



Práxis Educativa (Brasil)

ISSN: 1809-4031

praxiseducativa@uepg.br

Universidade Estadual de Ponta Grossa
Brasil

Moreira Abadi, Adejalmo; Jussara Hepp Rehfeldt, Márcia
Autonomia para a aprendizagem: uma relação entre o fracasso e o sucesso dos alunos da
Educação a Distância
Práxis Educativa (Brasil), vol. 11, núm. 2, mayo-agosto, 2016, pp. 1-22
Universidade Estadual de Ponta Grossa
Ponta Grossa, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=89442687001>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Autonomia para aprendizagem: uma relação entre o fracasso e o sucesso dos alunos da Educação a Distância

Autonomy in learning: a relationship between failure and success of Distance Education students

Autonomía para el aprendizaje: una relación entre el fracaso y el éxito de los estudiantes de Educación a Distancia

Adejaldo Moreira Abadi*

Márcia Jussara Hepp Rehfeldt**

1

Resumo: Este artigo apresenta resultados parciais de pesquisa realizada com alunos de graduação a distância em Polos de Apoio Presencial de Roraima. A investigação teve como objetivo analisar a relação entre a autonomia para aprendizagem na Educação a Distância (EaD) e os resultados finais dos alunos. A problemática foi investigar quais as causas relacionadas à autonomia que contribuíram para o baixo índice de aproveitamento. O referencial teórico aborda a educação a distância e a autonomia para aprendizagem na EaD. A pesquisa foi de natureza quali-quantitativa e delineada como estudo de caso. A análise dos dados foi estruturada visando definir o perfil do aluno, os fatores de influência na evasão e na conclusão dos cursos. As considerações finais apresentam evidências de causas interferentes nos resultados e na relação com a autonomia para aprendizagem, envolvendo o aluno como estrutura de aprendizagem e a instituição ministrante como estrutura de ensino.

Palavras-chave: Autonomia. Educação a Distância. Autonomia para aprendizagem.

Abstract: This paper presents the results of a research conducted with undergraduate students of distance education at face-to-face support learning centers of Roraima. The research aimed to analyze the relationship between autonomy in distance learning and students' outcomes. The issue was to investigate which causes related to autonomy contributed to the low performance rate. The theoretical framework deals with Distance Education and autonomy in distance learning. It was a quali-quantitative research, delineated as a case study. The data analysis was structured in order to define the profile of the student, the factors that influence dropout and completion of the courses. The final remarks present evidence of interfering causes in the results and in the relationship with learning autonomy, involving students as learning structure, and the institution as teaching structure.

Keywords: Autonomy. Distance Education. Autonomy in learning.

* Professor da Educação Básica do Estado de Roraima. Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Exatas do Centro Universitário UNIVATES. E-mail: <adejalmoabadi@hotmail.com>.

** Professora do Centro Universitário UNIVATES. E-mail: <mrehfeldt@univates.br>.

Resumen: Este artículo presenta los resultados parciales de la investigación llevada a cabo con estudiantes de graduación en la modalidad a distancia en los Polos de Apoyo Presencial de Roraima. La investigación tuvo como objetivo analizar la relación entre la autonomía para el aprendizaje en la Educación a Distancia (EaD) y resultados finales de los estudiantes. Y como problemática, investigar cuáles son las causas relacionadas a la autonomía que contribuyeron a la baja tasa de aprovechamiento. Los enfoques teóricos abordan la educación a distancia y la autonomía para el aprendizaje en la educación a distancia. La investigación fue de naturaleza cualitativa y cuantitativa y delineada como un estudio de caso. El análisis de los datos fue estructurado con el fin de definir el perfil del estudiante, los factores de influencia de la deserción escolar y los factores de influencia en la conclusión de los cursos. En las observaciones finales se presenta la evidencia de causas que interfieren en los resultados y en la relación con la autonomía para el aprendizaje, considerando a los estudiantes como estructura de aprendizaje y la institución ministrante como estructura de enseñanza.

Palabras clave: Autonomía. Educación a Distancia. Autonomía en el aprendizaje.

Introdução

Este trabalho é fruto de uma dissertação de mestrado e tem a finalidade de apresentar resultados parciais da pesquisa sobre os cursos superiores ministrados na modalidade de EaD, nos Polos de Apoio Presencial do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), no Estado de Roraima e os possíveis fatores interferentes na Autonomia para aprendizagem na Educação a Distância (EaD). A investigação deu-se em função do baixo índice de aproveitamento dos alunos ingressantes em 2008 e 2009 e concluintes em 2012, que foi de apenas 19,7%, nos cursos de Licenciatura ministrados pelo Instituto Federal do Pará (IFPA) e nos cursos de Bacharelados ministrados pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), ambas, Instituições de Ensino Superior (IES) pertencentes ao Sistema UAB. Esses Polos em Roraima são mantidos pela Universidade Virtual de Roraima (UNIVIRR), que, além das suas demais atividades, é uma Instituição-meio para a realização dos cursos de Graduação e Pós-Graduação na modalidade de EaD, ministrados por IES do Sistema UAB.

Desde o início da fundação da UNIVIRR e da implantação dos diversos cursos a distância (2008), inúmeras dificuldades e situações surgiram para a gestão da UNIVIRR, como mantenedora dos Polos, para as IES ministrantes, gestores dos Polos, alunos e tutores presenciais, situações que, segundo os resultados da pesquisa realizada, podem ter influenciado no alto índice de evasão dos alunos, as quais, considerou-se para fins deste estudo, como relacionadas à *estrutura de ensino* e à *estrutura de aprendizagem*: a) As questões relacionadas ao ensino e de responsabilidade da instituição ministrante, como estrutura física, tecnológica, metodológica, professores, tutores, material didático e outras, considerou-se “estrutura de ensino”; e b) As questões relacionadas ao aluno, em termos de deficiência de conteúdo como pré-requisitos para as disciplinas da Graduação, de habilidade técnica para o uso e aproveitamento das tecnologias e das mídias para a EaD, de disponibilidade de equipamentos tecnológicos particulares adequados às necessidades e às questões que interferem na sua autonomia como aluno da EaD, considerou-se “estrutura de aprendizagem”.

Por essa lógica, postulou-se que possíveis fatores poderiam ter interferido na autonomia do aluno e, assim, contribuído para os resultados de evasão e de conclusão. Por isso foi estabelecido como tema da pesquisa “Autonomia para aprendizagem na Educação a Distância” e, como problema, identificar quais as causas relacionadas à autonomia para aprendizagem que contribuíram para o baixo índice de aproveitamento dos alunos nos cursos. Estabeleceu-se como objetivo geral analisar a relação existente entre a autonomia para aprendizagem e os resultados finais expressos na evasão e na conclusão. Para responder à problemática de pesquisa, foram definidos os seguintes objetivos específicos: identificar o perfil dos alunos como acadêmicos dos

curso; identificar os fatores relacionados à autonomia para aprendizagem que influenciaram na evasão e identificar os fatores relacionados à autonomia para aprendizagem que influenciaram na conclusão dos cursos.

A justificativa da pesquisa teve como base a experiência vivida como gestor da UNIVIRR e a implantação dos cursos, cujo interesse em realizar a investigação foi para responder questionamentos persistentes, principalmente no sentido de identificar e compreender os fatores de sucesso e de fracasso dos alunos nos seus cursos, porque, na qualidade de gestor da mantenedora dos Polos, discutia-se o porquê da evasão logo no início dos cursos. Ouvia-se, também, de professores, de tutores e de representantes das IES, que o aluno da EaD “tinha que ter autonomia para aprendizagem”, “se não fosse autônomo para estudar a distância não concluiria o seu curso”. Então, intuiu-se que não era uma questão apenas de responsabilidade dos alunos, mas que diversos fatores concorriam para isso, porque se a autonomia para aprendizagem é uma questão que interfere no sucesso ou no fracasso do aluno, é necessário considerar os possíveis fatores ou causas tanto da parte de quem aprende, quanto de quem ensina, ou seja, da estrutura de aprendizagem e da estrutura de ensino.

Considerou-se, portanto, neste estudo, como estrutura de aprendizagem as questões relacionadas ao aluno, como a *Internet* da sua casa, seu computador, seu ambiente particular de estudo, ou seja, tudo aquilo que é responsabilidade do estudante. Como fatores da estrutura de ensino, o que não é de responsabilidade do aluno (como tutoria, professor, estrutura tecnológica do Polo, questões pedagógicas, metodológicas, material didático e outros), considerou-se tudo o que é da competência de quem provê e administra o ensino.

O contexto da pesquisa deu-se nos Polos de Apoio Presencial, onde os cursos tiveram início, em uma realidade com precário nível de inclusão digital no Estado, com falta de recursos humanos com conhecimento da EaD e falta de habilidade dos alunos com a tecnologia. Para iniciar os trabalhos entre a UNIVIRR, seus Polos e as IES, antes da chegada da *Internet* nos municípios interioranos, o Governo Estadual adquiriu e contratou, por meio de empresa especializada, computadores, equipamentos e *link* de satélite, possibilitando o acesso à *Internet* e a realização de videoconferência da sua sede, Boa Vista, com os Polos de Apoio Presencial nos demais 14 municípios e a UFSC, como uma das ministradoras dos cursos. Quanto ao contexto, é importante considerar as dificuldades para a implantação dos cursos a distância pelo Sistema UAB, em função da exclusão digital, pela falta de acesso ao computador e à *Internet* pela população do Estado.

