



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

NATÁLIA MORAES GÓES

**ANÁLISE DAS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM DE
ALUNOS DE UM CURSO DE PEDAGOGIA OFERTADO A
DISTÂNCIA E A ATUAÇÃO DO TUTOR**



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO



Londrina
2015

NATÁLIA MORAES GÓES

**ANÁLISE DAS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM DE
ALUNOS DE UM CURSO DE PEDAGOGIA OFERTADO A
DISTÂNCIA E A ATUAÇÃO DO TUTOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Paula Mariza Zedu Alliprandini

Londrina
2015

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca
Central da Universidade Estadual de Londrina**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

G598a Góes, Natália Moraes.

Análise das estratégias de aprendizagem de alunos de um curso de pedagogia ofertado a distância e a atuação do tutor / Natália Moraes Góes. – Londrina, 2015.
185 f. : il.

Orientador: Paula Mariza Zedu Alliprandini.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015.

Inclui bibliografia.

1. Ensino a distância – Teses. 2. Estratégias de aprendizagem – Teses. 3. Tutor – Teses. I. Alliprandini, Paula Maria Zedu. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 371.314

NATÁLIA MORAES GÓES

**ANÁLISE DAS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM DE ALUNOS DE
UM CURSO DE PEDAGOGIA OFERTADO A DISTÂNCIA E A
ATUAÇÃO DO TUTOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a.Dr^a. Evelise Maria Labatut Portilho
Pontifícia Universidade Católica do Paraná -
PUCPR

Prof^a. Dr^a. Elsa Maria Mendes Pessoa Pullin
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof^a. Dr^a. Paula Mariza Zedu Alliprandini
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 20 de Fevereiro de 2015.

A Deus,
que me sustentou em todos os momentos, não me deixando desamparada.

À minha família,
que sempre esteve ao meu lado, dando-me forças para alcançar a realização de
todos os meus sonhos.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus,
pelos conhecimentos que me concedeu para a realização deste trabalho, não me deixando cair, nem muito menos desistir.

Aos meus pais,
por estarem sempre ao meu lado, diante de todas as situações, e por me incentivarem nos estudos, educando-me com sabedoria para que eu pudesse ser quem hoje sou.

Aos meus irmãos, Leonardo e Mariana,
pela companhia em todos os momentos. Em especial, à **Mariana**, que levou e buscou, várias vezes, livros na biblioteca, para a realização deste trabalho, mesmo contra sua vontade.

Ao meu namorado, Luiz Gustavo,
por compreender minha ausência em muitos momentos e por estar sempre ao meu lado, incentivando-me e proferindo palavras de apoio sempre que precisei.

Aos amigos e familiares,
por todos os momentos de descontração e pela palavra amiga que me ajudou a seguir em frente.

Aos profissionais do NEAD/UEL,
por me auxiliarem na realização deste trabalho, em especial, aos professores **Zuleika e Pedro Paulo** e à **Maristela** que me forneceram informações e o apoio necessário para a realização desta pesquisa.

Aos professores e estagiários do departamento de estatística,
que, com comprometimento e paciência, me assessoraram quanto ao uso do *software* para a realização deste estudo, em especial, ao professor **Waldir**, que me acompanhou e me auxiliou mais diretamente.

À professora Célia Regina Vitaliano,
por compartilhar comigo seu conhecimento e experiência na análise de conteúdo, demonstrando-se sempre à disposição para ajudar quando necessário. Aos professores **André Luis Onório Coneglian** e **Josiane de Almeida**, por também contribuírem na análise de conteúdo.

Aos juris deste trabalho,
pelas sugestões oferecidas, que me levaram à reflexão e, sem dúvida, contribuíram para o enriquecimento deste trabalho.

Aos participantes desta pesquisa,
que, de forma solidária e prestativa, contribuíram para que esta pesquisa fosse realizada, respondendo ao questionário e à Escala.

Aos colegas do mestrado,
companheiros de aula, congressos e viagens, pelas palavras de conforto, motivação e pela amizade. Especialmente, à **Marilza Aparecida Pavesi**, por todos os momentos, pelas conversas, ajudas e conselhos.

Aos professores e secretário do mestrado,
pelos conhecimentos compartilhados e pela dedicação, e ao Emilson, que me auxiliou em muitos momentos de dúvidas quanto aos prazos, créditos etc.

Aos professores componentes da banca examinadora,
por aceitarem o convite e contribuírem com sugestões e orientações com as quais pude refletir, novamente, e consolidar novos conhecimentos. Em especial, à professora **Elsa**, que acompanha minha trajetória acadêmica, desde a primeira série da Graduação, por quem sinto muito carinho e admiração.

À minha orientadora,
que, incansavelmente, prestou todo o suporte para o desenvolvimento desta pesquisa, estando presente em todos os momentos, oferecendo sua ajuda, e por sua demonstração de paciência e competência na condução deste trabalho científico.

GÓES, Natália Moraes **Análise das estratégias de aprendizagem de alunos de um curso de pedagogia ofertado a distância e a atuação do tutor**. 2015. 185 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015

RESUMO

O presente estudo está embasado no referencial teórico da Psicologia Cognitiva/Processamento da Informação e integra-se aos trabalhos do grupo de pesquisa Cognitivismo e Educação. Teve como objetivo geral analisar a frequência do uso das estratégias de aprendizagem cognitivas, comportamentais e autorregulatórias de alunos do curso de Pedagogia ofertado a distância pela Universidade Estadual de Londrina e sua relação com o papel do tutor. O estudo empírico foi realizado com 532 alunos, sendo 98,7% do sexo feminino e 1,32% do sexo masculino e com 26 tutores, 76,9% do sexo feminino e 23,1% do sexo masculino. Para a coleta de dados dos alunos foi utilizada a Escala de Estratégias de Aprendizagem (EEA) desenvolvida e validada por Zerbini e Abbad (2008) e com os tutores foi utilizado um questionário composto por três partes, a primeira composta por perguntas que buscaram caracterizar o participante-tutor, a segunda parte foi desenvolvida para investigar a atuação do tutor, em relação ao incentivo do uso de estratégias de aprendizagem e a última parte composta por uma autoavaliação. A pesquisa foi realizada *on-line* utilizando as ferramentas disponíveis no *Google Drive*, o *link* da pesquisa gerado pelo *Google Drive* foi disponibilizado na plataforma do curso para acesso dos alunos e enviado aos tutores por e-mail. Os dados obtidos por meio da EEA foram submetidos à análise descritiva e estatística, utilizando-se o Programa Estatístico R. A análise das respostas dos tutores foi realizada por meio da Análise de Conteúdo, conforme proposto por Bardin (2004). Os resultados obtidos demonstraram uma tendência maior dos participantes-alunos em utilizarem as estratégias cognitivas de Elaboração e uma frequência menor do uso das estratégias autorregulatórias de Controle da Emoção e Monitoramento da Compreensão, sendo que verificou-se que eles utilizam, com maior frequência, as estratégias cognitivas em relação às comportamentais e autorregulatórias. A análise das respostas dos tutores ao questionário evidenciou que, de modo geral, eles indicam utilizar várias ações pedagógicas, entre elas: buscam auxiliar os alunos em suas dúvidas, estar próximos a eles, sugerir bibliografia e incentivar a troca de conhecimentos e experiência entre eles e tutores. Portanto, observou-se um esforço maior do tutor em promover o uso de estratégias comportamentais em relação às demais. Conclui-se, frente aos resultados apresentados, que os participantes-alunos, adquiriram ao longo de sua escolarização, estratégias de aprendizagem, especialmente, as que trabalham, diretamente com a informação, denominadas como estratégias cognitivas. No entanto, os resultados obtidos em relação à utilização de estratégias metacognitivas evidenciaram menor frequência de uso, provavelmente, por serem estratégias que requerem maior esforço ou por não terem sido ensinadas ao longo do processo de sua escolarização. Frente aos resultados obtidos, ressalta-se a necessidade de maior investimento na formação dos tutores em relação ao incentivo para o uso de estratégias metacognitivas da aprendizagem, especialmente as de Controle da Emoção e Monitoramento da Compreensão, por reconhecer seus benefícios para a aprendizagem, especialmente, na modalidade a distância, que requer aprendizes mais autônomos.

Palavras-chave: Educação a Distância. Estratégias de Aprendizagem. Tutor.

GÓES, Natália Moraes **Analysis of the learning strategies of students from a pedagogy course offered as distance learning and activities of the tutor.** 2015. 185p. Dissertation (Masters in Education) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Brazil, 2015.

ABSTRACT

This study is founded in the theoretical framework of Cognitive Psychology/Information Processing and integrates the works of the research group on Cognitivism and Education. It had the overall goal of analyzing the frequency of use of the cognitive, behavioral and self-regulatory learning strategies used by students from the Pedagogy course offered as distance learning by the “Universidade Estadual de Londrina” and its relationship with the role of the tutor. The empirical study was performed with 532 students, 98.7% females and 1.32% males and with 26 tutors, 76.9% females and 23.1% males. For data collection about students the Scale of Learning Strategies (SLA) developed and validated by Zerbini and Abbad (2008) was used and, with the tutors, a questionnaire composed by three parts was used. The first part was composed by questions which aimed to characterize the tutor-participant, the second part was developed in order to investigate the performance of the tutor regarding the use of learning strategies and the last part was composed by a self-evaluation. The research was developed on-line using the tools available in the Google Drive, the link of the research generated by Google Drive was made available in the platform of the course to be accessed by the students and then sent for the tutors by email. Data obtained by the SLA were submitted to descriptive and analytic analyzes, using the Statistical Program R. Analysis of tutors answers was performed by means of Content Analysis, as proposed by Bardin (2004). Results obtained demonstrate a greater trend by the students-participants in using cognitive strategies of Elaboration and a lower frequency in the use of self-regulatory strategies for Controlling Emotion and Monitoring Comprehension, being verified that they use, more frequently, cognitive strategies than behavioral and self-regulatory ones. Analysis of the answers of tutors regarding the questionnaire evidenced that, generally, they indicate the use of several pedagogic actions, such as: they try to help students with their doubts, to be close to them, suggesting bibliography and incentivizing the exchange of knowledge and experiences between them and the tutors. Thus, a greater effort by the tutor in promoting the use of behavioral strategies than the other ones was observed. In face of the results, the conclusion is that the student-participants acquired along their school education, learning strategies, especially the ones dealing directly with information, called cognitive strategies. However, results obtained regarding the use of metacognitive strategies evidenced lower frequency use, probably because they are strategies that demand greater efforts or because they were not taught along their school education. In face of the results obtained, highlights the need of more investment in the formation of tutors regarding the incentive of using metacognitive learning strategies, especially the one of Controlling and Monitoring Comprehension, due to the recognition of their benefits for learning, especially in distance learning which demands more autonomous apprentices.

Key-words: Distance Learning. Learning Strategies. Tutor.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	– Índice de matrículas na EaD	32
Tabela 2	– Quantidade de cursos ofertados no período de 2002 a 2012	33
Tabela 3	– Crescimento da EaD no Ensino Superior do período de 2006 a 2012	34
Tabela 4	– Relação dos artigos, ano de publicação e autoria disponíveis nas bases de dados do: Scielo, RIED e ERIC no período de 2003 a 2013	54
Tabela 5	– Funções dos tutores presenciais e a distância na EaD.....	71
Tabela 6	– Valores mínimo e máximo, média e desvio padrão (<i>dp</i>) obtidos para cada Fator da EEA.....	82
Tabela 7	– Comparação entre os Fatores da EEA.....	86
Tabela 8	– Médias obtidas pelas estratégias autorregulatórias, comportamentais cognitivas e Desvio Padrão (<i>dp</i>).....	86
Tabela 9	– Médias obtidas por itens da Escala.....	90
Tabela 10	– Subcategorias relativas à Categoria: Apoio do tutor no controle da emoção para favorecer o desenvolvimento das atividades do curso e respectivas frequência e porcentagem (%).	96
Tabela 11	– Subcategorias relativas às Categorias: Ações dos tutores diante da não utilização das ferramentas disponíveis no AVA e Ações dos tutores diante das dificuldades dos alunos em utilizar as ferramentas da plataforma e respectivas frequência e porcentagem (%).	99
Tabela 12	– Subcategorias relativas à Categoria: Ações desempenhadas pelos tutores para lidar com as dificuldades de aprendizagem dos alunos em relação aos conteúdos e respectiva frequência e porcentagem (%).	103
Tabela 13	– Subcategorias relativas à Categoria: Ações dos tutores diante do pouco interesse dos alunos em relação a alguns conteúdos e respectivas frequência e porcentagem (%).	107

Tabela 14 – Subcategorias relativas à Categoria: Ações dos tutores quando os alunos não apresentavam uma aprendizagem significativa, frequência e porcentagem (%).....	110
Tabela 15 - Subcategorias relativas à Categoria: Ações dos tutores para lidar com as dificuldades de aprendizagem dos alunos em relação ao conteúdo, frequência e porcentagem (%)	115
Tabela 16 – Subcategorias relativas à Categoria: Ações dos tutores diante das dificuldades dos alunos em identificar as próprias dificuldades, frequência e porcentagem (%)	119
Tabela 17 – Categorias relativas à autoavaliação dos tutores, frequência e porcentagem (%).....	122

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABED	Associação Brasileira de Educação a Distância
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EaD	Educação a Distância
EEA	Escala de Estratégias de Aprendizagem
ERIC	<i>Education Resources Information Center</i>
EUA	Estados Unidos da América
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NEAD/UEL	Núcleo de Educação a Distância da Universidade Estadual de Londrina
NTIC	Novas Tecnologias de Informação e Comunicação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
RIED	Revista Iberoamerica de Educación a Distancia
SCIELO	<i>Scientific Eletronic Library On-line</i>
SEED/PR	Secretária de Estado da Educação do Paraná
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UFPR	Universidade Federal do Paraná

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
1.1	OBJETIVO GERAL	20
1.2	OBJETIVO ESPECÍFICO.....	20
2	TRAÇADO DO PERCURSO DA EAD	22
2.1	EAD NO CENÁRIO MUNDIAL.....	24
2.2	EAD NO BRASIL	27
2.3	LEGISLAÇÃO QUE RESPALDA A EAD	29
2.4	CRESCIMENTO DA EAD DO PERÍODO DE 2009 A 2013	31
3	A PSICOLOGIA COGNITIVA/TEORIA DO PROCESSAMENTO DA INFORMAÇÃO	36
3.1	HISTÓRICO DA PSICOLOGIA COGNITIVA	36
3.2	O MODELO DA TEORIA DO PROCESSAMENTO DA INFORMAÇÃO	38
3.3	ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM: POSSIBILIDADES DE DEFINIÇÕES E CLASSIFICAÇÕES	41
3.4	PESQUISAS ATUAIS SOBRE O CONSTRUCTO ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM: LINHAS GERAIS E RELAÇÕES COM O CONTEXTO EDUCACIONAL	48
4	DOCÊNCIA DA EAD	59
4.1	CARACTERIZAÇÃO DO TUTOR NA EAD	66
5	CAMINHOS PERCORRIDOS	72
5.1	CENÁRIO DA PESQUISA	73
5.1.1	Breve Esclarecimento sobre a Organização do Curso de Licenciatura em Pedagogia, Oferta Especial - Modalidade de Educação a Distância	73
5.2	PARTICIPANTES.....	75
5.3	INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS	77
5.4	PROCEDIMENTOS	79

6	RESULTADOS E DISCUSSÕES	81
6.1	ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS POR MEIO DA APLICAÇÃO DA EEA AOS ALUNOS	81
6.1.1	Análise Relativa aos Fatores da EEA	81
6.1.2	Análise Relativa às Estratégias Autorregulatórias, Comportamentais e Cognitivas que Compõem a EEA	86
6.1.3	Análise Relativa aos Itens que Compõem a EEA	89
6.2	ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS A PARTIR DA APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO	95
6.2.1	Atuação do Tutor em Relação ao Controle Emocional dos Alunos	96
6.2.2	Atuação do Tutor em Relação ao Incentivo à Busca de Ajuda Interpessoal	99
6.2.3	Atuação do Tutor em Relação ao Uso de Estratégias Relacionadas à Compreensão do Conteúdo por parte dos Alunos	102
6.2.4	Atuação do Tutor frente à Situação Motivacional dos Alunos	107
6.2.5	Atuação do Tutor para Lidar com a Ausência de Aprendizagem Significativa	110
6.2.6	Atuação do Tutor diante de Situações em que o Aluno demonstrava não ter Compreendido o Texto-Base e/ou tinha Interesse em Ampliar os Conhecimentos sobre o Assunto	114
6.2.7	Atuação do Tutor diante de Situações em que o Aluno não Identificava suas Dificuldades	119
6.2.2.1	Considerações acerca da autoavaliação da atuação do tutor	122
6.3	POSSÍVEIS RELAÇÕES ENTRE O USO DE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM PELOS ALUNOS E A ATUAÇÃO DO TUTOR	126
6.3.1	Uso das Estratégias de Aprendizagem de Controle da Emoção e a Atuação do Tutor	126
6.3.2	Uso das Estratégias de Aprendizagem de Busca de Ajuda Interpessoal e a Atuação do Tutor	128
6.3.3	Uso das Estratégias de Aprendizagem de Repetição e Organização e a Atuação do Tutor	130
6.3.4	Uso das Estratégias de Aprendizagem de Controle da Motivação e a Atuação do Tutor	131
6.3.5	Uso das Estratégias de Aprendizagem de Elaboração e a Atuação do Tutor	132

6.3.6	Uso das Estratégias de Aprendizagem de Busca de Ajuda no Material Didático e a Atuação do Tutor	133
6.3.7	Uso das Estratégias de Aprendizagem de Monitoramento da Compreensão e a Atuação do Tutor.....	135
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	137
	REFERÊNCIAS	141
	APÊNDICES	151
	APÊNDICE A – Questionário Aplicado aos Tutores	152
	APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do Aluno	154
	APÊNDICE C – Carta/Convite para participar da pesquisa.....	155
	APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos tutores.....	156
	APÊNDICE E – Categorias criadas a partir da análise dos questionários respondidos pelos tutores.....	157
	ANEXOS	182
	ANEXO A – Escala de Estratégias de Aprendizagem aplicada aos alunos	183
	ANEXO B – Parecer do Comitê de Ética.....	185

1 INTRODUÇÃO

O percurso trilhado por mim, enquanto pesquisadora iniciante, teve como ponto de partida a participação como bolsista em um projeto de Iniciação Científica, no ano de 2011, quando estava cursando a 3ª série do curso de Pedagogia na Universidade Estadual de Londrina (UEL). Minhas investigações se concretizaram neste período, especialmente, com a análise das práticas de leitura de futuros professores, a qual contou com a participação de alunos, de cinco cursos distintos dessa IES, que estavam finalizando a licenciatura.

No ano de 2012, iniciei a produção do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), cujo foco foi: investigar as estratégias de leitura utilizadas por alunos recém-ingressos no curso de graduação em Pedagogia, no ano de 2009, e o uso destas estratégias quando estavam finalizando o curso, no ano de 2012, com o objetivo de identificar se os anos de graduação cursados influenciaram ou não o uso de estratégias de leitura desses alunos. O desenvolvimento do TCC, para minha formação, foi de extrema importância, pois, a partir da construção do mesmo, pude perceber minha afinidade com a temática investigada.

Ao finalizar essa etapa, iniciei, em 2013, o Mestrado em Educação. Neste contexto, encontro-me, novamente, com o tema uso de estratégias, mas, agora, não apenas restrito às estratégias de leitura utilizadas para aprender, mas sim, as estratégias de aprendizagem de modo geral. Modifica-se, também, neste contexto, o cenário de pesquisa. Se minhas experiências anteriores foram desenvolvidas no ensino universitário presencial, a dissertação de mestrado tem como escopo o ensino universitário a distância, um cenário de pesquisa que se constitui no meu principal desafio. Desafio, principalmente, pelo meu desconhecimento inicial sobre essa modalidade de ensino.

No decorrer dos quatro anos de graduação no ensino presencial, não tive oportunidade, neste espaço, de estudar a modalidade a distância de forma aprofundada e modificar minhas concepções e, até mesmo, meu preconceito sobre tal modalidade. Preconceito este desencadeado, principalmente, pelo meu desconhecimento.

Ao aceitar o desafio, o primeiro passo foi conhecer o universo da Educação a Distância (EaD). Para isso, busquei auxílio em livros, artigos sobre essa

modalidade de ensino e com minha orientadora. Com o passar do tempo, fui conhecendo-a, desfazendo meus preconceitos e compreendendo quais eram, de fato, seus objetivos e sua importância no contexto atual, caracterizado por grandes mudanças em consequência da expansão e da facilidade de acesso às novas tecnologias, principalmente, a partir dos anos de 1990, quando a sociedade como um todo se modificou de forma significativa (JARDILINO; BRZEZINSKI, 2008).

Entre essas mudanças, destacam-se as ocorridas em dois campos, que, em certos aspectos, se cruzam: o campo empregatício e o educacional.

No campo empregatício, visualiza-se a demanda por trabalhadores cada vez mais qualificados e flexíveis para atuarem colaborativamente em distintas tarefas. Diante dessa demanda, começa a ser valorizada socialmente a importância da aprendizagem ao longo da vida, a busca da qualificação contínua por parte do trabalhador para suprir as necessidades exigidas pelo mercado de trabalho. No campo educacional, devido às mudanças ocorridas no cenário brasileiro e à proliferação da tecnologia, cada vez mais disponível a uma grande parcela da população, a modalidade de ensino a distância, como busca para essa qualificação, encontra-se em constante ascensão, como alternativa de formação mais flexível. Tais mudanças ocasionaram reflexões e modificações também na prática de muitos professores do próprio ensino presencial, por perceberem que, com a ascensão da tecnologia e, em especial, com o acesso à *internet*, os alunos obtêm conhecimento, muitas vezes, sem o auxílio do professor.

Nesse contexto, o professor passa a buscar o aperfeiçoamento de sua prática, com o uso de diferentes metodologias de ensino e de recursos que não se restringem mais ao livro didático e a publicações impressas, bem como ao quadro-negro, além de rever o papel que desempenham no processo de aprendizagem dos seus alunos.

Diante da realidade brasileira, na qual a EaD tem sido cada vez mais disseminada, ressalta-se a importância de investigar esta modalidade de ensino. Para explorar esta temática, a presente pesquisa baseia-se na perspectiva teórica da Psicologia Cognitiva/Teoria do Processamento da Informação.

A Psicologia Cognitiva preocupa-se com os processos mentais superiores, focalizando fenômenos como os da percepção, formação de conceitos, memória, linguagem, pensamento, solução de problemas e tomada de decisões (LEFRANÇOIS, 2008). A escolha dessa perspectiva teórica se deu por esta

apresentar-se, no âmbito educacional, como uma importante área para o estudo e o desenvolvimento de habilidades cognitivas, metacognitivas e motivacionais (BUSNELLO; JOU; SPERB, 2012).

A Psicologia Cognitiva é reconhecida como um dos principais campos da Psicologia entre os que buscam investigar como as pessoas aprendem, estruturam e usam o conhecimento (STERNBERG, 2008). Assim, o aporte teórico da Psicologia Cognitiva aponta inúmeras possibilidades para o ensino e para a aprendizagem, sempre tendo, como ponto de partida, como os indivíduos aprendem e o que pensam sobre determinado assunto. Ao se utilizarem os pressupostos da Psicologia Cognitiva em sala de aula, o ensino não poderá continuar a ser o tradicional, mas contextualizado, pois esses exigem que o professor busque compreender como o aluno aprende e como está desenvolvendo a estrutura cognitiva diante de seus acertos e erros (CARRAHER, 1990).

Entende-se, neste trabalho, a aprendizagem como resultado da reorganização da percepção ou da personalidade como um todo, sendo assim, para a aquisição e manutenção do comportamento aprendido, a memória, a linguagem e o pensamento são essenciais. Com base nesses elementos como eixos centrais para a aprendizagem, assume-se que, para que ocorra a aprendizagem, de fato, torna-se imprescindível uma atitude ativa por parte dos aprendizes (NUNES; SILVEIRA, 2009).

Os psicólogos cognitivistas sempre buscaram analogias para explicar o funcionamento da mente humana. Com o surgimento do computador, os cognitivistas de forma analógica começaram a comparar o processamento da informação realizado pelos humanos ao funcionamento de um computador (BZUNECK, 2004; STERBERG, 2008). Sob essa perspectiva, o processamento da informação, dá-se, primeiramente, com a entrada das informações, quando estas são, então, codificadas; algumas delas serão armazenadas na memória de longa duração e poderão ser recuperadas posteriormente.

A recuperação das informações, armazenadas na memória de longa duração, requer esforço e só será possível se o indivíduo, no momento do armazenamento da mesma, utilizar-se de distintas e adequadas estratégias mnemônicas, pois estas estratégias conduzirão a recuperação da informação presente em sua estrutura cognitiva, mas para isso, cada uma delas precisa ser bem selecionada e ter relação com o que se busca. A recuperação da informação, por

exemplo, com uso de estratégias mnemônicas, inicia-se quando o indivíduo faz o esforço de lembrar a estratégia mnemônica utilizada na situação da aprendizagem de uma nova informação; porque quando lembrada a estratégia, sua recuperação parece ser mais fácil, pois funciona, basicamente, como se a estratégia estivesse interligada à informação.

No contexto educacional, as estratégias de armazenamento e recuperação da informação são reconhecidas como integrantes das estratégias de aprendizagem e caracterizam-se entre uma das possíveis classificações de estratégias de aprendizagem encontradas na literatura (BORUCHOVITCH, 1999). Sobre as estratégias de aprendizagem, Oliveira, Boruchovitch e Santos (2009, p.531) afirmam que elas se “inserem no processamento da informação como recursos valiosos que o estudante pode dispor no momento do estudo, visando maximizar a recuperação e a imediata utilização da informação.”

Estudos como os de Almeida (2002), Costa e Boruchovitch (2009); Lins, Araujo e Minervino (2011) e Busnello, Jou e Sperb (2012) têm alertado sobre os benefícios do uso e ensino de estratégias de aprendizagem para alunos, independente do nível escolar e da sua faixa etária. Resultados satisfatórios foram encontrados até mesmo entre os que foram considerados em situação de “fracasso escolar”.

No caso em se pretenda formar indivíduos mais competentes, capazes de pensar sobre sua própria cognição, e autônomos em relação ao que e como aprendem, o ensino e o incentivo para o uso de estratégias de aprendizagem torna-se fundamental, tanto no ensino regular como também em outros espaços formais de educação, como nos da EaD (ABBAD; CORRÊA; MENESES, 2010)

Assim como no ensino regular, na EaD as estratégias de aprendizagem são extremamente requeridas para que a aprendizagem seja significativa. Segundo Peters (2003 apud ABBAD; CORRÊA; MENESES, 2010, p.48) para o melhor aproveitamento e aprendizagem na EaD, espera-se entre os alunos “a capacidade de agir e pensar independentemente, fazer escolhas, ser capaz de pensar em sua própria aprendizagem e saber controlá-la frente a uma nova informação”.

Se por um lado, no ensino convencional, existe a presença física de professores e estudantes num mesmo tempo e espaço, na EaD este contato acontece virtualmente e em muitas situações não de forma imediata, o que

diferencia as duas modalidades de ensino e reforça a necessidade do uso de estratégias de aprendizagem entre os alunos da EaD.

Autores como Almeida et al. (2013) afirmam que professores e alunos, quando começam a atuar na EaD precisam passar por uma mudança cultural, a fim de que possam suprir a todas as demandas que esta modalidade requer, entre elas, a de agir e pensar independentemente.

De acordo com Góes e Alliprandini (2013a), na EaD, para que essas capacidades sejam adquiridas e o aluno se torne cada vez mais independente quanto à sua aprendizagem, o papel do professor/tutor precisa ser o de estimular os estudantes, tornando-o autoconfiante em suas capacidades, para que ele possa desenvolver uma atitude autônoma frente às diversas atividades exigidas no decorrer do curso, de modo a que possa atingir uma das principais tarefas da educação formal: a de possibilitar o aprender a aprender de seus alunos.

Na literatura pertinente, foram encontrados alguns trabalhos que discutem as estratégias de aprendizagem sob a luz do referencial teórico da Psicologia Cognitiva (BORUCHOVITCH, 1999; COSTA; BUROCHOVITCH, 2009, LINS; ARAUJO; MINERVINO, 2011, BUSNELLO; JOU; SPERB, 2012). Entretanto, estes estudos restringem-se ao ensino presencial. Quando a busca se realiza tendo por foco a EaD, são poucos os trabalhos encontrados nas bases de dados do *Scientific Eletronic Library On-line* (SCIELO), *Education Resources Information Center* (ERIC), Anais da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) e na *Revista Iberoamerica de Educación a Distância* (RIED), que se preocupam com essa temática (ZERBINI; ABBAD, 2005, ABBAD; CORRÊA; MENESES, 2010, ZERBINI; PILATI, 2012). Ainda menor é o número de trabalhos sobre o papel do professor/tutor em relação ao uso das estratégias de aprendizagem (GÓES; ALLIPRANDINI, 2013 a,b).

Diante da quase ausência de estudos no contexto universitário sobre a temática e por reconhecer a importância da mesma para a formação de indivíduos mais conscientes de sua cognição e capazes de aprender a aprender, justificamos o desenvolvimento desta pesquisa.

Frente a isso, este trabalho busca responder aos seguintes questionamentos: Qual a frequência do uso de estratégias de aprendizagem por parte de alunos de um curso de Pedagogia ofertado a distância? Há incentivo para o uso destas estratégias por parte dos tutores?

A presente pesquisa apresenta os seguintes objetivos:

1.1 OBJETIVO GERAL

Analisar a frequência do uso de estratégias de aprendizagem cognitivas, comportamentais e autorregulatórias por parte de alunos do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina, ofertado a distância, e sua relação com o papel do tutor.

1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

→ Comparar as frequências do uso de estratégias de aprendizagem indicadas pelos alunos relativas ao: controle da emoção, busca de ajuda interpessoal, repetição e organização, controle da motivação, elaboração, busca de ajuda em relação ao material didático e o monitoramento da compreensão;

→ Descrever as ações pedagógicas informadas pelos tutores relacionadas ao incentivo do uso de estratégias de aprendizagem pelos alunos;

→ Estabelecer as possíveis relações entre o uso de estratégias de aprendizagem cognitivas, comportamentais e autorregulatórias por parte dos alunos e o papel desempenhado pelos tutores como incentivadores do uso destas estratégias.

Este estudo poderá contribuir para a compreensão das estratégias de aprendizagem que vêm sendo utilizadas pelos alunos da EaD, assim como, do papel desempenhado pelo tutor no uso destas estratégias. Os resultados desta pesquisa poderão contribuir para a melhoria do processo ensino-aprendizagem, nesse novo contexto educacional, à medida que possibilitarão reflexões relativas à importância do incentivo do uso de estratégias de aprendizagem, por parte dos tutores, como forma a tornar o aluno cada vez mais autônomo e autorregulado.

A presente dissertação está organizada em sete capítulos. O primeiro intitulado “Traçado do percurso da EaD”, apresenta a EaD desde seu início até os dias atuais, por meio de um resgate histórico sobre as políticas que a regulam e sobre o seu crescimento ao longo dos anos.

O segundo capítulo, “A Psicologia Cognitiva/Teoria do Processamento da Informação”, aborda o campo da Psicologia Cognitiva, especificamente a Teoria do Processamento da Informação, situando-a historicamente e caracterizando seus princípios básicos. Neste capítulo, o constructo estratégia de aprendizagem é abordado, explicitando-se sua definição e classificação, conforme alguns autores, e realizando-se um breve levantamento de algumas pesquisas que tiveram por finalidade discutir esta temática.

No terceiro capítulo, intitulado “Docência na EaD”, a discussão centra-se na atuação do tutor na EaD. No capítulo seguinte, “Caminhos Percorridos”, apresenta-se a metodologia do trabalho e os caminhos percorridos para a realização do mesmo.

No penúltimo capítulo, “Resultados e Discussões”, são explanados os resultados obtidos nesta pesquisa. Inicialmente, são apresentados os resultados obtidos por meio da aplicação da Escala; num segundo momento, os resultados obtidos por meio do questionário aplicado aos tutores; e, por último, a análise comparativa dos resultados obtidos nos dois instrumentos aplicados.

Finaliza este trabalho o capítulo “Considerações Finais” no qual são expostas as conclusões, limitações e sugestões para novas investigações.

2 TRAÇADO DO PERCURSO DA EAD

O século XXI sinaliza uma crise de paradigmas acerca da informatização e do processo de globalização das telecomunicações (GADOTTI, 2010). Hoje, o acesso à informação encontra-se extremamente facilitado, pois um simples clique possibilita que os indivíduos se conectem e se informem sobre tudo o que acontece em seu país e no mundo.

Esse novo cenário mundial modificou e vem modificando, de forma intensa, vários campos, entre eles, destacam-se: o econômico, o financeiro, o empregatício e também o da educação. Exemplo desta mudança são as exigências cada vez mais presentes de uma formação acadêmica. Se, até bem pouco tempo atrás, ser formado em um curso de graduação era suficiente para suprir as demandas exigidas pelo mercado de trabalho, hoje não é mais assim (BELLONI, 2009).

O mercado de trabalho cada vez mais tem exigido indivíduos competentes, flexíveis, críticos e criativos. Frente a essa nova demanda de formação, o que se evidencia é uma perspectiva de aprendizagem ao longo da vida (*lifelong learning*) (BELLONI, 2009). Nesta perspectiva, o indivíduo não se restringe apenas à formação acadêmica inicial, mas deve apostar em uma formação continuada.

Diante desse novo cenário, a EaD se apresenta como uma forma de atender às exigências sociais e mercadológicas, pois possibilita formação, seja ela inicial ou continuada de uma forma mais flexível do que a presencial. Conforme Belloni (2009, p.4):

A EaD tende doravante a se tornar cada vez mais um elemento regular dos sistemas educativos, necessário não apenas para atender a demanda e/ou a grupos específicos, mas assumindo funções de crescente importância, especialmente no ensino secundário, ou seja, na população adulta, o que inclui o ensino superior regular e toda a grande e variada demanda de formação contínua gerada pela obsolescência acelerada da tecnologia e do conhecimento.

A EaD, ao longo de sua história, tem recebido várias definições inscritas por situações históricas, políticas, econômicas e avanços tecnológicos. Ao

buscar conceituar a EaD, Aretio (1994 apud COSTA; COCHIA, 2013, p.22) evidencia que:

[...] a dificuldade de encontrar uma definição pode ser resultado dos diferentes conceitos atribuídos ao termo “distância”, bem como à diversidade de metodologias, estruturas e projetos de aplicação dessa modalidade em função dos apoios políticos e sociais com os quais conta ou, ainda, pelo conceito de Educação a Distância que utilizam.

Entre as definições de EaD, destacamos a enunciada no Decreto nº 5.622, de 19 de Dezembro de 2005 (BRASIL, 2005):

[...] 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.

Sobre as inúmeras conceituações de EaD, Moran (2009) ressalta que elas, em sua grande maioria, esbarram em questões geográficas e de separação de tempo e lugar em que os indivíduos se encontram. Valendo-se disso, o autor defende que a proximidade física entre os sujeitos não é o principal fator na EaD, mas o projeto de organização das estratégias de aprendizagem, de acompanhamento e o planejamento do seu desenvolvimento.

Nessa mesma vertente, Belloni (2009) destaca que as conceituações de EaD, geralmente, definem a modalidade pelo que ela não é, pois estabelecem comparações com o ensino convencional de sala de aula e não defendem a EaD como ela acontece, de fato.

Destarte, a EaD tem sido definida pela separação de espaço e tempo entre alunos e professores. Entretanto, ao se focar apenas estas dimensões, esquece-se de que, apesar da presença física, a distância, no ensino regular, pode ser muito maior do que a existente no ensino não presencial. Assim, o que dá sentido à EaD não é a dicotomia espacial/temporal, pois, de acordo com Filho (2011, p.48), “essa distância pode ser diminuída por meio de tecnologias, a favor do processo educativo, encontra-se aí a essência da Educação a Distância.”

A EaD pode ser assim entendida, segundo Filho (2011, p.49), como:

[...] um ensino aberto, flexível e formativo que se estabelece: a) por uma dicotomia temporal e espacial que pode ser superada pelas tecnologias humanas; b) visando à integração e à interação dos processos de ensino-aprendizagem por meio de processos metodológicos e didáticos específicos; c) por meio de alunos históricos, sociais e datados, que buscam o conhecimento a partir da própria leitura da realidade, tomando para si “conhecer” pelo meio de comunicação e processos que lhes convêm.

Após esta breve conceituação da EaD, será apresentada a consolidação da modalidade no cenário mundial.

2.1 EAD NO CENÁRIO MUNDIAL

A EaD encontra-se em vasta expansão e tem estado em destaque nos tempos atuais, entretanto, embora muitos acreditem que esta é uma modalidade recente de educação, não é bem assim.

Dados históricos indicam que os primeiros indícios de EaD ocorreram no século XVIII, quando foi publicado, por uma Instituição de Ensino de Boston, nos Estados Unidos da América (EUA), um anúncio, no jornal *Gazeta de Boston*, no dia 20 de março de 1728, com os seguintes dizeres: “Toda pessoa da região, desejosa de aprender esta arte (taquigrafia), pode receber em sua casa várias lições semanalmente e ser perfeitamente instruída, como as pessoas que vivem em Boston” (SARAIVA, 1996, p. 18). Este anúncio constitui o marco inicial da EaD, sob a forma de curso por correspondência, recurso disponível e o mais moderno na época (FARIA;SALVADORI, 2010).

A Europa, no século XIX, concentrou o maior número de experiências no campo da EaD, eram oferecidos cursos por correspondência na Suécia, no Reino Unido e na Espanha. Os Estados Unidos também ofereciam cursos nessa modalidade. Entretanto, foi só na metade do século que se desenvolveu uma ação institucionalizada de EaD (FARIA;SALVADORI, 2010).

Entre os acontecimentos mundiais que propiciaram o crescimento e o reconhecimento da EaD estão: a oferta do primeiro curso universitário em EaD, pela Universidade de Chicago, em 1882; e, em 1906, a oferta de curso por correspondência pela escola primária *Calvert School* (EUA), pioneira, nessa modalidade, nesse nível de ensino (FARIA; SALVADORI, 2010).

O ensino por correspondência, consolidado no século XIX, foi identificado como a primeira geração da EaD. Por utilizar o recurso das correspondências, a interação entre alunos e professores era lenta e limitada aos exames que os alunos eram submetidos. Segundo Belloni (2009) nesta primeira geração, verificava-se a contradição da autonomia: ora a presença, ora a ausência da mesma. Se por um lado, os alunos apresentavam um alto grau de autonomia em relação ao espaço e ao tempo de estudo, pois tinham a liberdade de estudar e fazer os trabalhos quando quisessem, por outro, o currículo era inflexível e, em alguns momentos, havia pressão em relação aos prazos de entrega das tarefas.

O século XX apresenta um movimento contínuo de consolidação, expansão e institucionalização de vários campos da EaD, com diversas situações que marcaram o período, entre elas destacam-se: o avanço e a agilidade dos serviços do correio e dos meios de transporte e, principalmente, os avanços tecnológicos que trouxeram grande crescimento à modalidade, marcando uma nova era para a mesma. Desde então, novas metodologias de ensino foram adotadas, novos cursos foram desenvolvidos e diferentes recursos tecnológicos foram utilizados, entre eles, o rádio e o videocassete, que foram incorporados aos textos impressos. Houve um aumento significativo do número de países e instituições que passaram a disponibilizar essa modalidade de ensino e de alunos que começaram a buscá-la (SARAIVA, 1996).

