procurar no dicionário o significado de palavras desconhecidas.				
16. Pedir ajuda aos colegas em caso de dúvidas.				
17. Administrar seu tempo de estudo.				
18. Organizar seu ambiente de estudo.				
19. Manter a calma diante de tarefas difíceis.				
20. Recorrer a outros textos e livros sobre o assunto.				
21. Planejar suas atividades de estudo.				
22. Separar todo o material necessário para a tarefa que irá realizar.				
23. Conseguir ir até o final de uma tarefa mesmo quando ela é difícil ou tediosa.				
24. Verificar seus erros após receber uma nota de prova.				

25. Tentar refazer questões que errou em uma prova.				
26. Distrair-se ou pensar em outra coisa quando está lendo, estudando ou fazendo os trabalhos.				
27. Ler suas respostas novamente antes de entregar a prova.				
28. Estudar em grupo.				
29. Anotar na agenda as coisas que tem para fazer.				
30. Fazer algum esquema no papel (esboço, gráfico ou desenho) para melhor entender as relações entre eles.				
31. Colar lembretes para recordar do que precisa fazer.				
32. Discutir a matéria com os colegas para ver se entendeu.				
33. Pedir para alguém tomar a matéria.				
34. Rer a matéria para entendê-la melhor.				
35. Criar perguntas sobre o assunto que está estudando e tentar respondê-las.				

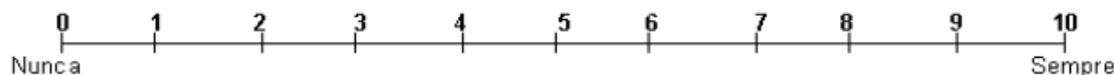
**Anexo 5- Escala de Estratégias de Aprendizagem para Universitários (EEA- U) –
versão EaD**

Itens	Propostas de Adaptação	Não se enquadra a EaD
14. Rever as anotações feitas em sala de aula.	Rever as anotações feitas durante as apresentações das vídeo aulas.	
16. Pedir ajuda aos colegas em caso de dúvidas.	Pedir ajuda aos colegas nos ambientes virtuais de comunicação, em caso de dúvidas (fórum, mensagem, plantão tira-dúvidas)	
27. Ler suas respostas novamente antes de entregar a prova.	Ler suas respostas novamente antes de entregar ou enviar a prova.	
28. Estudar em grupo.	<p>Formar grupos virtuais (grupo no facebook, no whatsapp) para estudo e realização de trabalhos.</p> <p>Meus filhos tem esses grupos e fazem trabalhos neles</p>	X
32. Discutir a matéria com os colegas para ver se entendeu.	Discutir a matéria com os colegas em ambientes virtuais de comunicação (fórum, mensagem, plantão tira-dúvidas) para ver se entendeu os conteúdos estudados.	

Anexo 6- Escala de Estratégias de Aprendizagem em Contexto Universitário Híbrido

(EEA-H)

Para responder às próximas questões, pense nos comportamentos utilizados por você durante o curso. A escala abaixo varia de 0 (nunca) a 10 (sempre). Leia atentamente os itens listados e escolha o ponto da escala (0,1,2,3,4,5,6,7,8,9 ou 10) que melhor representa a frequência com que você se comportou da maneira descrita em cada item. Registre sua resposta à direita de cada item com o número escolhido. Por favor, não deixe questões em branco.