No cenário brasileiro, na década de 2000/2001, os números e percentuais da inclusão digital do País apresentavam-se baixos, de acordo com o Mapa da Exclusão Digital (CPS, 2003, p. 43). O Mapa aponta o Estado de Roraima como sendo um dos possuidores de menor número de pontos de inclusão digital, em termos de acesso ao computador e à *Internet*. Em relação aos demais Estados da Federação, por estimativa, o Mapa apresenta os seguintes dados: *Ranking* Nacional – possuía computador = 0,15% / possuía *Internet* = 0,05%. *Ranking* por Estado – possuía acesso ao computador = 3,80% / possuía acesso à *Internet* = 2,30%.

Considerando o acesso ao computador no domicílio, segundo o Mapa da Exclusão Digital (CPS, 2003, p. 63), a proporção de moradores com acesso ao computador no Estado de Roraima era de 5,31%, enquanto a média da Região Norte era de 4,14%; Região Nordeste, 4,32%; Região Sudeste, 14,93%; Região Sul, 11,73; Região Centro-Oeste, 9,54%; e a média nacional de 10,29% de domicílio com computador. Nesse panorama, o Mapa da Exclusão Digital (CPS, 2003, p. 64) destaca: “As cinco Unidades da Federação que apresentam um grau maior de Inclusão Digital”, naquela época, considerando o acesso ao computador no domicílio, por morador, eram: Distrito Federal 23,87%, São Paulo 17,98%, Rio de Janeiro 15,51%, Santa

Catarina 12,30% e Paraná 11,59%. Como se pode observar, já havia uma diferença significativa em termos de inclusão digital por Região Geográfica e Unidade da Federação.

Segundo informações da época (PORTAL G1, 2007), percebe-se que os percentuais da inclusão digital no Brasil, mesmo que lentamente, tiveram um crescimento, porque passaram de cerca de 12 mil, em 2005, para 16.722 em maio de 2007, apresentando um crescimento de 39% do acesso à *Internet* ao longo de 2006. Contudo, em Roraima, a situação da exclusão digital permanecia com indicadores do início da década, em função da falta de computadores nas escolas, sinal de *Internet* nos municípios; tudo isso aliado à baixa densidade demográfica do Estado. Assim, o Governo estadual criou a UNIVIRR com a finalidade de promover a Educação a Distância e a Inclusão Digital, dentre outras (RORAIMA, 2006).

Nesse contexto, os acadêmicos dos primeiros cursos na modalidade de EaD, em Roraima, iniciaram suas graduações com pouca ou nenhuma base de informática, tanto que para resolver essa situação, a UNIVIRR teve de ministrar cursos básicos para que os alunos dessem início as suas graduações. Atualmente (2014), o computador e a *Internet* são acessíveis à grande parte da população, diferentemente dos alunos pioneiros das graduações. Por isso, buscou-se abordar o contexto do momento vivido pelos alunos e pelos tutores participantes da pesquisa, e não do contexto dos dias atuais, para que se possa melhor compreender as causas do alto índice de evasão e/ou desistência dos alunos.

Fundamentação teórica

Na fundamentação teórica, serão abordados os tópicos referentes à Educação a Distância e à autonomia para aprendizagem nesta modalidade de ensino.

- Educação a Distância

A modalidade de EaD possui variadas denominações em diversos países, por exemplo: teleducção em Portugal; estudos externos na Austrália; telensino a distância na França; estudo ou educação por correspondência no Reino Unido; estudo em casa e estudo independente nos Estados Unidos, dentre outros (MAIA; MATTAR, 2007). No Brasil, a modalidade é denominada Educação a Distância (EaD), porém apresenta conceituações diferenciadas. Para Maia e Mattar (2007, p. 6): “A EaD é uma modalidade de educação em que professores e alunos estão separados, planejada por instituições e que utiliza diversas tecnologias de comunicações”. Para Moore e Kearsley (2008), a EaD é:

[...] o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local do ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais. (MOORE; KEARSLEY, 2008, p. 2).

Essas definições abrangem diferentes dimensões: o aluno com o aprendizado planejado; a necessidade de técnicas para a formatação dos cursos por conta das características peculiares; os aspectos legais; a possibilidade do uso de diversas tecnologias; a forma especial de organização e de administração das instituições ministrantes dos cursos. Segundo Moore e Kearsley (2008), a EaD requer um sistema organizacional e administrativo especial, tanto para a gestão do ensino quanto para a aprendizagem.

No Brasil, a EaD cresceu muito, principalmente com o advento do computador, da *Internet* e a partir da Lei 9.394/96. Ela avançou significativamente com a instituição do Sistema UAB, com a finalidade de promover a Educação Superior a Distância; com a criação das

diretrizes para a EaD; com a publicação de legislações que tratam da EaD e do incentivo às IES públicas a ministrarem cursos nessa modalidade, em Polos de Apoio Presencial no País. A modalidade de EaD está prevista na Lei nº 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que estabelece no seu Art. 80: “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL, 1996). O Art. 80 da LDBEN foi regulamentado no âmbito do Sistema Federal de Ensino Brasileiro, nos termos do Decreto Federal nº 5.622/2005, conceituando e caracterizando a EaD conforme a seguir:

Art. 1º Para os fins deste Decreto caracteriza-se a educação a distância como 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. (BRASIL, 2005).

Também foi instituído o Sistema UAB com a finalidade de promover o desenvolvimento da Educação Superior a Distância no País, objetivando a interiorização e a oferta de cursos e programas de Educação Superior, por meio das IES públicas federais, em regime de colaboração entre a União e os entes federados, em articulação com Polos de Apoio Presencial, previamente credenciados, com a coordenação, o acompanhamento, a supervisão e a avaliação dos cursos do Sistema pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2006). Além da instituição do Sistema UAB, foram definidos os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância, que estabelecem princípios, diretrizes e critérios para as IES que oferecem cursos. O documento referencial define normas para a viabilização do Ensino Superior a distância quanto a: aspectos pedagógicos; infraestrutura; currículo; material didático; avaliação da aprendizagem; avaliação institucional; organização didático-pedagógica; corpo docente e outros elementos considerados necessários para o desenvolvimento de um curso superior na modalidade de EaD (BRASIL, 2007).

Em síntese, a EaD, no “modelo brasileiro”, conceitua-se como a modalidade em que professor e aluno encontram-se em local e tempo diversos; requer planejamento diferenciado; pode utilizar-se de diversas tecnologias para a interação; o tempo é flexível em favor do aluno e do professor, porém há a previsão de prazos para as atividades; requer forma de organização, de gestão e de avaliação diferenciada. Denomina-se de Educação a Distância (EaD), independentemente da forma que seja organizada.

- Autonomia para aprendizagem na EaD

Autonomia para a aprendizagem é um tema difícil de ser conceituado objetivamente pela gama de fatores que podem concorrer para a sua efetividade na EaD. Ao “pé da letra” a palavra autonomia, segundo Ferreira (1983), é a:

1. Faculdade de se governar por si mesmo. 2. Direito ou faculdade de se reger (uma nação) por leis próprias. 3. Liberdade ou independência moral ou intelectual. 4. Distância máxima que um veículo, um avião ou um navio pode percorrer sem se reabastecer de combustível. 5. *Et.* Propriedade pela qual o homem pretende poder escolher as leis que regem a sua conduta. (FERREIRA, 1983, p. 163).

Para Preti (2000, p. 131), os significados da palavra autonomia para a educação quer dizer: “Ter autonomia significa ser autoridade, isto é, ter força para falar em próprio nome [...] Em outras palavras, é ser autor da própria fala e do próprio agir”. Em se tratando de aprendizagem, Alexander (apud LUCENA; FUKS, 2000, p. 97) diz que é necessário considerar as “[...] questões sobre cognição e aprendizagem como processo de comunicação [...]” e apresenta cinco categorias que podem ser consideradas como tipos de aprendizagem:

Aprendizagem como um aumento de quantitativo de conhecimento ou como saber a mais; Como memorização, armazenamento de informação que pode ser reproduzida; Como aquisição de fatos, habilidades e métodos; Como aprender a dar sentido/abstrair significado, a relacionar partes de um tema entre si e com o mundo real e aprendizagem como interpretação da realidade de diferentes maneiras. (ALEXANDER apud LUCENA; FUKS, 2000, p. 97).