Um fato importante que favoreceu o crescimento da EaD ocorreu nos anos de 1960 e 70 quando a *Open University* da Inglaterra se tornou referência mundial em EaD, com o desenvolvimento de métodos e técnicas que serviram para caracterizar os modelos já existentes.

Diante das transformações e da expansão da oferta de formação a distância, ocorridas no século XX, as décadas de 1960-90 tornaram-se marco da segunda geração de EaD, reconhecida pelo ensino multimeios a distância. Essa expansão se deu graças aos diferentes recursos disponíveis (videocassete, antenas, televisão, rádio e, em alguns casos, computadores) aliados aos textos impressos, único suporte da primeira geração de EaD.

Verifica-se, nessa segunda geração da EaD, uma crescente expansão nos países não desenvolvidos: experiências operadas, basicamente, pelos meios de comunicação de massa. Exemplo disso foram as televisões escolares utilizadas para universalizar o ensino básico, como também, para

melhorar sua qualidade. Essas experiências eram voltadas, quase que, exclusivamente, ao ensino popular de adultos, visando à alfabetização, à educação comunitária e à formação profissional (BELLONI, 2009).

Mesmo com o uso de diferentes recursos metodológicos, a interação entre professores e alunos, na segunda geração, ainda era pouca, restringindo-se a serviços de apoio ao estudante, entre eles: tutoria ou ajuda por telefone e alguns encontros presenciais (BELLONI, 2009).

A EaD impulsionada pelas novas tecnologias, tornou-se mais aberta, de acordo com Faria e Salvadori (2010, p.18) em dois sentidos: “oferecer maiores oportunidades de escolhas temáticas aos alunos e de tempo, e também de oferecer um tratamento mais personalizado que atendesse as necessidades individuais”. Esta última mudança demonstra que a educação não se apresentava mais pautada em um modelo quase industrial, pois havia a preocupação com a individualidade dos alunos.

A partir da década de 1990, como afirmam Faria e Salvadori (2010), teve início a terceira geração de EaD, caracterizada pela integração de redes de conferência por computador e estações de trabalho multimídia e pela disseminação das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC).

O desenvolvimento e a utilização dessas novas tecnologias trouxeram mudanças significativas para o ensino e para a aprendizagem na modalidade EaD. Com o auxílio desses recursos tecnológicos verifica-se que a modalidade se tornou mais flexível, pois passou a propiciar: a) possibilidades de acesso aos conteúdos de estudo e às novas informações em qualquer espaço e tempo; b) programas desenvolvidos de forma mais interativa, que incentivam a interação entre professores e alunos e entre os alunos, em tempo imediato; c) integração de todos os sujeitos com o programa. Verifica-se, também, nessa nova geração, a diminuição da divulgação de materiais em meios de comunicação de massa e a intensificação da utilização de materiais de uso pessoal (BELLONI, 2009).

A partir deste breve histórico sumarizado, pode-se aferir que o crescimento da EaD acompanha os avanços tecnológicos de cada época, pois estes oferecem suporte para o crescimento e disseminação da modalidade (FARIA; SALVADORI, 2010).

A consolidação da EaD no cenário brasileiro é o tema do próximo tópico.

2.2 EAD NO BRASIL

A EaD, no Brasil, também passou por diferentes gerações, impulsionadas pelos avanços tecnológicos vigentes e acessíveis no país em cada época. A primeira delas pode ser identificada como a era da correspondência. Esta progrediu com o uso do rádio, da televisão e, mais recentemente, a era da *internet* possibilitou uma grande expansão dessa modalidade.

Inicialmente no Brasil, como descrevem Faria e Salvadori (2010), a EaD foi criada e se desenvolveu por iniciativa de instituições privadas, com base em decretos governamentais. Pesquisas mostram que, em 1900, já eram encontrados anúncios, em jornais do Rio de Janeiro, que ofereciam cursos profissionalizantes por correspondência. Em 1904, com a instalação das Escolas Internacionais no Brasil, marca-se, oficialmente, o início da EaD. Nesta instituição, eram oferecidos cursos por correspondência para pessoas que buscavam emprego, especialmente, nos setores de serviços e comércio. Outra instituição que impulsionou a EaD no Brasil foi o Instituto Universal, em 1941. Estas primeiras iniciativas marcaram, principalmente, a era da EaD por correspondência.

A era do rádio iniciou-se por volta de 1923, com a inauguração da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, cuja principal função foi a de possibilitar educação popular. Entretanto, em meados de 1969, a EaD via rádio estagnou-se, iniciando-se, assim o uso da televisão como recurso educativo, com maior frequência.

O primeiro registro do uso da televisão como meio educativo foi em 1960. Em 1967, o Código Brasileiro de Telecomunicação determinou a transmissão de programas educativos nos rádios e nas televisões. Neste período, inúmeros programas educativos ligados a governos estaduais e federais foram criados. No entanto, em 1990, as emissoras de rádio e de televisão foram isentas da exigência de transmitirem programas educativos, o que ocasionou um retrocesso, pois inúmeros programas deixaram de ser transmitidos (FARIA; SALVADORI, 2010).

Em 1990, com o auxílio dos recursos tecnológicos, começaram a surgir programas oficiais e formais de EaD incentivados por secretarias de educação municipais e estaduais. Este ano marca o início da terceira geração de EaD no Brasil, ligada ao uso da *internet* como meio educativo, devido a suas infinitas possibilidades. Nesta década, o uso de ferramentas que viabilizam os estudantes a

se comunicarem de forma síncrona (*chats* – bate-papo) e assíncrona (grupos de discussões por *e-mail*) passam a ser costumeiros. Tais mecanismos contornam, de modo cada vez mais eficaz, as dificuldades de espaço e o tempo, muito discutidos na EaD (COSTA; COCHIA, 2013).

A criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), em 2005, oficializada pelo Decreto 5.800, em 2006 (BRASIL, 2006), ocasionou a expansão da EaD, de forma significativa, por todo território brasileiro. Integrada a universidades públicas do país, a UAB oferece, desde então, cursos de formação superior aos que apresentam dificuldades de acesso à formação universitária. O público em geral é atendido, mas os professores que atuam na Educação Básica têm prioridade de formação, seguidos por dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Municípios, Estados e Distrito Federal (UAB, 2013).

De acordo com as informações fornecidas no *site* da UAB (2013), no início esse programa buscou respaldo teórico, prático e institucional em algumas universidades públicas, privadas e comunitárias que se dispunham a oferecer cursos completos a distância ou semipresenciais, além disso, baseou-se em experiências de consórcios nacionais, tendo se inspirado no modelo da Universidade Aberta de Londres.

Todos esses fatores fortaleceram a expansão da EaD no Brasil, entretanto, outro fator foi extremamente importante para o seu crescimento: o Plano Nacional de Educação (PNE) Este plano, com duração de uma década, defende como uma de suas metas o aumento de brasileiros matriculados no ensino superior, bem como, o aumento das vagas ofertadas. O PNE propôs como meta para os anos de 2011 a 2020: “Meta 12: Elevar, de forma qualificada, a taxa bruta de matrícula no Ensino Superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos (MEC, 2011, p.77)

Após reformulação em 2014, a Meta 12 pode ser lida nos seguintes termos:

Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público (MEC, 2014, p.41).

Uma das estratégias para atingir essa meta é a ampliação da oferta de vagas por meio do Sistema da Universidade Aberta do Brasil. Pode-se concluir, assim, que no Brasil, a EaD se encontra em franca expansão, o que tende a aumentar com a procura, cada vez maior por essa modalidade, como também, pelo crescimento da oferta de vagas.

Moran (2009, p.141) aponta os acontecimentos que ajudaram o crescimento da EaD no Brasil:

- Legalização da EaD no Artigo 80 da LDB 9394/96;
- Vasta demanda reprimida de alunos não atendidos, especialmente por dificuldades financeiras;
- Inexistência de um modelo tradicional consolidado de EaD, o que permitiu que fossem criados modelos mais adequadas para cada realidade e situação;
- Política de Democratização da educação e de inclusão de muitos alunos na EaD, principalmente com a criação da UAB;
- Abertura do Brasil à adoção de novas tecnologias.

Diante do vasto crescimento da EaD no território brasileiro, o governo reconheceu a necessidade de legalizar a modalidade.

2.3 LEGISLAÇÃO QUE RESPALDA A EAD

A EaD, uma modalidade de ensino que deve ser incentivada e promovida em todo o território brasileiro, é vista, principalmente pelas autoridades públicas brasileiras, como uma forma de democratização do ensino, pois seu foco são os indivíduos que, por algum motivo, não conseguiram completar seus estudos em tempo hábil e/ou os que buscam formação superior inicial mas não conseguem se adequar às demandas exigidas pelo ensino presencial, por distintos motivos (BOHADANA; VALLE, 2009).

Como a EaD apresenta-se como uma modalidade da educação formal em larga expansão, houve a necessidade de defini-la, bem como, de legisla-la para todo território brasileiro. A primeira legislação que reconheceu a EaD, no Brasil, foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 4.024/61 (BRASIL, 1961), que previa a possibilidade do ensino por meio da modalidade a distância a fim de atender a maior quantidade possível de alunos, porém naquele momento, oferecida por rádio, televisão e correspondência (COSTA; COCHIA, 2013).

Destaca Moran (2009) que apenas em 1996 a EaD começa a receber segurança jurídica com a LDB nº 9394/96 (BRASIL, 1996), mais precisamente, com o Artigo 80, o qual dispõe: “ 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.” Nos parágrafos complementares desse Artigo registra-se os disciplinamentos que conferem à União, o credenciamento das instituições de EaD e a regulamentação dos requisitos para a realização de exames e registros de diplomas, bem como o pertinente aos sistemas de ensino: a responsabilidade pelas normas de produção, controle e avaliação de programas de EaD e a autorização para sua implementação. Além disso, preconiza-se que a oferta da EaD gozará de tratamento diferenciado no que diz respeito a custos e transmissões.

Posteriormente à LDB 9394/96, o Decreto nº 5.622, de 19/12/2005 (BRASIL, 2005, p.1), em seu Artigo 2º, estabelece em que níveis e modalidades educacionais a EaD poderá atuar:

- I - Educação básica, nos termos do Artigo 30 do Decreto 5.622
- II - Educação de jovens e adultos;
- III - Educação especial, respeitadas as especificidades legais pertinentes;
- IV - Educação Profissional, abrangendo os seguintes cursos e programas:
 - a) Técnico, de nível médio, e
 - b) Tecnológicos, de nível superior;
- V - Educação Superior, abrangendo os seguintes cursos e programas:
 - a) Sequenciais;
 - b) De graduação;
 - c) De especialização;
 - d) De mestrado; e
 - e) De doutorado

O mesmo Decreto reconhece a necessidade de a EaD propiciar momentos presenciais. Conforme o Decreto, “a EaD organiza-se segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares, estes prevêm momentos presenciais obrigatórios” (BRASIL, 2005, p.1) que compreendem:

- I - avaliações do estudante;
- II - estágios obrigatórios, quando previstos na legislação pertinente;
- III - defesa de trabalho de conclusão de curso, quando previstos na legislação pertinente; e

IV - atividades relacionadas a laboratórios de ensino, quando for o caso.

Verifica-se, assim, uma contradição, na referida Lei, pois são exigidas avaliações presenciais nos cursos a distância. Para Moran (2009), exigir a presença em momentos avaliativos demonstra a existência de um grande preconceito com a modalidade, pois, embora a intenção da legislação seja inibir fraudes nos momentos avaliativos, não se pode impedir, legalmente, que um curso seja realizado totalmente *on-line*, como acontece em outros países.

Como observado na LDB 9394/96, o credenciamento das instituições de EaD, bem como, a autorização para seu funcionamento são de responsabilidade da União. O Artigo 12, do Decreto nº 5.622, prevê o credenciamento das instituições de EaD e estabelece que este só seja formalizado mediante cumprimento dos requisitos expressos em seus incisos. Deste Artigo, destacamos o inciso 10 e as alíneas pertinentes, que se referem à infraestrutura necessária para a implantação de cursos a distância:

- X – descrição detalhada dos serviços de suporte e infra-estrutura adequados à realização do projeto pedagógico, relativamente a:
- a) Instalações físicas e infra-estrutura tecnológica de suporte e atendimento remoto aos estudantes e professores;
 - b) Laboratório científico, quando for o caso;
 - c) Pólo de apoio presencial e a unidade operacional, no País e no exterior, para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância; (Decreto nº 6.303, de 2007)
 - d) Bibliotecas adequadas, inclusive com acervo eletrônico remoto e acesso por meio de redes de comunicação e sistemas de informação, com regime de funcionamento e atendimento adequados aos estudantes de educação a distância.

Conforme interpretação do Inciso 10 do Decreto nº 5622, para que um curso a distância seja credenciado, exige-se uma estrutura que ofereça suporte aos alunos em todos os sentidos, sejam eles: pedagógicos, tecnológicos e operacionais.

2.4 CRESCIMENTO DA EAD DO PERÍODO DE 2009 A 2013

Pesquisas atuais têm mostrado o crescimento da EaD no cenário brasileiro. Entre estas pesquisas, destaca-se a sequência de Censos anuais

realizados pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED). Entretanto, sua realização pode ser considerada restrita, visto contar apenas com a participação espontânea das instituições convidadas. Por exemplo, em 2013, participaram 309 instituições das 2.000 convidadas a participar (ABED, 2013).

O Censo publicado no ano de 2014 indicou o número de matrículas na EAD, no Brasil no de 2013, bem como a comparação com os anos anteriores. As informações podem ser vistas na Tabela 1:

Tabela 1 - Índice de matrículas na EaD

Ano	Instituições participantes	Matrículas na EAD
2009	128	528.320
2010	198	2.261.921
2011	181	3.589.373
2012	252	5.772.466
2013	309	4.044.315

Fonte: ABED (2014, p.106)

Ao analisar a Tabela 1 pode se observar que pela primeira vez nos últimos anos as matrículas em EaD diminuíram. As matrículas realizadas em 2013 contabilizam: 1.628.220 em cursos livres¹; 882.843 em cursos autorizados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC); 262.236 em disciplinas de cursos presenciais autorizados e 1271.016 em cursos corporativos (ABED, 2014)

As matrículas nos cursos autorizados, em sua maioria, são em cursos de nível superior, com maior incidência nas áreas de humanas e sociais. Destaca-se, nesse cenário, que, nos últimos anos, houve um aumento significativo das matrículas em cursos tecnológicos de nível superior, sendo que, em 2012, o aumento ocorreu nas matrículas referentes a cursos técnicos profissionalizantes.

A quantidade de cursos oferecido entre os anos de 2010 e 2012 foi alvo de investigação do Censo de 2013 realizado pela ABED, como pode ser visto na Tabela 2 abaixo.

¹ Curso que não precisa de autorização de órgão formativo para ser oferecido ao público. (ABED, 2014)

Tabela 2 – Quantidade de cursos ofertados no período de 2010 a 2012

Ano	Oferta de cursos		
	Cursos	Cursos livres	Cursos autorizados
2010	9.892	84%	16%
2011	9.065	56%	44%
2012	9.376	80,2%	18,8%

Fonte: ABED (2013)

Como pode ser observado na Tabela 2, houve um decréscimo na quantidade de cursos ofertados na modalidade a distância, no período de 2010 a 2012. Em relação aos cursos ofertados, a maior parte é de cursos autorizados e livres, oferecidos em instituições privadas com fins lucrativos e de grande porte, localizadas, em sua maioria, nas regiões Sul e Sudeste do país.

O Censo de 2014 analisou as causas da evasão dos alunos matriculados em cursos na modalidade a distância, entre elas destaca-se: falta de tempo para estudar (32,1%), acúmulo de atividades do trabalho (21,4%) e falta de adaptação à metodologia (19,6%) (ABED, 2014).

Sobre o perfil dos alunos desenhado nessa pesquisa, constatou-se que a maioria é de alunos/trabalhadores do sexo feminino, com exceção dos cursos corporativos nos quais a maioria dos alunos é do sexo masculino (54%), tendência esta também encontrada nos anos anteriores. A idade dos alunos matriculados em cursos regulamentados variou de 21 a 30 anos, com exceção dos cursos de pós-graduação e dos cursos livres corporativos e não corporativos em que a faixa-etária passa a ser de 31 a 40 anos (ABED, 2014).

Quanto ao crescimento da EaD no território brasileiro, outros dados podem ser constatados a partir das publicações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)², nas edições do Censo da Educação Superior (INEP, 2013). Esta pesquisa é realizada anualmente e abrange todas as instituições que oferecem ensino superior, públicas e privadas, seja na modalidade presencial ou a distância.

O último Censo do Ensino Superior (INEP, 2013) evidenciou que o aumento do número de matrículas no ensino superior, na modalidade a distância, foi

² O INEP realiza anualmente esse Censo, o qual abrange todas as instituições que oferecem ensino superior, públicas e privadas, seja na modalidade presencial ou a distância.

de 12,2%, quando comparado os anos de 2011 e 2012. Constatou também, que as matrículas em cursos presenciais avançaram 3,1%, nesse mesmo período.

Diante deste crescimento, a modalidade a distância já representa mais de 15% das matrículas em cursos de graduação. Dentre essas matrículas 72% são realizadas em universidades e 23%, em centros universitários, sendo que dessas 40,4% são em cursos de licenciatura; 32,3%, em cursos de bacharel; e 27,3%, em cursos tecnológicos (INEP, 2013).

Os dados completos sobre o crescimento da modalidade, nos últimos 5 anos, podem ser vistos na Tabela 3.

Tabela 3 – Crescimento da EaD no Ensino Superior do período de 2006 a 2012

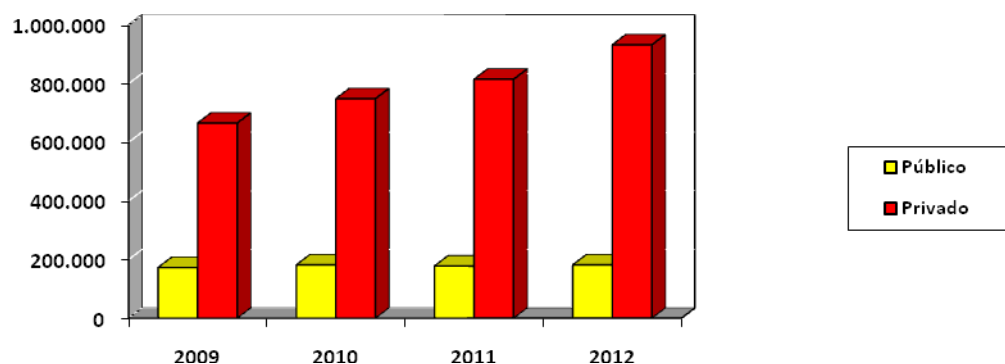
Anos	Matrículas	Concluintes	Ingressos	Nº de Polos	Nº de cursos
2006	207.206	25.804	212.246	N.I	349
2007	369.766	29.812	329.271	N.I	408
2008	727.961	700.68	463.093	N.I	647
2009	838.125	132.269	332.469	5.904	844
2010	930.179	144.553	380.328	5.367	930
2011	992.927	151.552	431.597	7.511	1.044
2012	1.113.850	174.322	542.633	5.432	1.148

Fonte: INEP (2013)

Legenda: N.I = não informou

O Censo do Ensino Superior (INEP, 2013) evidencia o crescimento das instituições privadas. O Gráfico 1 apresenta o crescimento da EaD com base na comparação do número de matrículas em instituições públicas e privadas.

Gráfico 1 – Crescimento nas matrículas em cursos de graduação a distância em instituições públicas e privadas.



Fonte: INEP (2013)

O Gráfico 1 demonstra que as instituições particulares de ensino contribuem, de forma significativa, para o crescimento da EaD, visto que o número de matrículas, nestas instituições, é maior do que o das instituições públicas.

Diante dos dados evidenciados nas duas fontes selecionadas (INEP; ABED) observa-se um franco crescimento da modalidade de educação a distância, em todos os níveis de ensino. Merece destaque, entre esses resultados, a faixa etária dos alunos que têm buscado a modalidade a distância: indivíduos cada vez mais jovens, o que demonstra que a modalidade não se caracteriza mais pelo público-alvo inicial, pessoas acima dos 30-40 anos.

Após caracterizada a realidade da EaD no Brasil, por sua história, legislação, e números, no próximo capítulo apresentamos o referencial teórico que subsidiou a realização desta pesquisa: a Psicologia Cognitiva e a Teoria do Processamento da Informação.

3 A PSICOLOGIA COGNITIVA/TEORIA DO PROCESSAMENTO DA INFORMAÇÃO

3.1 HISTÓRICO DA PSICOLOGIA COGNITIVA

A Psicologia Cognitiva surge em um contexto de transformação, a partir de 1913, quando vigorava a exaltação da abordagem behaviorista e a exclusão de toda referência à mente. Neste período, teóricos, como Watson, desenvolveram seus estudos tendo, como referência, apenas o comportamento observável, sem considerar o que poderia estar acontecendo no interior de cada indivíduo. Este cenário começou a se modificar com o surgimento de inúmeras críticas à psicologia comportamental behaviorista, por sua atitude tida por alguns como excessivamente reducionista do comportamento. Estas críticas pautavam-se na ideia de que “[...] não somente toda conduta devia ser observada, mas que todo constructo teórico deveria ter também um correlato diretamente observável”. (SIERRA; CARRETERO, 1996, p.123).

Diante das críticas à abordagem behaviorista, estudos que faziam referência à cognição começaram a ressurgir nas pesquisas da área da Psicologia. Porém, o que marcou o retorno da consciência à Psicologia foi a publicação, em 1979, na revista *American Psychologist*, de um artigo intitulado: “O comportamentalismo e a mente: uma conclamação (limitada) a um retorno à introspecção”. A partir de então, a Psicologia passou a ser definida como uma ciência do comportamento e dos processos mentais, uma área do conhecimento em busca de explicações sobre os comportamentos manifestos e suas relações com os processos mentais (SCHULTZ; SCHULTZ, 2005). O início formal da Psicologia Cognitiva data de 1950, embora já fossem observados sinais aparentes desde 1930.

Muitos pesquisadores contribuíram para o surgimento e a consolidação da Psicologia Cognitiva, entre eles, destacam-se: Wilhelm Wundt: considerado o precursor da Psicologia Cognitiva devido à sua ênfase nos aspectos construtivos ou criativos da mente; William James (1890): realizou estudos sobre a memória e a atenção, importantes até hoje; Tolman (1932): após experimentos realizados com camundongos, reconheceu que os animais haviam criado “mapas cognitivos” ou uma representação interna do labirinto, o que tornava mais facilmente

percorrê-lo. Este experimento conduziu Tolman a reconhecer a importância da consciência para a Psicologia, segundo Eysenck e Keane (1994).

A descoberta e o reconhecimento da importância de estudos, realizados por behavioristas, como: Edward Chace Tolman, Edwin Guthrie, Ulric Neisser, sobre os processos internos que acontecem nos indivíduos, representaram um grande passo para a consolidação da Psicologia Cognitiva. Os neuropsicólogos do século XIX, também, influenciaram a Psicologia Cognitiva, ao tentarem explicar, a partir de seus pacientes com lesões cerebrais, seus déficits de linguagem. Distintas áreas do conhecimento também influenciaram o retorno dos estudos sobre a consciência na Psicologia, como é o caso da Física, pois os físicos passaram a rejeitar o objeto de estudo mecanicista e passaram a reconhecer a subjetividade nos distintos objetos (SCHULTZ; SCHULTZ, 2005).

Segundo Lefrançois (2008), constituem-se como *corpus* da Psicologia Cognitiva os processos mentais superiores: a percepção, a formação de conceitos, a memória, a linguagem, o pensamento, a solução de problemas e a tomada de decisões. Assim, a Psicologia Cognitiva é reconhecida como um campo de estudo no qual se busca investigar como as pessoas aprendem, estruturam e usam o conhecimento (STERNBERG, 2008).

Nesse contexto, a Psicologia Cognitiva tem contribuído, de forma significativa, para a área da Educação, por trazer, em seu aporte teórico, estudos que versam sobre a aprendizagem, os quais podem contribuir para o ensino e aprendizagem. Os teóricos cognitivistas compreendem aprendizagem como: processo que envolve a relação do sujeito com o mundo externo, responsável por mudanças em sua organização cognitiva. De acordo com Nunes e Silveira (2009, p.67), a aprendizagem deriva “da reorganização da percepção ou da personalidade com um todo, sendo o indivíduo um ser ativo”. Na perspectiva cognitivista, para a aquisição e manutenção do comportamento aprendido, a memória, o pensamento e a linguagem são essenciais, por isso seus teóricos enfatizam o modo como as informações são percebidas, assimiladas, codificados, processadas e integradas na estrutura cognitiva (NUNES; SILVEIRA, 2009).

3.2 O MODELO DA TEORIA DO PROCESSAMENTO DA INFORMAÇÃO

Com a Teoria do Processamento da Informação, os teóricos cognitivistas vêm explicando como a informação é processada para que seja integrada nas estruturas cognitivas já existentes do aprendiz e, assim, a aprendizagem se efetive.

Na Teoria do Processamento da Informação o funcionamento da mente humana é comparado ao do computador (BORUCHOVITCH, 2004). De acordo com Lefrançois (2008, p.223), a teoria do processamento da informação “refere-se ao modo como a informação (*input*) é modificada ou alterada.” Assim, como no computador, há: inicialmente, a entrada da informação no cérebro (*input* – codificação) e a conservação da informação (arquivamento); e, posteriormente, a saída da informação, a recuperação (*output*).

A memória, no processamento da informação, é fundamental. Mayers (1998) esclarece como acontece o processamento da informação a partir do constructo memória, considerando que em seu funcionamento podem ser identificadas três fases: memória sensorial, memória de curto prazo (memória de trabalho) e memória de longo prazo.

De acordo com esse autor, no dia a dia, os indivíduos recebem inúmeros estímulos e informações, sendo que muitos acabam nem sendo captados pelas percepções, mas inúmeros são captados pela memória sensorial. A memória sensorial tem duração de meio segundo, ou seja, a não ser que se utilize da atenção, estas informações e estímulos desaparecerão da memória sensorial. Além da atenção, por exemplo, o que o aluno, já sabe (conhecimentos prévios) e as características da apresentação da informação interferem na captação dos estímulos, principalmente, no contexto de sala de aula. Assim, muitas vezes, a ênfase no tom de voz do professor, em determinada informação, faz com que os aprendizes direcionem sua atenção e capturem tal estímulo (BZUNECK, 2004). O aluno ao assim agir possibilita que a informação que recebeu passe para a memória de curta duração.

A memória de curta duração tem duas funções principais: a de acolher as informações advindas da memória sensorial e a de processar tais informações. Entretanto, esta memória apresenta limitação de tempo e de capacidade: tem capacidade de armazenar até sete elementos e oscila entre vinte e

trinta segundos de duração. Assim, para que a informação não se perca na memória de curto prazo, a mesma precisa ser codificada de forma eficaz.

A codificação da informação ou processamento da informação exige ações mentais do indivíduo as quais subsidiam as condições dele construir e armazenar o conhecimento novo em sua memória. Por conseguinte, a codificação da informação requer alguns esforços dos indivíduos. Em função do material a ser processado, Bzuneck (2004) distingue em dois tipos básicos a codificação da informação: a semântica e a não semântica. Entretanto, independente do material que o indivíduo pretende processar, a codificação implica no uso de conhecimentos prévios e da atenção.

A codificação semântica refere-se ao procedimento individual de atribuição de significado à informação. Psicólogos cognitivistas afirmam que a criação de significados se dá a partir da conexão entre os conhecimentos prévios e o novo conhecimento (estratégia de elaboração). Realizada esta conexão, a organização do material é essencial para a codificação. Por exemplo: organizadores, como esquemas e diagramas, que relacionam e distinguem os conceitos e ideias de um texto são sugeridos para uso.

Na codificação não semântica, as associações são mais artificiais, pois outras estratégias de memorização, que não são tão eficazes quanto às usadas na codificação semântica, precisam ser utilizadas. Diante dos esforços realizados pelos indivíduos para o processamento da informação, a nova informação fará parte da memória de longo prazo.

Diferente da memória de curto prazo, a memória de longo prazo é ilimitada em duração e em capacidade. Na memória de longo prazo estão todas as informações armazenadas ao longo da vida. Qualquer informação, ao inserir-se na memória de longa duração, será organizada em um conjunto de esquemas, que já apresentam estrutura por conta das aprendizagens anteriores. Sierra e Carretero (1996, p. 125) definem esquema como “modelos do mundo exterior, que reproduzem o conhecimento que temos acerca do mesmo.”

Os esquemas têm lugar, especialmente, no processo de codificação e recuperação da informação. A codificação da informação a partir dos esquemas é realizada em quatro processos: seleção, abstração, interpretação e integração. Das informações recebidas do mundo exterior, apenas as que têm significado e são importantes para o esquema ativado, serão selecionadas. Das informações

selecionadas, abstrai-se o significado e estes são interpretados a partir dos esquemas pré-formados. O conhecimento resultante da interpretação será integrado aos conhecimentos prévios, o que ocasionará modificação dos esquemas.

Assim, afirma-se que, quando a informação integra-se aos esquemas, ela não será fixada de forma literal, como uma cópia passiva da realidade, mas modificada, de acordo com os conhecimentos já existentes nos esquemas (SIERRA; CARRETERO, 1996). Já no processo de recuperação, os esquemas serão recuperados, a fim de suprir a necessidade do conhecimento em determinado momento.

O fato de a informação estar presente na memória de longo prazo, para alguns autores, como Basil e Coll (1996), demonstra que a aprendizagem aconteceu. Porém, para outros autores, como Mayers (1998), a aprendizagem só é realmente comprovada quando o indivíduo, além de armazenar a informação na memória de longa duração, é capaz de recuperá-la em situações posteriores. Para isso, o indivíduo precisa dispor de estratégias e indicadores eficientes que o conduzam a recuperar a informação para utilizá-la. Relembrar as estratégias utilizadas para o armazenamento da informação na memória de longa duração é um dos principais e mais eficazes indicadores para a recuperação da informação. Outro fator que também pode auxiliar na recuperação da informação é o ambiente, ou seja, o indivíduo procurar se recordar do lugar, com quem estava e da situação vivenciada.

Estas estratégias são identificadas, na Teoria do Processamento da Informação, como estratégias mnemônicas. Assim, se, no momento do armazenamento e codificação da informação, os indivíduos fizerem uso de estratégias mnemônicas, a recuperação da informação ocorrerá mais facilmente. As estratégias mnemônicas funcionam com se estivessem interconectadas com a informação: inicialmente, recupera-se a estratégia utilizada no momento do armazenamento para recuperar a informação pretendida logo em seguida.

A partir do que foi exposto, até aqui, reconhece-se a importância da participação ativa do indivíduo/aprendiz para que a nova informação possa ser armazenada e recuperada quando necessário (BZUNECK, 2004).

Outras teorias versam sobre o funcionamento da memória, entre elas, destaca-se a Teoria dos Níveis de Processamento. Craik e Lockhart (1972) propõem que o processamento ocorre em diferentes níveis. O primeiro estágio,

entendido como superficial, refere-se ao reconhecimento e à codificação das características sensoriais dos estímulos, como: observação de ângulos, formas e brilho. Os estádios avançados/profundos do processamento referem-se à atribuição de significados aos estímulos, a partir de associações que o indivíduo faz entre os estímulos codificados e suas próprias experiências, anteriormente armazenadas. A diferença entre os níveis, defendida nesta teoria, equivale à complexidade de cada nível de processamento, ou seja, a memória torna-se mais elaborada, detalhada e duradoura dependendo do nível de profundidade em que a informação foi codificada.

Diante dos constructos apresentados, evidencia-se a importância dos mesmos para o contexto educacional, que tem demonstrado dificuldades, especialmente, em promover e manter a atenção dos aprendizes em relação às informações, fator essencial para a aprendizagem, principalmente, para uma aprendizagem significativa.

O modelo de processamento da informação defendido pelos cognitivistas ressalta a necessidade do uso de estratégias para o armazenamento e posterior recuperação da informação. Desta forma, os estudos que versam sobre as estratégias de aprendizagem têm trazido importantes contribuições para o contexto educacional, como pode ser visto no tópico a seguir.

3.3 ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM: POSSIBILIDADES DE DEFINIÇÕES E CLASSIFICAÇÕES

No decorrer dos anos, o constructo estratégias de aprendizagem passou por inúmeras modificações, assim como, as concepções de ensino e aprendizagem vigentes ao longo do tempo. Valdés (2003) descreve este histórico, ao longo do século XX.

De 1920 a 1925, as estratégias eram vistas como produto da aprendizagem e a Didática, neste período, era centrada na repetição e descrição de cadeias de respostas.

Entre os anos de 1950 e 1970, as estratégias começaram a ser estudadas a partir da abordagem cognitivista, passaram a ser encaradas como um procedimento comum, utilizado pelos alunos para facilitar a aprendizagem e a Didática centrava-se em treinamentos de operações mentais.

De 1970 a 1980, essas estratégias foram caracterizadas como um procedimento específico da aprendizagem, baseadas em modelos de mapas e esquemas.

A partir de 1980, as estratégias foram consideradas como uma ação mental mediada por instrumentos, prevalecendo, na Didática, os processos de autorregulação da aprendizagem. Hoje, seguindo a tendência dos anos de 1980, o uso das estratégias de aprendizagem almeja o desenvolvimento da capacidade metacognitiva dos aprendizes, para que possam aprender e controlar a aprendizagem de forma independente.

Warr e Allan (1998 apud ZERBINI; PILATI, 2012, p. 228) definiram estratégias de aprendizagem como:

[...] procedimentos e capacidades cognitivas complexas, aprendidas ao longo da vida, seja naturalmente ou por meio de treino, utilizadas pelos indivíduos em atividade de aprendizagem que facilitam o alcance de todos os critérios da aprendizagem.

Oliveira, Boruchovitch e Santos (2009, p. 531), com base na Teoria do Processamento da Informação, afirmam que “[...] as estratégias de aprendizagem funcionam como reforçadores da aprendizagem, visto que instrumentalizam o aluno a diversificar as formas de estudo, promovendo atitudes de autoavaliação e melhora do desempenho escolar”.

Shucksmith (1987 apud POZO, 1996) compreende tal constructo como uma sequência de procedimentos ou atividades utilizadas com o propósito de facilitar a aquisição, o armazenamento e a recuperação de determinada informação.

Em face das considerações com vistas à definição de estratégias de aprendizagem, pode-se afirmar sua importância como procedimentos mentais que auxilia os aprendizes no momento do armazenamento da informação, pois seu uso confere aos mesmos a capacidade de regular sua própria cognição e de maximizar a capacidade de aprender a aprender, o que resulta em um melhor desempenho escolar.

Pozo (1996) separa as estratégias de aprendizagem em dois grandes grupos: estratégias associativas e estratégias de reestruturação. A aprendizagem por associação abarca a estratégia de repassamento, que se divide em: repassamento simples, quando o aprendiz realiza a repetição da informação

oralmente; e repassamento com apoio, que consiste em sublinhar, destacar e copiar as informações. As estratégias associativas são eficazes, especialmente, quando se quer gravar uma informação de forma literal, sem acréscimos ou alterações para lhe atribuir um significado. Caso as informações já apresentem significado ao aprendiz, essas estratégias são, excessivamente, primitivas.

A aprendizagem por reestruturação divide-se em: estratégias de elaboração e estratégias de organização. As estratégias de elaboração estão subdivididas em simples e complexas. Na primeira, incluem-se técnicas de buscar palavras-chave, imagens, rimas, abreviaturas e códigos. A elaboração complexa inclui técnicas de formação de analogias e de leitura de textos. As estratégias de organização são divididas em: classificação, que se refere à formação de categorias; e hierarquização, que consiste em formar redes de conceitos, em identificar estruturas e em desenvolver mapas conceituais. As estratégias de reestruturação são essenciais, quando se pretende recorrer à busca de conexões entre o material novo e os conhecimentos anteriores, que compõem a estrutura cognitiva.

Em um trabalho de revisão de literatura, Boruchovitch (1999) localizou outras possibilidades de classificação das estratégias de aprendizagem, dentre elas, a autora destaca a proposta por Dansereau et al. (1979). Esses autores diferenciaram as estratégias de aprendizagem em primárias e de apoio. As primárias correspondem às que auxiliam os aprendizes a organizar, elaborar e integrar as informações, já as estratégias de apoio seriam as responsáveis pela manutenção de um estado interno satisfatório que promova a aprendizagem.

Outra classificação das estratégias de aprendizagem foi desenvolvida por McKeachie et al. (1990 apud BORUCHOVITCH, 1999), que as distinguiram em três grandes grupos: estratégias cognitivas (ensaio, elaboração e organização), estratégias metacognitivas (planejamento, monitoramento e regulação) e estratégias de administração de recursos (administração do tempo, organização do ambiente de estudo, administração do esforço e busca de apoio a terceiros).

Dentre as possibilidades de classificação das estratégias de aprendizagem, há controvérsias. Marini (2012) em pesquisa anterior observou que alguns autores como: Boruchovitch e Santos (2006) e Leme (2010), classificam as estratégias de gerenciamento de recursos (administração do tempo, organização dos espaços e recursos) como estratégias metacognitivas, pois entendem que o uso

destas requer planejamento, monitoramento e regulação. Enquanto que outros autores, como Pintrich e Garcia (1991), classificam a estratégia de gerenciamento de recurso como estratégia cognitiva.

Conforme apresentado por Joly (2004), alguns autores compreendem que as estratégias de aprendizagem podem ser divididas entre estratégias cognitivas e estratégias metacognitivas. As estratégias cognitivas são as utilizadas, especialmente, para ajudar o aprendiz a assimilar as informações, enquanto que as estratégias metacognitivas estão relacionadas à regulação dos processos cognitivos, como, por exemplo, as habilidades autorreguladoras utilizadas pelo aluno para cumprir determinada tarefa.

Portilho e Dreher (2012) também reconhecem as diferenças entre as estratégias cognitivas e metacognitivas, indicando que as estratégias cognitivas conduzem o aprendiz a um objeto cognitivo e as estratégias metacognitivas propõem avaliar a eficácia das estratégias cognitivas, uma vez que regulam o que está relacionado ao conhecimento e decidem quando e onde utilizar esta ou aquela estratégia.

Demo (1994 apud Boruchovitch,1999) classifica as estratégias cognitivas como: de ensaio (repetir, copiar, sublinhar), de elaboração (parafrasear, resumir, anotar, tomar nota e criar analogias) e de organização (selecionar ideias, usar roteiros e mapas).

Segundo esse autor, as estratégias de ensaio caracterizam-se pela repetição do material, em busca de significado entre as informações. Assim, este tipo de estratégia, se bem empregada, levará o aprendiz a fazer a memorização literal da informação, sem acréscimo de informações. Por sua vez, as estratégias de elaboração implicam na realização de conexões entre o material novo e o material já presente na estrutura cognitiva dos aprendizes. Procura-se utilizar as estratégias de elaboração sempre que se busca aprender um material escassamente significativo. As estratégias de organização, também conhecidas como de agrupamento, são estratégias que requerem maior esforço dos aprendizes, pois estes devem estabelecer relações internas entre os elementos que compõem o material a ser aprendido. Este esforço resulta em um processamento mais profundo da informação, se comparado ao resultante da simples repetição. Assim, quando o agrupamento de ideias é realizado de forma eficaz, o aprendiz, ao recordar um

conceito presente no material, irá relacioná-lo a outros, como se um conceito estivesse conectado a outro (MADRUGA; LACASA, 1995).