Itens	Nota
Controle da Emoção	
1. Mantive a calma quando tive dificuldades.	
2. Repeti a mim mesmo, quando me senti ansioso, que tudo sairia bem ao final do curso.	
3. Mantive a calma com a possibilidade de ter um rendimento abaixo do esperado.	
4. Mantive a calma diante dos erros que cometi ao realizar atividades do curso.	
Estratégias Autorregulatórias	
5. Esforcei-me mais quando percebi que estava perdendo a concentração.	
6. Forcei-me a manter a atenção nos estudos quando me senti desinteressado.	
7. Esforcei-me mais quando percebi que estava perdendo o interesse no assunto.	
8. Revisei a matéria para verificar o quanto eu dominava o conteúdo.	
9. Esforcei-me para verificar minha compreensão sobre o que estava sendo ensinado.	
10. Busquei solucionar minhas dúvidas ao consultar as apostilas do curso.	
11. Busquei compreender melhor os conteúdos ao estudá-los nas apostilas do curso.	
Busca de Ajuda Interpessoal	
12. Busquei auxílio do tutor para esclarecer minhas dúvidas sobre o conteúdo.	
13. Busquei auxílio de colegas nos fóruns para esclarecer minhas dúvidas.	
14. Troquei mensagens com os colegas para esclarecer dúvidas sobre o conteúdo do curso.	
Estratégias Cognitivas	
15. Busquei outras fontes de pesquisa, fora da internet, relacionadas ao curso para me ajudar a aprender.	
16. Busquei sites relacionados ao conteúdo do curso para me ajudar a aprender.	
17. Tentei entender o conteúdo ao aplicá-lo na prática, ao invés de dedicar tempo lendo ou pedindo ajuda a alguém.	
18. Revisei os conteúdos relativos aos exercícios em que cometi erros.	
19. Apreendi conteúdos ao mentalizá-los repetidamente até perceber que havia entendido.	
20. Repeti mentalmente os conteúdos do curso que gostaria de aprender.	
21. Fiz anotações sobre o conteúdo do curso.	
22. Fiz resumos do conteúdo do curso.	
23. Li o conteúdo do curso várias vezes como método para aprender.	
24. Fiz esquemas do conteúdo do curso como método para aprender.	
25. Refleti sobre as implicações que os conteúdos aprendidos poderiam ter.	
26. Busquei desenvolver uma ideia global sobre como os conteúdos do curso se relacionavam entre si.	
27. Associei os conteúdos do curso aos meus conhecimentos anteriores.	
28. Diferenciei, ao analisar os conteúdos do curso, os aspectos mais importantes dos menos importantes.	
29. Identifiquei situações diárias em que eu pudesse aplicar os conteúdos do curso.	

Anexo 7- Escala de Avaliação da Motivação para Aprendizagem (EMAPRE-U)

ESCALA DE AVALIAÇÃO DA MOTIVAÇÃO PARA APRENDIZAGEM – EMAPRE-U

Rita P. C. Zenorini e Acácia A. A. Santos (2007)

As questões a seguir referem-se à sua *motivação* e às suas *atitudes* em relação à aprendizagem.

Não há respostas certas ou erradas, o importante é que você seja sincero!

Marque com um X a opção que mais se ajusta a você: Marque (X) **1** se você concorda com a afirmação, (X) **2** se você não tem opinião a respeito e (X) **3** se você discorda da afirmação.

NOME: _____ SEXO: F () M ()
 IDADE: _____ SÉRIE: _____ ESCOLA: _____
 CIDADE: _____ ESTADO: _____

	<i>1=Concordo</i>	<i>2=Não sei</i>	<i>3=Discordo</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
1	Quando vou mal numa prova, estudo mais para a próxima.					
2	Eu não desisto facilmente diante de uma tarefa difícil.					
3	Para mim, é importante fazer as coisas melhor que os demais.					
4	É importante para mim, fazer as tarefas melhor que os meus colegas.					
5	Faço minhas tarefas acadêmicas porque estou interessado nelas.					
6	Não respondo aos questionamentos feitos pelo professor, por medo de falar alguma “besteira”.					
7	Gosto de trabalhos acadêmicos com os quais aprendo algo, mesmo que cometa uma porção de erros.					
8	Na minha turma, eu quero me sair melhor que os demais.					
9	Não participo dos debates em sala de aula, porque não quero que os colegas riam de mim.					
10	Uma razão pela qual eu faço minhas tarefas acadêmicas é que eu gosto delas.					
11	Sinto-me bem sucedido na aula quando sei que o meu trabalho foi melhor que dos meus colegas.					
12	Uma razão importante pela qual faço as tarefas acadêmicas é porque eu gosto de aprender coisas novas.					
13	Gosto de mostrar aos meus colegas que sei as respostas.					
14	Quanto mais difícil a matéria, mais eu gosto de tentar compreender.					
15	Para mim, é importante, conseguir concluir tarefas que meus colegas não conseguem.					
16	Não me posiciono nas discussões em sala de aula, pois não quero que os professores achem que sei menos que os meus colegas.					
17	Sucesso na escola é fazer as coisas melhor que os outros.					
18	Não participo das aulas quando tenho dúvidas no conteúdo que está sendo trabalhado.					