Moreira (2011, p. 13), também ao abordar a aprendizagem, diz que, de maneira geral, os teóricos referem-se à aprendizagem cognitiva como sendo “[...] àquela que resulta no armazenamento organizado de informações, de conhecimentos, na memória do ser que aprende, e esse complexo organizado é conhecido como estrutura cognitiva”. Lucena e Fuks (2000, p. 98) também apresentam a sua visão com relação à ocorrência da aprendizagem, dizendo que: “A aprendizagem ocorre quando o aprendiz adquire nova informação e integra essa informação à sua estrutura de conhecimento, à sua rede semântica [...]”.

A autonomia no contexto da aprendizagem em EaD seria a liberdade de quem aprende por meio da mediação pela tecnologia, como veículo e forma de interação. Ademais, para a concretização da autonomia e da aprendizagem do aluno dessa modalidade de ensino, tornam-se necessárias posturas diferenciadas tanto da parte de quem “ministra” o ensino quanto de quem é o sujeito da aprendizagem, pois o fato de a tecnologia servir de veículo para o ensino não significa que haja a aprendizagem. Para isso, é necessário considerar a mudança de paradigma na aprendizagem por intermédio da tecnologia, estabelecida pela chamada “convergência digital”, porque na EaD o aluno é o foco central do processo de ensino e o principal responsável pela aprendizagem, porém, nisso, inclui-se a relação pedagógica na autonomia, portanto precisa da adoção de nova postura como “aprendente”. Segundo Guimarães:

A aprendizagem em tempos de convergência digital é um processo fundamentalmente colaborativo, em que as redes sociais se destacam ao redor de interesses comuns, facilitando e orientando a construção do conhecimento;
O aprendente assume um papel central no processo de aprendizagem e não pode ser tratado como um receptor passivo da informação, devendo necessariamente ser incluído como um autor, cocriador, avaliador e comentador crítico [...]. (GUIMARÃES, 2012, p. 128).

Para Preti (2000), na relação pedagógica, autonomia significa:

[...] de um lado, reconhecer no outro sua capacidade de ser, de participar, de ter o que oferecer, de decidir, de não desqualificá-lo, pois educação é um ato de liberdade e de compartilhamento. [...] Por outro lado, significa a capacidade que o sujeito tem de “tomar para si” sua própria formação, seus objetivos e fins [...] ser autor da própria fala e do próprio agir. (PRETI, 2000, p. 131).

Moore e Kearsley (2008, p. 235-236) também alertam que as instituições educacionais e pesquisadores muito têm estudado sobre a organização do ensino e da aprendizagem a partir do uso das tecnologias no interior das instituições, salientando que “[...] aquilo que acontece quando as tecnologias de comunicação expandem o ensino para fora da sala de aula e do *campus* tem sido desprezado por quase todas elas”. Daí a necessidade de conhecer-se melhor o que e como acontece com o aluno da EaD em termos de autonomia. Quanto à questão da autonomia, Moore e Kearsley (2008) destacam:

O conceito de autonomia do aluno significa que os alunos têm capacidades diferentes para tomar decisões a respeito do seu próprio aprendizado. A capacidade de um aluno para desenvolver um plano de aprendizado pessoal, a capacidade para encontrar recursos para o estudo em seu próprio ambiente comunitário ou de trabalho e a capacidade para decidir sozinho [...]. (MOORE; KEARSLEY 2008, p. 245).

Isso sugere que o aluno deve ter 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. Dessa forma, quanto maior o grau de autonomia do aluno, menor é a necessidade de dependência do professor ou do tutor. Contudo, segundo Maia e Mattar (2007, p. 85), atualmente, a Educação a Distância traz um novo cenário em que o aluno está “dentro do espaço de aprendizagem” e lhe é exigido uma responsabilidade maior pelo próprio estudo. Os autores reforçam a ideia da importância da autonomia para a aprendizagem na EaD, dizendo que:

O ensino a distância exige, portanto, um aprendiz autônomo e independente, mais responsável pelo processo de aprendizagem e disposto à auto-aprendizagem. Com a alteração da cultura da aprendizagem, o estudo passou a ser auto-administrado e automonitorado por um aprendiz autônomo. (MAIA; MATTAR, 2007, p. 85).

Referindo-se à questão da autonomia, Preti (2000) diz que a aprendizagem individual na EaD é o “calcanhar de Aquiles” e que é necessário haver o envolvimento de ambas as partes, instituição educacional e aluno no processo de ensino e de aprendizagem. Portanto, a instituição ministrante do curso exerce papel decisivo no que vai definir o fracasso ou sucesso do aluno. Segundo Strong e Harmon:

[...] os alunos procuram o seguinte em um programa de educação a distância: um programa baseado na capacidade de entender às necessidades educacionais dos alunos não-tradicionais; foco no aluno, e não no professor; bom custo-benefício; tecnologia confiável, de fácil navegação e transparente para o usuário; níveis adequados de informação e de interação humana. (STRONG; HARMON, 1997 apud PALLOFF; PRATT, 2004, p. 73).

Isso significa que a instituição de ensino, por meio da estrutura de interação, tem a sua parcela de responsabilidade sobre a autonomia do aluno, possibilitando as condições físicas, tecnológicas e pedagógicas adequadas e as orientações necessárias. Entretanto, o aluno deve assumir a responsabilidade pela sua formação. Contudo, Preti (2000, p. 125) alerta que: “O estudar sem a presença regular dos colegas e professores desafia o cursista a superar suas limitações pessoais e desenvolver a sua capacidade de aprender autonomamente, de aprender a aprender” e reforça que aprender a aprender e aprender autonomamente significa a autonomia do aluno na EaD.

Procedimentos metodológicos

A pesquisa foi de natureza quali-quantitativa, com ênfase no aspecto qualitativo, cuja investigação buscou valores, atitudes, motivações e causas, que, no seu conjunto, trouxeram as respostas à problemática estabelecida e contemplaram a justificativa da pesquisa, visto que, segundo Marconi e Lakatos, a pesquisa satisfaz:

[...] a curiosidade do pesquisador; uma experiência anterior própria ou de outra pessoa/instituição; possibilidades de sugerir mudanças no âmbito da realidade do tema proposto; contribuições teóricas e/ou práticas que a pesquisa poderá trazer na solução de um problema da comunidade local ou regional em que está sendo realizada; descoberta de soluções para casos gerais e/ou particulares [...]. (MARCONI; LAKATOS, 2002 apud CHEMIN, 2012, p. 49).

Sobre o aspecto qualitativo, para Malhotra (2006 apud CHEMIN, 2012, p. 56), “[...] a pesquisa qualitativa tem como objetivo alcançar uma compreensão qualitativa das razões, das motivações do contexto do problema [...]”. Chemin (2012, p. 57) destaca, ainda, que é possível e importante trabalhar com dados qualitativos e quantitativos como forma de fortalecer a pesquisa,

ressaltando que “[...] em algumas pesquisas, um delineamento integrado que puder combinar dados qualitativos e quantitativos numa mesma investigação pode ser positivo, uma vez que as duas abordagens possuem aspectos fortes e fracos que se completam”. Também, segundo Triviños (2008, p. 137), “[...] o processo da pesquisa qualitativa não admite visões isoladas, parceladas, estanques [...]”, reforçando a importância de valer-se dos dados numéricos e resultados estatísticos como forma de subsidiar a pesquisa.

A pesquisa foi de natureza exploratória, tendo como problemática o baixo aproveitamento dos alunos nos cursos e, como propósito, o conhecimento abrangente do problema apresentado, expresso nos fatores que contribuíram para a evasão e para a conclusão dos alunos, porque, segundo Chemin (2012, p. 58), “[...] esse tipo de pesquisa tem em vista favorecer a familiaridade, o aumento da experiência e uma melhor compreensão do problema a ser investigado [...]”. Quanto aos procedimentos técnicos, a pesquisa foi delineada como Estudo de Caso. Segundo Triviños (2008, p. 133): “Entre os tipos de pesquisa qualitativa característicos, talvez o Estudo de Caso seja um dos mais relevantes”, visto que, pela sua abrangência, pode ser analisado profundamente apenas um sujeito ou uma turma de alunos.

Foi aplicado na pesquisa o método indutivo visto que é empirista e por ser considerado conhecimento baseado na experiência concreta vivida. Desse conhecimento, ancoradas na investigação, surgiram as conclusões do Estudo de Caso, que foram elaboradas a partir de constatações, tanto dos participantes da pesquisa quanto do pesquisador. Segundo Mezzaroba e Monteiro (2004) e Gonçalves e Meireles (2004 apud CHEMIN, 2012), há uma diversidade de métodos, os quais dependerão do tipo de objeto que será investigado. Assim, justificou-se o método indutivo nesta pesquisa, por ser o mais apropriado para responder à problemática estabelecida e atingir os objetivos propostos.

A população de estudo compôs-se do universo dos ex-alunos concluintes, ex-alunos não-concluintes e ex-tutores presenciais dos cursos de Licenciatura em Biologia, Matemática, Física, Pedagogia e de Bacharelado em Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas de 7 dos 15 Polos de Apoio Presencial. Segundo Chemin (2012, p. 54): “A população deve ser entendida como a totalidade de elementos, sujeitos ou objetos que possuem informações relevantes para a compreensão do problema de pesquisa”. A amostra totalizou 74 participantes, sendo 30 ex-alunos não-concluintes, 30 ex-alunos concluintes e 14 ex-tutores dos 6 cursos descritos. Considerando a forma, a amostra foi obtida pela técnica da amostragem não-probabilística, na qual os participantes foram escolhidos por acessibilidade dentre a população de estudo disposta a participar da pesquisa.