As estratégias metacognitivas são compostas por estratégias de planejamento, monitoramento e regulação (OLIVEIRA; BORUCHOVITCH; SANTOS, 2009). As estratégias de planejamento referem-se à organização de uma sequência de atividades, para se estudar um determinado conteúdo. Aprendizes que utilizam as estratégias de planejamento traçam objetivos e metas e estabelecem uma previsão da quantidade de tempo para a realização de uma tarefa com êxito.

As estratégias de monitoramento referem-se à tomada de consciência acerca da própria compreensão, assim, o aprendiz deve supervisionar o seu processo de aprendizagem. Os aprendizes que se utilizam dessas estratégias estarão sempre alertas em relação ao que estão compreendendo, desse modo, se autoquestionam sobre o conteúdo do material e permanecem atentos na execução da atividade.

As estratégias de regulação auxiliam a modificação do comportamento durante o estudo, assim, o aprendiz passa a monitorar seu desempenho e, diante de uma situação adversa (não compreensão, desinteresse, falta de concentração), modificará seu comportamento e as estratégias utilizadas até então (BORUCHOVITCH, 1999; OLIVEIRA, 2008).

O constructo metacognição tem sido amplamente estudado pelos psicólogos cognitivistas. De acordo com Portilho e Dreher (2012, p.183) “[...] em um primeiro momento a metacognição referia-se apenas a consciência reflexiva dos processos cognitivos. Posteriormente, os autores incluíram também, o controle da cognição na definição da metacognição.

A Teoria do Processamento da Informação contribuiu para a conceituação da metacognição, visto que considera que o sistema cognitivo é provido de um subsistema que tem por finalidade monitorar, planejar e regular processos e, à medida que o indivíduo vai se incumbindo de experiência, vai se tornando cada vez mais consciente do seu controle metacognitivo. Neste sentido, uma criança apresentará pouca participação consciente, porém, à medida que os processos cognitivos são exigidos em situações complexas, ela tenderá a ter maior consciência de seus processos metacognitivos (JOU; SPERB, 2006).

Flavell (1979) propôs um modelo bastante utilizado para se compreender a dinâmica do monitoramento da compreensão. O autor destaca que o

monitoramento da compreensão é composto por quatro fatores: objetivos cognitivos, conhecimentos metacognitivos, experiências metacognitivas e ações cognitivas.

Com base no modelo de Flavell, os objetivos cognitivos seriam as metas que se pretende alcançar em cada tarefa, em diferentes situações. O conhecimento metacognitivo estaria relacionado ao conhecimento adquirido pelo indivíduo, no que diz respeito ao aspecto cognitivo, sendo tal conhecimento subdividido em três variáveis: 1- variáveis pessoais: conhecimento adquirido pelo indivíduo sobre a cognição humana (universal), conhecimento adquirido pelo indivíduo sobre as habilidades e motivações do outro (inter-individual) e o conhecimento adquirido sobre suas próprias habilidades e motivações (intra-individual); 2 – variável da tarefa: refere-se ao conhecimento adquirido pelo indivíduo para lidar com distintas tarefas; 3 – variável da estratégia: está dividida em estratégias cognitivas e metacognitivas. As ações cognitivas referem-se às ações do indivíduo para o cumprimento de determinada meta. Por fim, as experiências metacognitivas referem-se à consciência das experiências cognitivas e afetivas que acompanham cada tarefa cognitiva, além disso, estas podem levar o aprendiz a: estabelecer novas metas, revisar e abandonar metas antigas, como também, modificar o conhecimento metacognitivo.

A partir da explicação do modelo de monitoramento, entende-se que todas as particularidades da metacognição estão, intrinsecamente, relacionadas e são dependentes uma das outras, bem como se ressalta a importância de ambas (estratégias cognitivas e metacognitivas) caminharem juntas.

Recentemente, outros modelos começaram a surgir, entre eles, o de Nelson e Narens (1996 apud JOURNAL OF EXPERIMENTAL PSYCHOLOGY: APPLIED, 2006) e Portilho (2003 apud PORTILHO; DREHER, 2012).

Jou e Sperb (2006, p.180) fazem uma análise do modelo de Nelson e Narens (1996) comparando-o com o modelo proposto por Flavell (1979):

[...] é possível concluir que enquanto o modelo metacognitivo de Flavell (1979) enfatiza os componentes ou as estruturas que fazem parte do sistema metacognitivo, o modelo de Nelson e Narens (1996) focaliza o processo de fluxo de informação, desse sistema. Assim, os dois modelos podem ser integrados dentro de uma mesma visão mais global do funcionamento metacognitivo.

O modelo conceitual metacognição proposto por Portilho (2003 apud PORTILHO; DREHER, 2012) completa o proposto por Flavell (1979) ao incluir um

terceiro elemento: a autopoiese. Neste sentido, o modelo proposto por Portilho engloba três estratégias metacognitivas: a consciência, o controle e a autopoiese (BRAATZ, 2012).

A autora esclarece os três elementos da seguinte forma: a) Consciência: refere-se à tomada de consciência dos processos e das competências necessárias para o desenvolvimento de uma determinada tarefa; b) Controle/Autorregulação: caracteriza-se como a capacidade que a pessoa possui em avaliar a execução da tarefa e corrigir quando avaliar necessário, c) Autopoiese: completa a ideia de tomada de consciência e refere-se aos significados que o sujeito confere ao conteúdo a ser aprendido quando relacionado às suas experiências anteriormente vivenciadas.

A estratégia metacognitiva de consciência é dividida em três subestratégias: pessoa, tarefa e estratégia, e segue o modelo proposto por Flavell, exposto anteriormente. A estratégia metacognitiva de controle também é dividida em três subestratégias, são elas: planejamento, supervisão/regulação e avaliação. A subestratégia de planejamento refere-se à previsão e a escolha das estratégias, de acordo com as características do material e dos objetivos que se pretende alcançar; a subestratégia de supervisão/regulação consiste em controlar o processo tendo em vista o objetivo/meta que se tem com a execução da tarefa e a subestratégia de avaliação consiste na verificação dos resultados alcançados ao final da realização da tarefa, se estão de acordo com as metas preestabelecidas. (PORTILHO, 2003 apud PORTILHO; DREHER, 2012). Por fim, a estratégia metacognitiva autopoiese faz a articulação entre as estratégias de consciência e de controle, o que possibilita ao indivíduo o movimento de transformação de si mesmo a partir das interações vivenciadas, assim, a autopoiese fecha o ciclo de toda atividade cognitiva (PORTILHO, 2009 apud BRAATZ, 2012).

O aprendiz, quando bem utiliza a metacognição, torna-se um agente ativo de sua aprendizagem, pois se torna capaz de: refletir sobre sua compreensão; repensar o uso das estratégias e ajustá-las de acordo com a necessidade da tarefa que deve realizar. Além disso, a metacognição tem sido vista como uma possibilidade para a implantação de uma cultura do pensamento, pois é por meio dela que se pode: construir conhecimentos e habilidades com grande possibilidade de sucesso; realizar a transferência desses conhecimentos para outras tarefas; aprender estratégias que auxiliarão na realização de tarefas que sejam passíveis de

autorregulação; adquirir autonomia nos estudos e na aprendizagem; construir uma autoimagem e aumentar a autoestima do aprendiz, elevando, assim, sua motivação para aprender (DAVIS; NUNES; NUNES, 2005).

Neste sentido, Madruga e Lacasa (1995) ressaltam que a metacognição desperta grande interesse, especialmente, no contexto escolar, por se tratar de procedimentos que auxiliam os aprendizes no controle e na regulação da aprendizagem, possibilitando que os mesmos desenvolvam a capacidade de aprender a aprender, habilidade extremamente requerida no mundo globalizado.

Devido ao reconhecimento da importância do uso das estratégias de aprendizagem no âmbito escolar, no tópico seguinte, serão apresentados alguns trabalhos que versaram sobre este constructo, especialmente, no contexto da EaD, a fim de demonstrar a importância do mesmo no campo educacional.

3.4 PESQUISAS ATUAIS SOBRE O CONSTRUCTO ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM: LINHAS GERAIS E RELAÇÕES COM O CONTEXTO EDUCACIONAL

As pesquisas sobre o constructo estratégias de aprendizagem, em outras partes do mundo, encontram-se mais avançadas do que no Brasil. As pesquisas brasileiras sobre estratégias de aprendizagem têm se centrado em intervenções a favor do uso destas, objetivando a melhoria do desempenho escolar, em especial, nas questões relacionadas à leitura. Observam-se também trabalhos que buscam possíveis relações entre as estratégias de aprendizagem e outros constructos, e alguns que intentam mensurar o uso das estratégias de aprendizagem. Entre estas produções, algumas serão destacadas neste estudo.

Boruchovitch (2001) buscou conhecer as estratégias de aprendizagem utilizadas por alunos do ensino fundamental durante a leitura de textos, examinar se os alunos têm consciência das suas próprias dificuldades durante a leitura e avaliar as estratégias mencionadas relacionando-as com as características dos participantes: gênero, idade, série escolar e repetência. Por meio das respostas dos participantes, a autora verificou maior frequência de uso da estratégia de busca por apoio social. Enquanto que, a estratégia: buscar resolver as dificuldades sozinho, relendo o texto, foi indicada pela minoria dos participantes. Utilizar acessórios, como: dicionário e não fazer nada diante da dificuldade de compreensão do texto, foram estratégias pouco frequentes.

Sobre a percepção da falta de compreensão durante a leitura, a autora constatou que a maioria indicou conseguir identificar e perceber os momentos em que a compreensão dos conteúdos não era alcançada, mas a menor percepção da falta de compreensão se destacou entre as séries menos avançadas. Por meio da pesquisa, observou-se que os participantes mencionaram estratégias relevantes para a compreensão da leitura, mas, a frequência do uso destas estratégias foi baixa e o repertório de estratégias pequeno. Sobre as variáveis, a autora obteve relações significativas apenas quando comparadas as estratégias utilizadas pelos participantes repetentes e não repetentes, o que revela que os alunos repetentes utilizam estratégias mais simples de compreensão de conteúdos durante a leitura.

Gomes e Boruchovitch (2005) realizaram um estudo com alunos do ensino fundamental, utilizando o jogo Bingo Melhor Estudante, com o objetivo de analisar o potencial do jogo Bingo Melhor Estudante adaptado para avaliar as percepções e as características de um bom estudante – isto é, de um aluno autorregulado, e verificar as relações entre o desempenho no jogo, num teste de compreensão em leitura e numa Escala de Estratégias de Aprendizagem. As autoras constataram que o jogo Bingo Melhor Estudante é eficaz para avaliar um bom estudante, acerca da percepção de alunos sobre: crenças, hábitos, atitudes e estratégias de aprendizagem que caracterizam um bom estudante.

As autoras também observaram que para que o jogo possa contribuir para identificar aprendizes autorregulados, ele deve ser utilizado em conjunto com atividades reflexivas sistemáticas. Foram localizadas correlações positivas, moderadas e altamente significativas entre o desempenho no jogo e a compreensão na leitura, ou seja, quanto maior a compreensão leitora, melhor o desempenho do aluno no jogo. Também foram localizadas correlações positivas e estatisticamente significativas entre os resultados da Escala de Estratégias de Aprendizagem e os resultados do jogo, isso indica que, as médias mais altas obtidas na Escala associaram-se as melhores pontuações nos jogos.

Costa e Boruchovitch (2009) realizaram um estudo com o objetivo de avaliar a eficiência de uma intervenção em estratégias de aprendizagem na melhoria da qualidade da produção de textos dos alunos. A pesquisa foi realizada em 3 etapas: pré-teste, intervenção e pós-teste. As autoras verificaram que a intervenção realizada com o grupo experimental, auxiliou os alunos no cumprimento de uma tarefa específica, escrever textos narrativos. Assim, constatou-se que os alunos do

grupo experimental ao serem comparados ao grupo de controle, apresentaram no pós-teste, textos de melhor qualidade, estrutura narrativa adequada, ideias mais bem articuladas e menos erros ortográficos. Já os aspectos estruturais do texto, não apresentaram diferenças estatisticamente significativas quando comparados os dois grupos, sobre a quantidade de linhas produzidas no texto narrativo, observou-se uma equiparação entre os grupos que compuseram a amostra.

A pesquisa de Gomes e Boruchovitch (2011) foi realizada com o objetivo de avaliar os efeitos de uma intervenção psicopedagógica na compreensão leitora de alunos da quarta série do ensino fundamental. O grupo experimental foi submetido a três momentos: pré-teste, intervenção e pós-teste. Os resultados indicaram evolução na classificação em níveis de proficiência leitora no grupo experimental e ganhos modestos com relação aos escores obtidos na Escala de estratégias. Tais resultados são animadores, quando se considera a limitação temporal da intervenção.

Pesquisa desenvolvida por Lins, Araujo e Minervino (2011) teve por objetivo analisar a frequência do uso de estratégias de aprendizagem por alunos do ensino fundamental. Assim, verificou-se que 51,8% dos participantes apresentaram escores acima da média quanto ao uso de estratégias de aprendizagem, 3,9% na média e 44,3% abaixo da média.

A variável idade apresentou diferenças estatisticamente significativas quando comparados os grupos, constatou-se que os alunos mais novos do Grupo 1 – 9 a 13 anos, utilizam estratégias de aprendizagem com mais frequência do que os participantes mais velhos que compõem o Grupo 2 – 14 a 18 anos. Também foram encontradas diferenças entre os gêneros, o que demonstrou que as meninas utilizam estratégias de aprendizagem cognitiva e metacognitiva com mais frequência do que os meninos. Ao comparar o uso das estratégias de aprendizagem entre os alunos repetentes e os não-repetentes, foram observadas diferença entre os dois, o que indicou que os repetentes utilizam estratégias de aprendizagem com menos frequência quando comparados com os não-repetentes.

A série escolar também foi analisada no estudo, esta variável demonstrou que os alunos mais novos do 6º ano utilizam estratégias de aprendizagem com mais frequência, seguidos pelos alunos do 8º, 7º e com menor frequência, os alunos do 9º ano. Ao comparar escola particular e escola pública,

constatou-se que os alunos da escola pública se sobressaem quanto ao uso das estratégias de aprendizagem.

Teixeira e Alliprandini (2013) buscaram verificar se uma intervenção voltada ao uso de estratégias de aprendizagem contribui para o desenvolvimento do controle e da reflexão sobre o próprio processo de aprendizagem, entre alunos do ensino fundamental que apresentam dificuldades de aprendizagem. Por meio da aplicação do pré-teste, as autoras verificaram um número acentuado de alunos que não utilizavam estratégias de aprendizagem, estavam desmotivados em desenvolver habilidades que promovessem o uso de estratégias de aprendizagem, sentiam dificuldades em pedir ajuda ao professor e indicaram uma grande quantidade de estratégias, porém com uso pouco frequente e muitas vezes utilizavam sem conhecer os benefícios e sem saber como utilizá-las de maneira eficaz.

Após a intervenção, por meio do pós-teste, as autoras averiguaram que os alunos passaram a pedir mais ajuda para os professores, passaram a utilizar com mais frequência e com consciência as estratégias de repetição e a releitura da matéria, mudanças na escolha do ambiente para o estudo, começaram a prestar mais atenção na explicação do professor, o nível de atenção aumentou e passaram a estudar novamente a matéria dada. Por meio da intervenção realizada com os alunos/participantes, as autoras verificaram que eles desenvolveram um maior controle e reflexão sobre o seu processo de aprendizagem.

Costa e Boruchovitch (2004) investigaram as relações do uso das estratégias de aprendizagem com o constructo ansiedade, entre alunos do ensino fundamental. Dentre as 16 perguntas da entrevista surgiram três relações estatisticamente significativas com a ansiedade, são elas: administração do tempo, motivação para fazer o dever de casa e organização do ambiente de estudo.

Ao analisar as relações entre a administração do tempo e a ansiedade, as autoras constataram que quando os alunos indicam não conhecer ou não utilizar tais estratégias, eles demonstram uma ansiedade significativamente maior do que aqueles que utilizam estratégias de administração do tempo.

Na pergunta sobre a motivação para fazer o dever de casa, os alunos que afirmaram utilizar estratégias de motivação para esta tarefa têm um nível de ansiedade maior do que aquele que relataram não utilizar estratégias de motivação.

Sobre a organização do ambiente de estudo, as autoras localizaram relações entre estas estratégias e a ansiedade em três formas de análise: utilização/não utilização de estratégias, estratégias cognitivas e metacognitivas e entre as estratégias simples e complexas.

Cruvinel e Boruchovitch (2004) buscaram avaliar as relações entre os sintomas da depressão, o rendimento escolar e as estratégias de aprendizagem de alunos do ensino fundamental, as autoras verificaram relações significativas entre os sintomas depressivos e o rendimento em matemática, no entanto, não houve relações significativas nos rendimentos em português, observaram que quanto melhor o desempenho acadêmico, menor a média na Escala que busca investigar sintomas depressivos, ou seja, quanto melhor desempenho acadêmico, menor são os sintomas depressivos, alunos que apresentaram uma pontuação mais elevada na escala de estratégias de aprendizagem indicaram ótimo desempenho acadêmico em português e matemática, os não repetentes apresentaram desempenho levemente superior do que os repetentes quanto ao uso das estratégias de aprendizagem e foram observadas que quanto maior a presença de sintomas depressivos, menor o uso de estratégias de aprendizagem.

Souza (2010) realizou uma revisão de literatura com o objetivo de discutir a relação entre estratégias de aprendizagem e algumas variáveis motivacionais que têm sido relacionadas a este constructo.

Cunha e Boruchovitch (2012) investigaram as estratégias de aprendizagem e as orientações motivacionais de estudantes de licenciatura, exploraram as diferenças entre os semestres e examinaram as possíveis relações entre as variáveis. As autoras reconheceram que os estudantes são estratégicos e metacognitivos, de acordo com as médias obtidas ao responderem a Escala, apresentam uma orientação motivacional intrínseca em detrimento da extrínseca. Ao comparar e analisar os semestres, as autoras observaram diferenças estatisticamente significativas entre o 2º e o 8º semestre. Ao tentar estabelecer as possíveis relações com as variáveis, verificaram correlações positivas e significativas entre a escala e subescala de estratégias e Motivação total e Motivação intrínseca, como também entre a Motivação Total com a Estratégia Total, já a Motivação Extrínseca relaciona-se negativa e significativamente com todas as categorias de Estratégia, as autoras sugerem novos estudos sobre a temática, pois, embora tenham encontrado correlações entre as variáveis, estas são fracas.

Tinajero et al.(2012) buscaram verificar, em estudo com estudantes do ensino superior, a influência do estilo cognitivo dependência-independência de campo no rendimento acadêmico dos estudantes, como também, o efeito mediador das estratégias de aprendizagem nesta influência. Os resultados obtidos mostram que os estudantes que apresentaram estilo cognitivo campo-dependente, ou seja, estudantes que processam a informação exatamente como ela é apresentada, favorecendo assim, uma atitude passiva frente às tarefas intelectuais, apresentaram desempenho acadêmico pior do que aqueles estudantes de estilo cognitivos campo-independente, os quais são caracterizados pela confiança em seus critérios e em suas referências internas, e são capazes de reestruturar a informação de acordo com as suas necessidades, assim, são caracterizados por processadores ativos. As autoras observaram que a estratégia de planejamento poderia atuar como mediadora na influência do estilo cognitivo e no desempenho acadêmico.

Bortoletto e Boruchovitch (2013) buscaram investigar as possíveis relações entre as estratégias de aprendizagem e de regulação emocional entre estudantes do primeiro ao quarto ano do curso de pedagogia, além disso, foram analisadas as contribuições conjuntas da regulação emocional, da idade e do ano de curso nos escores das estratégias de aprendizagem. As autoras localizaram relações entre as estratégias de aprendizagem e a regulação emocional, sobre esta relação, observou-se que a faixa-etária e a emoção da raiva estavam associadas com a pontuação da escala de estratégias de aprendizagem, ou seja, os alunos que apresentaram faixa-etária de 30 anos ou mais que relatam maior uso de estratégias de aprendizagem são aqueles que apresentam maior controle da raiva. As estratégias metacognitivas também apresentaram correlação positiva, de forma significativa e moderada, com todas as variáveis de regulação emocional, ou seja, quanto mais o aluno utiliza estratégias metacognitivas de planejamento, monitoração e regulação, maior a possibilidade de controlar as suas emoções.

Por reconhecer a importância do papel do tutor enquanto mediador da aprendizagem e motivador do uso de estratégias de aprendizagem na EaD, e por ser foco deste estudo, buscou-se, na literatura atual, trabalhos sobre essa temática.

Góes e Alliprandini (2013b) realizaram um estudo exploratório, de caráter qualitativo e quantitativo, com o objetivo de identificar e analisar as produções que versam sobre as estratégias de aprendizagem e o papel do professor/tutor na EaD. As autoras utilizaram, como base de dados, os *sites* Scielo,

ERIC e RIED, no período entre 2003 e 2013, observaram que grande parte das produções que versam sobre a EaD e as estratégias de estratégias expressam a necessidade do uso das estratégias de aprendizagem na EaD, porém são poucas as que focalizam a importância do ensino das estratégias, como também são escassos os trabalhos que avaliam a frequência e a forma com que são utilizadas tais estratégias. A Tabela 4 apresenta os artigos encontrados pelas autoras.

Tabela 4 - Relação dos artigos, ano de publicação e autoria disponíveis nas bases de dados do: Scielo, RIED e ERIC do período de 2003 a 2013.

SCIELO		
Título	Ano	Autores
Impacto de treinamento no trabalho via internet	2005	Thaís Zerbini e Gardênia Abbad
Estratégias de aprendizagem em curso a distância: validação de uma escala	2008	Thaís Zerbini e Gardênia Abbad
Avaliação de treinamentos a distância: relações entre estratégias de aprendizagem e satisfação com o treinamento.	2010	Gardênia da Silva Abbad; Vinícius Pinto Corrêa e Pedro Paulo Murce Meneses
RIED		
<i>Educación a Distancia y presencial: diferencias en los componentes cognitivos e motivacionales de estudiantes universitarios.</i> ³	2004	José Manuel Suárez Riveiro; Daniel Anaya Nieto
<i>Promover La Regulación Del Comportamiento En Tareas de Aprendizaje Cooperativo Em Línea A Través De La Evaluación.</i> ⁴	2011	Denisse López Benavides; Ibis Álvarez Valdivia
ERIC		
<i>Distance Education in the Age of Globalization: An Overwhelming Desire towards Blended Learning.</i> ⁵	2008	Satya Sundar Sethy
<i>Implementing Constructivist Approach into Online Course Designs in Distance Education Institute at Eastern Mediterranean University</i> ⁶	2009	Zehra A. Gazi
<i>Distance Learning and Teacher Education in Botswana: Opportunities and Challenges.</i> ⁷	2009	Anne L. Sikwibele; Judith K. Mungoo
<i>Problem-Based Learning in an Online Course of Health Education</i> ⁸	2012	Isabel Chagas; Cláudia Faria; Dulce Mourato; Gonçalo Pereira; Afonso Santos

Fonte: Góes e Alliprandini (2013b)

³ Educação a Distância e presencial: diferenças entre os componentes cognitivos e motivacionais de estudantes universitários (Tradução nossa)

⁴ Promover a regulação dos comportamentos em tarefas de aprendizagem cooperativas através da internet (Tradução nossa).

⁵ Educação a Distância na era da globalização: um desejo irresistível para a Blended Learning (Tradução nossa).

⁶ Traduzido em português: Implementando a Abordagem Construtivista em Cursos de Design Online no Instituto de Educação a Distância da Universidade do Mediterrâneo Oriental (Tradução nossa).

⁷ Traduzido em português: Educação a Distância e Formação de Professores em Botswana: oportunidade e desafios (Tradução nossa).

⁸ Traduzido em português: Aprendizagem baseada em problemas em um curso on-line de Educação e Saúde (Tradução nossa).

Estudos realizados por Zerbini e Abbad (2005; 2008) tiveram como objetivo principal validar alguns instrumentos de coleta de dados para uso no âmbito da EaD. Para a validação dos instrumentos, os mesmos foram aplicados em alunos da EaD.

O estudo realizado em 2005 por Zerbini e Abbad (2005) buscou a validação dos seguintes instrumentos de medida, a serem utilizados em pesquisas com alunos da EaD: Escalas de Estratégias de Aprendizagem; Reação aos Procedimentos Instrucionais; Reação ao Desempenho do Tutor; Falta de Suporte à Transferência e Impactos em Profundidade. A aplicação dos instrumentos suscitou a realização de vários testes de validação das escalas, e estas foram consideradas válidas e confiáveis. As autoras confirmam a possibilidade do uso desses instrumentos em trabalhos posteriores. Diante dos resultados obtidos, as autoras constataram que os alunos da EaD não utilizam estratégias de aprendizagem diferenciadas, quando comparados a alunos de cursos presenciais (ZERBINI; ABBAD, 2005).

Zerbini e Abbad (2008) reaplicaram o instrumento anterior entre alunos do SEBRAE, no ano de 2006. A partir das respostas dos participantes, foram realizadas análises estatísticas, observando-se diversos fatores. A partir das respostas, o instrumento apresentou sete fatores: Controle de Emoção (5 itens); Busca de Ajuda Interpessoal (6 itens); Repetição e Organização (5 itens); Controle da Motivação (4 itens); Elaboração (3 itens); Busca de Ajuda ao Material Didático (2 itens) e Monitoramento da Compreensão (3 itens). Os testes indicaram a confiabilidade dessa Escala e sugerem a utilização da mesma em estudos posteriores.

O estudo realizado por Abbad, Corrêa e Meneses (2010) teve como objetivo, analisar as relações entre estratégias de aprendizagem e satisfação com treinamentos, em cinco cursos oferecidos à distância, por uma instituição pública. Os resultados obtidos, mediante aplicação de questionários, indicaram que os participantes utilizavam, com mais frequência, estratégias de Elaboração e Aplicação Prática, ao passo que as estratégias: busca de ajuda interpessoal, organização e busca de ajuda no material, foram muito pouco empregadas. Os autores visualizaram também padrões de associação entre determinadas estratégias cognitivas e a satisfação com: o desempenho da tutoria, os procedimentos, os resultados e a interface gráfica do curso. Os autores alertam quanto à necessidade

de novos estudos sobre os aspectos das medidas de reação, pois os resultados levantados mostraram-se semelhantes aos da educação presencial e indicaram que, quanto mais organizada e estruturada for a ação educacional, sob os aspectos instrucionais e operacionais, mais possibilidades os alunos terão de utilizar estratégias cognitivas e comportamentais de aprendizagem.

O estudo *“Educación a Distancia y presencial: diferencias en los componentes cognitivos e motivacionales de estudiantes universitarios”* localizado na base de dados da RIED, teve por objetivo: reconhecer as diferenças entre os alunos de cursos presenciais (n=164) e os dos cursos a distância (n=134), tendo em vista os seguintes aspectos: valor atribuído as tarefas, as crenças de controle da aprendizagem, a autoeficácia para a aprendizagem, ansiedade e estratégias para aprendizagem. Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram dois questionários validados inicialmente. Por meio da aplicação do questionário, verificou-se que os alunos do curso a distância têm a capacidade de controle e organização das tarefas mais desenvolvidas, as crenças de controle da aprendizagem e o senso de autoeficácia também são maiores quando comparados aos alunos de cursos presenciais. Dentre o rol de estratégias de aprendizagem dos alunos da modalidade a distância estão, tanto as estratégias cognitivas (organização e repetição), quanto as estratégias metacognitivas (autorregulação).

O trabalho intitulado *“Promover la regulación del comportamiento en tareas de aprendizaje cooperativo em línea a través de la evaluación”* teve como objetivo explicar, a partir da perspectiva sociocultural, alguns comportamentos estratégicos dos alunos, durante o desenvolvimento de aprendizagem colaborativa. De acordo com os autores, a aprendizagem colaborativa *on-line* é um espaço propício para que se desenvolva entre os alunos comportamentos regulados e favoreçam a construção conjunta do conhecimento. A pesquisa possibilitou a visualização de indicadores de diversos modos de regulação durante as tarefas colaborativas, tanto a autorregulação individual, como também a regulação no grupo. As ações mais estratégicas estão voltadas para a orientação do tutor e o tipo de interação com ele estabelecida, porém estas estratégias e como elas se dão, não foram apresentadas no artigo.

Na base de dados do ERIC foi encontrado o artigo intitulado: *“Distance education in the age of globalization: na overwhelming desire towards blendend learning”*. Este artigo discute a era globalizada e as possibilidades e

vantagens do sistema “*Blended Learning*” nesse processo. Esse sistema consiste em um programa que oferece aos participantes, mais interação e também como relatado pelos autores um envolvimento “face a face”. O artigo apresenta uma variedade de vantagens quanto à implantação desse sistema para o uso na Educação a Distância em todos os níveis de ensino, demonstrando como o sistema é eficaz para as demandas exigidas pela sociedade globalizada. Porém, durante todo o trabalho, as estratégias de aprendizagem e o trabalho dos tutores não foram mencionados, mesmo que essas palavras tenham sido utilizadas nos descritores.

O artigo: “*Implementing constructivist approach into online course designs in distance education institute at eastern mediterranean university*” versa sobre a atuação do tutor em um curso sobre a abordagem construtivista. Dentre os resultados desse estudo, relata-se a importância do tutor nesse espaço, pois a presença do mesmo resultou em melhores desempenhos de trabalhos para a implantação da abordagem construtivista, o que destaca a necessidade da presença do tutor nos cursos a distância, considerando que eles ajudam os alunos a organizarem a sua aprendizagem nesses espaços

Sikwibele e Mungoo (2009) desenvolveram um estudo a fim de investigar um curso de formação de professores via *internet*. Várias situações negativas quanto à interação dos tutores com os professores foram mencionadas, entre elas: falta de tutores em diversos momentos, inadequado uso e inexistência de estratégias de aprendizagem para alunos/adultos e dificuldades no uso da plataforma utilizada no curso, dificultando, assim, a interação entre as partes.

Pesquisa realizada por Chagas et al. (2012) descreveu um programa baseado em situações problemas, em que os alunos deveriam ser capazes de reconhecer os conhecimentos que têm e os conhecimentos que não têm. Os objetivos do estudo foram: analisar e reconhecer os impactos da participação dos estudantes para a aprendizagem, a partir desse programa. Os autores chegaram à conclusão de que houve, durante o curso, oscilação na participação dos alunos, independente do momento do curso, o que vai em direção oposta a muitos estudos que indicam que a participação do aluno vai se tornando cada vez menor no decorrer do tempo. Ficou evidente, diante dos resultados, que alguns grupos desenvolveram uma dinâmica diferente, que pareceu não depender da intervenção do tutor. Sobre a participação dos tutores, foi observado que esta tende a diminuir no decorrer do curso. Mesmo que todos os grupos tenham conseguido resolver os

problemas sob investigação, apenas alguns dos estudantes demonstraram capacidades autorregulatórias, tanto para a resolução dos problemas quanto para a condução do grupo. As capacidades autorregulatórias foram evidenciadas pela autonomia que os participantes desenvolveram na identificação da necessidade de novos conhecimentos, como também, para a condução do próprio curso, na ausência, em muitos momentos, do tutor.

Outros autores, como Borges e Junior (2012) desenvolveram uma pesquisa em que analisaram o uso de estratégias de aprendizagem por alunos matriculados em um curso de licenciatura em Letras, na modalidade a distância. Para tal, aplicaram o Inventário de Estratégias para Aprendizagem de Língua Estrangeira. Conforme os resultados do estudo, os alunos apresentaram nível médio em relação ao uso de estratégias de aprendizagem. Ao comparar o uso das estratégias de aprendizagem entre turmas antigas e novas, os autores constataram que, ao longo dos anos, os estudantes passaram a utilizar, com menor frequência, as estratégias de aprendizagem, visto que as turmas antigas apresentaram médias inferiores em comparação com as turmas mais recentes. Os autores ainda destacam a importância do uso de estratégias de aprendizagem para o favorecimento e o desenvolvimento da autonomia.

Martins (2012), com o objetivo de testar um modelo de avaliação de ações educacionais a distância, buscou identificar variáveis que favorecem a aprendizagem de tal clientela. A autora identificou que a aprendizagem, em cursos a distância, está, intimamente, relacionada à frequência do uso de ferramentas disponíveis na *web*, ao uso de estratégias autorregulatórias e as reações favoráveis aos procedimentos institucionais. Estes resultados ressaltam a importância do ambiente virtual de aprendizagem (AVA), das trocas de mensagens entre alunos e tutores e do uso de estratégias de aprendizagem que promovam o autogerenciamento da aprendizagem e a autorregulação da ansiedade, da motivação e da atenção, para um melhor desempenho dos alunos desta modalidade.

Devido à importância das estratégias de aprendizagem no contexto da EaD, faz-se necessário discutir sobre o tutor, que é um dos principais responsáveis por incentivar e promover o uso de estratégias de aprendizagem entre os alunos.

4 DOCÊNCIA NA EAD

Por constituir-se como um novo processo de ensino e aprendizagem, com novos atores e funções distintas, a EaD tem instigado mudanças no cenário educacional. Diante desta realidade, muitos aspectos da EaD vêm sendo discutidos e repensados. Entre estes, podem-se destacar as seguintes questões: Quem ensina na EaD? Quem é o professor nesta modalidade de ensino? Quais são as funções/papéis designados a estes profissionais?

Belloni (2009) e Moran (2014) entendem que a docência na EaD é composta por professores e tutores que trabalham juntos, mas que apresentam funções distintas no que se refere à organização do curso e à atuação com o aluno. Assim, a seguir, é apresentada uma breve introdução sobre alguns aspectos relacionados à docência na EaD, para, em seguida, tratar de questões relacionadas, especificamente, ao tutor na EaD, por este ser o foco deste estudo.

Oliveira (2010) destacou alguns aspectos importantes, que ainda carecem de explicação, relacionados ao trabalho docente no contexto da EaD: fragmentação e divisão do trabalho, o tempo e o contrato de trabalho, a formação e o trabalho docente, os quais são explicados a seguir.

Diferente do ensino convencional, onde o professor detém todo o processo (planejamento, ensino e avaliação), no contexto da EaD, surge uma nova divisão de trabalho, pois um professor não é mais o responsável por todo o processo de ensino. Esta função se torna subdividida, fragmentada e é de responsabilidade de distintos atores, que estão inseridos no processo e ocasionam novos contornos ao trabalho docente.

Por consequência da divisão de trabalho, as funções docentes separam-se e fazem parte de um processo de planejamento e execução dividido no tempo e no espaço. Belloni (2009, p.80) apresenta a divisão de trabalho na EaD, estabelecendo um comparativo com as funções do professor no ensino presencial:

As funções de selecionar, organizar e transmitir o conhecimento, exercidas nas aulas magistrais no ensino presencial, corresponde em EaD à preparação e autoria de unidades curriculares (cursos) e de textos que constituem a base dos materiais pedagógicos realizados em diferentes suportes (livro-texto ou manual, programas de áudio, vídeo ou informática); a função de orientação e conselho de processo de aprendizagem passa a ser exercida não mais em contatos

individuais e coletivos de sala de aula ou atendimento individual, mas em atividades de tutoria a distância, em geral individualizada, mediada através de diversos meios acessíveis.

A EaD apresenta inúmeros modelos de organização, o que resulta em possibilidades diferenciadas para a configuração dos recursos humanos que a conduzem. Independente da organização adotada, ela deve estar a serviço do planejamento e da gestão (BRASIL, 2007). Neste sentido, muitas são as organizações e os desdobramentos da função docente na EaD. Entre estas possibilidades, destacamos as defendidas por Belloni (2009, p.83):

- ✓ **Professor formador:** orienta o estudo e a aprendizagem, dá apoio psicossocial ao estudante, ensina a pesquisar, a processar a informação e a aprender; corresponde a função propriamente pedagógica do professor no ensino presencial;
- ✓ **Conceptor e realizador de cursos e materiais:** prepara os planos de estudo, currículos e programas; seleciona os conteúdos, elabora textos de base para unidades de cursos (disciplinas); esta função – didática – corresponde à função didática, isto é, à transmissão do conhecimento realizada em sala de aula, geralmente através de aulas magistrais, pelo professor do ensino presencial;
- ✓ **Professor pesquisador:** pesquisa e se atualiza em sua disciplina específica, em teorias e metodologias de ensino/aprendizagem, reflete sobre sua prática pedagógica e orienta e participa da pesquisa de seus alunos;
- ✓ **Professor/tutor:** orienta o aluno em seus estudos relativos à disciplina pela qual é responsável, esclarece dúvidas e explica questões relativas aos conteúdos da disciplina; em geral participa das atividades de avaliação;
- ✓ **Tecnólogo Educacional (designer ou pedagogo especialista em novas tecnologias- a função é nova, o que explica a dificuldade terminológica):** é responsável pela organização pedagógica dos conteúdos e por sua adequação aos suportes técnicos a serem utilizados na produção dos materiais; sua função é assegurar a qualidade pedagógica e comunicacional dos materiais de curso, e sua tarefa mais difícil é assegurar a integração das equipes pedagógicas e técnicas;
- ✓ **Professor “recurso”:** assegura uma espécie de “balcão” de respostas a dúvidas pontuais dos estudantes com relação aos conteúdos de uma disciplina ou a questões relativas à organização dos estudos ou às avaliações (muito solicitada na época que precede às avaliações, esta função é normalmente exercida pelo tutor, mas não necessariamente);
- ✓ **Monitor:** muito importante em certos tipos específicos de EaD, especialmente em ações de educação popular com atividades presenciais de exploração de materiais em grupo de estudo (“recepção organizada”). O monitor coordena e orienta esta exploração. Sua função se relaciona menos com o conhecimento dos conteúdos e mais com sua capacidade de liderança, sendo em geral

uma pessoa da comunidade, formada para esta função, de caráter mais social do que pedagógico.

Autores como Belloni (2009) e Santos (2013) agrupam as funções docentes em três grandes blocos, a saber: 1 - concepção e realização dos cursos e dos materiais; 2 - planejamento e organização da distribuição de materiais e da administração acadêmica; e 3 - acompanhamentos dos estudantes durante o processo de aprendizagem (tutoria, aconselhamento e avaliação). Até a década de 1990, a maioria das experiências em EaD estavam mais centrada no desempenho das duas primeiras funções. A partir dos anos 1990, como no ensino presencial, verificou-se uma preocupação maior com o aprendiz na EaD, em relação a como ele aprende, em um perspectiva de aprendizagem aberta.

Assim, para que o processo de ensino e aprendizagem aconteça na EaD, faz-se necessário um trabalho coletivo. Autores como Lima e Mill (2013) denominam esta atividade docente, composta por uma equipe de docentes que trabalham juntos, como “polidocência”. Na “polidocência”, o professor não trabalha individualmente e de forma autônoma, como é frequente no ensino presencial. Na EaD, a perspectiva de ação, é a de que o professor atue em uma equipe que precisa trabalhar de forma integrada para o sucesso da disciplina e do curso. Neste contexto, é necessário que todos os atores desse processo reconheçam suas reais funções no curso, respeitem, tenham clareza das hierarquias, do grau de autonomia e utilizem-se da autonomia com cautela, para que não prejudiquem o trabalho da equipe. Desse modo, por exemplo, não devem realizar um trabalho que, de acordo com a divisão estabelecida pela instituição, não seja de sua alçada.

A princípio, de acordo com esses autores, os docentes sentem-se inseguros em relação ao trabalho coletivo, com receio de se exporem, inclusive suas concepções de educação, de dividirem seus projetos e de proporem sugestões. Entretanto, com o desenrolar das atividades, os docentes passam a se sentir mais seguros, pois, frequentemente, não têm experiência em trabalho coletivo, sendo a EaD sua primeira oportunidade, o que pode desencadear-lhes sentimentos de receio e insegurança.