	<i>1= Concordo</i>	<i>2= Não sei</i>	<i>3 =Discordo</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
19	Eu gosto mais das tarefas quando elas me fazem pensar.					
20	Gosto de participar de trabalhos em grupo sempre que eu possa ser o líder.					
21	Gosto quando uma matéria me faz sentir vontade de aprender mais.					
22	Uma razão pela qual eu não participo da aula é evitar parecer ignorante.					
23	Uma importante razão pela qual eu estudo pra valer é porque eu quero aumentar meus conhecimentos.					
24	Ser o primeiro da classe é o que me leva a estudar					
25	Gosto de tarefas difíceis e desafiadoras					
26	Não questiono o professor quando tenho dúvidas na matéria, para não dar a impressão de que sou menos inteligente que os meus colegas.					
27	Não participo das aulas para evitar que meus colegas e professores me achem pouco inteligente.					
28	Sou perseverante, mesmo quando uma tarefa me frustra.					

**Anexo 8- Escala de Avaliação da Motivação para Aprendizagem (EMAPRE-U) -
versão EaD**

	<i>1= Concordo</i>	<i>2= Não sei</i>	<i>3= Discordo</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
1	Quando vou mal numa prova, estudo mais para a próxima.					
2	Eu não desisto facilmente diante de uma tarefa difícil.					
3	Para mim, é importante fazer as coisas melhor que os demais.					
4	É importante para mim, fazer as tarefas melhor que os meus colegas.					
5	Faço minhas atividades acadêmicas porque estou interessado nelas.					
6	Não respondo aos questionamentos feitos pelo professor ou tutor, por medo de falar alguma “besteira”.					
7	Gosto de trabalhos acadêmicos com os quais aprendo algo, mesmo que cometa uma porção de erros.					
8	Na minha turma, eu quero me sair melhor que os demais.					
9	Não participo dos debates nos fóruns e em sala de aula, porque não quero que os colegas riam de mim.					
10	Uma razão pela qual eu faço minhas tarefas acadêmicas é que eu gosto delas.					
11	Sinto-me bem sucedido na aula quando sei que o meu trabalho foi melhor que dos meus colegas.					
12	Uma razão importante pela qual faço as tarefas acadêmicas é porque eu gosto de aprender coisas novas.					
13	Gosto de mostrar aos meus colegas que sei as respostas.					
14	Quanto mais difícil a matéria, mais eu gosto de tentar compreender.					
15	Para mim, é importante, conseguir concluir tarefas que meus colegas não conseguem.					
16	Não me posiciono nas discussões nos fóruns e em sala de aula, pois não quero que os professores achem que sei menos que os meus colegas.					
17	Sucesso na universidade é fazer as coisas melhor que os outros.					
18	Não participo das aulas e fóruns de discussão quando tenho dúvidas no conteúdo que está sendo trabalhado.					
19	Eu gosto mais das tarefas quando elas me fazem pensar.					
20	Gosto de participar de trabalhos em grupo sempre que eu possa ser o líder.					
21	Gosto quando uma matéria me faz sentir vontade de aprender mais.					
22	Uma razão pela qual eu não participo das aulas e fóruns de discussão é para evitar parecer ignorante.					
23	Uma importante razão pela qual eu estudo pra valer é porque eu quero aumentar meus conhecimentos.					
24	Ser o primeiro da classe é o que me leva a estudar					
25	Gosto de tarefas difíceis e desafiadoras					
26	Não questiono o professor ou tutor quando tenho dúvidas na matéria, para não dar a impressão de que sou menos inteligente que os meus colegas.					
27	Não participo das aulas e fóruns de discussão para evitar que meus colegas e professores me achem pouco inteligente.					
28	Sou perseverante, mesmo quando uma tarefa me frustra.					

Anexo 9- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) - 1ª Via

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (1ª Via)

TÍTULO DA PESQUISA: Adaptação, estratégias de aprendizagem e motivação de alunos e de evadidos de cursos EaD.

Eu, _____
 RG _____, abaixo assinado, dou meu consentimento livre e esclarecido para participar como voluntário do projeto de pesquisa supracitado, sob a responsabilidade das pesquisadoras Aline Bacan e Acácia Angeli dos Santos, respectivamente, aluna e docente do Curso de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia da Universidade São Francisco.

Assinando este Termo de Consentimento estou ciente de que:

- 1 - O objetivo da pesquisa é explorar a relação entre a adaptação ao ensino superior, o uso de estratégias de aprendizagem e a motivação para aprender de universitários em cursos superiores a distância;
- 2- Durante o estudo serão respondidos instrumentos para obtenção de dados sociodemográficos, adaptação ao curso de EaD, motivação para aprender e uso de estratégias de aprendizagem. A resposta a eles terá duração aproximada de 40 minutos;
- 3 - Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a minha participação na referida pesquisa;
- 4- A resposta a estes instrumentos não causa riscos conhecidos à minha saúde física e mental, não sendo provável, também, que causem constrangimento.
- 5 - Estou livre para interromper a qualquer momento minha participação na pesquisa, o que não me causará nenhum prejuízo;
- 6 – Meus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos na pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, expostos acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada;
- 7 - Poderei contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade São Francisco para apresentar recursos ou reclamações em relação à pesquisa pelo telefone: 19 - 337793371;
- 8 - Poderei entrar em contato com as responsáveis pelo estudo pelos endereços eletrônicos: alinerbacan@yahoo.com.br ou acacia.santos@usf.edu.br
- 9- Este Termo de Consentimento é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em meu poder e outra com a pesquisadora.