O instrumento de coleta de dados utilizado foi o questionário para cada tipo de amostra. Os questionários foram semelhantes para os participantes alunos (para facilitar a comparação), semiestruturados com questões objetivas, com indicadores sugeridos, com várias opções de resposta, e questões com respostas subjetivas em forma de depoimento e opinião. Por fim, os dados, os depoimentos e as opiniões coletados foram tabulados e organizados em forma de relatório para cada grupo de participante e apensados à dissertação. Para a confecção do artigo, foram trazidas as informações e os dados necessários a sua elaboração.

Apresentação e análise dos dados da pesquisa

A análise dos dados foi sumariada conforme os seguintes tópicos: perfil do aluno, fatores de influência na evasão dos alunos e fatores de influência na conclusão dos cursos.

- Perfil do aluno

Para responder à problemática e aos objetivos da pesquisa, foi necessário conhecer o perfil do aluno nos aspectos sociais, econômicos, profissionais, técnicos e outros que possam ter interferido nos resultados dos cursos. Para isso, este estudo baseou-se nas evidências do perfil dos alunos concluintes (AC) e alunos não-concluintes (ANC), conforme o Quadro 1 a seguir:

Quadro 1 - Evidências do perfil do aluno concluinte (AC) e não-concluinte (ANC)

Nº	INDICADOR	AC	ANC
1	Gênero masculino	67%	60%
2	Idade na época do ingresso (mais de 25 anos)	67%	60%
3	Estado civil (declarou-se casado)	57%	50%
4	Possui filhos	80%	43%
5	Renda pessoal/salário mínimo: 1 a 2	30%	44%
6	De 2 a 6 salários mínimos	67%	46%
7	Renda não declarada	3%	10%
8	Vínculo profissional/Funcionário Público	70%	64%
9	Atuando na profissão	97%	87%
10	Necessitava fazer uma Graduação para progredir na carreira	97%	67%
11	Dificuldade pela falta de conhecimento de informática	53%	57%
12	No Ensino Médio havia laboratório de informática – Sim	40%	37%
13	Utilização das tecnologias no Ensino Médio – Sempre	00	00
14	Utilização das tecnologias no Ensino Médio – Raramente	47%	40%
15	Utilização das tecnologias no Ensino Médio – Nunca	53%	60%
16	Deficiência de conteúdo da Educação Básica para a Superior	70%	77%
17	Sensação de abandono pela instituição ministrante do curso	63%	67%
18	Era o curso que desejava realizar	77%	33%

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa.

Pelos percentuais dos indicadores, verifica-se que a maioria dos AC e ANC era do gênero masculino, declarou-se casada, pai e mãe de família, com idade acima dos 25 anos, possuía vínculo profissional como funcionário público, já atuava em determinada função ou profissão, possuía renda entre dois e seis salários mínimos e matriculou-se no curso motivada pela necessidade de progredir na carreira. Evidenciando o perfil do aluno como pai ou mãe de família, ao ser questionada por que realizaria outra Graduação ou Pós-Graduação na modalidade a distância, a aluna AC6 disse: “Nesta modalidade eu consigo conciliar vida pessoal e acadêmica, uma vez que sou mãe, dona de casa, esposa e funcionária”. Por esse depoimento, percebe-se que o fator “flexibilidade do tempo” contribuiu para o sucesso da aluna, uma vez que ela desempenhava quatro funções enquanto estudava. Há outras evidências de aluno com perfil de quem trabalha e necessita de horários flexíveis para poder estudar:

AC13: “Porque é uma oportunidade para realizar um curso no horário oposto”.

AC14: “Pela praticidade em função do horário”.

AC15: “Facilita bastante com relação ao tempo, uma vez que tenho que trabalhar”.

AC18: “Porque é prático, posso estudar em casa e administro meu tempo”.

Ao descrever o perfil do aluno da EaD, Guimarães (2012) aborda o tema “aluno Virtual *versus* novo aprendiz”. O autor refere-se ao estudante da Educação Superior a Distância como quem desafia o elitismo que marcou os cursos superiores tradicionais, descrevendo as

características de um estudante que considera como não-tradicional. O pesquisador traça o perfil do aluno da EaD Superior:

Matriculam-se tardiamente na educação superior [...]; Não conseguem dedicar-se à universidade em tempo integral [...]; São trabalhadores de tempo parcial ou integral; Têm independência financeira ou participação expressiva na renda familiar; Contam com dependentes, tais como esposos, filhos e outros parentes; Há uma elevada ocorrência de mães solteiras com um ou mais dependentes; Os conhecimentos desenvolvidos na educação básica são inferiores aos do estudante universitário tradicional, havendo, inclusive, casos de analfabetos funcionais; São mais velhos, jovens adultos ou adultos; Buscam objetivos claros, tais como melhores salários ou mudar de profissão. (GUIMARÃES, 2012, p. 126-127).

Quanto às evidências que sinalizam a falta de conteúdos básicos e a sensação de abandono pela instituição ministrante do curso, pode-se inferir que a Educação Básica não proporcionou a formação necessária para o “aprender a aprender”, para construir a autonomia de um sujeito ativo na aprendizagem e não continuar dependente passivo no processo. Segundo Demo (2000):

Na escola, mesmo socializadora como todos os processos sociais, deveria preponderar a construção da consciência crítica e autocrítica, dentro da perspectiva da formação do sujeito. Educação reclama postura do sujeito. É o cerne da emancipação, que somente medra em sujeitos. (DEMO, 2000, p. 99).

Ademais, quanto ao aspecto da sensação de abandono, pode ser caracterizado como um aluno carente da presença do professor e da instituição, que não se sente seguro na construção da sua aprendizagem e que necessita ser cativado e orientado constantemente pelo tutor. Nesse sentido, Moore e Kearsley (2008) alertam que:

A necessidade de orientação e aconselhamento pode surgir em qualquer estágio da experiência de aprendizado a distância. Se a orientação estiver disponível logo no início em um curso ou programa para ajudar os alunos a fazerem escolhas entre diversas opções, é possível evitar outros problemas. (MOORE; KEARSLEY 2008, p. 191).

No tocante aos aspectos técnicos, verificam-se evidências quanto à falta de habilidade com a tecnologia, por exemplo: a maioria dos alunos não teve acesso às tecnologias na Educação Básica, principalmente computador e *Internet*; nunca ou raramente os professores ministravam as aulas usando as tecnologias; eles possuíam poucas horas de cursos de informática ao iniciar a Graduação, o que pode ter interferido na dinâmica de estudo de cada aluno e, como consequência, limitado a sua autonomia no processo de aprendizagem e impedindo a continuidade dos ANC nos cursos. Ainda, quanto ao perfil dos alunos, destaca-se a experiência dos Tutores Presenciais (TP) sobre as principais dificuldades dos acadêmicos nos cursos (Quadro 2):

Quadro 2 - Evidências do perfil dos alunos segundo os tutores presenciais (TP)

Nº	INDICADOR	AC/ANC
1	Dificuldade quanto ao conhecimento da informática	93%
2	Deficiência de conteúdo da Educação Básica para a Superior	93%
3	Sensação de abandono pela instituição ministrante do curso	86%
4	Dificuldade quanto ao conhecimento das tecnologias	71%

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa.

As evidências destacadas pelos tutores presenciais no quadro 2 corroboram com os indicadores do quadro 1, reforçando o perfil quanto às características de um aluno com deficiência de conteúdos disciplinares básicos para o curso superior, com pouco conhecimento

de informática, com falta de habilidade com as tecnologias e com características de um aluno carente da presença física do professor e do tutor. E, ainda, evidencia o perfil de aluno que necessita de acompanhamento por parte da estrutura de ensino.

- Fatores de influência na evasão dos alunos não-concluintes (ANC)

O quadro 3 a seguir demonstra, de forma geral, as principais deficiências e as dificuldades vividas pelos ANC durante o tempo que permaneceram nos cursos.

Quadro 3 - Evidências de fatores considerados de influência na evasão dos ANC

Nº	INDICADOR	%
1	Não dispunha de <i>Internet</i> em casa	93%
2	Falta de interação e diálogo com professor e tutor a distância	90%
3	Deficiência de conteúdo da Educação Básica para a Superior	77%
4	Acreditou ser mais fácil fazer uma Graduação a distância	77%
5	Problemas com a <i>Internet</i> no Polo	70%
6	Ausência do material impresso ou de difícil compreensão	70%
7	Não era o curso que desejava realizar	67%
8	Decidiu realizar o curso porque não tinha outra opção	67%
9	Sensação de abandono pela instituição ministrante do curso	67%
10	Dificuldade quanto ao conhecimento de informática	57%
11	Não dispunha de computador em casa	57%
12	Não fez curso de informática antes de iniciar a Graduação	30%

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa.