No que se refere ao tempo e ao contrato de trabalho dos profissionais da EaD, um dos aspectos discutidos por Oliveira (2010), ainda há muitas controvérsias, devido à fragmentação do trabalho. Com a necessidade de

diferentes trabalhadores com distintas competências para atuarem na EaD, novas funções profissionais dos docentes começam a ser exigidas.

De acordo com UAB (2013), a remuneração dos profissionais que atuam em cursos de formação inicial e continuada e nos pólos de apoio presencial do Sistema CAPES/MEC acontece por meio de bolsas de estudo, financiadas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O valor da bolsa depende da função que o indivíduo exerce, ou seja, o coordenador de curso recebe um valor, o tutor outro, e assim por diante. Outra forma de remuneração é a renda fixa, não sendo atribuído o valor do salário por hora. A maioria dos trabalhadores da EaD é contratada por tarefa de trabalho: materiais escritos ou aulas ministradas. Estes prestam serviço de acordo com a necessidade da instituição, assim, são trabalhadores sem vínculo empregatício com a instituição.

Sobre a tutoria, Oliveira (2010) afirma que a maioria dos trabalhadores que atua na tutoria é professor com contrato de trabalho indeterminado. Por ainda não estar claramente definida a função de tutor, em muitas instituições, não há um piso salarial fixo para essa categoria. Além disso, dependendo do caso, o profissional é contratado e remunerado por uma empresa franqueada, assim, sem vínculo empregatício com a instituição que oferece o curso. Além disso, muitas instituições de EaD também oferecem cursos presenciais, desta forma, acabam utilizando o mesmo quadro docente para suprir as necessidades da EaD, estes profissionais são vistos como prestadores de serviço, nessa situação de trabalho.

Desse modo, pode-se afirmar que os profissionais, por não terem vínculo empregatício, acabam não criando vínculos com a instituição, o que pode gerar alta rotatividade e trazer prejuízos para a formação dos estudantes e para a própria organização da instituição.

Oliveira (2010) pondera que, muitas vezes, a própria organização do curso, em especial, dos módulos, propicia um afastamento do professor dos problemas inerentes a EaD, pois o curso é organizado por módulos, sendo que o professor participa apenas no período em que está ministrando as aulas. Desta forma, os professores não vivenciam, acompanham, estudam e experimentam esta modalidade. Oliveira (2010) considera como fator positivo os professores do ensino presencial atuarem na EaD, em instituições que oferecem as duas modalidades,

pois esta conexão pode gerar aspectos positivos, ou seja, ocasionar vinculações entre as modalidades.

Devido à importância de todos os atores da EaD, consideramos imprescindível que haja regularização da remuneração desses profissionais, em prol da melhoria do ensino, da valorização do profissional e da modalidade.

Com a NTIC cada vez mais presentes na Educação de modo geral, e, especialmente, na EaD, tem-se observado entre outros aspectos organizacionais, uma maior preocupação em como estas têm sido utilizadas e implantadas, e deixado para um segundo plano a formação de profissionais para atuarem com estas ferramentas, terceiro tópico discutido por Oliveira (2010).

Por muito tempo, este cenário não se modificou, pois se acreditava que os profissionais que detêm as experiências e as competências exigidas no ensino presencial seriam bons professores também no ensino a distância e estariam capacitados para o desempenho de suas funções. Entretanto, com o passar do tempo, tal fato despertou o interesse de estudiosos, cujas pesquisas demonstraram a necessidade de redefinição da formação dos profissionais destinados a trabalhar na EaD (BELLONI, 2009).

Na literatura atual, observa-se que o profissional atuante na EaD, seja ele professor ou tutor, precisa dispor de inúmeras características que se distinguem das exigidas dos professores do ensino convencional e que vão além da formação inicial e do que dominam sobre o conteúdo a ser ensinado. Como sugerem Sarmet e Abrahão (2007) é necessário que o docente da EaD seja portador de competências de gestão de equipe e do processo de aprendizagem, detenha conhecimentos sobre técnicas e saiba utilizar os recursos adequados em diferentes situações.

Entre essas competências, destaca-se: a capacidade de diminuir a “distância” por meio do uso das tecnologias, de forma consciente, e, a partir delas, desencadear a interação entre professor/aluno.

Em um mundo globalizado, muitos discursos pregam a comunicação entre pessoas geograficamente distantes, com possibilidade de resposta em tempo imediato. Quando se reflete sobre a comunicação e a interação na EaD, percebe-se que esta constitui um processo complexo, pois o aluno, muitas vezes, sente-se inseguro em expor suas dúvidas, fazer comentários, iniciar uma discussão nos fóruns e interagir com o professor. A falta de interação entre professor e aluno e

alunos e alunos tende a deixar o estudo cada vez mais solitário, pois não há trocas de experiências, de apoio pedagógico e motivacional, o que gera, em muitos casos, a evasão dos alunos, e também, entre os professores, que sentem dificuldade em encontrar sentido em sua função. O exemplo apresentado acima demonstra apenas uma das inúmeras competências que o professores/tutor da EaD precisa desenvolver para lidar na EaD (SARMET; ABRAHÃO, 2007).

Por outro lado, Cabanas e Vilarinho (2007) advertem que a formação dos docentes, voltada apenas para o desenvolvimento de competências, precisa ser melhor explorada, visto que, esta prática tem ocasionado um empobrecimento na formação de professores para a EaD. Em outras palavras, entende-se que a formação voltada ao desenvolvimento de competências está mais atrelada ao ensino de tarefas e de desempenhos específicos. Quando assim acontece, a formação tende a privilegiar as razões instrumentais que valorizam apenas o “saber fazer” (*know how*) em detrimento do por quê ou para quê fazer (*Know why*).

Lima e Mill (2013) postulam que o docente, quando inserido na função docente na EaD, passa por um processo de reestruturação de sua prática docente, bem como, de suas concepções como professor, geralmente, construídas e marcadas pelo ensino presencial. Além disso, o docente será instigado a modificar sua concepção de Educação, pois, frequentemente, sua prática caminha voltada à tendência tradicional, permeada por um mero repasse de conteúdo. O que se espera, nas aulas da EaD, é que sejam caracterizadas por discussões e debates e que o docente seja capaz de utilizar, com segurança e competência, as ferramentas interativas para a construção do conhecimento, a fim de que as questões referente ao espaço e ao tempo sejam diminuídas (HACK, 2010).

Além dos aspectos relacionados acima, Oliveira (2008 apud Oliveira, 2010, p.199) ressalta que:

[...] o professor da EaD deve fazer opção metodológica que propicie o desenvolvimento de atividades de alto nível de interatividade para que formandos e formadores cresçam ao compartilharem conhecimentos e experiências. Para tanto, o professor virtual deve utilizar a linguagem dialógica, interativa, e despertar sentimentos de pertencimento, comunicando e dialogando.

Parafraseando Lima e Mill (2013) e Oliveira (2010), de fato, modificar as concepções de Educação e de aula é fator essencial para a atuação profissional

docente na EaD. Não há mais espaço, nesta modalidade de educação e nem no mundo contemporâneo, para uma educação voltada à mera transmissão de conteúdos, sem reflexão, pois se assim o fizerem, os professores e os tutores estarão apenas utilizando uma nova roupagem, que inclui inúmeros aparatos tecnológicos, porém, com concepções e práticas arcaicas.

Nesse contexto, o fazer docente na EaD vai além da formação acadêmica que o docente possui, deve acontecer cotidianamente, como no ensino presencial, em situações de cursos de formação continuada, nas trocas de experiências entre os docentes, nos bons exemplos de professores anteriores e diante de novos desafios e novos questionamentos que surgem diariamente.

Almeida (2001 apud CABANAS; VILARINHO, 2007, p.8) reflete sobre a formação do docente para atuar na EaD, nos seguintes termos:

De um modo geral, a formação do tutor tem se inspirado em uma concepção racionalista, fragmentada e reducionista de ensino. Essa concepção se contrapõe à visão de tutoria baseada no saber trabalhar em equipe, buscar e selecionar informações em diferentes fontes, fazer uso das TICs, ser dinâmico e flexível, bem como tomar decisões e desenvolver a autonomia em relação ao próprio processo de aprendizagem.

Frente as concepções que inspiram a formação do docente para atuar na EaD, pode-se afirmar que os docentes vivem em um impasse, marcado de um lado, por uma formação reducionista e fragmentada que recebem, e por outro lado, as exigências que se espera que os docentes tenham desenvolvido: trabalho em equipe, flexibilidade e atitudes autônomas. Para que essas competências sejam desenvolvidas, Hack (2010), Oliveira (2010) e Lima e Mill (2013), reforçam a necessidade de uma formação séria, comprometida e contextualizada, em prol de um ensino de melhor qualidade.

Para satisfazer a formação do docente que irá atuar na EaD, conforme os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância (BRASIL, 2007), espera-se que estes sejam vinculados à própria instituição e tenham formação e experiência na área de ensino e em EaD; entre os tutores, espera-se que tenham qualificação adequada ao projeto do curso. Além disso, Zuin (2006) ressalta que esta formação precisa se dar em curso superior e estar adequada às áreas específicas das disciplinas do curso.

Até o momento, buscou-se discutir alguns aspectos relacionados à docência na EaD que contemplam os agentes responsáveis pela condução dos processos pedagógicos previstos para essa modalidade, sejam eles, professores, tutores presenciais ou tutores à distância. No próximo subitem, será focalizado o tutor no curso à distância, por ser este profissional o principal objeto do estudo atual.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DO TUTOR NA EAD

O tutor é peça-chave no processo de ensino e aprendizagem na EaD, pois é dele que se espera que mantenha contato mais direto com o aluno. Entretanto, o papel do tutor, bem como, a definição do termo tutor ainda carece de análise aprofundada. Na literatura pesquisada, observam-se definições variadas para o tutor e sua função (SARMET; ABRAHÃO, 2007).

Conforme verbete do dicionário Aurélio (1988, p.214), tutor é aquele que é incumbido de tutelar alguém e protetor. Pode-se afirmar que esta definição de tutor não condiz com o contexto investigado, pois, neste estudo, diz respeito a um dos principais atores da EaD.

Mercado (2008 apud BARION; MARQUES, 2013, p.49) define tutor como “um sujeito que possui ampla noção do processo educacional, considerando as diversidades e novas perspectivas que encadeiam o processo de ensino e aprendizagem.” Para Mercado (2008), o tutor é um sujeito que conhece todo o processo educacional, considerando-se, neste âmbito, os aspectos referentes à aprendizagem, às novas metodologias para trabalhar nesse novo cenário, à individualidade de cada aprendiz, entre outros aspectos. Embora Mercado (2008) tenha utilizado a expressão “ampla noção do processo educacional”, cabe destacar que, geralmente, o tutor não tem uma ampla noção de todo o processo, pois, muitas vezes, seu trabalho na EaD é fragmentado, sendo cada profissional responsável por uma tarefa/parte, o que de algum modo o impossibilita de acompanhar todo o processo educacional, como indicado anteriormente por Oliveira (2010). Assim, em nossa opinião, essa definição parece estar mais voltada ao ideal de tutor e não ao que, realmente, vem sendo realizado pelo tutor.

Já Silveira (2005), buscou definir o tutor ressaltando a sua importância no acompanhamento do aluno, no sentido de motivá-los. Desta forma, o tutor seria o sujeito que: motiva a participação dos alunos em todas as fases do

curso, evitando a desistência; possibilita uma construção coletiva, pois instiga os alunos a utilizarem os recursos tecnológicos disponíveis na plataforma para que a aprendizagem se dê de forma coletiva; e estimula novos olhares sobre o real, pois não há lugar para uma trajetória metodológica marcada por receitas prontas.

Oltramari et al. (2012, p.6) afirmam que “o professor deve facilitar a aprendizagem, assim como orientar o estudante a dinamizar a interação coletiva”. De acordo com os autores, cabe tanto ao professor quanto ao tutor, a partir das informações transmitidas, facilitar a aprendizagem, por meio da mediação pedagógica.

Oliveira (2010), Degásperi e Degásperi (2013) e Santos (2013) defendem que o tutor é o principal responsável pela orientação, motivação, instrução e acompanhamento dos alunos na EaD. Ele deve manter o aluno interessado no material desenvolvido pelo professor e estabelecer um constante contato com os alunos e, neste sentido, o tutor atua também no controle do processo educativo.

Dentre as definições acima destacadas, pode-se constatar que o tutor, além de ter os conhecimentos necessários sobre o conteúdo do curso para poder auxiliar os alunos, tirar dúvidas e sugerir bibliografia, precisa instigar e manter a motivação do mesmo. Desta forma, ele precisa dispor de ferramentas que motivem e incentivem os alunos a participarem das atividades do curso, a exporem suas opiniões e dúvidas e a utilizarem os recursos disponíveis no AVA. Assim, o tutor precisa demonstrar atitudes de receptividade para com o aluno, fator extremamente importante na EaD, pois o aluno precisa, na maioria das situações do tutor. Para tanto, é necessário assegurar um clima motivacional e de segurança entre ambas as partes (BARNI; RODRIGUES, 2009).

Entretanto, apesar de ser imprescindível a presença do tutor na EaD, infelizmente, ainda se verifica, na dimensão real, que este é um personagem pouco investigado, contratado com pouca experiência, mal remunerado, sobrecarregado de atividades e de alunos, a quem são atribuídas tarefas diversas e imprecisas. Em muitas situações, o tutor é um mero porta-voz dos professores e dos gestores (CABANAS; VILARINHO, 2007; MORAN, 2014).

Moran (2014) afirma que muitos tutores não se sentem confortáveis em ambientes virtuais, não apresentam a disciplina necessária para atuarem em fóruns e lidarem com prazos e atividades, situações estas que revelam a pouca ou nenhuma formação destes profissionais da EaD.

A falta de uma definição clara de tutor tem gerado aspectos preocupantes que envolvem seu trabalho. Mesmo com toda a responsabilidade que lhe é atribuída, relacionada ao trabalho docente, como: mediar, orientar, auxiliar e acompanhar os alunos, exceto a exposição de aulas propriamente dita, que é realizada pelo professor, este profissional está longe de ter o *status* de professor. Assim, pode-se afirmar que o seu reconhecimento profissional fica muito aquém de suas responsabilidades e de sua importância no espaço da EaD.

Como para a definição de tutor ainda se carece de muito estudo, a fim de se chegar a algum consenso, a caracterização do papel do tutor também se encontra na mesma situação. Inúmeros autores têm definido as funções dos tutores sob diferentes enfoques. No Brasil, a profissão de tutor ainda não foi regulamentada, o que possibilita a cada instituição de EaD determinar, sua função, sua remuneração e a instituir o seu perfil.

Quanto à função do tutor, Faria (2010, p.34) afirma que “o tutor tem o papel de criar um ambiente acolhedor, confortável e propício para a aprendizagem”. Para Moran (2002), o tutor é, cada vez mais, um supervisor, um animador e um incentivador dos alunos, na instigante aventura do conhecimento.

Santos (2013) indica que o tutor tem como função fortalecer as interações virtuais, esclarecer dúvidas, explicar questões relativas aos conteúdos e participar das atividades de avaliação.

O papel do tutor, segundo os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância (BRASIL, 2007), é o de acompanhar e participar, ativamente da prática pedagógica e das atividades desenvolvidas pelos alunos, sejam elas presencial ou à distância, e estar a serviço do processo de ensino e aprendizagem para o acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico no qual sua atuação é prevista.

A UAB (2013) indica como funções dos tutores:

- ✓ Mediar a comunicação de conteúdos entre o professor e os estudantes;
- ✓ Acompanhar as atividades discentes, conforme o cronograma do curso;
- ✓ Apoiar o professor da disciplina no desenvolvimento das atividades docentes;
- ✓ Manter regularidade de acesso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA e responder às solicitações dos alunos no prazo máximo de 24 horas;

- ✓ Estabelecer contato permanente com os alunos e mediar as atividades discentes;
- ✓ Colaborar com a coordenação do curso na avaliação dos estudantes;
- ✓ Participar das atividades de capacitação e atualização promovidas pela instituição de ensino;
- ✓ Elaborar relatórios mensais de acompanhamento dos alunos e encaminhar à coordenação de tutoria;
- ✓ Participar do processo de avaliação da disciplina sob orientação do professor responsável;
- ✓ Apoiar operacionalmente a coordenação do curso nas atividades presenciais nos pólos, em especial na aplicação de avaliações.

Conforme as atribuições dos tutores descritas acima, que enfatizam os aspectos pedagógicos, foco deste estudo, pode-se observar que o tutor trabalha como um mediador entre alunos/conteúdos e entre alunos/professores, assim, é desejável que ele atue diretamente, tanto com o professor quanto com o aluno. Por isso, se faz necessário que este esteja sempre presente, por ser o principal elo entre os agentes dos processos de EaD.

A exigência de que o tutor esteja presente e atenda prontamente as dúvidas, as ansiedades e aos receios dos alunos, têm sido amplamente valorizada e serve como referencial de qualidade para os cursos, para as instituições e para a tutoria. Assim, o constante contato com o aluno, o uso de recursos motivacionais e o estabelecimento de relações são fatores que fazem toda a diferença no contexto da EaD. Isso pode ser confirmado, pois grande parte das críticas feitas às instituições recaem no exercício da tutoria e nos ambientes virtuais de aprendizagem (OLIVEIRA, 2010).

Luz, Roccio e Silva (2005 apud NUNES, 2013) esclarecem as competências do tutor quanto aos aspectos pedagógicos, técnicos e gerenciais. Entre as competências pedagógicas, espera-se que o tutor tenha: domínio e conhecimento dos recursos didáticos disponíveis; habilidades e estratégias que estimulem a busca por respostas e por novos conhecimentos; disposição para estar em permanente aprendizagem; conhecimento de técnicas motivacionais compatíveis ao contexto da EaD; e domínio dos critérios de avaliação do curso e dos conteúdos de gestão. Em relação aos aspectos técnicos, espera-se que tenha: domínio dos recursos tecnológicos utilizados no curso; capacidade de socializar os saberes com os cursistas; e domínio dos procedimentos para a confecção de relatórios técnicos sobre o desenvolvimento do curso. Sobre as competências gerenciais, o tutor precisa apresentar autonomia na tomada de decisão, prontidão na formulação de

estratégias para o redimensionamento de problemas e habilidades de planejamento de curto e médio prazo.

Silveira (2005, p.3) pondera sobre o papel do tutor nos seguintes termos:

[...] o papel do tutor, então, em nossa perspectiva, ultrapassa a visão puramente técnica, transcende a exacerbação da especialidade, adquirindo competência para instrumentalizar a tecnologia. O papel do tutor, sobretudo, supera assim o conceito reducionista de propostas estritamente técnicas. O tutor é um educador a distância. Aquele que coordena a seleção de conteúdos, que discute as estratégias de aprendizagem, que suscita a criação de percursos acadêmicos, que problematiza o conhecimento, que estabelece o diálogo com os alunos, que media problemas de aprendizagem, sugere, instiga e acolhe. Um professor no espaço virtual, exercendo a função de formar os alunos.

Concorda-se com Silveira (2005) quanto à definição da função do tutor e acrescenta-se que a este cabe promover a potencialização da modalidade EaD e de suas características, ou seja, estimular a aprendizagem colaborativa, a autonomia, o uso das ferramentas disponíveis na plataforma e a troca de informação entre alunos/tutores, alunos/alunos, alunos/professores. Segundo Nunes (2013) e Moran (2014), a maioria dos alunos, não só os da EaD, tem pouca autonomia, apresenta deficiência na formação básica, não tem disciplina, não sabe gerir o tempo e apresenta grande dificuldade para trabalhar e pensar coletivamente, por não ter sido estimulado a assim agir. Desse modo, o maior desafio do tutor é tornar o aluno da EaD com o perfil necessário para essa modalidade.

Os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância (BRASIL, 2007) sugerem que o quadro de profissionais da EaD seja composto por: tutor presencial e tutor a distância. Tornou-se necessária esta distinção pelas diferentes funções que estes atores exercem. Veja na Tabela 5 as atribuições destes profissionais.

Tabela 5 – Funções dos tutores presenciais e a distância na EaD

Tutor Presencial	Tutor a distância
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Faz atendimento nos pólos; ➤ Conhece o projeto político do curso, os materiais e os conteúdos específicos; ➤ Auxilia os alunos em suas dúvidas; ➤ Estimula o hábito da pesquisa e do agir de forma autônoma; ➤ Promove o uso da plataforma e das ferramentas disponíveis; ➤ Está presente nas atividades presenciais, como: estágios, provas e aulas práticas; ➤ Mantém contato com os alunos e com toda a equipe pedagógica. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Realiza a mediação do processo pedagógico a distância ➤ Esclarece dúvidas dos alunos, por meio das ferramentas disponíveis na plataforma: fórum de discussão, chats, participação em vídeo conferência, telefone; ➤ Promover a construção coletiva do conhecimento; ➤ Seleciona materiais que possam auxiliar o aluno na aprendizagem; ➤ Participa do processo avaliativo, juntamente com o professor.

Fonte: Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância (2007)

Ao se analisar a Tabela 5 observa-se que ambos os tutores, presenciais e à distância, trabalham em prol da aprendizagem do aluno, o que os diferencia são as ferramentas utilizadas, pois enquanto o tutor presencial tem a possibilidade de um contato face a face com o aluno, o tutor a distância utiliza as ferramentas disponíveis na plataforma, o que não diminui a efetividade de seu trabalho e nem o compromisso que este deve ter com tal função.

5 CAMINHOS PERCORRIDOS

Ao pesquisar não buscamos qualquer conhecimento, mas um conhecimento que ultrapassa nosso entendimento imediato na explicação ou na compreensão da realidade que observamos. Um conhecimento que pode até mesmo contrariar esse entendimento primeiro e negar as explicações óbvias a que chegamos com nossas observações superficiais e não-sistemáticas (GATTI, 2002, p.9).

Desde os primórdios do século XX, alguns estudos, no Brasil, passaram a se preocupar com as questões científicas relativas à área educacional. Entre estas iniciativas, destaca-se a criação do INEP e seu desdobramento, posteriormente, para várias capitais do Brasil. A atuação dos pesquisadores do INEP, nos centros universitários, e a criação de cursos de pós-graduação, mestrado e doutorado aceleraram o crescimento da área de pesquisa no país (GATTI, 2002).

As pesquisas em Educação acompanham o desenvolvimento da sociedade e se embasam nas concepções de homem, de mundo e de sociedade vigentes em cada época. Assim, práticas anteriores de pesquisa, muitas vezes, parecem hoje ultrapassadas ou precisam ser modificadas, conforme a evolução da ciência e as novas descobertas. Bardin (2004) destaca os debates travados nos anos 1950 em busca de definição e distinção dos procedimentos quantitativos e qualitativos para pesquisas de modo geral. Hoje, depois de um período de dicotomia sobre as perspectivas qualitativas e quantitativas, muitos pesquisadores vêm propondo que ambas se articulem em benefício da análise dos dados da própria pesquisa. De acordo com Suassuna (2008), entre os defensores desta proposição, encontra-se Gonsalves (2001 apud SUASSUNA, 2008, p. 354), que argumenta:

[...] a abordagem quantitativa como aquela em que o pesquisador procura explicar as causas do fenômeno estudado, por meio de medidas objetivas, estatísticas e testes de hipóteses. Já a abordagem qualitativa teria como mar a compreensão e interpretação dos fenômenos considerando os significados que os sujeitos atribuem às suas práticas. A autora sugere que o dualismo seja superado e que cada uma dessas abordagens seja empregada em níveis diferentes de profundidade, conforme a natureza dos dados em jogo.

Por acreditar nas grandes contribuições que estas duas perspectivas podem trazer para a pesquisa educacional, defini-se o presente estudo como uma

pesquisa quali-quantitativa de cunho exploratório, pois este busca, por meio dos instrumentos de coleta de dados, conhecer a realidade investigada.

5.1 CENÁRIO DA PESQUISA

A presente pesquisa foi desenvolvida na Universidade Estadual de Londrina, localizada no norte do Paraná, que, em 2014 quando realizada a coleta dos dados, atendia 18.817 estudantes. Destes, 13.290 matriculados em um dos 54 cursos de graduação presencial (de bacharelado e licenciatura), ofertados pela instituição; e 5.527, em um dos 235 cursos de pós-graduação, que compreendem: 103 na área de especialização; 66 de residência; 45 de mestrado; e 21 de programas de doutorado.

A instituição iniciou a oferta de cursos a distância em 2010, com um curso de Pedagogia para estudantes oriundos da Faculdade VIZIVALI. Esta data marcou uma nova etapa na história da IES e do curso de Pedagogia, quando este foi aprovado pela Resolução CEPE/CA 102/2010 (UEL, 2010) como “Curso de Licenciatura em Pedagogia – Modalidade de Educação a Distância”. Após esta primeira iniciativa, essa Universidade, em 2014, passou a ofertar três cursos de pós-graduação a distância.

O curso selecionado para este estudo foi o de Pedagogia, oferta especial que iniciou no ano de 2010 e finalizou em 2013. O projeto do curso em questão apresenta como meta a “formação de um profissional que seja capaz de articular os objetivos educacionais, com base nos pressupostos sócio-históricos, políticos e culturais, às diferentes abordagens metodológicas priorizando a formação integral” (UEL, 2013, p.13).

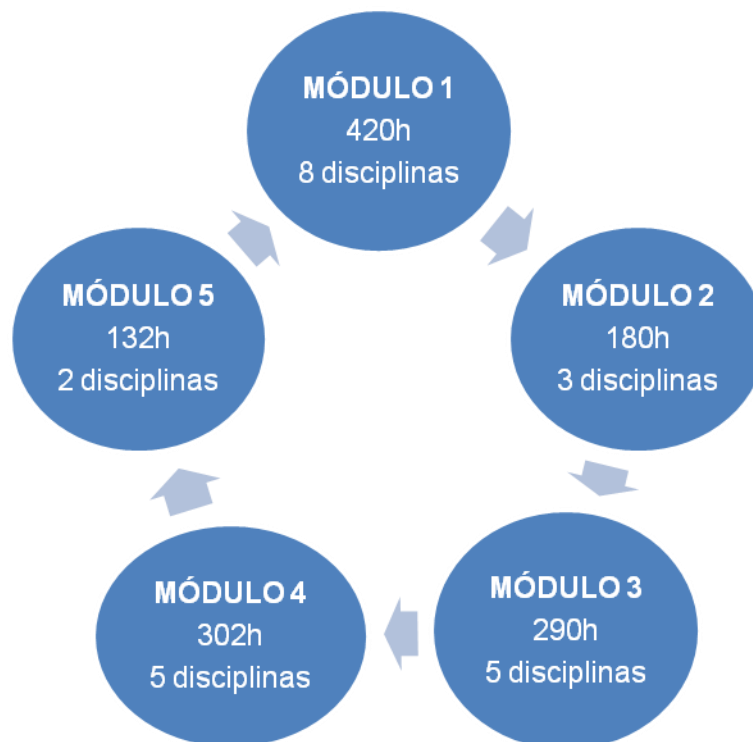
5.1.1 Breve Esclarecimento sobre a Organização do Curso de Licenciatura em Pedagogia, Oferta Especial - Modalidade de Educação a Distância

A oferta especial do curso de Pedagogia atendeu a 2.472 alunos, distribuídos em cinco pólos, nos municípios de Colombo (550 alunos), Palmeira (200 alunos), Paranaguá (200 alunos), Cerro Azul (300 alunos) e Curitiba (1.222 alunos). Esses alunos foram divididos em turmas, compostas por 50 alunos para cada tutor a distância e por 25 alunos para cada tutor presencial.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso quanto a sua matriz curricular foi proposto com base no já consolidado curso de Pedagogia oferecido pela instituição, na modalidade presencial. Desta forma, o curso de Pedagogia, na modalidade a distância, constituiu-se com uma carga horária de 3.244 horas de atividades acadêmicas, obrigatórias e complementares, as quais foram distribuídas em cinco módulos anuais e em atividades acadêmicas especiais (UEL, 2013).

Entretanto, por este curso assumir a característica de uma oferta especial do curso de Pedagogia, fez-se necessário realizar alguns ajustes, para que a carga horária pudesse ser cumprida, bem como, a carga horária do estudo anterior para que também essa fosse aproveitada. Desta forma, os cinco módulos de estudo seguiram a seguinte organização, que pode ser observada na Figura 2.

Figura 2 – Organização do curso de Pedagogia oferta especial na IES



Fonte: UEL (2013)

Os módulos do curso foram compostos por sete eixos: Educação e Sociedade (20,3%); Conhecimento, Currículo e Gestão (23,2%); Conhecimento sobre Docência (29,6%); Conhecimento sobre a pesquisa em Educação (14,2%), Estágio Supervisionado (10,6%) e Atividades Acadêmicas Complementares (3,1%).

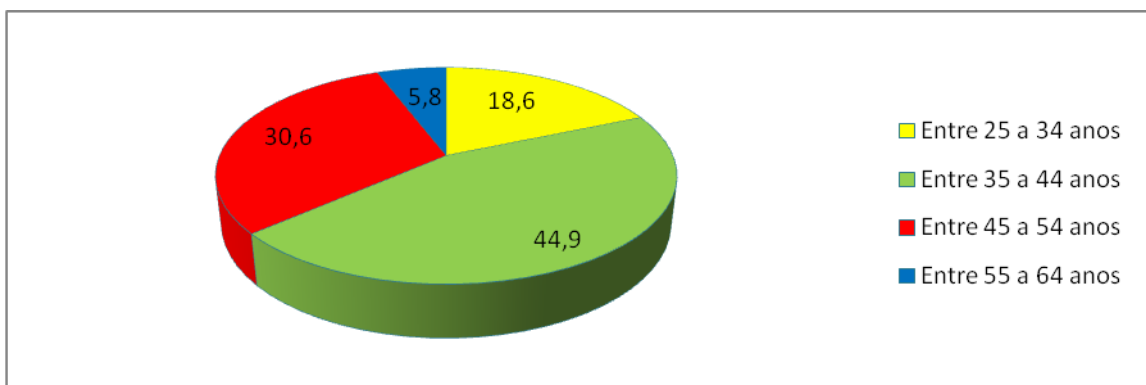
A estrutura didática do curso foi composta por: aulas gravadas, trabalhos individuais e trabalhos presenciais. A avaliação da aprendizagem foi realizada em três momentos distintos:

- 1- Trabalhos individuais: postados na plataforma e corrigidos e recorrigidos pelos tutores;
- 2- Trabalhos interdisciplinares em grupo, cujo objetivo era analisar o envolvimento dos alunos e promover a interatividade;
- 3- Teste escrito: com questões abertas e fechadas, de caráter somatório.

5.2 PARTICIPANTES

A pesquisa contou com a participação de alunos e tutores. Parte dos dados da caracterização dos participantes-alunos foram coletados por meio de uma fonte secundária, fornecida pelo Núcleo de Educação a Distância (NEAD) da IES. A amostra de alunos foi composta por 532 participantes que estavam concluindo o curso de Pedagogia descrito acima. Destes alunos, 525 (98,7%) eram do sexo feminino e 7 (1,32%) do sexo masculino. A idade dos participantes variava de 25 a 63 anos, e a média de idade era de 42 anos, com preponderância da faixa etária entre 35 e 54 anos; 44,9% dos participantes tinha entre 35 e 44 anos, e 30,6%, entre 45 e 54 anos, conforme pode ser visto a seguir no Gráfico 2

Gráfico 2 - Faixa etária dos alunos em porcentagem



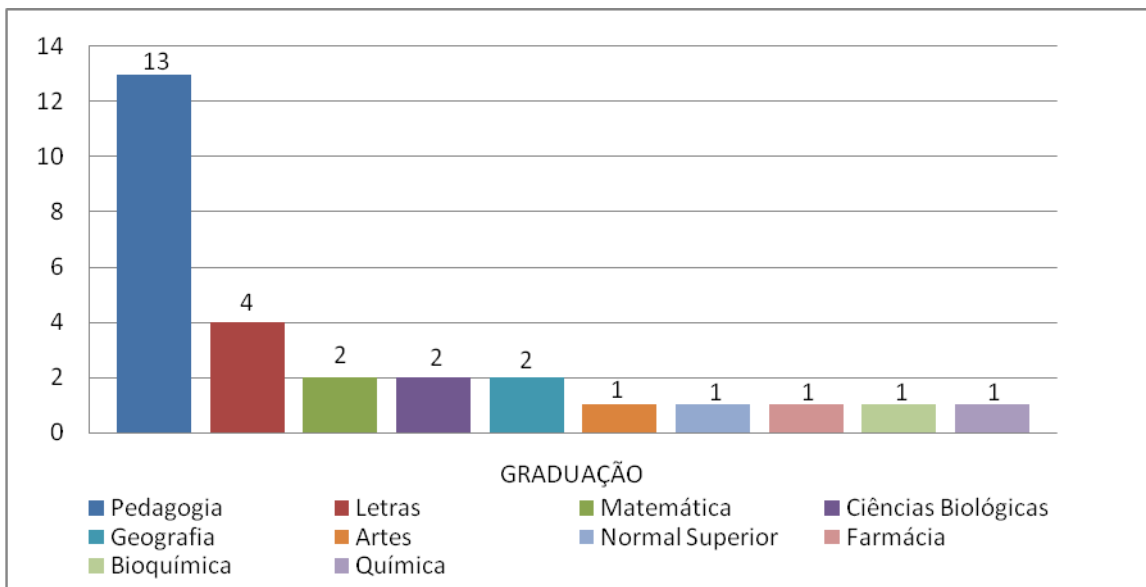
Fonte: Autora (2015)

Os alunos que participaram da pesquisa eram, em sua maioria, mulheres e professoras da rede pública do estado do Paraná, com uma carga-

horária média de trabalho de 30 a 40 horas semanal. A maioria destas participantes não tinha familiaridade com a *internet* e com o computador. Assim, inicialmente houve a necessidade de serem utilizados manuais explicativos, que ensinassem, passo a passo, o uso da plataforma.

A amostra de participantes-tutores foi constituída por 26 tutores: 20 (76,9%) do sexo feminino e 6 (23,1%) do sexo masculino. A idade dos tutores variava de 26 e 58 anos, e a média de idade era de 42 anos. Todos eram graduados em, pelo menos, um curso; a maioria em Pedagogia e licenciatura, como pode ser visualizado no Gráfico 3.

Gráfico 3 – Formação acadêmica dos tutores

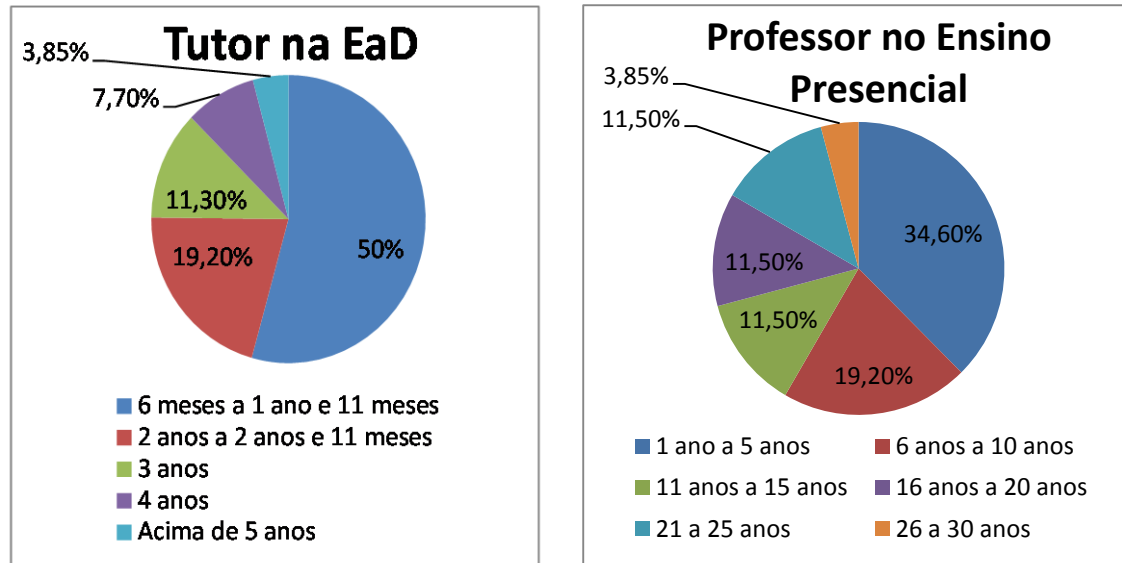


Fonte: Autora (2015)

Dois tutores realizaram cursos de pós-graduação em “Terapia Ocupacional” e um em “Informática e Educação”.

O tempo de experiência dos tutores, na modalidade a distância, variou de seis meses a dez anos. Verificou-se, também, entre os tutores, que todos tinham experiência no ensino presencial, a qual variou de um a 30 anos, como pode ser visto no Gráfico 4.

Gráfico 4 - Tempo de experiência enquanto tutor na EaD e como professor no ensino presencial



Fonte: Autora (2015)

Verificou-se, entre os participantes-tutores desta pesquisa, que a experiência dos mesmos variava de seis meses a 3 anos, com os alunos do curso selecionado para este estudo. Assim, oito tutores (30,8%) atuaram de seis a 11 meses; quinze (57,7%), de 12 a 17 meses; dois (7,7%), de 18 a 23 meses; e um (3,8%), de 24 a 36 meses.

Sobre a formação para atuarem como tutores, 24 dos pesquisados (92,3%) indicaram que realizaram cursos de formação para atuarem na EaD, sendo que dois (7,7%) informaram que não tiveram essa formação. Dentre os cursos realizados pelos participantes-tutores deste estudo, verificou-se que 53,8% concluíram cursos de formação de tutores oferecidos pelo NEAD/UDEL, com carga horária de 180 horas. Outros cursos também foram citados por esses participantes, com carga horária igual ou inferior a 180 horas, dentre eles, destacam-se: o curso oferecido pela Universidade Federal do Paraná (UFPR-180h) e o oferecido pela Secretária de Estado da Educação (SEED/PR) com carga horária de 60 a 120 horas.

5.3 INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS

Um dos instrumentos utilizados para a coleta de dados foi uma escala desenvolvida e validada anteriormente por Zerbini e Abbad (2008), intitulada “Escala de Estratégias de Aprendizagem (EEA)” (Anexo A). A Escala, que se caracteriza como do tipo *Likert*, apresenta 11 opções de resposta, de 0 (nunca) a 10

(sempre) e é composta por 28 itens, divididos em sete fatores. Os fatores que compõem a Escala e os valores obtidos a partir dos testes de validação realizados pelas autoras da Escala são os seguintes:

Fator 1 - **Controle da emoção** ($\alpha=0,89$) - pertinente às estratégias autorregulatórias de controle de ansiedade e controle da concentração, itens 1 a 5 do instrumento;

Fator 2 - **Busca de ajuda interpessoal** ($\alpha=0,89$) - constituído por itens com estratégias comportamentais relativas à obtenção de auxílio de outras pessoas para tirar dúvidas, itens 6 a 11 da escala;

Fator 3 - **Repetição e organização** ($\alpha=0,77$) - com enunciados relativos às estratégias cognitivas de repetição do material para, posteriormente, realizar esquemas mentais do material estudado, itens de 12 a 16;

Fator 4 - **Controle da motivação** ($\alpha=0,84$), instituído por enunciados de estratégias de autorregulação de controle da motivação e da atenção, itens 17 a 20;

Fator 5 - **Elaboração** ($\alpha=0,83$) - relaciona estratégias cognitivas de reflexão sobre implicações e conexões entre o material aprendido e o conhecimento existente do aluno, itens 21 a 23;

Fator 6 - **Busca de ajuda ao material didático** ($\alpha=0,75$) – constituído por estratégias comportamentais de obtenção de informação no material do curso ou em outras fontes, excluem-se as que envolvem contato social, itens 24 a 25;

Fator 7 - **Monitoramento da compreensão** ($\alpha=0,82$) – composto por estratégias autorregulatórias de avaliação do próprio processo de aprendizagem e modificação do comportamento, os itens 26 a 28 (ZERBINI; PILATI, 2012, p.235).