_____, ____/____/____
 Local

Data

Assinatura do Participante: _____

Assinatura do Pesquisador Responsável: _____

Anexo 10- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) - 2ª Via**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (2ª Via)****TÍTULO DA PESQUISA: Adaptação, estratégias de aprendizagem e motivação de alunos e de evadidos de cursos EaD.**

Eu, _____

RG _____, abaixo assinado, dou meu consentimento livre e esclarecido para participar como voluntário do projeto de pesquisa supracitado, sob a responsabilidade das pesquisadoras Aline Bacan e Acácia Angeli dos Santos, respectivamente, aluna e docente do Curso de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia da Universidade São Francisco.

Assinando este Termo de Consentimento estou ciente de que:

1 - O objetivo da pesquisa é explorar a relação entre a adaptação ao ensino superior, o uso de estratégias de aprendizagem e a motivação para aprender de universitários em cursos superiores a distância;

2- Durante o estudo serão respondidos instrumentos para obtenção de dados sociodemográficos, adaptação ao curso de EaD, motivação para aprender e uso de estratégias de aprendizagem. A resposta a eles terá duração aproximada de 40 minutos;

3 - Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a minha participação na referida pesquisa;

4- A resposta a estes instrumentos não causa riscos conhecidos à minha saúde física e mental, não sendo provável, também, que causem constrangimento.

5 - Estou livre para interromper a qualquer momento minha participação na pesquisa, o que não me causará nenhum prejuízo;

6 – Meus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos na pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, expostos acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada;

7 - Poderei contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade São Francisco para apresentar recursos ou reclamações em relação à pesquisa pelo telefone: 19 - 37793371;

8 - Poderei entrar em contato com as responsáveis pelo estudo pelos endereços eletrônicos: alinerbacan@yahoo.com.br ou acacia.santos@usf.edu.br

9- Este Termo de Consentimento é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em meu poder e outra com a pesquisadora.

_____, ____/____/____
Local

Data

Assinatura do Participante: _____

Assinatura do Pesquisador Responsável: _____

Anexo 11- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para Alunos Evadidos - 1ª Via

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

para alunos evadidos - 1ª Via

TÍTULO DA PESQUISA: Adaptação, estratégias de aprendizagem e motivação de alunos e de evadidos de cursos EaD.

Eu, _____
 RG _____, abaixo assinado, dou meu consentimento livre e esclarecido para participar como voluntário do projeto de pesquisa supracitado, sob a responsabilidade das pesquisadoras Aline Bacan e Acácia Angeli dos Santos, respectivamente, aluna e docente do Curso de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia da Universidade São Francisco.

Assinando este Termo de Consentimento estou ciente de que:

- 1 - O objetivo da pesquisa é explorar a relação entre a adaptação ao ensino superior, o uso de estratégias de aprendizagem e a motivação para aprender de universitários em cursos superiores a distância;
- 2- Durante o estudo serão respondidas questões referentes à percepção sobre o curso de EaD. A resposta a eles terá duração aproximada de 20 minutos;
- 3 - Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a minha participação na referida pesquisa;
- 4- A resposta a estes instrumentos não causa riscos conhecidos à minha saúde física e mental, não sendo provável, também, que causem constrangimento.
- 5 - Estou livre para interromper a qualquer momento minha participação na pesquisa, o que não me causará nenhum prejuízo;
- 6 – Meus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos na pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, expostos acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada;
- 7 - Poderei contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade São Francisco para apresentar recursos ou reclamações em relação à pesquisa pelo telefone: 19 – 3779-3371;
- 8 - Poderei entrar em contato com as responsáveis pelo estudo pelos endereços eletrônicos: alinerbacan@yahoo.com.br ou acacia.santos@usf.edu.br
- 9- Este Termo de Consentimento é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em meu poder e outra com a pesquisadora.