Pelos indicadores e percentuais do quadro 3 é possível inferir que a maioria das evidências são relacionadas a aspectos inerentes à EaD, portanto sugerem mudança de atitude do estudante dessa modalidade. E, também, os dados demonstram a necessidade de reformulação didática, metodológica e estratégica das instituições que atuam em cursos na EaD. Segundo Guimarães (2011):

As instituições educacionais que se interessam em manter a relevância precisam assumir, entre os fundamentos de suas estratégias, que há novos tipos de estudantes interessados em avançar em seus estudos, de diferentes idades e classes sociais. Em quaisquer dos casos, a adoção das TIC e a mudança dos parâmetros sobre ensino e aprendizagem tornam-se urgentes. É uma revolução em andamento. (GUIMARÃES, 2011, p. 64).

Por outro lado, as evidências demonstram que os alunos tinham sérias deficiências para estudar em um processo de ensino com paradigma diferenciado - segundo Lucena e Fuks (2000, p. 102), de “aprendizagem flexível” possibilitado pela tecnologia. Ficou evidente que os estudantes desconheciam as peculiaridades da EaD, principalmente por imaginar facilidades, tanto é que 77% dos ANC acreditaram ser mais fácil realizar uma graduação a distância como uma das razões para matricular-se no curso. Para Lucena e Fuks (2000, p. 102): “Liberando o aprendiz do paradigma da sala de aula, a aprendizagem lhe dá mais controle sobre o tempo, espaço e velocidade de aprendizagem”. Mas isso não bastou para o sucesso dos ANC, porque “[...] os aprendizes devem assumir um papel muito mais ativo no processo e uma parcela importante de responsabilidade pelo sucesso ou fracasso durante um curso” (LUCENA; FUKS, 2000, p. 102).

Seguindo a busca pela identificação de fatores concorrentes para a evasão, foi feito o questionamento aos ANC sobre a opção *mais significativa* referente às dificuldades para não continuar o curso. Cada um dos 30 alunos apontou o seu principal fator (ver Quadro 4).

Quadro 4 - Evidências mais significativas para a evasão segundo os ANC

Nº	INDICADORES	ALUNOS	%
1	Falta de identificação com o curso	5	18%
2	Falta de conhecimento de informática	5	18%
3	Deficiência de conteúdo da Educação Básica para a Superior	3	10%
4	Problemas particulares e de saúde	3	10%
5	Conexão de <i>Internet</i> precária e lenta	3	10%
6	Não havia com quem sanar as dúvidas	3	10%
7	Tutoria presencial não prestava o apoio necessário	2	6%
8	Falta de mercado de trabalho para o curso	1	3%
9	Falta de <i>feedback</i> das correções, avaliações e exercícios	1	3%
10	Não conseguir conciliar o tempo com o grupo de estudo	1	3%
11	Falta de interação e diálogo com o professor e tutor a distância	1	3%
12	Falta de tempo para estudo	1	3%
13	Problemas pessoais com o tutor presencial	1	3%
Total		30	100%

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa.

Pelos resultados do quadro 4, infere-se que os dados representam as causas da evasão, além disso, que estas estão relacionadas a dois aspectos que são a estrutura de ensino e o próprio aluno como estrutura de aprendizagem. Portanto, os indicadores sugerem que cada parte teve a sua participação no resultado final dos cursos. Para o aspecto ensino, destaca-se o que é de responsabilidade da instituição ministrante: a gestão do processo, os aspectos didáticos e pedagógicos, o professor, o tutor presencial e a distância, a *Internet* do polo, o *feedback*, a estrutura tecnológica e física e outros que não são de responsabilidade do aluno. Já as providências da parte denominada de estrutura de ensino, somados os percentuais dos itens 5, 6, 7, 9 e 11, totalizam 32% em termos de peso no favorecimento da evasão. Isso demonstra que a instituição ministrante, como responsável pelo processo de ensino, deve considerar e ter atenção quanto aos aspectos básicos necessários aos seus cursos e aos seus programas a distância. Nesse sentido, Rosini (2007) sugere o seguinte:

1) compromisso dos gestores; 2) desenho do projeto; 3) equipe profissional multidisciplinar; 4) comunicação/interação entre os agentes; 5) recursos educacionais; 6) infra-estrutura de apoio; 7) avaliação contínua e abrangente; 8) convênios e parcerias; 9) transparência nas informações; 10) sustentabilidade financeira. Além dos aspectos apontados aqui, a instituição de ensino poderá acrescentar outros mais específicos e que atendam a particularidades da sua organização e às necessidades socioculturais de sua clientela, cidade ou região. (ROSINI, 2007, p. 69).

As evidências que podem ser relacionadas ao aluno, denominadas de “estrutura de aprendizagem”, ou seja, o que é de sua responsabilidade, enquanto estratégia de aprendizagem autônoma depende especificamente de quem estuda, como a sua logística, a sua disponibilidade para o estudo, o seu interesse pelo curso, a sua base intelectual, a *Internet* da sua casa e o seu computador pessoal, por exemplo. Destes podem ser destacados do quadro 4, os itens 1, 2, 3, 4, 8, 10, 12 e 13, com influência no processo de aprendizagem, que somados os seus percentuais totalizam 68%, como peso para a evasão. Por esse prisma, a maior responsabilidade pela evasão ou não conclusão do curso é do próprio aluno, principalmente se forem consideradas as

evidências do quadro 3, em que 57% dos alunos desistentes não dispunham de computador em casa, 57% tinham dificuldade quanto ao conhecimento da informática e 93% pontuaram que não dispunham de *Internet* em casa. Em se tratando de insumos para aprendizagem a distância, somente esses três aspectos já inviabilizariam a vida acadêmica do aluno. Com relação à falta de conhecimento de informática e a precariedade da *Internet*, Peters (1999 apud MOORE; KEARSLEY, 2008, p. 260) dizem: “Os indícios de desistência eram relacionados principalmente a problemas técnicos, tais como dificuldades com o computador ou o acesso à *internet*”. Corroborando com as evidências dos quadros 3 e 4, destacam-se alguns depoimentos dos ANC, quanto às dificuldades para realizar um curso a distância:

ANC10: “É uma forma de ensino que exige muita atenção como qualquer outra forma de estudo, porém o aluno precisa ser muito mais organizado, disciplinado com o tempo e ter uma boa base de conteúdo do Ensino Médio para poder acompanhar as disciplinas e precisa gostar do curso [...]”.

ANC19: “É preciso ter disciplina e dedicação para permanecer em um curso a distância. É preciso ser autodidata e ter automotivação”.

ANC20: “Ainda não desenvolvemos o hábito de estudo sem a presença física do professor [...]”.

ANC22: “Só consegue realizar o curso quem domina as tecnologias”.

Os depoimentos dos ANC10, 19, 20 e 22 resumem o que é a responsabilidade do estudante, enquanto estrutura de aprendizagem, dotado do que pode se chamar de autonomia, em termos de: atenção, organização, disciplina com o tempo, base de conteúdos da Educação Básica, domínio das tecnologias, dedicação, ser autodidata, ter motivação e o hábito de estudar sem a presença física do professor. Da mesma forma, os ANC 6, 17, 25, 26 deram seus depoimentos abordando fatores que podem ser relacionados à estrutura de ensino, ao responderem por que é mais difícil realizar um curso a distância:

ANC6: “Pela falta de apoio e atenção das pessoas responsáveis pelo curso”.

ANC17: “Pela falta de *feedback* da instituição a distância ao aluno”.

ANC25: “Porque não há como tirar as dúvidas no momento [...]”.

ANC26: “O aluno fica desamparado e sozinho quando precisa”.

Os depoimentos dos ANC justificam as evidências da falta de interação com professor e tutor a distância, citada por 90% dos ANC. Também, a sensação de abandono por parte da instituição ministrante, citada por 67% como dificuldade dos ANC (quadro 3), o que remete à responsabilidade da instituição de ensino para resolver e proporcionar segurança, confiança, oportunidade, credibilidade e meios para amenizar o fator distância, fazendo com que o aluno sintasse-se pertencente à instituição ministrante do curso. Quanto à questão do pertencimento, Palloff e Pratt (2004) salientam:

Independentemente do modo pelo qual esses cursos se encaixam na estrutura geral de um programa, são, contudo, geralmente parte de uma instituição maior. Assim, da mesma forma que precisam ter a sensação de estarem em uma comunidade, os alunos virtuais precisam sentir-se conectados à instituição que patrocina o curso. (PALLOFF; PRATT, 2004, p. 73).

Ainda, nesse sentido, segundo Lucena e Fuks (2000, p. 95): “Os aprendizes devem ter a oportunidade de interagir, refletir e aplicar o que estão aprendendo, mas não é razoável esperar esse tipo de resultado sem alguma orientação sobre o uso dos métodos interativos”.