As autoras definiram critérios para análise das respostas obtidas na escala relativos ao uso das estratégias de aprendizagem: baixo uso, valores médios entre 0 e 4; uso moderado, valores entre 4,1 a 7; uso frequentes, valores entre 7,1 e 10.

O outro instrumento utilizado foi um questionário aplicado aos tutores, desenvolvido pela autora do trabalho (Apêndice A). Esse questionário compõe-se de três partes: a primeira, constituída por 14 perguntas, sendo oito

abertas e seis fechadas, construídas para caracterizar o participante da pesquisa; a segunda foi composta por sete perguntas abertas, elaboradas com o intuito de identificar a atuação profissional enquanto tutor no curso investigado, tendo por foco o incentivo do uso de estratégias de aprendizagem; a última parte, com três perguntas, propõe uma autoavaliação da sua prática, com o intuito de levar o tutor a refletir sobre sua atuação no curso.

5.4 PROCEDIMENTOS

Inicialmente, buscou-se autorização do NEAD, da instituição pesquisada, para a realização da pesquisa. Após a autorização do NEAD, o projeto foi encaminhado ao Comitê de Ética da IES, o qual foi aprovado pelo Parecer 071/2013 (Anexo B).

Na sequência, após contato com a Coordenação do curso pesquisado, foi disponibilizado um *link* para a realização da pesquisa, e a EEA foi o primeiro instrumento aplicado aos participantes-alunos. A aplicação deste instrumento foi *on-line* e utilizados os recursos da ferramenta *Google Drive* de criação e envio de instrumentos de pesquisa. A opção por essa ferramenta deve-se ao fato das características da mesma: ser gratuita, de fácil acesso, de uso ilimitado e por disponibilizar os dados obtidos, de forma clara e organizada, por meio do *Microsoft Office Excel*. Para tal, a Escala foi digitalizada e inserida no *Google Drive*. Ao realizar estes procedimentos, a ferramenta oferece um *link* para acesso da Escala. Este *link* foi disponibilizado na plataforma do referido curso investigado, nos meses de junho e julho de 2013.

O participante-aluno, ao acessar o *link* da pesquisa, deparava-se com uma página que apresentava o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice B). Após sua leitura e a concordância em participar da pesquisa, abria-se uma nova página na qual a EEA estava disponível para ser respondida. A cada resposta, automaticamente, o relatório disponibilizado pelo *Google Drive* era atualizado.

Finalizada a coleta de dados dos participantes-alunos matriculados no curso de Pedagogia, por meio desse instrumento, os resultados obtidos foram submetidos à análise estatística, utilizando-se, para tal, o Programa Estatístico R.

Em seguida, foi aplicado o questionário aberto aos tutores. Antes da aplicação, o mesmo foi submetido à avaliação de oito juízes: dois professores do ensino superior, três alunas de Iniciação Científica e a cinco tutoras que atuavam há mais de um ano na EaD. Frente às considerações e sugestões dos juízes, o questionário foi reformulado e enviado, por *e-mail*, utilizando-se o recurso do *Google Drive*, para uma lista de tutores presenciais e à distância, disponibilizada pelo NEAD, que atuaram com os alunos que responderam à EEA.

O questionário foi enviado para os tutores no mês de novembro e reenviado em janeiro, com o objetivo de obter um maior número de respondentes, que totalizou no primeiro envio em novembro 15 respostas.

Antes de enviar o questionário para ser respondido pelo tutor, foi enviada, um (1) dia antes, uma Carta/Convite (Apêndice C) para que estes tivessem maior clareza sobre a pesquisa e sobre a importância de sua participação. Passado um dia, o *link* da pesquisa foi enviado e o acesso ao mesmo ocorreu da mesma forma que o acesso à EEA; o *link* foi enviado no *e-mail* pessoal dos tutores e, para os alunos, foi disponibilizado na plataforma. O tutor, ao acessar o *link*, deparava-se com o TCLE (Apêndice D). Após ler e aceitar o convite para participar da pesquisa, de acordo com as condições da mesma, outra página era aberta, onde o tutor respondia, primeiramente, sobre seu perfil; num segundo momento, sobre sua atuação, com foco nas estratégias de aprendizagem; e, por fim, realizava sua autoavaliação em relação ao papel desempenhado como tutor. Assim, a cada nova resposta, o relatório disponibilizado pelo *Google Drive* era atualizado e disponibilizado no *Microsoft Office Excel*, o que facilitou a organização das respostas dos tutores.

Após a obtenção dos dados pertinentes aos tutores, foi realizada a análise de conteúdo a partir de categorias, conforme proposto por Bardin (2004). Após a definição das categorias das respostas, as análises foram enviadas a três juízes com experiências anteriores em análise de categorias de respostas. Com base nas sugestões dos juízes, as categorias propostas foram revistas. Neste texto, a versão final das categorias criadas podem ser observadas no Apêndice E.

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo serão discutidos os resultados obtidos, a fim de atingir os objetivos propostos, subdivididos da seguinte forma: item 6.1 - Análise dos dados obtidos por meio da aplicação da EEA aos alunos, de forma a atender aos objetivos específicos de “comparar a frequência do uso de estratégias de aprendizagem relativas ao controle da emoção, à busca de ajuda interpessoal, à repetição e organização, ao controle da motivação, à elaboração, à busca de ajuda no material didático e ao monitoramento da compreensão” e “analisar a frequência das estratégias de aprendizagem cognitivas, comportamentais e autorregulatórias”. No item 6.2 - Análise dos dados obtidos a partir da aplicação do questionário; pretende-se atender ao objetivo de “descrever as ações pedagógicas realizadas pelos tutores, relacionadas ao incentivo do uso de estratégias de aprendizagem pelos alunos”. Por fim, o item 6.3 – Possíveis relações entre o uso de estratégias de aprendizagem pelos alunos e a atuação do tutor, busca-se atender ao objetivo de “estabelecer as possíveis relações entre o uso de estratégias de aprendizagem cognitivas, comportamentais e autorregulatórias por parte dos alunos e o papel desempenhado pelos tutores como incentivadores do uso destas estratégias”.

6.1 ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS POR MEIO DA APLICAÇÃO DA EEA AOS ALUNOS

Apresenta-se, primeiramente, a análise relativa aos fatores da EEA (subitem 6.1.1), na sequência, a análise relativa ao uso de estratégias autorregulatórias, comportamentais e cognitivas (subitem 6.1.2), e, por fim, no subitem 6.1.3, a análise relativa aos itens que compõem cada fator da EEA.

6.1.1 Análise Relativa aos Fatores da EEA

Como descrito no subitem 5.3 – Instrumentos para a coleta de dados, a Escala utilizada, neste estudo, é constituída por sete fatores.

Os resultados obtidos a partir da aplicação da Escala foram, inicialmente, submetidos a uma análise descritiva, que possibilitou verificar: os valores mínimos e máximos atribuídos pelos participantes-alunos para cada um dos

sete fatores da Escala, a média e o desvio padrão, conforme apresentado na Tabela 6.

Tabela 6 – Valores mínimo e máximo, média e desvio padrão (*dp*) obtidos para cada Fator da EEA

Fatores	N=532			
	Mínimo	Máximo	Média	<i>dp</i>
1. Controle da emoção	0,8	10	7,52	1,78
2. Busca de ajuda interpessoal	0,5	10	8,23	1,64
3. Repetição e organização	3,5	10	9,02	1,10
4. Controle da motivação	1	10	8,95	1,22
5. Elaboração	5	10	9,44	0,89
6. Busca de ajuda ao material didático	1	10	9,06	1,32
7. Monitoramento da Compreensão	0	10	8,11	2,02

Fonte: Autora (2015)

Legenda: *dp*=desvio padrão

Os dados evidenciaram que as respostas dos participantes variaram de 0 a 10, apresentando intervalo menor de resposta no Fator 5 – Elaboração (mínimo: 5 e máximo 10); o qual apresentou maior média e menor Desvio Padrão quando comparado aos demais.

Sobre as médias, observa-se que estas variaram de 7,52 a 9,44, o que demonstra, de acordo com a classificação realizada por Zerbini e Pilati (2012), que os participantes deste estudo informaram utilizar, com frequência, estratégias de aprendizagem.

Pesquisas anteriores, como as de Abbad, Corrêa e Meneses (2010), Borges e Junior (2012) e Martins (2012), registraram médias inferiores às encontradas no presente estudo. As médias encontradas por Abbad, Corrêa e Meneses (2010) variaram de 3,72 a 7,76, resultado este que indicou pouca e moderada frequência no uso de estratégias de aprendizagem. Borges e Junior (2012) ao investigarem o uso de estratégias de aprendizagem entre alunos de um curso à distância encontraram resultados divergentes do observado na presente pesquisa. Os resultados do estudo classificaram os participantes da pesquisa, como de nível médio quanto ao uso de estratégias de aprendizagem. Entretanto, esses autores reconhecem que, embora o uso de estratégias não tenha se apresentado em nível alto, parece apropriado às necessidades de aprendizagem em EaD (BORGES; JUNIOR, 2012). Os resultados obtidos por Martins (2012) também são

divergentes dos encontrados no presente estudo, pois a autora constatou o uso de estratégias de aprendizagem de forma moderada, mas com uma tendência de aumento da frequência (Médias variaram entre 4,76 e 7,80).

Ao se analisar as estratégias de aprendizagem que compõem o Fator 1 – Controle da Emoção (Média: 7,52; *dp*: 1,78), verificou-se que essas estratégias apresentaram a menor média, quando comparadas às dos demais fatores. Resultado semelhante foi encontrado por Martins (2012), que observou em seu estudo que este Fator apresentou as médias mais baixas. Sobre isso, Paul (1990 apud BELLONI, 2009, p.45) afirma que, frequentemente, as dificuldades que os alunos da EaD apresentam são mais de ordem psicológica do que relativas ao conteúdo propriamente dito. Considera-se que, se as estratégias do Fator 1 fossem utilizadas com maior frequência, talvez, os participantes-alunos da pesquisa pudessem ter um melhor rendimento acadêmico, pois possivelmente superariam as questões emocionais.

Sobre o Fator 2 - Busca de Ajuda Interpessoal (Média: 8,23; *dp*: 1,64), observou-se que as estratégias que compõem este Fator não se enquadram também entre as mais utilizadas pelos participantes da pesquisa. Resultados da pesquisa de Martins (2012) apontam que este Fator obteve a média mais baixa, quando comparado aos demais fatores.

Como pode ser verificado no Fator 3 – Repetição e Organização (Média: 9,02; *dp*: 1,10) os participantes apresentaram uma média intermediária em relação aos demais fatores. Resultado este semelhante ao identificado por Martins (2012).

Da mesma forma, no Fator 4 – Controle da Motivação (Média: 8,95; *dp*: 1,22) também indicou foi apresentada uma média intermediária, considerando os valores obtidos neste estudo. Resultado semelhante foi encontrado por Martins (2012), que verificou que a média deste fator também foi uma média intermediária dentre as demais.

No contexto da EaD, o controle da motivação é essencial para um melhor desempenho acadêmico, pois os alunos, nesta modalidade, não têm contato direto com os professores e com outros alunos, que podem lhes servir como elementos motivadores. Neste sentido, o incentivo para o uso de estratégias de controle da motivação é essencial (ZERBINI; ABBAD, 2008)

Nesse contexto, ressalta-se a importância do tutor, agente mais próximo do aluno na EaD, pois cabe a ele motivar o aluno, de todas as formas possíveis, e incentivá-lo a utilizar estratégias de aprendizagem que trabalhem com o controle de sua própria motivação.

A maior média obtida entre os fatores da Escala foi a do Fator 5 – Elaboração (Média: 9,44; *dp*: 0,89). Estudos anteriores, como os de Zerbini e Abbad (2008) e Abbad, Corrêa e Meneses (2010) convergem para o resultado encontrado neste estudo, pois indicam que as estratégias de elaboração são utilizadas com maior frequência, quando comparadas às dos demais fatores. Entretanto, este resultado divergiu do estudo realizado por Martins (2012), no qual foram identificadas médias inferiores para as estratégias deste Fator

A média obtida pelo Fator 6 - Busca de Ajuda no Material Didático (Média: 9,06; *dp*: 1,32) indicou que os participantes buscam, com frequência, estas estratégias, pois este fator encontra-se entre os que apresentaram as médias mais altas. Pesquisas anteriores, com as de Abbad, Corrêa e Meneses (2010) e Martins (2012), indicaram uso moderado das estratégias que compõem este Fator.

Sobre o Fator 7 – Monitoramento da Compreensão (Média: 8,11; *dp*: 2,02), constatou-se que neste Fator foi registrada uma das médias mais baixas. Este resultado indica a necessidade dos participantes deste estudo, utilizarem por meio da autorreflexão verificar se aprenderam determinados conteúdos para que possam monitorar sua própria compreensão.

Como os dados se distribuem em torno das médias, o cálculo do desvio padrão faz-se necessário para medir a dispersão dos mesmos em relação às médias (VIEIRA, 2003). Desta forma, ao se observar os valores obtidos para o desvio padrão, constata-se que o mesmo apresentou uma variação de 0,89 para o Fator 5 – Elaboração a 1,78 para o Fator 1 – Controle da Emoção. Os valores apresentados podem ser atribuídos ao fato de que os valores mínimos julgados pelos participantes variaram bastante, considerando-se as estratégias apresentadas e avaliadas, as quais envolvem fatores subjetivos e suscetíveis a grande variabilidade, bem como a complexidade das estratégias empregadas.

Com o objetivo de analisar se as médias de cada fator que compõe a EEA apresentam ou não diferença estatisticamente significativa, os dados foram submetidos ao teste não paramétrico de Kruskal Wallis (SIEGEL, 1981) por meio do qual se verificou se as diferenças nas médias obtidas nos fatores são

estatisticamente significativas ao valor definido de $p=0,001$. A fim de identificar, especificamente, onde estavam localizadas as diferenças, foi aplicado o teste pós Kruskal Wallis Dunn (SIEGEL, 1981).

Os resultados obtidos a partir dessa análise estatística demonstraram que, ao se comparar a média do Fator 1 – Controle da Emoção com as médias dos demais fatores, são constatadas diferenças estatisticamente significativas, o que indica que as estratégias que compõem o Fator 1 são de fato utilizadas com menor frequência, quando comparadas às dos demais fatores.

Sobre o Fator 2, verificou-se que a média deste apresentou diferenças significativas em relação aos demais fatores, o que indica que as estratégias relacionadas a este fator são utilizadas com maior frequência, quando comparadas com as dos Fatores 1 e 7, e com menor frequência, em relação às dos Fatores 3, 4, 5 e 6.

A média obtida pelo Fator 3 demonstrou diferenças estatisticamente significativas em relação aos Fatores 1, 2, 5 e 7, indicando que o Fator 3 é utilizado com mais frequência em relação às dos Fatores 1, 2 e 7, e com menor frequência, quando comparadas com a do Fator 5.

No que diz respeito ao Fator 4, foi evidenciado que este apresenta diferenças significativas em relação aos Fatores 1, 2, 5 e 7, sendo as estratégias que compõem este fator utilizadas com maior frequência em relação às estratégias dos Fatores 1, 2 e 7, e com menor frequência, em relação às estratégias do Fator 5.

Ao se analisar a média obtida pelo Fator 5 - Elaboração, verificou-se que este apresentou diferenças significativas em relação aos demais, o que indica que as estratégias que o compõem são utilizadas com maior frequência pelos participantes deste estudo em relação às dos demais.

O Fator 6 evidenciou diferenças significativas, quando comparado aos Fatores 1, 2, 5 e 7, o que indica que as estratégias deste fator são utilizadas com maior frequência em relação às dos Fatores 1, 2 e 7, e com menor frequência, em relação às do Fator 5.

Por fim, a análise realizada indicou que as estratégias do Fator 7 são utilizadas com maior frequência, quando comparadas às do Fator 1, e com menor frequência, em relação às dos Fatores 3, 4, 5 e 6.

A Tabela 7 sumariza os resultados das comparações estabelecidas entre os Fatores descritas acima.

Tabela 7 – Comparações entre os Fatores da EEA

Comparações entre Fatores													
	1	2	3	4	5	6	7						
	Controle da emoção	Busca de ajuda interpessoal	Repetição e organização	Controle da motivação	Elaboração	Busca de ajuda no material didático	Monitoramento da compreensão						
2	-0,70*	1	0,70*	1	1,49*	1	1,42*	1	1,93*	1	1,53*	1	0,58*
3	-1,49*	3	-0,79*	2	0,79*	2	0,72*	2	1,23*	2	0,83*	2	-0,12
4	-1,42*	4	-0,72*	4	0,07	3	-0,07	3	0,43*	3	0,04	3	-0,91*
5	-1,93*	5	-1,23*	5	-0,43*	5	-0,51*	4	0,51*	4	0,11	4	-0,84*
6	-1,53*	6	-0,83*	6	-0,04	6	-0,11	6	0,40*	5	-0,40*	5	-1,34*
7	-0,58*	7	0,12	7	0,91*	7	0,84*	7	1,34*	7	0,95*	6	-0,95*

Fonte: Autora (2015)

Legenda: (*) = diferenças estatisticamente significativas ($p=0,001$)

6.1.2 Análise Relativa às Estratégias Autorregulatórias, Comportamentais e Cognitivas que Compõem a EEA

Os sete fatores que compõem a EEA utilizada no presente estudo foram propostos com base no uso de estratégias autorregulatórias (Fatores 1, 4 e 7), cognitivas (Fatores 3 e 5) e comportamentais (Fatores 2 e 6). Estes três tipos de estratégias apresentaram médias distintas, conforme respostas atribuídas pelos participantes-alunos, como pode ser visto na Tabela 8.

Tabela 8 - Médias obtidas pelas estratégias autorregulatórias, comportamentais e cognitivas e Desvio Padrão (*dp*)

Estratégias	Médias	<i>dp</i>
Estratégia autorregulatória	8,14	1,19
Estratégia comportamental	8,43	1,38
Estratégia cognitiva	9,18	0,90

Fonte: Autora (2015)

Legenda: *dp*=Desvio Padrão

Como pode ser observado na Tabela 8, as estratégias autorregulatórias apresentaram a menor média (Média: 8,14; *dp*: 1,19), pois são compostas, pelos Fatores 1, 4 e 7, que tiveram as menores médias, Controle da Emoção (Média: 7,52), Controle da Motivação (Média: 8,95) e Monitoramento da Compreensão (Média: 8,11).

A análise das informações pertinentes ao uso das Estratégias Comportamentais, composta pelos Fatores 2 e 6, indicou uma média de 8,43 e *dp* de 1,38. O Fator 2 – Busca de Ajuda Interpessoal (Média: 8,23; *dp*: 1,64)

compreende a busca de auxílio de outras pessoas para tirar dúvidas sobre o material, e o Fator 6 – Busca de Ajuda no Material Didático (Média: 9,06) refere à busca de informações em fontes que não envolvam contato social.

Quando o aprendiz toma consciência dos objetivos do estudo e passa a se organizar e se tornar responsável por gerenciar seu processo de aprendizagem, ele demonstra agir de forma autorregulatória em sua aprendizagem. Segundo Boruchovitch (2001) a autorregulação envolve metacognição (capacidade de refletir sobre os seus próprios processos cognitivos), motivação e, sobretudo, iniciativa e comportamento autônomo por parte dos aprendizes. Sendo assim, estudantes que utilizam estratégias autorregulatórias são motivados e tornam-se agentes ativos de sua própria aprendizagem, pois direcionam seus esforços para a aquisição de conhecimentos e habilidades, utilizando-se, assim, da metacognição (BORUCHOVITCH, 2004, GALVÃO; CÂMARA; JORDÃO, 2012; BORTOLETTO; BORUCHOVITCH, 2013).

Espera-se dos alunos do Ensino Superior, especialmente, dos alunos da EaD, que estes tenham desenvolvido, ao longo dos anos de escolarização, a capacidade de aprender a aprender, ou seja, que tenham conhecimento de sua cognição, para que regulem o ato de estudar, por meio do uso das estratégias de aprendizagem que melhor se adéquam à forma que aprendem e às distintas tarefas que precisam desenvolver. Bortoletto e Boruchovitch (2013) ressaltam, com base em pesquisas anteriores, que os estudantes, ao ingressarem no Ensino Superior, apresentam pouco conhecimento do uso apropriado de estratégias de aprendizagem ou de como aprendem. Para que este cenário se modifique, espera-se que os alunos sejam estimulados e ensinados a desenvolver capacidades metacognitivas ao longo de sua escolarização.

Embora se reconheça a importância do desenvolvimento de capacidades metacognitivas entre alunos da EaD e a inter-relação entre a metacognição e o sucesso escolar (DAVIS; NUNES; NUNES, 2005), verificou-se, entre os participantes desta pesquisa, que as estratégias metacognitivas, representadas, na Escala, pelas estratégias de autorregulação, são utilizadas com menor frequência, quando comparadas às demais estratégias.

Esse resultado serve de alerta para tutores, os quais devem incentivar, com mais frequência, o uso de tais estratégias, para que o aluno se torne

cada vez mais independente em relação à sua aprendizagem e para que esta aconteça satisfatoriamente.

As Estratégias Cognitivas, compostas pelos Fatores 3 e 5, apresentaram a maior média (Média: 9,18; *dp*: 0,90). O Fator 3 – Repetição e Organização (Média: 9,02; *dp*: 9,02) compreende as ações de repetição mental do conteúdo e a identificação das ideias centrais do material para a criação de esquemas mentais, e o Fator 5 – Elaboração (Média: 9,44; *dp*: 0,89) compreende a reflexão sobre as implicações e as possíveis conexões entre os materiais aprendidos e o conhecimento já presente na estrutura cognitiva. Estes resultados indicam que os participantes deste estudo parecem ter sua atenção mais voltada à compreensão do conteúdo ou à resolução de uma determinada tarefa, de forma pontual.

Whipp e Chiarelli (2004) verificaram que os alunos que mais se destacam academicamente são aqueles que têm os professores e colegas como fontes de apoio para tirar dúvidas, obter conselhos etc. Assim, os autores descobriram que os alunos que utilizam uma variedade de estratégias autorregulatórias tendem a buscar ajuda com mais frequência do que os demais alunos. Diferente do que foi constatado por esses autores, as médias obtidas pelo presente estudo mostram que os participantes parecem usar com menor frequência, estratégias autorregulatórias, porém buscavam ajuda de professores e de outros alunos, com mais frequência. As Estratégias Comportamentais, que, nesta escala, referem-se à busca por ajuda, que envolve ou não contato interpessoal, obteve média de 8,43 e *dp*: 8,43. Esta média demonstra que os participantes indicam buscar, com frequência, pessoas e ferramentas que os auxiliassem em suas dúvidas. No entanto, evidenciam preferir buscar auxílio em ferramentas que não envolvem contato interpessoal.

Diferente do resultado obtido neste estudo, Martins (2012) verificou, em sua pesquisa, que os participantes tendiam a utilizar as estratégias cognitivas com mais frequência, seguidas pelas estratégias autorregulatórias e, depois, pelas estratégias comportamentais.

Em relação às Estratégias Cognitivas e Autorregulatórias, verificou-se que os participantes deste estudo informaram utilizar com mais frequência as Estratégias Cognitivas, em detrimento das Autorregulatórias (Estratégias metacognitivas). Este resultado suscita algumas hipóteses, entre elas: a) os alunos,

por vezes, preferem utilizar estratégias que trabalham diretamente com a tarefa/informação (Estratégia cognitiva), para que possam desenvolvê-la mais rapidamente, pois não têm tanto tempo disponível para o estudo, por serem alunos/trabalhadores; assim, optam por estratégias mais simples, que não lhes tomem muito tempo; b) os alunos não foram ensinados a utilizar estratégias autorregulatórias, desta forma, desconhecem seus benefícios para o processo de aprendizagem; c) os alunos não foram motivados a utilizar tais estratégias, por isso apresentam, com menor frequência, seu uso.

Ao se realizar a análise estatística, por meio do teste *Kruskal Wallis*, verificou-se diferença estatisticamente significativa ($p=0,001$) em relação ao uso de Estratégias Autorregulatórias, Comportamentais e Cognitivas, sendo evidenciado que as estratégias autorregulatórias são utilizadas com menor frequência em relação às comportamentais e cognitivas.

6.1.3 Análise Relativa aos Itens que Compõem a EEA

A seguir, são apresentadas as médias relativas a cada item da Escala, subdivididas por Fatores. Tais médias podem ser visualizadas na Tabela 9.

Tabela 9 – Médias obtidas por itens da Escala

FATORES/ITENS	
1. Controle da emoção	Média
1. Mantive-me calmo diante da possibilidade das coisas ficarem difíceis.	7,45
2. Repeti a mim mesmo que tudo sairia bem ao final do curso.	9,15
3. Mantive-me calmo diante da possibilidade de ter um rendimento no curso abaixo do esperado.	6,95
4. Mantive-me calmo diante da possibilidade de cometer erros ao realizar as atividades do curso.	7,17
5. Mantive-me calmo diante da possibilidade das coisas darem errado.	6,89
2. Busca de ajuda interpessoal	
6. Expressei minhas ideias nos <i>chats</i> .	7,26
7. Expressei minhas ideias na lista de discussão.	7,79
8. Troquei <i>e-mails</i> com meus colegas, participando da <i>comunidade</i> de aprendizagem.	8,12
9. Troquei informações com os colegas sobre o conteúdo do curso.	8,93
10. Troquei informações com os tutores sobre o conteúdo do curso.	8,45
11. Busquei auxílio do tutor para esclarecer minhas dúvidas sobre o conteúdo.	8,81
3. Repetição e organização	
12. Fiz anotações sobre o conteúdo do curso.	9,51
13. Repeti mentalmente o conteúdo do curso.	8,86
14. Desenhei esquemas para estudar o conteúdo do curso.	8,19
15. Fiz resumos do conteúdo do curso.	9,15
16. Li o conteúdo do curso no material impresso.	9,38
4. Controle da motivação	
17. Forcei-me a prestar atenção quando me senti cansado.	9,10
18. Esforcei-me mais quando percebi que estava perdendo a concentração.	9,02
19. Aumentei meus esforços quando o assunto não me interessava.	8,83
20. Esforcei-me mais quando percebi que estava perdendo o interesse.	8,83
5. Elaboração	
21. Associei os conteúdos do curso aos meus conhecimentos anteriores.	9,45
22. Associei os conteúdos do curso às minhas experiências anteriores.	9,51
23. Identifiquei, no meu dia a dia, situações para aplicar o conteúdo dos cursos.	9,36
6. Busca de ajuda ao material didático	
24. Busquei outros <i>sites</i> relacionados ao conteúdo do curso.	8,92
25. Busquei outras fontes de pesquisa, fora da <i>internet</i> , relacionadas ao curso.	9,19
7. Monitoramento da compreensão	
26. Elaborei perguntas para testar minha compreensão sobre os conteúdos do curso.	7,88
27. Revisei a matéria para verificar o quanto eu dominava o conteúdo.	8,96
28. Elaborei perguntas, testes e provas para estimular minha aprendizagem.	7,48

Fonte: Autora (2015)

O Fator 1 – Controle da Emoção é composto por Estratégias denominadas Autorregulatórias, como indicado anteriormente. Estudos revelam que

as emoções exercem influência importante na aprendizagem, tornando-a mais fácil, quando o aprendiz detém o controle de suas emoções, ou mais difícil, se este não tem essa capacidade desenvolvida (TURNER; HUSMAN, 2008; COSTA; BORUCHOVITCH, 2009; KAVASOGLU, 2009; CRUVINEL; BORUCHOVITCH, 2011). Sobre isso, Bortoletto e Boruchovitch (2013) afirmam, com base em estudos anteriores, que a maioria dos estudantes não lida, de forma satisfatória, com suas emoções.

As médias encontradas para cada item do Fator 1 revelam que os participantes deste estudo apresentam dificuldade em manter a calma diante de situações adversas, como: rendimento abaixo do esperado, erros e dificuldades de aprendizagem. As seguintes estratégias: do item 3 - *Mantive-me calmo diante da possibilidade de ter um rendimento, no curso, abaixo do esperado* (Média: 6,95), e do item 5 - *Mantive-me calmo diante da possibilidade das coisas darem errado* (Média: 6,89) obtiveram as médias mais baixas do Fator 1 e são classificadas como de uso moderado, de acordo com Zerbini e Pilati (2012), por apresentarem média abaixo de 7.

O item 1 - *Mantive-me calmo diante da possibilidade das coisas ficarem difíceis* (Média: 7,45) e o item 4 - *Mantive-me calma diante da possibilidade de cometer erros ao realizar as atividades do curso* (Média: 7,17), embora não tenham apresentado altos índices de uso, constituem estratégias utilizadas com frequência. Estes resultados em relação ao controle da emoção sugerem que os participantes apresentam um nível mediano de estratégias relativas a tal controle, em especial, ao lidar com situações adversas, como errar e não atingir o rendimento esperado; lidar com situações de sucesso mostrou-se mais fácil do que controlar um possível fracasso, pois o item 2 - *Repeti a mim mesmo que tudo sairia bem ao final do curso* (Média: 9,15) apresentou média maior do que os itens 1 e 4. Diante das médias obtidas nestes itens, verificou-se que os participantes-alunos conhecem as estratégias de controle da emoção.

Os resultados apresentados confirmam os achados de Bortoletto e Boruchovitch (2013), indicando que os estudantes, em sua maioria, não lidam, de forma satisfatória, com as emoções. Esta situação poderia ser modificada se os participantes utilizassem, com mais frequência, estratégias de aprendizagem que os auxiliassem a controlar suas emoções diante de situações adversas.

Os resultados obtidos nos itens referentes ao Fator 2 – Busca por Ajuda Interpessoal, que neste estudo, incluem a participação nos *chats*, fóruns, e listas de discussões, demonstram que os participantes deste estudo indicam utilizar, dentre as ferramentas de comunicação disponíveis na plataforma, as que não possibilitam interação entre várias pessoas, visto que a média do item 8 - *Troquei e-mails com meus colegas, participando da comunidade de aprendizagem* (Média: 8,12) foi maior quando comparada às dos itens 6 - *Expressei minhas ideias nos chats* (Média 7,26) e à do item 7 - *Expressei minhas ideias na lista de discussão* (Média 7,79), que reporta à possibilidade de interação com os demais participantes. Um fator importante a se levar em consideração, diante das médias acima destacadas, é a familiaridade dos participantes deste estudo com os recursos tecnológicos, pois, talvez, o participante opte por utilizar o *e-mail* por este ser uma ferramenta mais simples, que ele domina, do que participar de *chats* e fóruns.

Bicalho e Oliveira (2012) investigaram a ferramenta fórum de discussão para a aprendizagem na EaD e alertam para a importância da mediação do tutor nestes espaços. Os autores entendem que, para que o fórum de discussão atinja sua função de promotor da aprendizagem, precisa ser encarado como um espaço formativo, onde os alunos e tutores possam compartilhar conhecimentos, discutir dúvidas, ajudar uns aos outros, aprofundar suas reflexões e compartilhá-las com os demais.

Além disso, segundo os autores, uma mediação pedagógica séria e comprometida, nesses espaços de comunicação, é fundamental para a qualidade do processo de aprendizagem na EaD. Com a ausência desta mediação, o fórum, assim como, outros recursos comunicativos disponíveis na plataforma acabam por perder seu caráter pedagógico e construtivo, pois passam a ser utilizados apenas como bate-papo, com conversas fora do conteúdo, não havendo conexões entre os comentários das partes envolvidas. Caso o tutor não cumpra sua função, o desinteresse em participar destes espaços começa a surgir e a ser frequente. Por isso, ressalta-se a importância da atuação dos tutores, neste espaço, com assiduidade, oferecendo *feedback* aos alunos e suprimindo suas necessidades.

Verificou-se nos itens 9 – *Troquei informações com os colegas sobre o conteúdo do curso* (Média: 8,93) e 10 – *Troquei informações com os tutores sobre o conteúdo do curso* (Média: 8,45), que os participantes deste estudo trocavam mais informações entre si do que com o tutor; já nos momentos de dúvida, como indica o

item 11 - *Busquei auxílio do tutor para esclarecer minhas dúvidas sobre o conteúdo* (Média: 8,81), a maioria dos participantes indicou buscar, com mais frequência, o tutor.

As médias dos itens do Fator 3 demonstram que os participantes informaram utilizar com frequência Estratégias Cognitivas, em especial, as de Repetição e Organização. Entretanto, ao se analisar as médias encontradas, pode-se afirmar que os participantes preferem utilizar estratégias mais simples, como as enunciadas nos itens 12 - *Fiz anotações sobre o conteúdo do curso* (Média: 9,51) e no 16 - *Li o conteúdo do curso no material impresso* (Média: 9,38), do que estratégias que requerem maiores esforços, como as dos itens 13 - *Repeti mentalmente o conteúdo do curso* (Média: 8,86), do 14 - *Desenhei esquemas para estudar o conteúdo do curso* (Média: 8,19) e do 15 - *Fiz resumo do conteúdo do curso* (Média: 9,15).

A amostra de participantes desta pesquisa, como informado, é composta por estudantes-trabalhadores. Esse perfil da amostra é importante para compreender porque os participantes podem fazer a opção de utilizar as estratégias mais simples, pois elas requererem menos tempo do que as estratégias mais complexas. Segundo Boruchovitch (2007), algumas estratégias de aprendizagem são mais simples e podem ser utilizadas de forma automática, sem serem ensinadas e/ou evidenciadas por outros seus benefícios para a aprendizagem. No entanto, o uso de outras estratégias mais complexas requer que seja ensinada e demonstrada a importância de utilizá-las. Diante disto e dos resultados obtidos nos itens que compõem este fator, pode-se supor que os participantes deste estudo não foram ensinados e motivados a utilizar estratégias de aprendizagem mais complexas, o que os leva a desconhecer seus benefícios para a aprendizagem.

Os valores obtidos em relação aos itens que compõem o Fator 4, indicaram que diante de situações adversas, como: cansaço, falta de concentração e desinteresse pelo assunto, os participantes com frequência mantêm o foco e não desistem.

A análise da literatura pertinente sobre as estratégias de aprendizagem referida neste trabalho evidencia que o uso de estratégias de aprendizagem está condicionado aos fatores motivacionais, que podem influenciar, por exemplo, a escolha e o uso de determinadas estratégias (SOUZA, 2010). Frente

a essa correlação reconhece-se a importância do controle da motivação para o uso de distintas estratégias de aprendizagem.

O grau de motivação dos participantes pode estar relacionado a experiências anteriores de escolarização a que os mesmos foram submetidos, por estes serem mais velhos, terem uma meta a ser cumprida e reconhecerem a importância do curso, bem como à importância que atribuem à necessidade de aprenderem os conteúdos.

Estes dados são muito significativos, pois evidenciam que o participante do estudo foi capaz de se autocontrolar e manter-se motivado, mesmo não tendo a presença do tutor a todo o momento, como caracterizam a maioria dos cursos ofertados à distância.

Paixão e Ferro (2009), embasados na proposta teoria de David Ausubel, que considera que a estrutura cognitiva existente é o principal fator que influencia a aprendizagem e que o conhecimento prévio desempenha um papel fundamental para que a aprendizagem significativa se efetive, indicam que o aprendiz, ao buscar relacionar e associar os conhecimentos novos aos subsunções presentes em sua estrutura cognitiva, está edificando uma aprendizagem significativa. Assim, esta prática deve ser valorizada e incentivada, para que o processo de aprendizagem aconteça de forma eficaz.

Diante das médias obtidas nas respostas aos itens que compõem o Fator 5, é possível afirmar que os participantes do estudo buscaram desenvolver a aprendizagem significativa ao longo do curso, e que não se satisfizeram com uma aprendizagem mecânica, voltada à repetição descontextualizada e sem reflexão.

Nota-se, entre os itens do Fator 5, que a estratégia 22 - *Associei os conteúdos do curso às minhas experiências anteriores* (Média: 9,51) foi a que apresentou a maior média. Esta média alta pode estar relacionada ao fato dos participantes estarem se formando na função que já atuam, a de professor, portanto, apresentam experiências no contexto escolar que os possibilitam estabelecer estas relações.

As médias das respostas dos participantes relativas aos itens do Fator 6 indicam que os participantes têm o hábito de buscar outras fontes de pesquisa, além das disponibilizadas no curso. Estes resultados demonstram que os participantes apresentam autonomia para aprender, pois indicaram que buscam uma

melhor compreensão do tema em estudo, para aprender e ampliar seus conhecimentos sobre os assuntos discutidos no curso.

Entretanto, cabe ressaltar que os participantes indicaram utilizar com maior frequência, fontes de pesquisa fora da *internet*, uma vez que a média do item 24 – *Busquei outros sites relacionados ao conteúdo do curso* (Média 8,92) foi menor do que a obtida no item 25 - *Busquei outras fontes de pesquisa, fora da internet, relacionadas ao curso* (Média: 9,19). Este resultado pode ser justificado pela média de idade dos participantes deste estudo ser de 42 anos. Ao se considerar esta média, pode-se supor que estes participantes, em suas experiências escolares anteriores, não utilizavam a *internet* como fonte de pesquisa, sendo assim, estão passando por uma transição, ou seja, deixando velhos hábitos e estratégias de estudo para dar espaço a outros.

Em relação aos itens do Fator 7, verifica-se que os participantes informaram utilizar, com mais frequência, estratégias de aprendizagem mais simples e comuns, que não requerem grandes esforços, como a do item 27 - *Revisei a matéria para verificar o quanto eu dominava do conteúdo* (Média: 8,96). Outro aspecto que também precisa ser levado em conta diz respeito ao grau de dificuldade para utilizar as estratégias que compõem os itens 26 - *Elaborei perguntas para testar a minha compreensão sobre o conteúdo do curso* (Média: 7,88) e 28 - *Elaborei perguntas, testes e provas para estimular minha aprendizagem* (Média: 7,48). No caso, considera-se que, talvez, os participantes não foram ensinados a utilizar estas estratégias no decorrer dos anos escolares ou, como dito anteriormente, buscam estratégias mais simples, por falta de tempo para os estudos. Assim, seria fundamental lhes ensinar estratégias de gerenciamento do tempo.

6.2 ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS A PARTIR DA APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

O questionário aplicado aos tutores foi constituído por três partes (Apêndice A). A primeira parte compreendeu questões que buscaram caracterizar os participantes-tutores da presente pesquisa, cuja descrição foi apresentada no item 5.2. Na segunda parte do questionário buscou-se investigar a prática dos tutores diante de algumas situações cotidianas, vivenciadas no decorrer do processo de ensino e aprendizagem, de forma a identificar o incentivo, ou não, do uso de estratégias de aprendizagem, considerando-se os sete fatores da EEA, aplicada aos

participantes-alunos. Por fim, a terceira parte foi composta por questões que propõem uma autoavaliação do tutor sobre sua prática, no trabalho com os alunos do curso selecionado.

A partir do subitem 6.2.1 são apresentados os resultados obtidos, relativos à segunda parte do questionário, com ênfase nas ações desempenhadas pelos tutores e o subitem 6.2.2.1, os resultados relativos à autoavaliação do tutor. Os relatos já categorizados dos tutores estão disponíveis, na íntegra, no Apêndice E.