_____, ____/____/____
 Local Data

Assinatura do Participante: _____

Assinatura do Pesquisador Responsável: _____

Anexo 12- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para Alunos Evadidos - 2ª Via

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

para alunos evadidos - 2ª Via

TÍTULO DA PESQUISA: Adaptação, estratégias de aprendizagem e motivação de alunos e de evadidos de cursos EaD.

Eu, _____
 RG _____, abaixo assinado, dou meu consentimento livre e esclarecido para participar como voluntário do projeto de pesquisa supracitado, sob a responsabilidade das pesquisadoras Aline Bacan e Acácia Angeli dos Santos, respectivamente, aluna e docente do Curso de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia da Universidade São Francisco.

Assinando este Termo de Consentimento estou ciente de que:

- 1 - O objetivo da pesquisa é explorar a relação entre a adaptação ao ensino superior, o uso de estratégias de aprendizagem e a motivação para aprender de universitários em cursos superiores a distância;
- 2- Durante o estudo serão respondidas questões referentes à percepção sobre o curso de EaD. A resposta a eles terá duração aproximada de 20 minutos;
- 3 - Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a minha participação na referida pesquisa;
- 4- A resposta a estes instrumentos não causa riscos conhecidos à minha saúde física e mental, não sendo provável, também, que causem constrangimento.
- 5 - Estou livre para interromper a qualquer momento minha participação na pesquisa, o que não me causará nenhum prejuízo;
- 6 – Meus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos na pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, expostos acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada;
- 7 - Poderei contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade São Francisco para apresentar recursos ou reclamações em relação à pesquisa pelo telefone: 19 – 3779-3371;
- 8 - Poderei entrar em contato com as responsáveis pelo estudo pelos endereços eletrônicos: alinerbacan@yahoo.com.br ou acacia.santos@usf.edu.br
- 9- Este Termo de Consentimento é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em meu poder e outra com a pesquisadora.

_____, ____/____/____
 Local Data

Assinatura do Participante: _____

Assinatura do Pesquisador Responsável: _____

Anexo 13- Parecer consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Adaptação, estratégias de aprendizagem e motivação de universitários na modalidade de educação a distância.

Pesquisador: ALINE RIBEIRO BACAN PERONDINI

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 64829817.4.0000.5514

Instituição Proponente: CASA DE NOSSA SENHORA DA PAZ ACAA SOCIAL FRANCISCANA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.945.263

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto que visa o estudo de três construtos em amostra de universitários que estudam na modalidade de educação a distância. Os construtos são: adaptação (ao ensino superior) estratégias de aprendizagem e motivação para a aprendizagem e verificar as relações que ocorrem entre elas, superiores a distância. Acredita-se que ao conhecer mais sobre estas variáveis será possível contribuir para a compreensão do processo de aprendizagem e maximizar os resultados positivos dos alunos

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo é verificar como os construtos referidos se relacionam na amostra de universitários em EaD.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Não há riscos nem benefícios diretos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa está bem delimitada metodologicamente e os resultados poderão trazer informações importantes para uma área ainda pouco estudada que é a da modalidade de ensino a distância.

Endereço: SAO FRANCISCO DE ASSIS 218
Bairro: JARDIM SAO JOSE **CEP:** 12.916-000
UF: SP **Município:** BRAGANCA PAULISTA
Telefone: (11)2454-8081 **Fax:** (11)4034-1825 **E-mail:** comite.etica@saofrancisco.edu.br



Continuação do Parecer: 1.945.263

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados tres termos: TCLE para alunos Ingressantes e concluintes, TCLE para alunos evadidos e autorização da Instituição.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

APÓS DISCUSSÃO EM REUNIÃO DO DIA 23/02/2017, O COLEGIADO DELIBEROU PELA APROVAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISAS.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PE_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_850433.pdf	07/02/2017 10:51:48		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	07/02/2017 10:50:15	ALINE RIBEIRO BACAN PERONDINI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	07/02/2017 10:45:51	ALINE RIBEIRO BACAN PERONDINI	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao.pdf	07/02/2017 10:44:55	ALINE RIBEIRO BACAN PERONDINI	Aceito
Folha de Rosto	Folha.pdf	07/02/2017 01:24:04	ALINE RIBEIRO BACAN PERONDINI	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: SAO FRANCISCO DE ASSIS 218
 Bairro: JARDIM SAO JOSE CEP: 12.915-000
 UF: SP Município: BRAGANCA PALLISTA
 Telefone: (11)2454-8981 Fax: (11)4034-1825 E-mail: comite.etica@saofrancisco.edu.br