Corroborando com essa ideia, é importante trazer para a análise a experiência e a opinião dos 14 Tutores Presenciais (TP) participantes quanto aos problemas enfrentados pelos AC e ANC e, por conseguinte, suas dificuldades como tutores presenciais durante os cursos.

Quadro 5 - Dificuldades dos AC e ANC segundo a opinião dos TP

Nº	INDICADORES	%
1	Falta de interação e diálogo com o professor e tutor a distância	100%
2	Falta de conhecimento de informática	93%
3	Deficiência de conteúdo da Educação Básica para a Superior	93%
4	Ausência do material impresso ou de difícil compreensão	93%
5	Sensação de abandono pela instituição ministrante do curso	86%
6	Problemas referentes à <i>Internet</i>	86%
7	Falta de conhecimento das tecnologias por parte do aluno	71%
8	Falta de orientações ao aluno sobre ensino e aprendizagem na EaD	64%
9	Falta de apoio técnico em informática	57%
10	Falta de tempo para estudo	29%
11	Dificuldades de deslocamento para as atividades presenciais	29%
12	Problemas referentes ao laboratório de informática do Polo	29%
13	Falta de orientações sobre o curso	21%
14	Problemas relacionados à administração do Polo	7%

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa.

O que foi evidenciado pelos TP não difere muito do que foi destacado pelos ANC. Da mesma forma, as dificuldades evidenciam aspectos que podem ser considerados como responsabilidade da estrutura de ensino e da estrutura de aprendizagem. Isso leva a reflexão de que, embora os avanços e os progressos da tecnologia tenham possibilitado a interação e o diálogo entre o ensino e a aprendizagem na EaD, também ficou evidenciado como fator de dificuldade. Ademais, há de ser considerado que grande parte dos problemas pelos quais passaram os AC, ANC e TP, no ensino e na aprendizagem, não se evidencia relação com a tecnologia em si, mas com o desconhecimento do seu potencial e a inabilidade técnica para a sua utilização. Nesse aspecto, as evidências mostraram que tanto a estrutura de ensino quanto a estrutura de aprendizagem foram solidárias quanto à questão. Segundo Preti:

Temos o dever de conhecer as tecnologias, entrar no seu interior, na sua lógica para que as utilizemos no sentido de alcançar nossos fins, realizar nossos projetos. Elas não devem simplesmente informar, mas, sim, formar. Por isso é fundamental verificarmos até que ponto, naquele curso ou programa proposto, propiciam a reflexão, o diálogo, a interatividade. E sempre nos perguntarmos se estão ao alcance da população que queremos servir, senão cometeremos equívocos. (PRETI, 2000, p. 26).

As evidências pontuadas nos quadros 3, 4 e 5 e o que foi descrito como opiniões e depoimentos pelos ANC e TP dão uma ideia dos diversos aspectos que podem ser considerados como interferentes no baixo percentual de conclusão dos cursos, respondendo, em parte, a problemática de pesquisa.

- Fatores de influência na conclusão dos cursos

Para identificar os prováveis fatores que contribuíram para os resultados, partiu-se do princípio de que as adversidades dos participantes foram semelhantes durante os cursos. Entretanto, os percentuais do quadro 6 a seguir apontam diferenças significativas entre os grupos e o que pode ter influenciado no sucesso dos AC.

Quadro 6 - Fatores considerados de influência na conclusão para os AC

Nº	INDICADORES	AC	ANC
1	Era o curso que desejava realizar	77%	33%
2	Necessitava fazer uma graduação para progredir na carreira	97%	67%
3	Renda pessoal de 2 a 6 salários mínimos	67%	46%
4	Disponha de computador em casa	60%	43%
5	Disponha de <i>Internet</i> em casa	27%	7%
6	Fez curso de informática antes de iniciar a graduação	90%	70%
7	Sensação de abandono pela instituição ministrante do curso	63%	67%
8	Deficiência de conteúdo da Educação Básica para a Superior	70%	77%

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa.

Pelos indicadores do quadro 6, podem ser considerados como fatores positivos para a conclusão dos AC a identificação com o curso, a possibilidade de progressão na carreira, a renda pessoal, a disponibilidade de computador e *Internet*, a habilidade, o acesso e o conhecimento de informática, a menor sensação de abandono pela Instituição e menor deficiência de conteúdo da Educação Básica. Ou seja, indicativos de motivação, nível técnico e autossuficiência que se traduzem em autonomia do aluno no processo de aprendizagem na EaD. No sentido da motivação, Fjortoft (1996 apud MOORE; KEARSLEY, 2008), referindo-se a alunos adultos nos programas de aprendizado a distância, diz que:

Fatores específicos relacionados à carreira, tais como segurança no emprego, melhor mobilidade na carreira, vantagem competitiva ao candidatar-se a um emprego, vantagem competitiva ao ser considerado para uma promoção e maior salário foram considerados os principais motivadores para a conclusão de um curso. (FJORTOFT, 1996 apud MOORE; KEARSLEY, 2008, p. 260).

Em relação ao acesso e às habilidades com as tecnologias para o aluno da EaD, Palloff e Pratt (2004, p. 30) salientam: “O aluno virtual precisa ter acesso a um computador e a um *modem* ou conexão de alta velocidade e saber usá-los”. Além disso, o percentual de menor deficiência de conteúdo como formação básica representa um aspecto qualitativo importante para o aluno da EaD como sujeito da aprendizagem. Demo (2000, p. 100-101) afirma que “[...] formação básica qualitativa é instrumentação absolutamente estratégica, através da qual a pessoa se apropria de conhecimentos relevantes, sobretudo gesta atitude metodológica construtiva, para ocupar a cena atual como sujeito”.

Destaca-se que, mesmo os AC tendo sucesso, eles vivenciaram dificuldades. Para identificá-las, foi solicitado aos 30 AC que apontassem a questão *mais significativa* como dificuldade durante o seu curso. O quadro 7 a seguir mostra os indicadores e seus percentuais.

Quadro 7 - Dificuldades significativas para os AC durante o curso

Nº	INDICADORES	ALUNOS	%
1	Falta de interação e diálogo com o professor e tutor a distância	9	31%
2	Conexão de <i>Internet</i> precária e lenta	7	24%
3	Deficiência de conteúdo da Educação Básica para a Superior	4	13%
4	Ausência do material impresso ou de difícil compreensão	3	10%
5	Falta de conhecimento de informática	2	7%
6	Dificuldade para enviar/postar os trabalhos	1	3%
7	Deslocamento para as atividades presenciais	1	3%
8	Falta de biblioteca no Polo de Apoio Presencial	1	3%
9	Administração do Polo	1	3%

10	Tutoria presencial não prestava o apoio necessário	1	3%
Total		30	100%

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa.

Ao fazer uma leitura dos percentuais do quadro 7, verifica-se que as dificuldades dos AC estão relacionadas ao aluno como estrutura de aprendizagem e à estrutura de ensino, de forma que os percentuais sugerem que cada parte teve seu peso nos resultados. No aspecto relacionado à responsabilidade do ensino, destacam-se os itens 1, 2, 4, 6, 8, 9 e 10, que totalizam 77% em termos de peso nas dificuldades, as quais devem ser atribuídas àquela estrutura. Quanto às estruturas organizacionais, Rodrigues (2000) afirma:

As estruturas organizacionais adequadas são fundamentais para que a EAD tenha êxito. Como na modalidade presencial, são necessários prédios de tijolos e cimento. Na modalidade a distância, as estruturas devem ser previstas para todas as etapas de planejamento, produção, atendimento aos alunos e avaliação. O comprometimento da instituição com os programas e o atendimento às necessidades dos alunos são essenciais para a continuidade dos projetos e a credibilidade da própria metodologia. A falta de planejamento a longo prazo da instituição é, com certeza, uma das principais causas do fracasso de iniciativas em EAD no Brasil [...]. (RODRIGUES, 2000, p. 165).

Por outro lado, em relação ao aluno como estrutura de aprendizagem, em termos de providências exclusivas do estudante, de natureza particular, destacam-se os itens 3, 5 e 7, totalizando 23% como peso no processo, cujo percentual evidencia que os AC tinham maior grau de autonomia como responsável pela aprendizagem, apesar das dificuldades patrocinadas pelo processo de ensino; e, mesmo assim, eles obtiveram sucesso. Quanto à importância do fator autonomia como característica do aluno de sucesso na EaD, destacam-se os seguintes depoimentos:

AC15: “É ser responsável pela sua própria busca de conhecimentos [...]”.

AC16: “É ter uma maneira própria de aprendizagem, [...]”.

AC17: “É quando o acadêmico consegue andar com as próprias pernas [...]”.

Os depoimentos dos AC15, 16 e 17 evidenciam a autonomia em termos de capacidade e da responsabilidade pela autodireção da aprendizagem e da habilidade para estudar em ambientes com interação tecnológica. Segundo Moore e Kearsley (2008), a autodireção significa:

A capacidade de realizar toda ou a maior parte da criação do próprio aprendizado de uma pessoa, de avaliar o próprio desempenho e de fazer os ajustes adequados são os atributos de um aluno autodirigido. Os bons alunos autodirigidos são capazes de: criar seus próprios objetivos de aprendizado, identificar recursos que os ajudarão a alcançar seus objetivos, escolher métodos de aprendizado para cumprir tais objetivos e testar e avaliar seu desempenho. A educação a distância é mais fácil para quem tem algum grau de habilidade para direcionar seu próprio aprendizado do que para as pessoas que são muito dependentes da orientação, do incentivo e do *feedback* de um professor. (MOORE; KEARSLEY, 2008, p. 129).