6.2.1 Atuação do Tutor em Relação ao Controle Emocional dos Alunos

As respostas dos tutores relativas à questão 16 - *Quando os alunos apresentavam-se angustiados, apreensivos e duvidosos de sua capacidade de realizar alguma tarefa ou até mesmo de finalizar o curso* – são indicativas das ações tomadas pelos tutores para lidar com as dificuldades apresentadas pelos alunos em relação ao controle emocional. A partir da análise das respostas dos tutores, definiu-se a Categoria: Apoio do tutor no controle da emoção para favorecer o desenvolvimento das atividades do curso. A Tabela 10, apresentada a seguir evidencia as 4 subcategorias criadas, assim como a frequência e porcentagem (%) das respostas.

Tabela 10 – Subcategorias relativas à Categoria: Apoio do tutor no controle da emoção para favorecer o desenvolvimento das atividades do curso e respectivas frequência e porcentagem (%)

Subcategorias	Frequência	%
Estímulo a leitura	2	7,5
Encorajamento a persistência	6	22,2
Motivação ressaltando o potencial dos alunos	6	22,2
Contato com o aluno	6	22,2
TOTAL	20	74,1

Fonte: Autora (2015)

A análise das respostas à questão 16 do questionário indicou que: 74,1% dos participantes-tutores informaram agir de alguma forma diante da situação indicada na questão, enquanto que 18,5% indicaram apenas os motivos que, em sua percepção, geraram desequilíbrio emocional entre os alunos, e 7,4% apresentaram respostas vagas/distorcidas.

Como posto na Tabela 10, 74,1% dos tutores afirmou oferecer apoio aos alunos no controle emocional, destes: 7,5% destacaram o estímulo a leitura;

22,2% o encorajamento a persistência, oferecendo palavras de apoio, por meio de mensagens e vídeos; 22,2% a motivação ressaltando o potencial dos alunos; e 22,2% buscaram manter contato direto com os alunos, a fim de auxiliá-los em suas dúvidas.

Os participantes-tutores, diante de situações nas quais os alunos demonstravam descontrole emocional (angústias, apreensão e dúvidas), indicaram agir com maior frequência (Tabela 10), no sentido de dirimir dúvidas, incentivá-los e motivá-los, de modo a elevar a autoestima dos mesmos. Além disso, suas respostas sugerem que buscam superar a distância e se aproximam dos alunos, não os deixando solitários no processo de aprendizagem. Agir desta forma, de acordo com Lima e Alves (2011) oferecendo apoio e *feedback* em tempo adequado, previne que os alunos desistam do curso por sentimentos de solidão e isolamento. Sobre isso, Moore e Kearsley (2007) assinalam que um dos fatores essenciais para o sucesso na EaD é a quantidade e a qualidade de diálogos entre tutores e alunos que promovam a autonomia e a interação entre ambos.

Entre as ações desempenhadas pelos participantes-tutores, destacam-se as que envolvem a tentativa de motivar os alunos diante das adversidades encontradas no decorrer do processo, como pode ser visto nos trechos abaixo:

Motivar, ressaltando o potencial e a capacidade humana dos alunos, a valorização da formação escolar, incentivando leituras teóricas pertinentes ao conteúdo (Tutor 6)

Tentava motivá-los com palavras de incentivo, de modo a elevar a autoestima e questionava qual era a dúvida para intervenção precisa, como: esclarecimento da atividade, envio de bibliografias úteis e feedback constante, quando o aluno tinha condições de enviar o trabalho antecipadamente (Tutor 13).

Como pode ser observado nos trechos acima destacados, os tutores buscaram motivar os alunos, mas, além disso, procuraram incentivá-los para que, por meio do estudo, pudessem sentir-se capazes de realizar a tarefa e chegar ao término do curso.

De acordo com o PPP do curso pesquisado, cabe ao tutor presencial atuar da forma mais próxima possível, nos momentos presenciais oferecidos pelo curso, para que possa estar, constantemente, estimulando os alunos, pois assim estes poderão desenvolver as atividades propostas com mais facilidade, cabendo ao

tutor a distância atuar mais próximo ao aluno no AVA, sendo ele o responsável pelo atendimento dos alunos nesse espaço (UEL, 2013). Conforme as respostas dos tutores, independente de serem presenciais ou a distância, estes profissionais demonstraram uma atitude receptiva para auxiliar e motivar os alunos a realizarem as atividades propostas no decorrer do curso.

Dos 18,5% de tutores que indicaram os motivos que geraram perda do controle emocional, de acordo com a Categoria – Motivos que geraram desequilíbrio emocional nos alunos na percepção dos tutores, verificou-se que 11,1% apontaram os motivos relacionados à instituição, pois o curso caracterizou-se como a primeira oferta na modalidade a distância, o que gerou a subcategoria: motivos relacionados à instituição; e 7,4% assinalaram os motivos relacionados ao processo de aprendizagem, em especial, aos momentos avaliativos, que gerou a subcategoria: motivos relacionados ao processo de aprendizagem dos alunos.

Quando o aluno apresenta controle emocional diante de situações que oferecem resultados diferentes do esperado por ele, pode-se dizer que o mesmo desenvolveu, ao longo de sua escolaridade, capacidades autorregulatórias. De acordo Boruchovitch (2004) a criança a partir dos seis ou sete anos apresenta um avanço no controle cognitivo. Com o avanço da escolarização, esta capacidade tende a avançar frente às inúmeras experiências escolares em que o aluno se insere, por isso, a ajuda do professor com vistas a promover e ensinar o uso de estratégias autorregulatórias mais complexas é fundamental.

As respostas dos participantes-tutores apontam que eles não agiram no sentido de ensinar e promover o uso de estratégias de controle da emoção pelos alunos em outras situações, mas que atuaram de forma pontual, elevando a autoestima dos mesmos e os motivando para uma determinada atividade.

Bortoletto e Boruchovitch (2013), em seu estudo, encontraram relações significativas entre as estratégias de aprendizagem e o controle da emoção. As autoras identificaram que os estudantes que controlam suas emoções, apresentam melhor desempenho acadêmico. No entanto, verificaram que são poucos os estudantes que conseguem controlar suas emoções diante de situações adversas.

Os resultados encontrados por Bortoletto e Boruchovitch (2013) e as ações descritas pelos participantes-tutores deste estudo, evidenciam a necessidade

dos tutores receberem formação para promoverem em sua prática o uso de estratégias de aprendizagem de controle da emoção.

6.2.2 Atuação do Tutor em Relação ao Incentivo à Busca de Ajuda Interpessoal

A partir das respostas dos tutores à questão 17 - *Quando os alunos não participavam dos chats, listas de discussões e não trocavam informações entre eles...* - foram criadas as seguintes Categorias: Ações dos tutores diante da não utilização das ferramentas disponíveis no AVA e Ações dos tutores diante das dificuldades dos alunos em utilizar as ferramentas da plataforma. As subcategorias criadas a partir das categorias, podem ser vistas na Tabela 11, bem como as respectivas frequência e porcentagem (%).

Tabela 11 – Subcategorias relativas às Categorias: Ações dos tutores diante da não utilização das ferramentas disponíveis no AVA e Ações dos tutores diante das dificuldades dos alunos em utilizar as ferramentas da plataforma e respectivas frequência e porcentagem (%)

Categoria		
Ações dos tutores diante da não utilização das ferramentas disponíveis no AVA		
Subcategorias	Frequência	%
Contato com o aluno	5	17,9
Estímulo a participação e a troca de informação ressaltando a importância e a obrigatoriedade do uso das ferramentas disponíveis no AVA	12	42,9
Categoria		
Ações dos tutores diante das dificuldades dos alunos em utilizar as ferramentas da plataforma		
Subcategoria	Frequência	%
Conhecimento dos motivos que impediam de participar	3	10,7
TOTAL	20	71,5

Fonte: Autora (2015)

Por meio das respostas dos participantes-tutores foi possível verificar que 71,5% dos tutores indicaram as ações que desempenhavam diante da situação descrita na questão 17, já 10,7% indicaram apenas os motivos na sua percepção que impediam os alunos de participarem e 17,9% das respostas foram consideradas vagas e/ou destorcidas.

Para estimular os alunos a participarem, de forma mais ativa, no curso e a utilizarem os recursos disponíveis na plataforma, trocando informações entre todos os membros, 17,9% dos tutores informaram utilizar algumas ações

bastante específicas, entre elas: entrar em contato com o aluno por meio de telefonema, *e-mail* ou plataforma, e enviar recados para que participassem e contribuíssem com sua opinião. Uma ação bastante interessante foi relatada por um dos tutores, como forma de conduzir os alunos a utilizarem os recursos disponíveis no AVA.

Abordar o assunto em qualquer forma de contato virtual e dizer para ver maiores detalhes no chat (Tutor 6).

Bicalho e Oliveira (2012) e Santos (2014) constataram, em suas pesquisas, a importância da atuação do tutor e de suas intervenções para a troca de conhecimentos e para participação dos alunos nos *chats* e listas de discussões. Segundo esses autores, quando o tutor interage com os alunos nestes espaços, desenvolvendo reflexões sobre os comentários feitos por eles e propondo novos debates, o aluno sente-se motivado a participar, pois tem a certeza de que existe um interlocutor do outro lado, disponível para oferecer-lhe assistência.

A ação de instigar a participação dos alunos, demonstrando a importância desta para a aprendizagem, no contexto da EaD, por meio do uso dos recursos disponíveis na plataforma, que, além de ser obrigatório e fazer parte da carga horária, é uma das formas de reforçar aprendizagem, foi informada por 42,9% dos tutores.

Os trechos destacados a seguir demonstram estas ações utilizadas pelos tutores.

Insistimos no apelo para o cursista interagir nos fóruns e outras propostas para trocar ideias. Nosso papel é mostrar que estes conhecimentos, oportunizados pelas TICs, se constroem de forma coletiva e interativamente (Tutor 5).

Enviava mensagens pelo Moodle, avisando que todos precisavam participar, pois precisávamos aprender com o outro e, para tanto, todos tinham que se expor (Tutor 7).

Era preciso passar clareza às alunas sobre o ambiente virtual de aprendizagem, de forma que entendessem que a participação nas discussões, virtualmente, se fazia uma ferramenta de aprendizagem e troca de experiências e também parte da carga horária exigida pelo curso (Tutor 20).

Os relatos selecionados acima mostram o esforço, por parte dos participantes-tutores, em conscientizar os alunos da importância de sua participação nesses espaços, por se tratar de um curso a distância, que busca o desenvolvimento

de uma aprendizagem colaborativa. Ao demonstrar o valor do uso dessas ferramentas para a aprendizagem, esses tutores não obrigavam os alunos a simplesmente participarem, mas evidenciavam os motivos e a importância da participação de todos, para que, assim, os próprios alunos se conscientizassem e passassem a utilizar tais recursos.

Santos (2014) afirma que demonstrar a importância de utilizar os recursos de interação disponíveis no AVA, enfatizando apenas a obrigatoriedade do uso destes, por fazerem parte da avaliação do curso, pode gerar uma participação descontextualizada, sem contribuições pertinentes, somente para cumprir uma obrigação.

Observa-se, claramente, o alerta de Santos (2014) quanto à importância de se esclarecer sobre a participação dos alunos, por exemplo, quando a tutora 20 enfatiza a necessidade de se “passar clareza às alunas sobre o ambiente virtual de aprendizagem.” Ao analisar o relato da tutora 20 constatou-se que ela não atuou no sentido de impor que os alunos participassem, mas buscou mostrar a relevância da participação, para que eles se sentissem motivados a darem suas contribuições.

Diante da falta de participação dos alunos em *chats*, fóruns e listas de discussões, 10,7% dos tutores indicaram atuar de modo a descobrir o que estava gerando tal situação. De acordo com alguns deles, a falta de participação dos alunos está ligada à dificuldade em utilizar as ferramentas disponíveis na plataforma.

Sobre isso, o Tutor 12 relata:

Busquei identificar as dificuldades que impediam a participação: problemas técnicos, não saber utilizar os recursos etc., então atuei conforme a necessidade, ou seja, com orientação, encaminhamento ao setor responsável a necessidade de auxílio técnico para utilizar o sistema (Tutor 12).

Dificuldades semelhantes foram encontradas por Santos (2014) em pesquisa anterior, o autor identificou que o acesso reduzido e a demora para acessar a plataforma estão relacionados a dificuldades para utilizar o computador, concluindo que a simples disponibilização de computadores conectados à *internet* não garante a participação dos alunos nesses espaços.

Os alunos que participaram do presente estudo já tiveram experiências anteriores de formação na modalidade a distância e também

receberam formação para utilizarem a plataforma do curso. O fato de não estarem inclusos na era digital, como indicado na percepção dos tutores, leva a uma reflexão sobre a aprendizagem destes alunos ao longo dos anos.

Entre as respostas conferidas à questão 17, verificou-se que 10,7% dos tutores indicaram os motivos que levavam os alunos a não trocarem informações entre si, o que suscitou a Categoria: Motivos na percepção dos tutores, que levaram os alunos a não utilizarem as ferramentas (*chats* e listas de discussões). Na percepção dos tutores, entre os motivos, encontram-se: falta de tempo; problemas técnicos; não estar incluso na era digital; e resistência.

Dentre as respostas obtidas para esta questão, 17,9% como ressaltado anteriormente foram consideradas vagas e/ou distorcidas.

A ação de buscar auxílio de outras pessoas para tirar dúvidas sobre o material do curso é classificada como uma estratégia de aprendizagem comportamental. Zerbini e Abbad (2005) indicam que o uso de tal estratégia comportamental demonstra um comportamento proativo do indivíduo em solicitar ajuda, ao invés de utilizar apenas as informações contidas nos textos.

No cenário da EaD, vários recursos estão disponíveis para a troca de informação, entre eles: *chats*, listas de discussões, *e-mails*, momentos presenciais, entre outros. A partir das respostas indicadas pelos tutores, verificou-se que grande parte deles buscou incentivar a troca de informações entre os alunos e entre alunos e tutores, especialmente, por meio das ferramentas disponíveis na plataforma, demonstrando a importância deste recurso para a aprendizagem.

6.2.3 Atuação do Tutor em Relação ao Uso de Estratégias Relacionadas à Compreensão do Conteúdo por parte dos Alunos

A partir das respostas dos tutores à questão 18 - *Quando os alunos apresentavam dificuldades em aprender o conteúdo do curso...* - foram organizadas as seguintes categorias: Ações desempenhadas pelos tutores para lidar com as dificuldades de aprendizagem dos alunos em relação aos conteúdos e Ações dos alunos diante da dificuldade de aprendizagem dos conteúdos. Na Categoria: Ações desempenhadas pelos tutores para lidar com as dificuldades de aprendizagem dos alunos em relação aos conteúdos, foram criadas 5 subcategorias, as quais podem

ser visualizadas na Tabela 12, como também as respectivas frequência e porcentagem.

Tabela 12 – Subcategorias relativas à Categoria: Ações desempenhadas pelos tutores para lidar com as dificuldades de aprendizagem dos alunos em relação aos conteúdos e respectivas frequência e porcentagem (%)

Subcategorias	Frequência	%
Incentivo a busca por ajuda interpessoal	6	17,6
Incentivo a busca por materiais adicionais	8	23,5
Momentos de reflexão e leitura com os alunos	3	8,8
Questionamentos e esclarecimento de dúvidas	6	17,6
Simplificação do conteúdo	3	8,8
TOTAL	26	76,3

Fonte: Autora (2015)

Do total de respostas conferidas a essa situação, 17,6% evidenciaram que os tutores incentivaram a busca por ajuda interpessoal. Como será enfatizado posteriormente, na Categoria: Ações dos alunos diante da dificuldade de aprendizagem dos conteúdos - alguns tutores indicaram que os alunos, diante da situação destacada na questão 18, buscaram ajuda interpessoal. O fato de os alunos tomarem esta atitude, em momentos de dúvidas, pode ser interpretado como resultado da atuação do tutor em relação ao incentivo da mesma. O trecho destacado abaixo exemplifica essa suposição:

Eram orientados a se reunirem em grupos para revisar os conteúdos e discutir as dúvidas ou a entrar em contato com os professores responsáveis pela disciplina para tirar suas dúvidas (Tutor 19).

A preocupação com a aprendizagem também foi fortemente destacada na fala de um dos tutores, ao demonstrar os recursos disponíveis para a superação das dificuldades.

Tranquilizar os alunos sobre as dificuldades encontradas, mostrando a ele, que está a sua disposição o tutor presencial, plantões de tutoria em que ele pode tirar dúvidas e obter orientações. Também o aluno à medida que pede e fala, suas dificuldades recebe um tratamento intensificado para que sejam superadas (Tutor 5).

O incentivo à busca por materiais adicionais foi uma das ações mencionadas pelos tutores como forma de suprir as dificuldades dos alunos. Dentre os tutores, 23,5% disseram incentivar os alunos a buscarem materiais, além dos indicados como base da disciplina, para suprir as dificuldades de aprendizagem.

Esta atitude descrita pelo tutor demonstra que ele buscou levar o aluno a construir o seu próprio conhecimento, a partir da reflexão, de modo a promover a autonomia, o que pode ser conferido nos seguintes trechos:

*Orientava com dicas de leitura e leituras em grupo (Tutor 12)
Pedia para pesquisarem mais sobre o assunto e estudar mais os conteúdos do curso (Tutor 22).*

Outra ação utilizada por 8,8% dos tutores, para sanar as dúvidas dos alunos, foi a de realizar leituras com momentos de reflexão, como pode ser evidenciado nas respostas abaixo:

*Chamava para conversarmos no horário que estava realizando o plantão. Durante esse momento, poderia dar uma atenção mais individual e realizar leituras com os alunos ou esclarecer como trabalhar com a plataforma Moodle (Tutor 7).
Procurava, junto com as alunas, uma maior compreensão das leituras, até fazendo a reflexão juntamente com elas, tanto nos momentos presenciais quanto via e-mail (Tutor 20).*

Frente aos trechos destacados, verifica-se a atenção do tutor com o aluno, no sentido de conversar, auxiliar em suas dúvidas e estar próximo, mesmo que virtualmente. Esta atitude demonstra, por sua vez, o acolhimento do aluno pelo tutor, recurso essencial no contexto da EaD, para que o aluno não se sinta sozinho no processo de formação.

Do total de participantes-tutores, 17,6% indicaram que faziam perguntas aos alunos e esclareciam suas dúvidas, levando-os a refletir sobre o conteúdo, para que pudessem responder às perguntas do professor, o que pode ser visualizado nos trechos:

*Perguntava quais eram as dúvidas e procurava fornecer algumas informações relevantes do conteúdo (Tutor 6)
Fazia alguns questionamentos e pedia para rever as aulas e refazer algumas leituras, anotando os pontos mais relevantes (Tutor 15).*

A fala do Tutor 6 demonstra seu esforço em conduzir o aluno a construir, de forma autônoma, o conhecimento, visto que o mesmo afirmou que procurava “fornecer algumas informações relevantes do conteúdo.” Ao assim agir, o tutor propiciava ao aluno uma oportunidade de conduzir sua aprendizagem.

A fala do Tutor 15 destaca que ele ao fazer os questionamentos solicitava que os alunos retomassem os materiais e os conteúdos das aulas,

encaminhando-os assim, a estudarem novamente o conteúdo e a refletirem sobre as perguntas e respostas que deveriam apresentar.

Anotar os pontos mais relevantes do texto é uma estratégia de aprendizagem importante para levar os alunos a refletirem sobre o conteúdo que lêem. Entretanto, ela requer certo cuidado, pois, para utilizá-la, o aluno precisa refletir e discernir os conceitos que são, de fato, relevantes para a compreensão de determinado assunto, como alertam Boruchovitch e Mercuri (1999), ao discutirem a estratégia de aprendizagem de sublinhar o texto. Esta estratégia parece simples, mas a reflexão sobre o que é essencial no texto é fundamental. Caso não haja reflexão, o aluno corre o risco de sublinhar o texto todo (BORUCHOVITCH; MERCURI, 1999). Isto também pode acontecer quando o aluno não é orientado a utilizar esta estratégia, de forma correta, e a utilizam sem refletir sobre quais os aspectos mais relevantes do texto que precisam ser destacados.

Dentre as ações indicadas pelos tutores, 8,8% delas dizem respeito a simplificação do conteúdo. As atitudes adotadas pelos tutores podem ser observadas no trecho abaixo:

Fazer alertas com recados e avisos para o aluno se organizar e buscar sua autonomia nos estudos. O papel de tutor é promover a proposta do curso, incentivar e motivar os conteúdos. Eu, percebendo a dificuldade com alguns conteúdos, fiz resumos, quadros explicativos, tabelas, mostrando os conteúdos de forma mais simples (Tutor 5).

A partir do relato anterior, observa-se que o tutor tentou instigar os alunos a se organizarem para que eles pudessem desenvolver autonomia nos estudos, o que é excelente quando se trata do processo de aprendizagem. No entanto, da mesma forma que buscou desenvolver a autonomia entre os alunos, ele tentou facilitar a compreensão dos conteúdos, tornando-os mais simples por meio de alguns recursos didáticos.

Esse tutor, ao invés de fornecer tabelas, resumos e quadros prontos, poderia propor que os alunos construíssem seus próprios resumos e quadros, para que obtivessem uma maior apropriação dos conteúdos. A construção de Mapas Conceituais, nessa situação, seria um excelente recurso para ser sugerido pelos tutores, com o objetivo de auxiliar os alunos na compreensão do conteúdo e, conseqüentemente, para sanarem suas dúvidas, pois este é um recurso que, ao ser

elaborado, promove: a reflexão; o estabelecimento de relação entre os conceitos; e a aprendizagem significativa proposta por Ausubel (NOVAK; CANÃS, 2010). Ao agir desta forma, os tutores estariam promovendo e ensinando os alunos a utilizarem estratégias de aprendizagem cognitivas.

Verificou-se que 11,7% dos tutores, ao responderem, referiram-se as atitudes dos alunos quando encontravam dificuldades e não em sua atuação diante das dificuldades. Desta forma, na percepção dos tutores, os alunos quando, apresentavam dificuldades, recorriam primeiramente ao professor da disciplina e ao tutor a distância e depois aos colegas. Esta atitude demonstra o esforço dos alunos em diminuir a distância entre os colegas de curso, os professores e os tutores, situação também vivenciada em um estudo realizado por Costa e Rausch (2012).

Outra prática importante indicada pelo tutor foi a da utilização dos recursos disponíveis na plataforma para tirar dúvidas com o professor. Entre esses recursos, destacam-se os fóruns. Ao utilizar o fórum como recurso para tirar dúvida, o aluno está construindo não só a sua aprendizagem, como também, contribuindo para a aprendizagem dos demais alunos, como sugerem Barros e Souza (2011).

Entre as respostas a este item do questionário verificou-se que 11,7% caracterizavam-se como vagas/distorcidas.

As estratégias de repetição mental do conteúdo e de identificação das ideias centrais do material para a criação de esquemas mentais constituem estratégias cognitivas de Repetição e Organização. Tais estratégias são recursos excelentes para lidar com as dificuldades de aprendizagem dos alunos, em relação a um determinado conteúdo, pois trabalham, diretamente, com a informação e com o processamento da mesma (ZERBINI; PILATI, 2012).

Com base nas respostas dos tutores, verificou-se que estes não buscaram, com frequência, estimular o uso de tais estratégias, pois informaram agir mais com o intuito de estarem próximos ao aluno, em situações nas quais, em nossa opinião poderiam ter estimulado a autonomia nos estudos, a partir do incentivo a que utilizassem mais as estratégias cognitivas.

Entre as ações indicadas pelos tutores, que buscaram incentivar o uso de estratégias de Repetição e Organização do conteúdo, estão apenas: fazer anotações e resumos dos conteúdos, como indicado pelo Tutor 15.

6.2.4 Atuação do Tutor Frente à Situação Motivacional dos Alunos

As respostas dos tutores, relativas à questão 19 - *Quando os alunos apresentavam pouco interesse em relação a algum(s) conteúdo(s)* – gerou a seguinte categoria: Ações dos tutores diante do pouco interesse dos alunos em relação a algum conteúdo. A partir desta categoria, foram criadas 5 subcategorias, as quais podem ser observadas na Tabela 13, assim como as respectivas frequência e porcentagem.

Tabela 13 – Subcategorias relativas à Categoria: Ações dos tutores diante do pouco interesse dos alunos em relação a alguns conteúdos e respectivas frequência e porcentagem (%)

Subcategorias	Frequência	%
Estabelecimento de relações entre o conteúdo do curso e as vivências dos alunos	5	18,5
Conscientização quanto à importância do conteúdo para a formação e para a prática	7	25,9
Incentivo ao uso de outras formas de obter e explorar o conteúdo	4	14,8
Motivação dos alunos	5	18,5
Promoção da autorreflexão	2	7,4
TOTAL	23	85,1

Fonte: Autora (2015)

Diante do pouco interesse do aluno frente a algum conteúdo, 18,5% dos tutores informaram que buscavam estabelecer relações entre o conteúdo do curso e as vivências dos alunos, com o objetivo de aproximá-los e de que conferissem significado ao conteúdo das novas informações, a partir das suas experiências anteriores, enquanto que 25,9% dos tutores buscaram conscientizar os cursistas quanto à importância do conteúdo para sua formação e para sua prática, enquanto pedagogo; 14,8% deles indicaram agir no sentido de incentivar os alunos a buscarem outras formas de obter o conteúdo; 18,5% responderam buscar motivar os alunos; e 7,4% atuaram com os alunos no sentido de promover, entre eles, a autorreflexão; 14,9% das respostas foram consideradas vagas/distorcidas.

Como evidenciado na Tabela 13, alguns tutores, ao verificarem pouco interesse dos alunos em relação a algum conteúdo, buscaram atribuir significado ao conteúdo, relacionando os conteúdos às suas vivências. Esta prática pode ser constatada na fala abaixo:

Apontar alguns tópicos relevantes e contextualizados com o cotidiano, de modo a instigar o aluno a saber mais sobre o conteúdo (Tutor 6).

Percebe-se, na fala do Tutor 6, a sua preocupação em, além de aumentar o interesse do aluno pelo conteúdo, em aproximá-lo de suas vivências, instigando-o a buscar mais conhecimento sobre o assunto, incentivando-o à prática da pesquisa. Buscar conferir significado ao conteúdo, a partir da vivência dos alunos, é uma excelente estratégia. No entanto, Nogueira et al. (2000, p.518) acrescentam que, além dos conteúdos estarem relacionados com as vivências, “os conceitos abordados serão realmente assimilados pelos alunos, se eles forem apresentados numa linguagem que também faça sentido para o aprendiz.” Neste sentido, destaca-se a importância e o cuidado na escolha dos materiais que serão fornecidos aos alunos.

Buscar conscientizar os alunos sobre a importância do conteúdo para a formação e para a prática em sala de aula, esforçando-se também para promover a autonomia nos estudos, capacidade imprescindível para um resultado satisfatório na EaD, foi uma das ações apontadas por 25,9% dos tutores.

Normalmente, isso (desinteresse) ocorre quando o aluno acredita que o conteúdo é desnecessário, mas quando relacionado com a prática diária, ele começa a entender sua relevância, ainda que seja uma área que ele não goste muito (Tutor 15).

Era preciso enfatizar a necessidade de formação própria, buscando, para isso, autonomia em seus estudos, compreendendo que aquela era a forma que escolheram para se qualificar e que se fazia extremamente necessária a compreensão dos conteúdos (Tutor 20).

Novamente, na fala do Tutor 15, visualiza-se a importância que ele atribui para se contextualizar o conteúdo, tanto para a formação como para a prática diária, enquanto pedagogos formados. Assim, como ressaltado por esse tutor, quando o aluno percebe a importância do conteúdo para sua prática, o tema passa a ser de seu interesse, o que o conduz a querer saber mais sobre o assunto, mesmo que a área de conhecimento não seja a de sua preferência.

Os dizeres da fala do Tutor 20, além de demonstrarem a importância que ele atribui ao conteúdo do curso para a formação do estudante, ressaltam, que, independente de os alunos estarem interessados, ou não, no conteúdo, deveriam se esforçar para aprendê-lo. Com este discurso, o tutor parece se esquivar da sua

responsabilidade em auxiliar e atender os alunos quando estes não apresentam interesse pelo conteúdo, pois não lhes disponibiliza alternativas que possam ajudá-los a lidar efetivamente com a situação de desinteresse.

Os tutores informam, também, incentivar os alunos a buscarem outras formas de obter o conteúdo, como mostram as falas abaixo:

Buscamos incentivar e sugerir maneiras de adquirir os conhecimentos e conteúdos, revendo outras literaturas e dando exemplos. Outra possibilidade é organizar grupos de estudo para, coletivamente, fornecer e resgatar o interesse do aluno, insistindo no apelo para que se dedicassem (Tutor 5)

Verifica-se, a partir desta fala, o esforço do tutor em procurar promover a interação e a troca de informações. Para favorecer estes momentos, o tutor sugere que os alunos organizem grupos de estudo, para que assim possam ultrapassar, juntos, as dificuldades do curso.

Outra forma de exploração do conteúdo, identificada nas respostas dos tutores, foi a de que observassem os conteúdos de diferentes pontos de vista. Como muitos participantes-alunos atuavam, há mais de 10/15 anos, na área da Educação, quando surgia um conteúdo já explorado anteriormente, os tutores sugeriam que eles agissem dessa forma, para que o desinteresse não prevalecesse.

As tentativas de motivar os alunos, evidenciadas pelos tutores foram desde incentivá-los a estudar mais, até oferecer-lhes conselhos e manter contato constante com eles, para que não perdessem o foco e não fossem prejudicados no decorrer do processo de sua formação.

A autorreflexão é de suma importância no processo de aprendizagem, no entanto, verificou-se que poucos foram os tutores que incentivaram os alunos a agirem desta forma. Os que assim agiram, buscaram direcionar os aprendizes a relembrar o porquê de estarem estudando, para que, a partir de suas reflexões pudessem monitorar seu interesse e sua aprendizagem e criassem mecanismos para se autorregular, caso percebessem que o interesse por determinado conteúdo estava diminuindo. Esta ação assumida pelos tutores indica que eles buscam incentivar os alunos a utilizarem estratégias metacognitivas, neste caso, a estratégia de regular o comportamento, uma das capacidades desenvolvidas e requeridas quando se usa as estratégias metacognitivas (BORUCHOVITCH, 2007).

Quando o aluno consegue manter o controle da atenção e da sua concentração, mesmo em face de conteúdos que não despertam grande interesse ou de situações de cansaço, pode-se afirmar que desenvolveram estratégias autorregulatórias de controle da motivação. Verificou-se, a partir das respostas dos tutores, que estes agiram mais no sentido de motivar os alunos. No entanto, as formas de motivação assumidas pelos tutores foram distintas: uns buscaram promover a motivação extrínseca, demonstrando a importância do conteúdo para a formação e para a prática; outros buscaram promover a motivação intrínseca, pois se esforçaram para relacionar os conteúdos com as vivências dos alunos e procuraram promover a autorreflexão. Porém, não incentivaram os alunos a utilizarem estratégias para que pudessem exercer o controle da motivação

6.2.5 Atuação do Tutor para Lidar com a Ausência de Aprendizagem Significativa

A partir das respostas dos tutores à questão 20 - *Quando os alunos não apresentavam uma aprendizagem significativa*. - foi criada a seguinte categoria: Ações dos tutores quando os alunos não apresentavam uma aprendizagem significativa. Esta categoria suscitou 6 subcategorias e respectivas frequência e porcentagem, as quais podem ser observadas na Tabela 14.

Tabela 14 – Subcategorias relativas à Categoria: Ações dos tutores quando os alunos não apresentavam uma aprendizagem significativa, frequência e porcentagem (%)

Subcategorias	Frequência	%
Incentivo aos estudos e a releitura do material do curso	5	14,7
Incentivo a busca por materiais adicionais	3	8,8
Relação dos conteúdos com a prática	3	8,8
Incentivo a autorreflexão	3	8,8
Revisão dos conteúdos	2	5,9
Compreensão das dificuldades de cada aluno	3	8,8
TOTAL	19	55,8

Fonte: Autora (2015)

A partir das ações elencadas pelos tutores, verificou-se que 14,7% deles buscaram incentivar o estudo e a releitura do material disponibilizado no curso. Ao agirem desta forma, os tutores propiciam aos alunos a possibilidade de refletir novamente sobre o conteúdo e de repensarem sobre sua aprendizagem, retomando os pontos que não foram tão bem compreendidos.

Nessa questão, foram visualizadas algumas ações, utilizadas pelos tutores, que se assemelham a outras, já demonstradas em situações anteriores. Entre elas, destaca-se o incentivo à busca por materiais adicionais, proposto também nas questões 18 e 21. Na questão 20, 8,8% dos tutores responderam incentivar e sugerir materiais adicionais para estudo, em prol de uma aprendizagem significativa.

Buscar relações entre o conteúdo estudado e a prática dos alunos também foi uma ação mencionada, anteriormente, na questão 19. Entre os tutores que participaram desta pesquisa, verificou-se que 8,8% demonstraram utilizá-la para a promoção da aprendizagem significativa, como pode ser visto no trecho abaixo.

Buscava comentários que relacionassem a teoria com a prática para que pudessem vivenciar os conteúdos que estavam aprendendo (Tutor 11).

Além de vivenciar o conteúdo que está sendo aprendido, vale ressaltar a importância de dar significado a estes conteúdos, relacionando-os a experiências anteriormente vivenciadas (PAIXÃO; FERRO, 2009).

Dos tutores pesquisados, 8,8% buscaram incentivar os alunos a refletirem sobre a própria aprendizagem, para que pudessem agir mediante suas próprias dificuldades, como indicado por uma das tutoras.

Quando era por conta de dificuldades, fazia questionamentos para que refletissem sobre o conteúdo, a partir de suas experiências pedagógicas, e me colocava à disposição para ajudar no que fosse necessário (Tutor 15).

Pela resposta do Tutor 15, observa-se que ela fez questionamentos sobre o conteúdo do curso, no entanto, não só estimulou os alunos a responderem aos questionamentos, como também, a relacionarem as respostas a suas experiências anteriores, atribuindo um significado ao conteúdo. Diferente do que fora indicado pelo Tutor 11, o Tutor 15 buscou conduzir os alunos a estabelecerem relações entre o conteúdo e suas experiências pedagógicas, mas não fez, ele próprio, essas relações, como indicado pelo Tutor 11. Estimular o aluno para que ele faça suas próprias relações entre o conteúdo e suas experiências pedagógicas é mais enriquecedor para a aprendizagem, principalmente, para uma aprendizagem significativa (PAIXÃO; FERRO, 2009).

Retomar o conteúdo também foi uma das ações utilizadas por 5,9% dos tutores, como forma de promover a aprendizagem significativa. Estes momentos se davam, de acordo com os tutores, nos encontros presenciais e a distância, por meio dos recursos disponíveis na plataforma *Moodle*. Assim, os tutores, na medida do possível, faziam a revisão dos conteúdos com os alunos e apontavam as necessidades/dificuldades para que os mesmos pudessem superá-las.

Buscar compreender as dificuldades de cada aluno para poder intervir foi a atitude indicada por 8,8% dos tutores. Ao agir desta forma, o tutor demonstrou que observava quando os alunos deixavam suas contribuições nos *chats* e em listas de discussões. Esta atitude confirma a importância destes espaços, disponíveis na plataforma, como um recurso didático para a verificação da aprendizagem, por parte dos tutores, além de serem fundamentais para os alunos, que, desse modo, podem ser ajudados pelos tutores.

Outras categorias foram criadas para analisar outras respostas dos tutores, que não estavam relacionadas à sua atuação para lidar com a questão 20. A Categoria – Ações realizadas pela instituição mantenedora, quando o aluno não apresentava uma aprendizagem significativa, foi uma delas. Dentre os tutores, verificou-se que 8,8% deles responderam à questão por meio de uma reflexão sobre a atitude da instituição mantenedora do curso, quando os alunos não apresentavam uma aprendizagem significativa. Desta forma, uma das falas foi a seguinte:

O curso da UEL promoveu vários momentos de recuperação dos conteúdos, foi feita recuperação com trabalhos em grupo e individual no sentido de buscar uma aprendizagem significativa (Tutor 5)

A resposta do Tutor 5 demonstra uma compreensão equivocada de aprendizagem significativa, pois, segundo ele, esta depende da média, ou seja: se o aluno atingiu a média, apresentou uma aprendizagem significativa, mas se ele não atingiu a média, não teve uma aprendizagem significativa. Esta concepção de aprendizagem significativa, demonstrada por alguns tutores, surge do senso comum e demonstra que os mesmos não conhecem e não utilizam, em sua prática, a Teoria da Aprendizagem Significativa proposta por David Ausubel.

Outra situação foi registrada por um dos tutores, conforme trecho abaixo:

As provas de recuperação foram oferecidas, porém, em alguns pequenos casos, eles não conseguiam resolver, pois não tinham a base mínima de conhecimentos da Educação Básica. (Tutor 26).

Este trecho revela as dificuldades de alguns alunos em relação aos conhecimentos básicos necessários para resolver uma prova de recuperação. Esta situação é preocupante, pois a amostra deste estudo é composta por alunos que já atuam como professores da rede pública e que já estavam finalizando o curso de Pedagogia, assim, era previsível já disporem dos conhecimentos mínimos necessários. Em situações como esta, a atuação do tutor é essencial no sentido de oferecer suporte ao aluno, para que ele possa suprir tais necessidades, pois, se estas persistirem, irão dificultar o trabalho do aluno enquanto pedagogo.

A Categoria – Autoavaliação de sua prática como tutor, foi criada por que 2,9% dos tutores afirmaram que, diante da situação da questão 20, reavaliaram sua atuação, buscando melhorias que repercutissem na aprendizagem dos alunos. Diante desta ação anunciada pelo tutor, ratifica-se que ele reconhece sua importância e seu papel fundamental para a aprendizagem de seus alunos.

A Categoria – Ações desempenhadas pelos alunos, diante das dificuldades para desenvolver uma aprendizagem significativa, também foi proposta por que 2,9% dos tutores indicaram as atitudes assumidas pelos alunos quando não apresentavam uma aprendizagem significativa. Sendo assim, na percepção dos tutores, os alunos buscavam o auxílio do tutor. No entanto, eles não informaram quais eram as suas ações quando os alunos buscavam auxílio.

Outros 17,6% responderam à questão por meio de uma reflexão sobre as razões da não implementação de uma aprendizagem significativa, assim, criou-se a Categoria – Razões da ausência de aprendizagem significativa na percepção dos tutores. As razões destacadas pelos tutores foram desde o desinteresse de alguns alunos pelas atividades do curso (11,7%) até dificuldades em relação a problemas técnicos (5,9%).

Sobre o desinteresse indicado por alguns tutores, Litto e Formiga (2008) enfatizam que a EaD não é para todos. Os alunos que precisam do professor ao seu lado, cobrando e elogiando, e não apresentam autonomia nos estudos não têm um perfil para a EaD. O desinteresse relatado pelos tutores pode ter sido gerado pelo fato de os alunos não apresentarem este perfil e, assim, encontrarem dificuldades para caminhar sem a presença constante de alguém.

As estratégias de Elaboração podem ser conceituadas como as que buscam promover uma reflexão sobre as possíveis conexões entre o conteúdo aprendido e os conhecimentos já existentes na estrutura cognitiva, desse modo, inserem-se entre as estratégias cognitivas. Além disso, as estratégias de Elaboração são essenciais para a aprendizagem significativa.

Dentre as ações elencadas pelos tutores, focando especialmente na sua atuação diante da questão 20, pode-se considerar que as que buscaram promover a aprendizagem significativa são: as que buscam criar relações entre os conteúdos estudados; a prática dos alunos; e suas experiências anteriores. No entanto, observa-se, pelas respostas dos tutores, que eles não conduziram os alunos a utilizarem tais estratégias, mas se esforçaram, eles mesmos, em estabelecer a relação entre os conteúdos e a prática.

6.2.6 Atuação do Tutor diante de Situações em que o Aluno demonstrava não ter Compreendido o Texto-Base e/ou tinha Interesse em Ampliar os Conhecimentos sobre o Assunto

As respostas à questão 21 - *Quando os alunos demonstravam não ter compreendido o texto-base disponibilizado pela disciplina/atividade e/ou apresentavam interesse em ampliar seus conhecimentos...* – suscitaram quatro categorias: Ações dos tutores para lidar com as dificuldades de aprendizagem dos alunos em relação ao conteúdo; Dificuldades enfrentadas pelo tutor na condução do processo de orientação dos alunos em relação as suas dificuldades para compreender os conteúdos; Ações dos tutores para lidar com as suas dificuldades de compreensão dos conteúdos do curso e Situações que geraram dificuldades de aprendizagem.

A categoria: Ações dos tutores para lidar com as dificuldades de aprendizagem dos alunos em relação ao conteúdo, suscitou 4 subcategorias, as quais podem ser observadas na Tabela 15, assim com as respectivas frequência e porcentagem.

Tabela 15 – Subcategorias relativas à Categoria: Ações dos tutores para lidar com as dificuldades de aprendizagem dos alunos em relação ao conteúdo, frequência e porcentagem (%)

Subcategorias	Frequência	%
Simplificação do conteúdo	4	12,1
Incentivo a busca por materiais adicionais	11	33,3
Apoio interpessoal aos alunos	10	30,3
Incentivo a utilização de recursos disponíveis na plataforma	1	3,01
TOTAL	26	78,7

Fonte: Autora (2015)

Diante de situações em que os alunos apresentavam dificuldades na compreensão do assunto ou tinham interesse em ampliar os conhecimentos, 12,1% dos tutores buscaram simplificar o conteúdo para que houvesse compreensão, atitude também apontada na questão 18. Verificou-se, pelas respostas dos tutores, que um deles indicou, novamente, construir resumos e quadros explicativos para facilitar a assimilação dos conteúdos, diminuindo a oportunidade do aluno de agir, de forma independente, na aprendizagem.

No entanto, outros tutores agiram com o intuito de deixar que os alunos trabalhassem diretamente com o texto, como pode ser visto nos trechos destacados.

Fizessem anotações dos pontos principais que propiciassem a compreensão do texto-base (Tutor 10)
Solicitava um retorno sobre o que haviam lido ou questionamentos sobre os mesmos (Tutor 25)

Ao proporem que fizessem anotações dos pontos principais do texto e elaborassem questões sobre o conteúdo que gerou dúvidas, instigavam os alunos a refletirem, novamente, sobre o conteúdo. Tais ações são importantes também quando os alunos estavam realizando as provas, pois, ao relembrares as anotações e as questões desenvolvidas, eles poderiam recordar o conteúdo, por exemplo, utilizando as estratégias mnemônicas para a recuperação da informação, conforme proposto pela Teoria do Processamento da Informação.

Outra ação assumida por 33,3% dos tutores, frente a tal situação, foi a de incentivar os alunos a buscarem materiais adicionais que os auxiliassem na compreensão de determinado assunto e na ampliação de seu conhecimento, como indicado também nas questões 18, 19 e 20. Tal atitude foi relatada pelo Tutor 17:

Passava outros autores e textos que abordavam o mesmo assunto. Muitas vezes, a linguagem usada por um autor não é adequada para um curso de EaD, assim, como tutora presencial, tentei orientar da melhor forma possível sobre onde procurar os conteúdos (Tutor 17).

Observa-se, a partir da resposta desse tutor que ele sugeriu outros autores que pudessem auxiliar o aluno a compreender o texto e a ampliar seus conhecimentos. Entretanto, cabe ressaltar que o tutor mencionou a linguagem de alguns textos como não adequada a um curso de EaD, provavelmente, pelo fato de os alunos não contarem com a presença constante de um tutor para tirar suas dúvidas, como no ensino presencial, assim, o texto precisaria ter algumas características distintas, como: ser autoinstrutivo e apresentar uma linguagem mais fácil, o que propiciaria melhor compreensão.

Essas características, porém, não devem ser confundidas com o predomínio de um conhecimento mais simples, que deixa de lado o mais complexo, por se tratar da EaD. A educação presencial e a EaD devem caminhar juntas e isso também vale para os conteúdos a serem trabalhados, pois o que diferencia estas modalidades é a forma de atuar, que deve ser adequada à realidade.

Outros tutores instigaram os alunos a buscarem novos materiais, ao invés de oferecerem as fontes de pesquisa prontas. Esta prática pode ser constatada nos trechos abaixo:

*Na maioria das vezes que os alunos não haviam compreendido o texto-base, a minha orientação era de que eles procurassem outros materiais, internet e livros (Tutor 10).
Sempre procurei incentivar a pesquisa, pois esta vai além dos textos disponibilizados (Tutor 14).*

Parece haver, assim, um esforço por parte de alguns tutores em conduzir os alunos a pesquisarem, instigando-lhes a prática da investigação.

Oferecer apoio interpessoal aos alunos foi uma das ações indicadas por 30,3% dos tutores diante da situação relatada. Entre as ações desenvolvidas, destacam-se: a realização de grupos de estudo e as discussões em grupo. Abaixo, o relato de um dos tutores sobre essa situação:

Era preciso também incentivar as cursistas a manterem relações de proximidade com o tutor à distância quanto com os próprios professores das disciplinas, pois estes ajudariam nas soluções de dúvidas e matérias (Tutor 20).

Assim, o tutor incentivou não só a busca por ajuda, mas também um contato com os professores e com os tutores a distância, de modo a que os alunos estabelecessem relações de proximidade entre eles. Este relato exemplifica que, muitas vezes, o aluno procura auxílio de apenas uma pessoa, neste caso, o tutor presencial, possivelmente por este estar mais próximo e, assim, despertar sua confiança. Neste sentido, a atitude declarada pelo tutor 20 foi extremamente pertinente.

Pesquisa anterior, realizada por Prado et al. (2012, p. 249), também apontou que a principal preocupação dos tutores, no contexto da EaD, é a promoção da interatividade entre os sujeitos que compõem esta modalidade, “visando estabelecer tanto entre si quanto com os membros do grupo um fluxo contínuo de comunicação.” Costa e Rausch (2012) também identificaram essa preocupação, em pesquisa realizada com tutores, e concluíram que a questão da interatividade encontra-se entre um dos principais dilemas dos tutores.

O fato acima demonstrado torna-se ainda mais concreto ao se verificar que apenas um tutor informou que, diante de tal situação, buscou incentivar os alunos a usarem as ferramentas disponíveis na plataforma. Este dado ressalta a preferência dos participantes-tutores incentivarem o contato interpessoal, ao invés do uso das ferramentas disponíveis no AVA.

Foi possível verificar, pelas respostas de 6,1% dos tutores, que, em alguns momentos, eles sentiram dificuldades na condução do processo de orientação dos alunos por falta de conhecimento sobre o conteúdo trabalhado na disciplina, o que pode ser constatado pelo relato de um dos tutores, descrito a seguir:

Em alguns casos, eu ajudava as alunas, porém, em algumas disciplinas, eu não conseguia fazer isso, pois me faltava conhecimento sobre o conteúdo da disciplina (Tutor 26).

Mesmo que a função do tutor seja, preferencialmente, a de interprete do conteúdo para o aluno, esclarecendo suas dúvidas em relação a todas as disciplinas do curso em que atua (PRADO et al., 2012), identificou-se, na presente pesquisa, especialmente, na resposta do Tutor 26, dificuldade em lidar com conteúdos mais específicos.

Diante das dificuldades encontradas pelos tutores em ajudarem os alunos em um determinado conteúdo, por não terem conhecimento suficiente para tal, a atitude dos mesmos foi a de incentivá-los a buscar auxílio com outras pessoas: tutores e professores. Esta ação foi informada por 9,1% dos participantes-tutores como forma de lidar com suas próprias dificuldades frente aos conteúdos.

Algumas situações que geraram dificuldades de aprendizagem entre os alunos foram destacadas por um dos participantes-tutores, como pode ser visto no trecho abaixo:

Quando eram apresentados textos complexos e de difícil compreensão, pelo nível de leitura dos alunos. Textos acessíveis aos alunos motivam a leitura (Tutor 23).

O relato do Tutor 23 vem de encontro ao do tutor 17 (acima citado) sobre as dificuldades dos alunos para entender a bibliografia indicada, levando-os a aconselhar "textos acessíveis aos alunos", pois, segundo eles, estes "motivam a leitura." Conclui-se, a partir deste relato, novamente, a necessidade do cuidado ao escolher os textos que serão trabalhados com os alunos. Dentre as respostas dos tutores, verificou-se que 3,0% apresentaram-se como vagas e/ou distorcidas.

A estratégia comportamental de buscar ajuda no material didático, ou seja, em outras fontes de pesquisa, é um importante recurso que pode ser utilizado pelo tutor, quando os alunos demonstram dificuldades em relação ao texto-base. Nesse sentido, 33,3% dos tutores, para lidarem com as dificuldades dos alunos sugeriram e incentivaram a busca por materiais adicionais; e 30,3% indicaram agir no sentido de incentivar o apoio interpessoal entre alunos, tutores e professores. Assim, uma parte dos tutores estimulou a pesquisa, para que, diante de futuras dificuldades, os alunos utilizassem este recurso e não ficassem esperando pelo auxílio do tutor, enquanto outros tutores buscaram promover a interatividade entre alunos e tutores. No entanto, cabe reiterar que os alunos instigados a buscar apoio em outras pessoas, em uma próxima dificuldade, também agirão desta forma e não desenvolverão uma atitude autônoma de pesquisa.

6.2.7 Atuação do Tutor diante de Situações em que o Aluno não Identificava suas Dificuldades

As respostas à questão 22 - *Quando os alunos não identificavam em quais conteúdos apresentam maior dificuldade...*- geraram duas categorias: Ações dos tutor diante da dificuldade do aluno em identificar as próprias dificuldades; e Ausência deste tipo de acompanhamento pelo tutor durante o curso.

A categoria: Ações dos tutores diante da dificuldade do aluno em identificar as próprias dificuldades, ocasionou a criação de 4 subcategorias. As subcategorias bem como as respectivas frequências e porcentagens (%), podem ser visualizadas na Tabela 16

Tabela 16 – Subcategorias relativas à Categoria: Ações dos tutores diante da dificuldade do aluno em identificar as próprias dificuldades, frequência e porcentagem (%)

Subcategoria das respostas dos tutores	Frequência	%
Retomada do material do curso (exercícios, conteúdos e vídeoaulas)	5	19,2
Apoio interpessoal	5	19,2
Atuação diretamente no conteúdo	2	7,7
Oferecimento de <i>feedback</i>	7	26,9
TOTAL	19	73

Fonte: Autora (2015)

Em relação a essa questão, verificou-se que 19,2% dos tutores buscaram retomar os materiais do curso. Os trechos abaixo demonstram as ações dos tutores.

Conversávamos sobre todos os conteúdos, anteriormente através do e-mail. Assim, na aula de sábado ele já conseguia identificar onde estavam suas maiores dúvidas (Tutor 1)

As orientações eram dadas no sentido de rever as vídeoaulas, rever os conteúdos e estarem atentos às explicações dados em momentos presenciais (Tutor 5)

Pela resposta do Tutor 1, verifica-se que este utilizou o recurso do e-mail para auxiliar os alunos; já a do Tutor 5 enfatiza a necessidade dos alunos estarem atentos nos momentos presenciais.

Um dos tutores ressalta a importância das atividades propostas para a identificação das dificuldades, conforme trecho abaixo:

Normalmente os exercícios propostos serviam de base para a verificação (Tutor 2)

Enquanto o *e-mail* foi o recurso informado pelo Tutor 1, o Tutor 2 ressaltou a importância dos exercícios propostos no curso para a identificação das dúvidas, pois a partir do esforço para resolvê-los, os alunos conseguiam identificar os conceitos que ainda não estavam claros e repensar sobre sua própria aprendizagem.

Entre os participantes-tutores, 19,2% relataram que buscavam criar proximidade com os alunos e oferecer apoio para tirar as dúvidas, além de aconselharem para que buscassem apoio interpessoal com outros colegas de curso, formando um grupo de estudos.

A atitude do tutor de se aproximar do aluno é imprescindível, especialmente, entre os profissionais que atuam, na EaD, como tutores. Estes profissionais precisam expressar uma atitude de receptividade, para que os alunos sintam-se à vontade para consultá-los quando avaliarem necessário (SOUZA et al., 2004). Lima e Alves (2011) também alertam sobre o cuidado que o tutor precisa ter na escolha das palavras ao interagir com o aluno por meio de tecnologias assíncronas, pois, nestes espaços, estão excluídos os recursos da linguagem extraverbal, comuns em conversas face a face, assim, a interpretação de uma oração postada pelo tutor pode ser entendida de forma diferente pelo aluno, razão de alguns conflitos entre as partes.

Atuar diretamente com o conteúdo foi uma ação utilizada por 7,7% dos tutores, que agiram no sentido de ressaltar tópicos essenciais de cada disciplina ou de incentivar os alunos a lerem o conteúdo para que identificassem suas dificuldades. Verifica-se, assim, que a atitude de 7,7% dos tutores, num primeiro momento, foi dar, de forma pronta, o auxílio ao aluno, ressaltando os tópicos essenciais da disciplina; em um segundo momento, a de buscar incentivar os alunos a ler, para que pudessem fazer as próprias reflexões e identificar suas dúvidas, desenvolvendo, desse modo, a autorregulação.

Nesse contexto, entende-se que o tutor ora age de forma tradicional, oferecendo aos alunos as respostas prontas sem propiciar que estes reflitam sobre sua aprendizagem, e ora atua como, de fato, devem atuar os tutores, buscando o desenvolvimento da autonomia dos alunos em relação aos estudos.

Oferecer *feedback* aos alunos sobre suas dificuldades, por meio de provas e correção de trabalhos, foi a resposta de 26,9% dos tutores, conforme trecho abaixo:

Sempre listei as dificuldades dos alunos nas correções dos trabalhos, juntamente com orientações de como superá-las (Tutor 15)

Outra situação indicada por um dos tutores merece ser evidenciada:

Os alunos tinham clareza dos conteúdos que tinham dificuldades, exceto quando eram surpreendidos pelas avaliações, achando que estudaram bastante e não foram tão bem quanto imaginavam (Tutor 10).

A fala do Tutor 10 demonstra que os alunos, em algumas situações, só tiveram clareza de que estavam com dificuldade em relação aos conteúdos, quando foram surpreendidos com notas baixas nas provas. Este cenário é extremamente preocupante, pois como indica o Tutor 10, mesmo depois de realizar os exercícios sobre o assunto e estudar para as provas, os alunos não conseguiram identificar suas dificuldades. Cabe ressaltar que, mesmo com as provas e a mensuração da aprendizagem, o aluno pode não ter tido, ainda, clareza sobre onde estavam suas maiores dificuldades. Frente a esse cenário, ressalta-se a importância de o tutor auxiliar os alunos a localizarem suas dificuldades. Uma das formas para tal seria apontar, no decorrer da correção das atividades avaliativas, os pontos que não ficaram claros, como indicado pelo Tutor 15 ou a de pedir que os alunos retomem esses conteúdos para que as dúvidas sejam sanadas.

Verifica-se, assim, que o tutor não oferecia ou não tinha oportunidade de oferecer *feedback* para os alunos antes das atividades avaliativas. Tal fato induz à seguinte reflexão: Como e para quê eram utilizadas as ferramentas disponíveis na plataforma, *chats*, listas de discussões e *e-mails* se não foram propostas pelos participantes-tutores para auxiliar os alunos?

Do total de tutores pesquisados, 19,2% disseram que não vivenciaram esse tipo de situação no decorrer do curso ou que nada era feito diante de situações como estas. Estas respostas sugerem que os alunos não informavam aos tutores quando não conseguiam identificar suas dúvidas ou conseguiam identificá-las sem o auxílio dos tutores. Identificaram-se, ainda, como vagas e/ou distorcidas, 7,7% das respostas.

As estratégias autorregulatórias de Monitoramento da Compreensão são importantes e eficazes, pois podem ser utilizadas pelos alunos para avaliar sua própria aprendizagem, assim, estes conseguem identificar suas dúvidas e, conseqüentemente, procuram saná-las.

Pelas respostas dos tutores, entretanto, verificou-se que eles não instigaram os alunos a utilizarem estratégias de avaliação da própria aprendizagem, e agiram de forma mais geral, estimulando os alunos a reverem todo o conteúdo, sem identificar o que apresentava, de fato, dificuldades. A ação indicada pelo tutor de oferecer *feedback* aos alunos, ressaltando os pontos em que eles apresentavam dificuldades, foi uma estratégia boa, no entanto, as dificuldades foram identificadas pelos tutores e não pelos alunos, assim, estes parecem não ter ainda desenvolvido a capacidade autorregulatória de refletir e regular sua compreensão.

6.2.2.1 Considerações acerca da autoavaliação da atuação do tutor

Três questões buscaram levar os tutores a se autoavaliarem: questão 23 - *Você considera que seu desempenho enquanto tutor(a) foi satisfatório? Justifique sua resposta apresentando exemplos da sua prática enquanto tutor(a) deste curso e sugestões do que poderia ser aperfeiçoado*; questão 24 - *Como você avalia seu nível motivacional relativo à sua atuação como tutor ao longo do curso? Justifique*; e questão 25 - *Você acredita que a mediação pedagógica realizada por você, durante o curso, fez diferença no aprendizado dos alunos? Por quê? Dê exemplo de uma situação de mediação que considerou efetiva*. Tais questões foram trabalhadas de forma agrupada e geraram algumas categorias, que podem ser vistas na Tabela 17, assim como suas respectivas frequência e porcentagem (%).

Tabela 17 – Categorias relativas à autoavaliação dos tutores, frequência e porcentagem (%)

Categorias	Frequência	%
Autoavaliação frente ao aluno	44	54,3
Autoavaliação relacionada à formação recebida e ao curso	16	19,7
Autoavaliação relacionada ao crescimento profissional no decorrer do curso	6	7,4
Autoavaliação relacionada à modalidade EaD	8	9,9
TOTAL	77	91,3

Fonte: Autora (2015).

Ao se autoavaliarem, os tutores atribuíram diferentes enfoques para essa medida, pois alguns entenderam a autoavaliação como relacionada à sua atuação frente ao aluno; outros relacionaram-na à formação, ao curso e ao próprio crescimento individual, enquanto tutor, no decorrer do curso; e outros, com a modalidade EaD.

Verificou-se que 54,3% dos participantes-tutores fizeram sua autoavaliação tendo como foco a atuação com os alunos. Foi possível observar que esses tutores, de modo geral, buscaram estar próximos aos alunos, auxiliando-os em suas dúvidas e em distintas situações, além disso, buscaram criar afinidade com os mesmos, a fim de propiciar um ambiente de confiança e motivação, para evitar desistências do curso. O trecho abaixo, expressa de forma clara, a proximidade que os tutores tentaram desenvolver ao longo do curso.

Conseguí segurar e incentivar alunos que queriam desistir por problemas familiares, dificuldades de aprendizagem e por não saberem lidar com ferramentas tecnológicas (Tutor 8)

Atuo acompanhando o aluno e o vínculo estabelecido promoveu o aprendizado e o bom desempenho da turma e a participação de todos até o final (Tutor 12).

Assim, alguns tutores buscaram, de fato, conhecer seus alunos, para que pudessem auxiliá-los em seus problemas, oferecendo respaldo a eles e trabalharam, com comprometimento, para atingir os objetivos e para desenvolver laços de confiança entre tutor e aluno, segundo um dos tutores entrevistados:

O que foi marcante foi a relação de proximidade e confiança entre cursista/tutor desenvolvida ao longo do curso, culminando com a satisfação do objetivo alcançado. (Tutor 20).

A atuação do tutor, no decorrer do curso, ocasionou mudanças significativas entre os alunos, como pode ser visto nos relatos dos tutores, apresentados a seguir.

Durante a apresentação das atividades para o grupo, fiz várias intervenções de instigação e outras de explicação para complementar as apresentações. Com isso, em cada futura apresentação, as alunas dedicavam-se mais para fazer um bom trabalho e, posteriormente, apresentá-los com qualidade (Tutor 26)

Nas primeiras aulas, procurei tranquilizar os alunos para que o pânico de falar em público não tomasse conta do nosso ambiente, e inserir essas falas individuais nas aulas, fez toda a diferença! Ao

final, vê-los discursando sobre o seu projeto de intervenção pedagógica foi muito gratificante (Tutor 1).

Desse modo, é evidente a importância do papel desempenhado pelos tutores, pois, a partir das distintas intervenções por eles realizadas, os alunos passaram a: elaborar trabalhos melhores; expor com mais frequência suas ideias; interpretar melhor textos simples; acessar a plataforma *Moodle* sem dificuldades; e apresentar maior comprometimento com a aprendizagem. É importante ressaltar, que, ao iniciar o curso, esses alunos acreditavam que, por ser um curso a distância, seria mais fácil.

Em sua prática, os tutores devem se esforçar para responder ao aluno, quando solicitados, dentro de um prazo de 24 horas (UEL, 2013). Agir desta maneira evita que os alunos desenvolvam um sentimento de solidão no processo de aprendizagem. Cabe ao tutor, neste sentido, organizar-se de forma que possa responder aos alunos com clareza, competência e rapidez, tendo em vista a formação dos mesmos.

A autoavaliação dos tutores também esteve relacionada à formação recebida e ao curso em que atuaram: 19,7% dos tutores avaliaram sua atuação desta forma. Alguns tutores indicaram que: o curso e os professores eram ótimos, assim como, as condições de trabalho, a quantidade de alunos por tutor; as reuniões; e a capacitação oferecida pela instituição para a atuação do tutor foi excelente. Esses fatores parecem ter favorecido o bom desempenho do tutor. Entretanto, outros tutores indicaram situações desfavoráveis para seu desempenho e dos próprios alunos do curso, entre elas: a desistência de alguns tutores de turmas, o que provocou grande rotatividade de tutores em uma única turma; a pouca organização do curso por caracterizar-se como primeira experiência da modalidade; e a falta de comunicação entre os tutores presenciais e a distância, sobre o desempenho do aluno.

Os tutores informaram se sentirem satisfeitos em relação à sua atuação no curso, por possuírem uma bagagem de conhecimento que os deixavam confortáveis para atuarem com os alunos.

Atuar como tutor também foi considerado um fator importante para 7,4% dos tutores porque cresceram em experiência e em conhecimento, como revela o trecho abaixo.

Acredito que fiz o melhor, por ser uma experiência nova posso ter deixado a desejar em alguns pontos, mas, a aprendizagem vê por meio da prática. Na minha prática enquanto tutora, tive, a meu ver, um progresso, pois, no primeiro semestre, ainda estava um pouco insegura e talvez não tenha conseguido contribuir com o meu melhor, mas depois a convivência com os alunos e os outros tutores enriqueceu a minha prática (Tutor 19).

Lima e Mill (2013), ponderam em sua pesquisa acerca da questão levantada pelo Tutor 19, quando ressaltam que na EaD, o fazer-se docente vai além da formação acadêmica, pois acontece cotidianamente, nas trocas de experiências com outros tutores, professores e com os próprios alunos.

A atuação do tutor também foi autoavaliada a partir da modalidade EaD, por 9,9% dos tutores, que expressaram sentimentos de satisfação e entusiasmo com a função de tutor. Também foi indicada, entre os tutores, a importância que este profissional exerce nesta modalidade, como exemplifica a resposta do Tutor 19:

Gostei muito e me senti motivada a assumir novos desafios na EaD. A atuação do tutor é muito importante para o sucesso do aluno na EaD, já que é o tutor que estabelece relações mais próximas entre o aluno e o conhecimento. (Tutor 19)

Esta resposta demonstra, além da satisfação do tutor em relação à modalidade, o quanto ele a valoriza. Verifica-se por meio do relato, que o tutor tem clareza e reconhece a importância do seu papel para a aprendizagem do aluno, fator extremamente importante para a atuação enquanto tutor, pois, nessa modalidade, o trabalho acontece de forma coletiva, assim, há necessidade de que cada membro da equipe reconheça e cumpra suas funções para o desenvolvimento de um bom trabalho (LIMA; MILL, 2013).

Além de se autoavaliarem, 7,4% dos tutores apresentaram algumas sugestões para o aprimoramento do curso e do trabalho dos tutores. Dentre as sugestões, destacam-se:

- *A necessidade de os tutores terem formação na mesma área de conhecimento do curso, para que possam responder, com maior clareza, as dúvidas dos alunos; a necessidade de os tutores, à distância e presenciais, terem maior clareza sobre suas respectivas funções;*

- *A necessidade de encontros, como reuniões com os coordenadores, para que os tutores possam ter um parecer sobre a forma como estão trabalhando, visto que grande parte dos tutores que participaram deste estudo tiveram sua primeira experiência, enquanto tutores na EaD, no curso pesquisado, por esse motivo, ainda sentiam-se inseguros em relação à prática.*

6.3 POSSÍVEIS RELAÇÕES ENTRE O USO DE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM PELOS ALUNOS E A ATUAÇÃO DO TUTOR

Neste item, buscou-se verificar as possíveis relações entre o uso de estratégias de aprendizagem indicadas pelos alunos, por meio da aplicação da EEA, e a atuação do tutor, relacionada ao incentivo do uso destas estratégias, observadas por meio do questionário aplicado aos tutores. Para tanto, optou-se por apresentar as possíveis relações relativas a cada fator mensurado pela EEA, conforme se segue.

6.3.1 Uso das Estratégias de Aprendizagem de Controle da Emoção e a Atuação do Tutor

Como indicado anteriormente, o Fator 1 da EEA, composto por estratégias de aprendizagem de controle da emoção, apresentou a menor média quando comparado aos demais fatores (Média: 7,52).

A partir da aplicação do questionário aos tutores, foi possível observar que, diante de situações em que os alunos apresentaram dificuldades em controlar suas emoções, os tutores buscaram tranquilizá-los, ficaram próximos, ressaltaram o potencial de cada um, elevaram sua autoestima, bem como, motivaram para que continuassem o curso.

Frente às ações indicadas pelas respostas dos tutores ao questionário, observa-se que esses participantes agiram mais de forma pontual, não promovendo o desenvolvimento de estratégias para que os alunos pudessem dispor dos recursos necessários para controlar a emoção e buscar o enfrentamento das situações adversas.

De acordo com Derry (1988 apud SANTOS; BORUCHOVITCH, 2011), estudantes que foram ensinados a utilizar estratégias de aprendizagem e as utilizam com propriedade, sabendo selecionar quais são as mais adequadas para as

inúmeras situações, têm conhecimentos úteis para lidar com uma variedade de situações de aprendizagem que poderão encontrar ao longo da vida. Da mesma forma, Santos e Boruchovitch (2011, p.288) apontam a necessidade de os alunos serem ensinados a utilizar estratégias de aprendizagem, para que sejam aprendizes competentes.

[...] os alunos não melhoram espontaneamente, tanto quanto poderiam, sua maneira de estudar e de aprender ao longo do tempo. Com o avanço da escolaridade, adquirem algumas técnicas, que utilizam sem sistematização e sem reflexão sobre suas vantagens (SANTOS; BORUCHOVITCH, 2011, p.288).

Devido à importância em utilizar as estratégias autorregulatórias de Controle da Emoção, ressalta-se a necessidade dos tutores incentivarem o uso destas estratégias e, em muitas situações, quando os alunos não dispõem dessas capacidades estratégicas, os ensinarem a utilizar tais estratégias, pois, como ressaltam Santos e Boruchovitch (2011), os alunos não melhoram tanto quanto poderiam, espontaneamente.

Silveira (2005) quando discute as funções dos tutores na EaD ressalta a importância dos tutores discutirem as estratégias de aprendizagem, além de sugerir, instigar e acolher os alunos. Pensando nisso, o tutor exerce papel fundamental na aprendizagem dos alunos, pois quando age no sentido de sugerir e instigar o uso de estratégias de aprendizagem, ele está de certa forma facilitando a aprendizagem dos alunos e proporcionando que ajam mais independentemente em sua aprendizagem.

Outra função do tutor destacada por Silveira (2005) refere-se ao acolhimento dos alunos em todas as situações de aprendizagem, como visto nas respostas dos tutores, quando questionado sobre o incentivo ao uso das estratégias de Controle da Emoção, observou-se que a preocupação do tutor centrou-se em de fato, acolher os alunos, pois buscaram manter contato e encorajar os alunos a persistirem.

Almeida (2001 apud CABANAS; VILARINHO, 2007) afirma que a formação do tutor tem se caracterizado por uma concepção racionalista, fragmentada e reducionista, porém, por outro lado, o que se exige do tutor é que ele possa ser dinâmico e flexível, saiba trabalhar em equipe e que tenha autonomia no seu processo de aprendizagem. Ao relacionar o tipo de formação recebida pelos

tutores com as respostas dadas por eles, quando questionado sobre o incentivo ao uso de estratégias de controle da emoção, entende-se que possivelmente os tutores não apresentavam formação suficiente e conhecimento dos benefícios destas estratégias, para incentivar o uso das mesmas no processo de ensino e aprendizagem dos seus alunos, mesmo que seja uma das funções atribuídas a eles.

6.3.2 Uso das Estratégias de Aprendizagem de Busca de Ajuda Interpessoal e a Atuação do Tutor

O Fator 2 da EEA investigou o uso das estratégias de aprendizagem de busca por ajuda interpessoal e obteve média de 8,23.

Por meio da questão que buscou investigar a atuação do tutor no incentivo pela busca por ajuda interpessoal entre os alunos, verificou-se que 21,4% dos tutores estimularam a participação dos alunos em *chats*, fóruns e listas de discussões, como forma de incentivarem a troca de conhecimentos entre os mesmos, entre eles e os professores e tutores.

Os tutores informaram diversificadas ações para conduzir os alunos a utilizarem as ferramentas da plataforma, as quais foram desenvolvidas/propostas para possibilitar a interação entre as pessoas, como as de: tentar demonstrar, por meio de esclarecimento, a importância de utilizar estes recursos para a aprendizagem e a de indicar que participar destes espaços caracteriza-se como uma de suas obrigações no curso, pois esta participação gera avaliação.

As respostas dos participantes-tutores indicaram que eles procuram incentivar os alunos a trocarem informações, experiências e a reconhecerem os recursos disponíveis no AVA como ferramentas para a aprendizagem, ou seja, como lugar onde dúvidas podem ser sanadas e novos conhecimentos podem emergir.

Oliveira (2010) enfatiza o quão essencial é a criação de um elo entre tutores e alunos e a necessidade deste ser fortalecido diariamente, para que alunos e tutores não se sintam sozinhos e abandonados no processo de ensino e aprendizagem. As ferramentas de interação disponíveis na plataforma, quando bem utilizadas possibilitam a criação e a consolidação desse elo. Por meio das respostas dos participantes-tutores reconhece-se que eles também compreendem a importância da interatividade na EaD, visto que buscaram utilizar distintas estratégias para fortalecer e promover a interação entre os agentes da EaD.

Sobre os recursos de interação disponíveis nos AVAs, Moran (2014) enfatiza que muitos tutores não se sentem confortáveis nos ambientes virtuais, não apresentam disciplina necessária para atuarem nos *chats* e nas listas de discussões, esta situação descrita, pode gerar pouca participação dos alunos neste espaço, pois o maior incentivador do uso das ferramentas não cumpre o seu papel, transformando o que seria um espaço de troca de experiências, de interatividade e de construção de conhecimento, em uma ferramenta sem valor e/ou até mesmo em um espaço de bate-papo que em nada contribui com a formação dos sujeitos nele envolvidos.

Silva, Pedro e Cogo (2011) realizaram um estudo sobre o uso dos *chats* entre alunos do curso de Enfermagem e reconheceram por meio da análise das falas dos alunos, a atitude de tomada de consciência dos alunos perante a aprendizagem, o que denota que as ferramentas de interação quando exploradas seriamente por alunos e tutores são importantes recursos avaliativos, reconhecedores e promotores do uso de estratégias de aprendizagem.

O relato de Silva, Pedro e Cogo (2011, p. 1214) esclarece e confirma a ideia exposta anteriormente sobre a importância do tutor na condução das ferramentas de interatividade.

Ao utilizar as TICs no ensino, o saber não está mais centralizado no professor e ele não é mais observado pelos estudantes e, sim, passa a observá-los no intuito de caracterizar as diferenças e potencialidades individuais. O aluno, no *chat* educacional, não precisa pedir autorização para falar, tampouco a sala de bate-papo virtual precisa fazer silêncio para que o mediador ou algum colega fale. Os participantes podem expor suas ideias e debater o conteúdo com liberdade e por esse motivo se faz importante a mediação do professor no sentido de manter a organização no meio virtual.

Ainda que a média do Fator 2 da EEA não tenha sido uma das maiores (Média: 8,23) pode-se afirmar que os participantes-alunos utilizam, com frequência, tais estratégias, o que demonstra que, provavelmente, a atuação do tutor tenha sido favorável para a promoção do uso de estratégias de busca de ajuda interpessoal. Neste sentido, conforme Abbad, Corrêa e Meneses (2010), quanto mais organizada e estruturada for a ação educacional, sob os aspectos instrucionais e operacionais, mais possibilidades os alunos terão de utilizar estratégias cognitivas e comportamentais de aprendizagem.

6.3.3 Uso das Estratégias de Aprendizagem de Repetição e Organização e a Atuação do Tutor

O Fator 3 da EEA buscou investigar o uso das estratégias de aprendizagem cognitivas de Repetição e Organização e apresentou média 9,02.

Em relação ao incentivo do uso destas estratégias, verificou-se que, quando os alunos apresentavam dificuldades em aprender, os tutores indicaram agir de modo a incentivá-los a buscar ajuda interpessoal e em materiais adicionais, propondo momentos coletivos de leitura e reflexão, questionamentos, assim como esclarecendo as dúvidas que foram surgindo e tentaram deixar o conteúdo mais simples.

Por sua vez, os participantes-alunos indicaram utilizar as estratégias mais simples, como: fazer anotação, resumos e ler o conteúdo do curso com maior frequência, em detrimento das estratégias mais complexas. Este conjunto de resultados parece ser um indicativo de que os alunos foram ensinados a utilizar essas estratégias que apresentaram médias altas, mas não foram estimulados a usar estratégias de aprendizagem mais complexas, como: as de repetir mentalmente o conteúdo do curso e desenhar esquemas para estudar tal conteúdo.

Entre as funções dos tutores indicadas pela UAB (2013) destaca-se: “estabelecer contato permanente com os alunos e mediar às atividades discentes”. Ao mediar às atividades dos alunos, os tutores poderiam incentivar o uso de estratégias cognitivas mais complexas, com objetivos pontuais e longitudinais, em primeiro lugar, para que a aprendizagem do conteúdo em questão se efetivasse mais facilmente e, em segundo lugar, para que o aprendiz utilizasse em outras situações as estratégias cognitivas incentivadas pelos tutores.

Neste sentido, como afirmam Lima e Mill (2013) o professor quando inserido na função docente na EaD, passa ou deveria passar por um processo de reestruturação da sua prática docente, bem como modificar a sua concepção de educação, a qual muitas vezes caminha voltada à tendência tradicional. Desta forma, se a mudança de concepção tradicional de ensino se efetivasse, possivelmente os tutores não tentariam buscar deixar o conteúdo mais simples aos alunos, como indicado por eles, mas sim, buscariam fornecer aos alunos, os subsídios necessários para que, a partir das suas vivências, eles pudessem tornar o

conteúdo mais simples, utilizando estratégias de aprendizagem cognitivas simples e complexas.

6.3.4 Uso das Estratégias de Aprendizagem de Controle da Motivação e a Atuação do Tutor

Mediante aplicação da EEA, observou-se que o Fator 4 – Controle da Motivação, apresentou média 8,95.

As respostas obtidas por meio da aplicação do questionário aos participantes-tutores demonstraram que eles, de modo geral, buscam: incentivar o estabelecimento de relações entre o conteúdo do curso e as vivências dos alunos; conscientizar os alunos quanto à importância dos conteúdos para a sua formação; instigar os alunos a buscarem diferentes formas de explorar e obter os conteúdos; motivar para os estudos; estimular a autorreflexão sobre os objetivos de estarem estudando, para que continuem firmes nos estudos.

Dentre as ações elencadas pelos tutores, a promoção da autorreflexão dos alunos parece ser uma ação importante no sentido de controlar a motivação, pois, ao refletir sobre sua aprendizagem e, principalmente, sobre os porquês de estar estudando, o aluno é levado a ponderar sobre a importância do curso para sua formação. Assim, mesmo diante da falta de interesse por determinado assunto, os tutores deste estudo informaram criar mecanismos para que os alunos permanecessem firme no estudo dos materiais e prosseguissem no curso. Quando os alunos assim agem, estão desenvolvendo estratégias de autorregulação de sua aprendizagem.

Barni e Rodrigues (2009) consideram que o tutor além de ter os conhecimentos acerca dos conteúdos do curso para auxiliar os alunos e sugerir bibliografia, ele precisa atuar também com relação à motivação dos alunos. Neste sentido, o tutor precisa dispor de atitudes de receptividade e assegurar um clima de segurança entre ambas as partes, a fim de que, o aluno não hesite em buscar pelo tutor em momentos de dúvidas, por exemplo. Isto porque, a modalidade a distância requer que os tutores estejam sempre oferecendo apoio pedagógico e motivacional, pois a falta de interação entre professores/alunos, alunos/alunos tende a deixar o estudo cada vez mais solitário, destarte, incentivar o uso de estratégias de

aprendizagem de controle na motivação entre alunos da EaD torna-se fundamental para que o aluno possa lidar com essa característica distinta da EaD.

Pensando nas estratégias de aprendizagem, Souza (2010) em estudo anterior encontrou correlação entre o uso de estratégias de aprendizagem e o nível motivacional dos alunos, isso significa que, quanto mais motivado o aluno estiver, maiores são as chances de utilizar estratégias de aprendizagem.

No contexto da EaD, para que o professor e, de modo especial, o tutor, objeto de análise deste estudo, sejam capazes de ensinar e incentivar o uso de estratégias de aprendizagem, sejam elas quais forem, mas principalmente, as autorregulatórias, precisam ser hábeis para aprender e ensinar, de maneira estratégica, os conteúdos curriculares, assim, precisam saber tanto ensinar quanto aprender (CABANÍ, 2000; SIMÃO, 2004). Sendo assim, espera-se que os profissionais da educação (professores no ensino presencial e tutores na EaD) sejam também ensinados e tenham aprendido a utilizar estratégias de aprendizagem, para que possam desenvolver a capacidade de aprender a aprender e incentivar o uso destas estratégias por parte dos alunos. Desta forma, reforça-se a necessidade de os cursos de formação de professores demonstrarem as vantagens destas estratégias, quando utilizadas de forma consciente, para a aprendizagem, e a ensinarem os futuros e/ou professores em atuação a utilizá-las.

6.3.5 Uso das Estratégias de Aprendizagem de Elaboração e a Atuação do Tutor

O Fator 5 da EEA buscou investigar a frequência do uso das estratégias cognitivas de Elaboração. Verificou-se que os participantes-alunos deste estudo informaram utilizá-las com alta frequência (Média: 9,44), quando comparadas às demais estratégias mensuradas pela EEA.