Com relação à necessidade de ter habilidade para estudar em ambientes informatizados, como uma característica do aluno autônomo na EaD, Maia e Mattar (2007) afirmam:

Os aprendizes devem ter novas habilidades para serem capazes de estudar em ambientes informatizados de aprendizagem, característicos da sociedade da informação e do conhecimento: autodeterminação e orientação, capacidade de selecionar, de tomar decisões e de organização. Esperam-se também novas atitudes e são propostas novas atividades nos ambientes de atividades virtuais, como aprender de modo autônomo,

desenvolver estratégias de estudo adequadas e utilizar e explorar os novos recursos de comunicação. (MAIA; MATTAR, 2007, p. 85).

É importante registrar que um dos fatores que favoreceu à conclusão dos cursos foi a flexibilidade do tempo, visto que, ao serem questionados por que acharam mais fácil realizar um curso a distância, os AC responderam: “Por conta da flexibilidade de horário” (AC3); “Por que há flexibilidade de horário e através da tecnologia eu posso pesquisar e buscar milhares de informações, não ficando restrito apenas à sala de aula” (AC26). Ademais, 57% frisou, nos seus depoimentos, a importância da flexibilidade do tempo e do horário.

Pelos depoimentos, percebe-se que os AC identificaram-se com a condição de aluno da EaD e valeram-se da flexibilidade do tempo e do horário que esta permite. Eles também destacaram a importância da tecnologia para a busca das informações e para a construção da aprendizagem, demonstrando um perfil de aluno comprometido, proativo, interessado e motivado com o curso. Nesse sentido, Palloff e Pratt (2004) afirmam:

Os alunos virtuais desejam dedicar quantidade significativa do seu tempo semanal a seus estudos e não vêm o curso como “a maneira mais leve e fácil” de obter créditos ou diplomas. Ao fazê-lo, comprometem-se consigo próprios e com o grupo de que fazem parte, de acordo com as diretrizes estabelecidas pelo professor ou pela instituição. [...] Assim, o aluno virtual é aquele que sabe como trabalhar, e de fato trabalha, em conjunto com seus colegas para atingir seus objetivos de aprendizagem e os objetivos estabelecidos pelo curso. (PALLOFF; PRATT, 2004, p. 27).

A investigação oportunizou, também, outros depoimentos de alunos concluintes quanto à necessidade de ter dedicação, persistência, disciplina, responsabilidade e compromisso com a sua aprendizagem na EaD:

AC9: “Pelas diversas oportunidades que a *internet* nos dá para pesquisa. Hora você faz uma leitura e mais na frente encontra outra contrária a que você tinha lido anteriormente. Então tem que ler e ler muito para construir uma ideia”.

AC11: “Temos que ter disciplina com o tempo e fazer leituras muito mais do que na educação presencial e, ainda, conhecer as tecnologias”.

AC20: “A motivação individual na EaD terá que ser muito maior do que na presencial”.

Pelas evidências elencadas nos quadros 6 e 7 e depoimentos dos alunos, puderam ser identificados diversos fatores contribuintes para o sucesso dos AC. Pode-se inferir, ainda, que a autonomia para aprendizagem na EaD depende de ambas as partes, ou seja, do aluno como responsável pela aprendizagem e da estrutura de ensino como responsável pelo ensino.

Considerações finais

As evidências destacadas na análise dos dados da pesquisa indicaram as respostas para os questionamentos dos objetivos, indicando o perfil dos acadêmicos e atendendo, assim, ao primeiro objetivo específico da pesquisa. Diante dos indicadores e seus percentuais referentes aos três grupos de participantes, pode-se inferir que são alunos que desafiaram o “elitismo” tradicional dos cursos superiores (GUIMARÃES, 2012) e apresentaram o seguinte perfil: 1) retornou aos estudos depois de algum tempo sem estudar; 2) a maioria era do gênero masculino, casada e pais de família; 3) já tinha uma profissão, era funcionário público e atuava como profissional; 4) matriculou-se no curso motivado pela necessidade de progressão na carreira; 5) necessitava da flexibilidade de horário para realizar o curso; 6) pertencia à faixa etária acima de 25 anos; 7) possuía pouca habilidade com a tecnologia; 8) não teve acesso às tecnologias na

Educação Básica; 9) não dispunha de computador e *Internet* em casa; 10) possuía deficiência de conteúdo da Educação Básica como pré-requisito para a Superior e 11) era um aluno dependente da instituição de ensino, do professor e do tutor.

O segundo objetivo específico – identificar os possíveis fatores relacionados à autonomia para aprendizagem na EaD que influenciaram a evasão dos alunos -, também se baseou nos dados, nas opiniões e nos depoimentos dos três grupos de participantes (AC, ANC e TP). Percebe-se que os fatores estão relacionados a aspectos referentes ao ensino, portanto à instituição ministrante do curso e ao aluno. Assim, pode-se compreender que as causas devem ser atribuídas a ambas as partes denominadas de estrutura de ensino e estrutura de aprendizagem. Entretanto, é necessário considerar que, embora certo fator tenha sido atribuído como de responsabilidade de uma “estrutura”, muitas vezes se entrelaça com a outra. Por exemplo, o aspecto do sentimento referente à “sensação de abandono ou de não-pertencimento do aluno pela instituição” é o aluno que sente a sensação. Isso pode ser por carência, deficiência de pré-requisitos para acompanhar as disciplinas, desconhecimento da tecnologia ou falta de insumos para a sua dinâmica de estudo.

Em uma situação como essa, entende-se que é a estrutura de ensino que tem a responsabilidade de envolver o aluno e de resolver ou amenizar tal “problema”, porque ela detém o aparato administrativo, técnico, didático e metodológico de ensino. Esse aparato nada mais é do que a estrutura de ensino como um todo, a saber: professor, tutor presencial e a distância, apoio pedagógico e administrativo, ambiente virtual de ensino, metodologia, didática, técnicas, material didático adequado e administração. Também é de sua responsabilidade a estrutura do Polo com energia elétrica, *Internet*, biblioteca física, laboratório de informática, estrutura de apoio e outros aspectos necessários.

Eis as principais evidências de fatores que contribuíram para a evasão e que podem ser atribuídas à estrutura de ensino: 1) falta de interação e diálogo com professor e tutor a distância; 2) *Internet* precária e lenta no Polo; 3) ausência do material didático impresso ou de difícil compreensão; 4) sensação de abandono pela instituição ministrante; 5) não havia com quem sanar as dúvidas; 6) a tutoria presencial não prestava o apoio necessário; 7) falta de *feedback* das correções, avaliações e dúvidas ; 8) dificuldade com o ambiente virtual de ensino.

Quanto aos aspectos que podem ser atribuídos à estrutura de aprendizagem, portanto afetos ao aluno na sua esfera de atribuições ou de sua responsabilidade, destacam-se as principais evidências: 1) não dispor de computador e *Internet* em casa; 2) falta de conhecimento ou habilidade com a informática e com a tecnologia; 3) deficiência de conteúdo da Educação Básica para a Superior; 4) a falsa crença de que era mais fácil realizar uma Graduação a distância; 5) não ter identificação com o curso; 6) decisão de realizar o curso por não ter outra opção ou por ser gratuito; 7) problemas particulares e de saúde. Da mesma forma, esses aspectos dizem respeito tão somente à responsabilidade de quem provê e administra a própria aprendizagem, ou seja, o aluno.

Assim, rematando o raciocínio, pode ser deduzido que as causas do baixo percentual de conclusão dos cursos estão relacionadas a uma conjuntura com os dois elementos principais, que são o ensino efetivado pela estrutura de ensino e a aprendizagem levada a efeito pela estrutura de aprendizagem, que tem o aluno da EaD como responsável, administrador e provedor da sua aprendizagem, o que requer que seja autônomo e independente nessa nova cultura de aprendizagem (MAIA; MATTAR, 2007). Por essa ótica, significa dizer que autonomia para aprendizagem na EaD não depende exclusivamente do aluno, mas de uma conjuntura abrangente onde ambas as partes, instituição ministrante do curso com toda a sua estrutura didática,

pedagógica e de interação e o aluno com a sua estrutura cognitiva, intelectual, técnica e de insumos.

O terceiro objetivo específico tratou dos possíveis fatores relacionados à autonomia para aprendizagem na EaD que influenciaram positivamente os alunos para a conclusão dos cursos, os quais podem ser destacados nas seguintes evidências: 1) motivação para realizar o curso por conta da necessidade da progressão funcional; 2) identificação com o curso; 3) conhecimento das peculiaridades da EaD; 4) maior participação em cursos de informática antes de iniciar a Graduação; 5) maior habilidade com a tecnologia; 6) disponibilidade de computador e *Internet* em casa; 7) flexibilidade de horários na EaD; e 8) menor deficiência de conteúdos da Educação Básica, como pré-requisito para as disciplinas do curso superior. Observa-se que, apesar das dificuldades e dos problemas comuns aos dois grupos, os AC tiveram sucesso e, por isso, pode deduzir-se que a autonomia para aprendizagem é um fator preponderante para o aluno da modalidade nas suas diversas dimensões de atuação (PRETI, 2000), mas que não está relacionada apenas a aspectos que envolvem o aluno, ou seja, devem ser consideradas, também, as questões referentes à estrutura de ensino.

Autonomia pode ser entendida *a priori* como o livre arbítrio do aluno para estudar da forma e quando quiser ou o curso que desejar, afinal, as tecnologias atuais, especialmente o computador e a *Internet*, possibilitam múltiplas possibilidades e uma avalanche de informações técnicas, científicas, sociais econômicas de todo o tipo e qualidade. No entanto, em termos de educação, notadamente a educação formal, esta carece de critérios que se revestem de formalidades didáticas e pedagógicas, tanto da parte do ensino quanto do aluno, como responsável pela aprendizagem. Pelo que se pode observar nos resultados da pesquisa, na EaD, a autonomia para aprendizagem vai além do livre arbítrio de ambas as partes, ensino e aluno, para ministrar curso e matricular-se neles, porque, como preconiza a legislação e os referenciais para a Educação Superior a distância, é necessária organização em termos de planejamento, apoio ao aluno, metodologia especial e diferenciadas no processo de ensino e de aprendizagem, principalmente por conhecer-se, por meio das estatísticas, as características e o perfil do acadêmico da modalidade, o fator distância em si e o fator tecnologia. Portanto, não basta o aluno ser autônomo no sentido do autogoverno é necessária autonomia com consistência técnica, porque engloba um conjunto de fatores relacionados ao ensino e à aprendizagem ao mesmo tempo.

Para o acadêmico da EaD, ser autônomo significa reunir as habilidades técnicas e pedagógicas para estudar; dispor de insumos tecnológicos; ter hábito de pesquisa; superar a distância geográfica e a falta da presença física do professor e, principalmente, superar as próprias limitações. Além disso, autonomia para aprendizagem, como característica do aluno da EaD, é um processo de construção ao longo da vida acadêmica, seja ela presencial, a distância ou outra modalidade. É construção no sentido da agregação de pré-requisitos cognitivos, intelectuais e técnicos para estudar, administração pessoal, organização, habilidade técnica com a tecnologia, motivação e outros aspectos particulares necessários ao aluno. Entretanto, é de sua responsabilidade, também, o suporte particular de interação, especialmente computador e *Internet*. Ou seja, o material e o que for necessário para a sua dinâmica de estudo, inclusive o seu espaço particular dentro da própria casa, para os trabalhos acadêmicos.

Todavia, a autonomia para aprendizagem na EaD não depende somente do aluno. Há de serem consideradas as condições externas a ele, ou seja, as questões alheias a sua vontade e providências para transformar as informações dos conteúdos em novos conhecimentos, novos saberes, novas posturas diante da realidade de cada aluno, por meio da tecnologia. Nesse aspecto, compreende-se que é onde reside o grande desafio da EaD, porque com a tecnologia o ensino e

as informações pedagógicas podem chegar até o aluno. Contudo, há a necessidade de uma postura diferenciada de ambas as partes, aluno da EaD e ensino.

Pelos resultados da investigação, percebe-se que o fator distância foi em parte superado com o uso da tecnologia, porém há evidências de que foi adotada uma metodologia centrada no processo de ensino presencial, apesar do aparato ou do aparelho tecnológico e humano destinado a promover a interação entre os envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem. Mesmo assim, a evidência campeã apontada pelos participantes foi a falta de interação e diálogo com o professor e tutor a distância. Portanto, na EaD, não basta que haja a estrutura tecnológica e humana para viabilizar a comunicação e a veiculação das informações do aparelho de ensino para o aluno. Da mesma forma, para o aluno como centro da estrutura de aprendizagem, é-lhe fundamental que haja a efetiva interação entre todas as partes envolvidas, no sentido da comunicação, evoluindo para o diálogo no aspecto da compreensão, do entendimento e da transformação das informações a sua disposição, em novos conhecimentos, já que a tecnologia possibilita uma variedade de caminhos e oportunidades entre o ensino e a aprendizagem. Basta explorá-los.

Ademais, a interação entre os envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem precisa ser fluente, como forma de estabelecer e manter o diálogo no sentido de construção da aprendizagem, não somente no sentido verbal para manutenção da comunicação, mas também na responsabilidade mútua, no *feedback*, no conhecimento do contexto da EaD e do aluno, do ambiente virtual, do material didático, das possibilidades que a tecnologia oferece, das habilidades técnicas, pedagógicas e tecnológicas. Enfim, tudo com o foco na concretização do diálogo, que, quando efetivado, torna-se a culminância dos processos de ensino e de aprendizagem na EaD. Para isso, deve haver compatibilidade, permanente conexão e sintonia entre a estrutura de ensino e o aluno como estrutura de aprendizagem e vice-versa.

20

Ao finalizar este artigo, salienta-se que não houve a pretensão de esgotar o assunto referente à autonomia para aprendizagem na EaD e aos fatores afetos a essa característica fundamental para o estudante da modalidade. O intuito foi destacar as evidências, as causas e os fatores que culminaram com os resultados em termos de evasão e de conclusão dos cursos. Respondendo ao objetivo geral da pesquisa, conclui-se que houve relação entre a autonomia para a aprendizagem e os resultados finais dos alunos, envolvendo os espectros que se considerou como estrutura de aprendizagem e estrutura de ensino.

Referências

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ministério de Educação. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso: em 14 mar. 2014.

BRASIL. **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. Ministério da Educação. Brasília, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec_5622.pdf>. Acesso: em 14 mar. 2014.

BRASIL. **Decreto nº 5.800**, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Ministério da Educação. Brasília, 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm>. Acesso: 14 mar. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Estado da Educação. **Referenciais de qualidade para a educação superior a distância**. Brasília, agosto de 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refeed1.pdf>>. Acesso: em 11 fev. 2014.

CHEMIN, B. F. **Manual da Univates para trabalhos acadêmicos**. 2. ed. Lajeado: Univates, 2012.

CPS. Centro de Políticas Sociais. **Mapa da exclusão digital**. Coordenação Marcelo Côrtes Neri. Rio de Janeiro: FGV/IBRE, CPS, 2003.

DEMO, P. **Desafios modernos da educação**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo dicionário da Língua Portuguesa**. 1. ed. 15. impr. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1983.

GUIMARÃES, L. A. R. O aluno e a sala de aula virtual. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Orgs.). **Educação a Distância: o estado da arte**. 2. ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012. vol. 2. p. 126-133.

GUIMARÃES, L. S. R. Reflexões sobre os alunos. In: ABED. Associação Brasileira de Educação a Distância. **Censo EAD**. BR: 2009: Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2011. p. 64-78.

LUCENA, C.; FUKS, H. **Professores e aprendizes na web: a educação na era da internet**. Edição e organização Nilton Santos. Rio de Janeiro: Clube do Futuro, 2000.

MAIA, C.; MATTAR, J. **ABC da EaD: a educação a distância de hoje**. São Paulo: Pearson Pretentice Hall, 2007.

MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. **Educação a distância: uma visão integrada**. Tradução Roberto Galman. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

MOREIRA, M. A. **Teorias de aprendizagem**. 2. ed. ampl. São Paulo: EPU, 2011.

PALLOFF, R.; PRATT, K. **O aluno virtual: um guia para trabalhar com Estudantes on-line**. Tradução Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PORTAL G1. **Acesso público à web amplia inclusão digital**. 2007. Disponível em: <<http://g1.globo.com/Noticias/Tecnologia/0,MUL30859-6174,00.html>>. Acesso em: 5 ago. 2015.

PRETI, O. (Org.). **Educação a distância: construindo significados**. Cuiabá: NEAD/IE-UFMT; Brasília: Plano, 2000.

RODRIGUES, R. S. Modelos de Educação a Distância. In: PRETI, O. (Org.). **Educação a distância: construindo significados**. Cuiabá NEAD/IE-UFMT; Brasília: Plano, 2000. p. 155-179.

RORAIMA. **Lei nº 527**, de 22 de fevereiro de 2006. Cria a Universidade Virtual de Roraima – UNIVIRR. 2006. Disponível em: <<http://www.al.rr.leg.br/leis/leis->

ordinarias/viewdownload/24-2006/732-lei-n-527-de-22-de-fevereiro-de-2006>. Acesso em: 15 ago. 2015.

ROSINI, A. M. **As novas tecnologias da informação e a Educação a Distância**. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2008.

Recebido em 20/10/2014

Versão final recebida em 20/06/2015

Aceito em 28/07/2015