A análise das respostas dos tutores quanto ao incentivo dessas estratégias evidenciou que estes: incentivaram os alunos a estudarem mais; ofereceram materiais adicionais; buscaram conhecer suas dificuldades para uma intervenção pontual; retomaram os conteúdos; relacionaram os conteúdos estudados com a prática; e estimularam a autorreflexão.

Dentre as ações que os tutores informaram utilizar quando os alunos não apresentavam uma aprendizagem significativa, verificou-se que apenas uma delas estava, de fato, a serviço da promoção da aprendizagem significativa e do uso

de estratégias de Elaboração, ou seja, a estratégia de relacionar os conteúdos estudados com a prática/realidade do aluno.

Por meio da aplicação do questionário, verificou-se que apenas 8,8% dos tutores indicaram utilizar essa estratégia. Além disso, verificou-se que os participantes-tutores não buscaram incentivar os alunos a utilizarem essa estratégia para a aprendizagem, como pode ser comprovado por suas respostas, pois eram eles próprios que faziam o esforço de estabelecer as relações entre o conteúdo e a realidade dos alunos. De tal modo, as respostas dos tutores para esta questão suscitam a ideia que provavelmente os tutores desconhecem a Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel, por não incentivaram os alunos a estabelecerem relações entre os conteúdos novos com os conhecimentos prévios para uma nova aprendizagem. Esta constatação questiona novamente a formação recebida pelos tutores, no entanto, agora não somente a formação pedagógica, mas também, a formação teórica, principalmente sobre as teorias da aprendizagem.

Os resultados obtidos por meio da EEA suscitam a hipótese de que os participantes-alunos, por já atuarem como professores na rede estadual e por já terem sido submetidos à formação inicial anteriormente, lembrando que eram alunos egressos do curso de Pedagogia da VIZIVALI, carregavam uma bagagem de experiências anteriores o que possibilitou a realização do exercício de relacionar o conteúdo estudado com a prática, de forma consciente, o que, por sua vez, os auxilia no processo de aprendizagem.

6.3.6 Uso das Estratégias de Aprendizagem de Busca de Ajuda no Material Didático e a Atuação do Tutor

O Fator 6 da EEA é pertinente ao uso das estratégias de busca de ajuda no material didático e entre os participantes-alunos obteve média 9,06 (Tabela 6).

Por sua vez, os tutores, ao serem instigados a informar quanto ao incentivo do uso da estratégia comportamental de busca de ajuda no material didático, demonstraram que agiam diretamente sobre o conteúdo, pois: buscavam torná-lo mais simples; incentivavam e sugeriam materiais adicionais; ofereciam apoio interpessoal; e estimulavam o uso dos recursos disponíveis na plataforma.

De acordo com Luz, Roccio e Silva (2005 apud NUNES, 2013) a habilidade de estimular a busca por respostas e novos conhecimentos utilizando para isso recursos externos, como: livros, sites e artigos, é uma das competências esperadas entre os tutores em atuação. Ao analisar as ações indicadas pelos participantes-tutores, verifica-se que eles incentivaram os alunos a buscarem ajuda no material didático, como também, em outras fontes de pesquisa que não exigiam contato social. Estas respostas demonstram que alguns tutores agiram conforme se espera que eles atuem, de acordo com Luz, Roccio e Silva (2005 apud NUNES, 2013), não fornecendo os recursos prontos aos alunos, mas mostrando o caminho que eles devem seguir para sanar as suas dúvidas e assim possam ampliar os seus conhecimentos.

Já outros participantes-tutores buscaram tornar o conteúdo mais simples ao aluno, como afirma Oltramari et al. (2012) facilitar a aprendizagem também é uma das atribuições do tutor, mas ao refletir a forma que o tutor facilitou a aprendizagem nesta situação, tornando o conteúdo apenas mais simples e não deixando que o aluno agisse e refletisse sobre ele, pode-se afirmar que esta estratégia foi favorável momentaneamente para a realização de determinada tarefa, mas provavelmente nas subseqüentes tarefas que porventura possam requerer maior esforço, os alunos buscarão novamente o tutor, pois não foram preparados a lidar com a dificuldade na aprendizagem. O tutor poderia ensinar e estimular os alunos a utilizarem estratégias cognitivas nesta situação, assim ele cumpriria o seu papel de facilitador da aprendizagem e em situações posteriores, os alunos estariam capacitados para lidar com suas dificuldades.

Como discutido anteriormente no subitem 6.3.2, diante desta situação, os tutores também incentivaram os alunos a buscarem ajuda interpessoal por meio do uso das ferramentas disponíveis na plataforma, o que demonstra o esforço dos mesmos em estimular a troca de informações entre colegas e professores, para o desenvolvimento de uma aprendizagem colaborativa e para o incentivo à pesquisa. Estes fatores são extremamente pertinentes para a EaD, quando se tem em vista o desenvolvimento da autonomia dos alunos.

Ao analisar as ações indicadas pelos participantes-tutores diante da dificuldade de compreensão do texto e a média obtida na EEA pode-se afirmar que os participantes-tutores incentivaram os alunos a buscarem por materiais adicionais, promovendo assim, o uso da estratégia comportamental de busca por ajuda ao

material didático. Esta prática dos participantes-tutores pode ser visualizada na média do Fator 6 da EEA no qual os participantes-alunos indicaram média alta pra o uso desta estratégia comportamental.

6.3.7 Uso das Estratégias de Aprendizagem de Monitoramento da Compreensão e a Atuação do Tutor

Mediante aplicação da EEA, foi possível concluir que os participantes-alunos deste estudo indicaram utilizar com relativa frequência, estratégias de Monitoramento da Compreensão (Média: 8,11). No entanto, esta média encontra-se entre as mais baixas, quando comparada com as médias obtidas nos demais fatores (vide Tabela 6).

Ao analisar as respostas dos tutores em relação ao incentivo do uso de estratégia autorregulatória de monitoramento da compreensão, observou-se que estes agiam no sentido de: retomar o material do curso; oferecer apoio interpessoal; fornecer *feedback*; e de operar diretamente no conteúdo (Tabela 16).

Entre as atitudes destacadas pelos tutores, diante da dificuldade apresentada pelos alunos em identificar suas dúvidas, incentivá-los a rever os conteúdos estudados foi a única que apontou o incentivo ao uso da estratégia de aprendizagem de Monitoramento da Compreensão. Desta forma, pode-se afirmar que os participantes-tutores parecem que incentivavam, moderadamente, o uso de estratégias de avaliação da compreensão do conteúdo.

Além disso, as respostas dos tutores, frente a esta situação, demonstram que eles sugerem o uso desta estratégia, porém parecem desconhecer a importância da mesma para o monitoramento da compreensão. Outras estratégias de aprendizagem poderiam ser incentivadas pelos tutores para que os alunos pudessem monitorar sua compreensão sobre o conteúdo, como a elaboração de testes e de perguntas que estimulam o monitoramento da compreensão.

Estudos anteriores, como o de Boruchovitch (2001) apontam que estudantes bem sucedidos apresentam a capacidade de Monitoramento da Compreensão bem desenvolvida. Assim, quando estudam, são capazes de monitorar a compreensão, o uso de estratégias de aprendizagem, o engajamento nas tarefas, entre outras atividades.

Reconhecendo as contribuições/benefícios das estratégias de monitoramento da compreensão para a aprendizagem, a média de uso destas estratégias indicada pelos participantes-alunos e o moderado incentivo dos participantes-tutores para o uso das mesmas, reforçam a necessidade dos tutores incentivarem o uso destas estratégias, e além disso, que eles as utilizem no seu processo de aprendizagem para que possam reconhecer os seus benefícios na prática e assim, passem a estimular o uso destas estratégias entre os alunos.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde a publicação da LDB nº 9394/96 (BRASIL, 1996), especificamente no Artigo 80 que prevê: “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”, os programas a distância têm se consolidado cada dia mais no território brasileiro. Essa expansão sugere a necessidade de estudos na área sobre todos os aspectos da EaD, visto que apresenta características distintas do ensino presencial.

Ao reconhecer a importância de estudos sobre a EaD, mais especificamente sobre o processo de ensino e aprendizagem nessa modalidade, esta dissertação foi realizada com o objetivo principal de: analisar a frequência do uso de estratégias de aprendizagem cognitivas, comportamentais e autorregulatórias por parte de alunos do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina, ofertado a distância e suas relações com o papel do tutor.

Um dos objetivos específicos deste trabalho foi comparar a frequência do uso de estratégias de aprendizagem relativas a sete aspectos: controle da emoção, busca de ajuda interpessoal, repetição e organização, controle da motivação, elaboração, busca de ajuda em relação ao material didático e monitoramento da compreensão. Por meio da análise dos resultados, verificou-se que algumas estratégias são mais utilizadas do que outras, como foi o caso da estratégia cognitiva de Elaboração. Os dados evidenciaram também que, dentre as médias mais baixas, encontram-se as relativas às estratégias autorregulatórias de Controle da Emoção e Monitoramento da Compreensão.

Estas análises permitiram indicar que os participantes-alunos deste estudo parecem usar com mais frequência estratégias de aprendizagem cognitivas, seguidas pelas comportamentais e, por fim, com menor frequência, as autorregulatórias. Nesse sentido, em relação às estratégias metacognitivas, interpretamos que provavelmente, estas não tenham sido ensinadas ao longo do processo de escolarização, sendo possivelmente utilizadas de forma inconsciente, e talvez os alunos desconheçam os benefícios do uso das estratégias metacognitivas para a aprendizagem.

O segundo objetivo específico do estudo foi o de descrever as ações pedagógicas relacionadas ao incentivo do uso de estratégias de aprendizagem, que

foram informadas pelos participantes-tutores dessa pesquisa. A partir da análise das respostas ao questionário, foi possível observar que os tutores parecem voltar sua atuação mais no sentido de: criar laços com os alunos; estar próximos deles; auxiliá-los em suas dúvidas; sugerir-lhes bibliografia; e em estabelecer interatividade entre professores, tutores e alunos. Essas ações por parte dos tutores podem ser entendidas como forma de diminuir a distância entre os participantes do processo ensino e aprendizagem e como busca pelo desenvolvimento da aprendizagem colaborativa, fator almejado na EaD.

Por meio das respostas dos participantes-tutores foi possível verificar que os tutores desenvolveram em sua prática as funções que lhes são conferidas de acordo com os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância (2007), as quais são: auxiliar os alunos em suas dúvidas, promover o uso das ferramentas disponíveis nas plataformas e manter contato com os alunos, pode-se verificar por meio das respostas que o estímulo a pesquisa e o agir de forma autônoma foi pouco estimulado pelos tutores.

O terceiro objetivo específico do estudo foi o de estabelecer as possíveis relações entre o uso, por meio dos alunos, de estratégias de aprendizagem cognitivas, comportamentais e autorregulatórias e o papel desempenhado pelos tutores como incentivadores do uso dessas estratégias. Os resultados permitiram verificar que, dentre as ações declaradas pelos tutores, as estratégias comportamentais de busca por ajuda interpessoal e por ajuda ao material didático foram as mais incentivadas. No entanto, como observado anteriormente, as estratégias comportamentais não apresentaram a maior frequência entre os participantes-alunos, o que possibilita afirmar que eles preferem agir por si próprios, utilizando estratégias cognitivas, que apresentaram a maior média, ao invés de buscar auxílio com outras pessoas e em materiais didáticos.

Sobre as estratégias autorregulatórias, observou-se que os tutores parecem não buscar incentivar o uso das mesmas, pois algumas das ações pedagógicas informadas por eles, foram realizadas sem a intenção de promover o uso de estratégias metacognitivas de autorregulação, as quais levariam os alunos a exercer um controle sobre sua aprendizagem. Com relação às estratégias cognitivas, também, se observou a mesma situação das estratégias autorregulatórias.

De modo geral, pode-se afirmar que os objetivos propostos por este trabalho foram atingidos e suscitaram, ao considerar a frequência do uso de estratégias autorregulatórias e cognitivas, que estas podem ser resultantes da aprendizagem dessas estratégias ao longo da vida, uma vez que os tutores buscaram desenvolver, em sua prática, com maior frequência, o uso de estratégias comportamentais.

Indicadores para uma possível intervenção foram apontados, especialmente, quanto à atuação do tutor, pois, a partir da autoavaliação realizada, os tutores reconhecem a importância do seu papel e da sua mediação em relação ao processo de ensino e aprendizagem. Desta forma, adverte-se quanto à necessidade de que sua formação seja comprometida com a modalidade a distância e voltada para o incentivo aos alunos quanto ao uso de estratégias de aprendizagem. No entanto, para que possam incentivar os alunos a utilizarem estratégias de aprendizagem, eles também precisam ser aprendizes competentes que façam uso das mesmas. Por isso, ressalta-se a importância dos tutores receberem, em suas formações, tais conhecimentos, para que possam promover o uso de estratégias entre os alunos (SANTOS; BORUCHOVITCH, 2011).

São reconhecidas as limitações do presente estudo, em especial, ao considerar que os dados foram analisados a partir daquilo que foi relatado pelos participantes e dessa forma podem apresentar um viés quanto às expectativas de respostas a serem registradas por parte dos participantes. Dessa forma, sugere-se que novos estudos sobre a temática sejam desenvolvidos, entre eles, intervenções junto a tutores, a fim de que esses recebam formação sobre o constructo estratégias de aprendizagem e passem a utilizá-las, ensiná-las e incentivá-las em suas aulas e orientações, de modo a contribuir com o processo de ensino e aprendizagem no contexto da EaD, modalidade que se encontra em franca expansão e requer novos olhares sobre o papel dos tutores e sobre os alunos para que adquiram capacidades autorregulatórias eficientes.

A presente pesquisa trouxe grandes contribuições, pois foi possível visualizar, por meio dos resultados obtidos, relevantes aspectos sobre as estratégias de aprendizagem e sobre como os tutores no contexto do curso selecionado em EaD percebem sua atuação, fato este que contribui para o campo da Educação, especificamente para a formação profissional de professores, visto que os estudos sobre estratégias de aprendizagem, em sua grande maioria, estão relacionados ao

ensino presencial, em especial, ao ensino fundamental e superior. O estudo também evidencia a valorização dos tutores no espaço da EaD e aponta a necessidade de formação continuada dos mesmos, ao reconhecer o papel fundamental que exercem na modalidade de ensino a distância.

REFERÊNCIAS

- ABBAD, G. S; CORRÊA, V.P; MENESES, P. P. M. Avaliação de treinamentos a distância: relações entre estratégias de aprendizagem e satisfação com o treinamento. **Revista de Administração Mackenzie**, São Paulo, v.11, n.2, p.43-67, mar/abr. 2010.
- ABED. **Censo EAD. 2012**. Disponível em: http://www.abed.org.br/site/pt/midioteca/censo_ead/. Acesso em: 20 nov. 2013.
- _____. **Censo EAD.2013**. Disponível em: http://www.abed.org.br/censoead2013/CENSO_EAD_2013_PORTUGUES.pdf. Acesso em: 12 dez. 2014.
- ALMEIDA, L. Facilitar a aprendizagem: ajudar os alunos a aprender a pensar. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 6, n. 2, p. 155-165, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v6n2/v6n2a06.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2013
- ALMEIDA, O.C.S; ABBAD, G; MENESES, P.P.M; ZERBINI, T. Evasão em cursos a distância: fatores influenciadores. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, São Paulo, v.14, n.1, p.19-33, 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1679-33902013000100004&script=sci_arttext. Acesso em: 23 dez.2014.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**.3.ed. Portugal: Edições 70, 2004.223 p.
- BARION, E.C.N; MARQUES, M.A.R.B. Docência e tutoria: diálogos e tensões. **Revista Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v.16, n.1, p.47-55, jan/abr. 2013. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/23761>. Acesso em: 3 out.2013.
- BARNI, E. M; RODRIGUES, K. G. A importância das práticas tutoras na modalidade a distância em uma instituição de ensino superior de Curitiba-PR. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 9, 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Champagnat, 2009. p. 9241-9251. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3072_2138.pdf>. Acesso em: 07 mar. 2013.
- BARROS, J.C; SOUZA, P.N. Práticas discursivas de uma tutora em fóruns de discussão online. **Veredas Online – Atemática**, Juiz de Fora, v. 1, p.383-397, 2011.
- BASIL, C; COLL, C. A construção de um modelo prescritivo da instrução: a teoria da aprendizagem cumulativa. In: COLL, C; PALACIOS, J; MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, v.2, 1996, p. 45-56
- BELLONI, M. L. **Educação a distância**. 5. ed. São Paulo: Autores Associados, 2009. 115 p.
- BENAVIDES, D.L; VALDIVIA, I.A. Promover la Regulación Del Comportamiento em Tareas de Aprendizaje Cooperativo em Línea a Través de la Evaluación. **Revista Iberoamerica de Educación a Distancia**. Espanha, v.14, n. 1, p.161-183, 2011.

Disponível em: < <http://www.utpl.edu.ec/ried/?q=es/node/361>> Acesso em 10 abril 2013.

BICALHO, R.N.M; OLIVEIRA, M.C.S.L. O processo dialógico de construção do conhecimento em fóruns de discussão. **Interface Comunicação, Saúde e Educação**, São Paulo, v.16, n.41, p.469-483, jun. 2012.

BOHADANA, E. VALLE, L. O quem da Educação a Distância. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.14, n.42, p.551-606, set/dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n42/v14n42a11.pdf>>. Acesso em: 07 mar. 2013

BORGES, V.M.C; JUNIOR, T.C.B. Perfis de uso de estratégias de aprendizagem de alunos em ambiente virtual. **Horizonte de Linguagem Aplicada**, Brasília, v. 11, n.1, p. 59-80, jan/jun. 2012. Disponível em: <<http://seer.bce.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/6121>> Acesso em: 29 out 2013.

BORTOLETTO,D; BORUCHOVITCH, E. Learning strategies and emotional regulation of pedagogy students. **Paideia**, São Paulo, v.23, n.55, p.235-242, maio/ago. 2013.

BORUCHOVITCH, E. Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. **Psicologia Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v.12, n. 2, 1999.

_____. Algumas estratégias de compreensão em leitura de alunos do ensino fundamental. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 5, n.1, p. 19-25, jun. 2001.

_____.A auto-regulação da aprendizagem e a escolarização inicial. In: BORUCHOVITCH, E; BZUNECK, J.A.**Aprendizagem processos psicológicos e o contexto social na escola**. Petrópolis: Vozes, 2004, p. 55-88.

_____. Aprender a aprender: proposta de intervenção em estratégias de aprendizagem. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 8, n.2, p. 156-167, jun. 2007.

_____;MERCURI, E. A importância de sublinhar como estratégia de estudo. **Tecnologia Educacional**, Brasília, v. 28, n.144, p.37-40, jan/mar.1999.

BRAATZ.S.C. **Uso de estratégias metacognitivas de leitura em alunos da disciplina de inglês instrumental**. 2012.180 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

BRASIL. Decreto-Lei 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.**Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, D.F.,19 dez. 2005.

BRASIL. Decreto-Lei nº 5.800, de 08 de junho de 2006. Dispõe sobre o sistema Universidade Aberta do Brasil. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, D.F., 08 jun. 2006

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, D.F., 14 dez.1962

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, D.F., 20 dez.1996.

BRASIL. MEC Ministério da Educação e Cultura. SEED. **Referenciais de qualidade para Educação Superior a distância**. 2007.

BRASIL.MEC.Ministério da Educação e Cultura. **Censo aponta aumento de 4,4% e matrículas superam 7 milhões**. 2013.Disponível em:http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=19077:censo-aponta-numento-de-44-e-matriculas-superam-7-milhoes-&catid=212. Acesso em: 11 dez.2013

BRASIL. MEC. Ministério da Educação e Cultura. **Plano Nacional de Educação (PNE)**.2011. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16478&Itemid=1107. Acesso em: 16 dez.2013.

BRASIL.MEC. Ministério da Educação e Cultura. **Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação**. 2014. Disponível em:
http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em 12 dez. 2014.

BUSNELLO, F. B, JOU, G. I. SPERB, T. M. Desenvolvimento de habilidades metacognitivas: capacitação de professores de ensino fundamental. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v.25, n.2, p. 311-319, 2012. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79722012000200013&script=sci_arttext> Acesso em: 17 abr. 2013.

BZUNECK, J.A. Aprendizagem por processamento da informação: uma visão construtivista. In: BORUCHOVITCH, E; BZUNECK, J.A.**Aprendizagem processos psicológicos e o contexto social na escola**. Petrópolis: Vozes, 2004, p. 17-54.

CABANAS, M.I.C; VILARINHO, L.R.G. **Educação a distância: tutor, professor ou tutor-professor?** In: ENCONTRO DE TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO, 5., 2007, São Paulo. **Anais...**São Paulo,2007, p.1-18.

CABANÍ, M. L.P. La formación del profesorado para enseñar estrategias de aprendizaje. In: MONEREO, C. **Estratégias de aprendizaje**. Madrid: A. Machado Libros, 2000. p. 63-113.

CARRAHER, T.N. **Aprender pensando**: contribuições da psicologia cognitiva para a educação. Petrópolis: Vozes, 1990.

CHAGAS, I; FARIA, C; MOURATO, O; PEREIRA, G; SANTOS, A. Problem-based learning in an online course of health education.**European Distance and E-learning Network**, Lisboa, n.1, 2012. Disponível em:
<<http://www.eric.ed.gov/PDFS/EJ979608.pdf>> Acesso em: 13 abr. 2013

COSTA, E.R; BORUCHOVITCH,E. Compreendendo relações entre estratégias de aprendizagem e a ansiedade de alunos do ensino fundamental de Campinas. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v.17, n.1, p. 15-24,2004.

_____. As Estratégias de aprendizagem e a produção de textos narrativos. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 22, n.2,p. 173-180, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79722009000200002&script=sci_arttext> Acesso em 15 abr. 2013.

- COSTA, C. J; COCHIA, C. B. R. A Expansão do ensino superior no Brasil e a educação a distância: instituições públicas e privadas. **Revista Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 16, n. 1, p. 21-32, jan/abr. 2013. Disponível em: <http://www.dtp.uem.br/rtp/volumes/v16n1/02%20-%20Celio.pdf>. Acesso em: 26 dez.2013.
- COSTA, S.F; RAUSCH, R.B. Dilemas de professores tutores iniciantes na EaD. **Olhar do professor**, Ponta Grossa, v.15,n.2,p.315-335,2012.
- CRAIK, F.I.M; LOCKHART, R.S. Levels-of-processing: A framework for memory research. **Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior**, Toronto, v.11, p.671-684,1972. Disponível em: http://www.numyspace.co.uk/~unn_tsmc4/prac/labs/depth/craiklock.pdf. Acesso em: 05 ago. 2014.
- CRUVINEL, M; BORUCHOVITCH, E. Sintomas depressivos, estratégias de aprendizagem e rendimento escolar de alunos do ensino fundamental. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.9, n.3, p.369-378, set/dez. 2004.
- _____. Regulação emocional em crianças com e sem sintomas de depressão. **Estudos de Psicologia**, Natal, v.16, n.3, p.219-226, set/dez.2011.
- CUNHA, N.B; BORUCHOVITCH, E. Estratégias de aprendizagem e motivação para aprender na formação de professores. **Revista Interamerican Journal of Psychology**, Porto Alegre, v.46, n.2, 2012.
- DAVIS, C; NUNES, M.M.R; NUNES, C.A.A. Metacognição e sucesso escolar: articulando teoria e prática. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v.35, n.125, p.205-230, maio/ago. 2005.
- DEGÁSPERI, A; DEGÁSPERI, L. Tutor EaD: a peça chave da aprendizagem. **Paidéi@ Revista Científica de Educação a distância**, São Paulo, v.5, n.8, 2013.
- EYSENCK, M.Y; KEANE, M.T. **Psicologia cognitiva: um manual introdutório**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- FARIA, A. A; SALVADORI, A. A Educação a distância e seu desenvolvimento histórico no Brasil. **Revista das Faculdades de Santa Cruz**, Curitiba, v. 8, n.1, p. 15-22, 2010. Acesso em: 23 nov.2013. Disponível em: <http://santacruz.br/v4/download/revista-academica/14/08-educacao-a-distancia-e-seu-movimento-historico-no-brasil.pdf>
- FARIA, E. V. Tutor na educação à distância: a construção de conhecimentos pela interação nos ambientes midiáticos no contexto da educação libertadora. **Revista Scientia FAER**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 28-37, jan/abr. 2010. Disponível em: <http://www.f aer.edu.br/revistafaer/artigos/educacao2/elisio.pdf>. Acesso em 09 mar. 2013
- FILHO, P. A. Educação a distância: uma abordagem metodológica e didática a partir dos ambientes virtuais. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.27, n.2, p. 41-72, ago. 2011. Acesso em: 02 jan.2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v27n2/a04v27n2.pdf>
- FLAVELL, J. H. Metacognition and cognitive monitoring. A new area of cognitive-developmental inquiry. **American Psychologist**, v.34,n.10,p.906-911, 1979.

GADOTTI, M. **Desafios para a era do conhecimento**. 2010. Disponível em: <http://www.adurrj.org.br/5com/pop-up/desafios_era_conhecimento.htm>. Acesso em: 09 mar. 2013

GALVÃO, A; CÂMARA, J; JORDÃO, M. Estratégias de aprendizagem: reflexões sobre universitários. **Revista Brasileira de Estratégias Pedagógicas**, Brasília, v.93, n.235, p.627-644, set/dez. 2012. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812012000300006&lng=en&nrm=iso. Acesso em 13 mar.2014.

GATTI, B.A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Editora Plano, 2002, 87p.

GAZÍ, Z.A. Implementing Constructivist Approach into Online Course Designs in Distance Education Institute at Eastern Mediterranean University. **The Turkish Online Journal of Educational Technology**. v.8, n.2, p.68-81, 2009. Disponível em: < <http://www.tojet.net/articles/v8i2/827.pdf>> Acesso em: 15 abril 2013.

GÓES, N. M; ALLIPRANDINI, P.M.Z. Análise quantitativa de produções relacionadas a aprendizagem e o papel do tutor na educação a distância no período de 2002 a 2012 nos Anais da ABED. In: SIMPÓSIO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 5 e SEMANA DA EDUCAÇÃO “DA FORMAÇÃO À AÇÃO DOCENTE: IMPACTOS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR”, 15, 2013, Londrina. **Anais...Londrina**, 2013, p. 1-10.

GÓES, N. M; ALLIPRANDINI, P.M.Z. O uso de estratégias de aprendizagem e o papel do tutor: análise da produção científica disponível nos sites Scielo, ERIC e RIED no período de 2003 a 2013. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EDCERE, 11, 2013, Curitiba. **Anais...Curitiba: Champagnat**, 2013, p.4861-4877.

GOMES, M.A.M; BORUCHOVITCH, E. Desempenho no jogo, estratégias de aprendizagem e compreensão na leitura. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v.21, n.3, p.319-326, set/dez.2005

_____. Aprendizagem autorregulada da leitura: resultados positivos de uma intervenção psicopedagógica. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v.27, n.3, p.291-299, jul/set. 2011.

HACK, J.R. Comunicação dialógica na educação superior a distância: a importância do papel do tutor. **Signos e Pensamentos**, Bogotá, v.29, p.114-123, jan/jun. 2010. Disponível em: <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/viewFile/2553/1822>. Acesso em: 3 jun.2014.

INEP. **Censo da Educação Superior. 2013**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior>. Acesso em: 15 dez. 2013.

JARDILINO, J.R; BRZEZINSKI, I. Educação a distância: abordagens críticas. **Eccos Revista Científica**, v. 10, n.1, p. 11-19, jan/jun. 2008.

JOLY, M. C. R. A. **Escala de estratégia de leitura-formato ensino fundamental: pesquisa em desenvolvimento**. Itatiba: Universidade de São Francisco, 2004.

JOU, G.I; SPERB, T.M. A metacognição como estratégia regulatória da aprendizagem. **Psicologia Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v.19, n.2, p. 177-185, 2006.

KAVASOGLU, M. Learning strategy use of pre-service teachers of English language at Mersin University. **Procedia: Social and Behavioral Sciences**, v.1, n.1, p. 993-997, 2009.

LEFRANÇOIS, G.R. **Teorias da Aprendizagem**. São Paulo: Congage Learning, 2008

LEME, É. M. **Estilos e estratégias de aprendizagem**: Estudo das relações entre os construtos. 2010. 112 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2010. Disponível em:

<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&c_o_obra=201080> Acesso em: 15 mar. 2014.

LIMA, D.A; MILL, D. Reflexões sobre autonomia e limitações nas relações polidocentes na educação a distância. **Revista Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v.16, n.1, p.33-46, jan/abr. 2013. Disponível em: <http://www.dtp.uem.br/rtp/volumes/v16n1/03%20-%20Denise.pdf> . Acesso em: 10 jun.2014.

LIMA, D.M; ALVES,M.N. O feedback e sua importância no processo de tutoria a distância. **Pro-posições**, Campinas, v.22, n.2, p.189-205, maio/ago. 2011

LINS, M.R.C; ARAUJO, M.R; MINERVINO, C.A.S.M. Estratégias de aprendizagem empregadas por estudantes do ensino fundamental. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 15, n.1, p.63-70, jan/jul. 2011. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/pee/v15n1/07.pdf>>. Acesso em: 17 jun. 2013.

LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M. **Educação a distância**: estado da arte. São Paulo: Pearson Education, 2008.

MADRUGA, J. A. G; LACASA, P. Processos cognitivos básicos nos anos escolares. In: COLL,C; PALACIOS, J; MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação**: psicologia da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 205-218.

MARINI, J. A. S. **Aprendizagem autorregulada de estudantes de pedagogia**: suas estratégias de aprendizagem, teorias implícitas de inteligência e variáveis motivacionais. 2012.196 fls. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2012.

MARTINS, L.B. **Aprendizagem em ações educacionais a distância**: fatores influentes no desempenho acadêmico de universitários. 2012.191fls. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2012.

MAYERS, D. **Introdução à psicologia geral**. 5ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 1998.

MORAN,J.M. **O que é educação a distância**. 2002. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf> . Acesso: 05 jun.2014.

_____. Questões controversas na legislação atual da educação à distância. In: OLIVEIRA, F.B.O. **Desafios da educação: contribuições estratégicas para o ensino superior**. 1. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2009, p. 141-148.

_____. **A educação a distância no Brasil**: cenário atual e caminhos viáveis de mudanças.2014. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/cenario.pdf>. Acesso em: 28 jun.2014.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Educação a distância: uma visão integrada**. São Paulo: Thomson, 2007.

NOGUEIRA, J.S; RINALDI, C; FERREIRA, J.M; PAULO, S.M. Utilização do computador como instrumento de ensino: uma perspectiva de aprendizagem significativa . **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v.22, n.4, p.517-522, dez.2000. Disponível em: http://www.sbfisica.org.br/rbef/pdf/v22_517.pdf. Acesso em 14 ago. 2014.

NOVAK, J.D; CANÃS, A. J. A teoria subjacente aos mapas conceituais e como elaborá-lo e usá-lo. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.5, n.1, p.9-29, jan/jun.2010. Disponível em: www.periodicos.uepg.br. Acesso em: 16 ago. 2014.

NUNES, A. I. B. L; SILVEIRA, R. N. **Psicologia da aprendizagem: processos, teorias e contexto**. Brasília: Liber Livros, 2009.

NUNES, W. S. Reflexões sobre o atual papel mediador do professor-tutor em educação a distância na aprendizagem cooperativa. **Paidei@ Revista Científica de Educação a Distância**, v.5, n.8, p. 1-30, jul. 2013.

OLIVEIRA, D. E. M. B. **Educação a distância: a reconfiguração dos elementos didáticos**. 2010. 282 fls. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010.

OLIVEIRA, K.L; BORUCHOVITCH, E; SANTOS, A. A. A. Estratégias de aprendizagem e desempenho acadêmico: evidências de validade. **Psicologia Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 25, n.4, p.531-536, out/dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v25n4/a08v25n4.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2014.

OLIVEIRA, K. L. **Escala de estratégias de aprendizagem para alunos do ensino fundamental: análise de suas propriedades psicométricas**. 2008. 187 fls. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

OLTRAMARI, D.C; MECHELN, M. Z.V; MAFALDA, R; PETER, M. Z; GARCIA, M.E. Reflexões sobre tutoria e os sujeitos da EAD. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 18, 2012, São Luís. **Anais...** São Luís: 2012, p.1-10. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2012/anais/226b.pdf> >. Acesso em: 07 mar.2013

PAIXÃO, M. S. S. L; FERRO, M. G. D. A teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel. In: CARVALHO, M. V. C; MATOS, K. S. A. L. **Psicologia de educação: teorias do desenvolvimento e da aprendizagem em discussão**. 1.ed. Fortaleza: UFC, 2009.p. 81-113.

PORTILHO, E.M.L; DREHER, S.A.S. Categorias metacognitivas como subsídio à prática educativa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.38, n. 1, p. 181-196, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/aop0215.pdf>. Acesso em: 23 dez.2014.

PRADO, C; CASTELI, C. P. M; LOPES, T. O; KOBAYASHI, R. M; PERES, H. H.C; LEITE, M. M. J. Espaço virtual de um grupo de pesquisa: o olhar dos tutores. **Revista Escola Enfermagem USP**, São Paulo, v.46, n.1, p.246-251, fev. 2012

POZO, J. I. Estratégias de aprendizagem. In: COLL, C; PALACIOS, J; MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p.176-197.

RIVEIRO, J.M.S; NIETO, D.A. Educación a Distancia y Presencial: Diferencias en los Componentes Cognitivo y Motivacional de Estudiantes Universitarios. **Revista Iberoamericana de Educación a Distancia**, Espanha, v. 7, n. ½, p. 65-75, 2004. Disponível em < <http://www.utpl.edu.ec/ried/?q=es/node/235>> Acesso em 12 abril 2013

SANTOS, O. J. X; BORUCHOVITCH, E. Estratégias de aprendizagem e aprender a aprender: concepções e conhecimentos dos professores. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v.31,n.2, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932011000200007&script=sci_arttext> Acesso em: 05 set. 2014.

SANTOS, M.P. Tutoria em educação a distância: um elo de interação entre ensinantes e aprendentes virtuais. **Paidéi@ Revista Científica de Educação a distância**, São Paulo, v.4, n.7, p.1-14, jan. 2013. Disponível em: <<http://revistapaideia.unimesvirtual.com.br/index.php?journal=paideia&page=issue&op=view&path%5B%5D=53>> Acesso em: 16 jun.2014.

SANTOS, G. L. Educação a distância na formação profissional continuada de professores da educação básica: analisando contratos e destratos didáticos, a partir de um estudo de caso. **Educar em Revista**, Curitiba, v.1, n.52, p.275-290,abr/jun. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n52/16.pdf>>. Acesso em: 16 ago. 2014.

SARAIVA, T. Educação a distância no Brasil: lições da história. **Em Aberto**, Brasília, v.16, n. 70, p.17-27, abr/jun.1996. Acesso em: 23 nov.2013. Disponível em: <<http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1048/950>>. Acesso em: 20 jun. 2014.

SARMET, M. M; ABRAHÃO, J. I. O tutor em educação a distância: análise ergonômica das interfaces mediadoras. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.1, n.46, p.109-141, dez. 2007.

SCHULTZ, D.P; SCHULTZ,S.E. **História da psicologia moderna**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

SETHY, S.S. Distance Education in the Age Glonalization: As Overwhelming Desire Towards Blended Learning. **Turkish Online Journal of Distance Education**. Maidangarhi, v. 9, n.3, p.29-44, 2008. Disponível em: <http://tojde.anadolu.edu.tr/tojde31/pdf/article_3.pdf>. Acesso em 10 abril 2013

SIERRA, B; CARRETERO, M. Aprendizagem, memória e processamento da informação: a psicologia cognitiva da instrução. In: COLL, C; PALACIOS, J; MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação**: psicologia da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, v.2. p.122-137.

SIEGEL,S. **Estatística não paramétrica**. Editora Mc Graw Hill do Brasil, São Paulo, 1981.

SIKWIBELE, A. L; MUNGOO, J. K. Distance learning and teacher education in Botswana: opportunities in challenges. **International Review of Research in Open and Distance Learning**, Botswana, v.10, n.4, p. 1-16, set. 2009. Disponível em: <<http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/706/1325>>. Acesso em 12 abr. 2013

SILVA, A.P.S; PEDRO, E.N.R; COGO,A.L.P. Chat educacional em enfermagem: possibilidades de interação no meio virtual. **Revista Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 45, n.5, p.1213-1220, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v45n5/v45n5a26.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2014.

SILVEIRA, R. L. B. L. A importância do tutor no processo de aprendizagem a distância. **Revista Iberoamericana de Educación (Online)**, México, v.35, p.1-6. Disponível em: <http://www.rieoei.org/deloslectores/947Barros.PDF>. Acesso em: 06 dez.2014.

SIMÃO, A. M. V. Integrar os princípios da aprendizagem estratégica no processo formativo dos professores. In: SILVA, A.L; DUARTE, A.M, SÁ, I; SIMÃO, A.M.V. **Aprendizagem auto-regulada pelo estudante – perspectivas psicológicas e educacionais**. Portugal: Porto, 2004. p. 95-106.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SOUZA,C.A; SPANHOL,F.J; LIMAS,J.C.O; CASSOL, M.P. Tutoria como espaço de interação em educação a distância. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.4, n.13,p.79-89, set/dez. 2004.

SOUZA, L. F. N. I. Estratégias de aprendizagem e fatores motivacionais relacionados. **Educar**, Curitiba, n.36, p.95-107, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602010000100008&script=sci_arttext. Acesso em: 12 set. 2014.

STERNBERG, R. **Psicologia cognitiva**. Porto Alegre: Artmed, 2008

SUASSUNA, L. Pesquisa qualitativa em educação e linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n.1, p.341-377, jan/jun. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795x.2008v26n1p341> Acesso em: 17 mar. 2014.

TEIXEIRA, A. R; ALLIPRANDINI, P. M. Z. Intervenção no uso de estratégias de aprendizagem diante de dificuldades de aprendizagem. **Revista Semestral de Associação Brasileira de Psicologia escolar e educacional**, São Paulo, v.17, n.2, p.279-288, jul/dez. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S1413-85572013000200010&lng=en&nrm=iso&tlng=pt . Acesso em: 5 jul. 2014.

TINAJERO, C; LEMOS,S.M; ARAUJO,M; FERRACES, J; PÁRAMO, M.F. Cognitive style and learning strategies as factors which affect academic achievement of Brazilian university students. **Psicologia: reflexão e crítica**, Porto Alegre, v.25, n.1, p.105-113, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S0102-79722012000100013&lng=en&nrm=iso&tlng=en. Acesso em: 10 ago. 2014.

TURNER, J. E; HUSMAN, J. Emotional and cognitive self-regulation following academic shame. **Journal of Advanced Academics**, v.20, n.1, p. 138-173, 2008. Disponível em: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ835871.pdf>. Acesso: 22 maio 2014.

TUTOR. In: FERREIRA, A. B. H. **Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988, p. 214.

UAB. Universidade Aberta do Brasil. **Sobre a universidade aberta do Brasil**. 2013. Disponível em

http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6:oque-e&catid=6:sobre&Itemid=18. Acesso em 15 dez. 2013

UEL. Universidade Estadual de Londrina. Resolução CEPE/CA nº 0102/2010.2010.

UEL. Universidade Estadual de Londrina. **Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia modalidade à distância**. 2013.

VALDÉS, M. T. M. Estrategias de aprendizaje: bases para la intervención psicopedagógica. **Revista Psicopedagógica**, São Paulo, v. 20, n. 62, p.136-142, 2003. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v20n62/v20n62a06.pdf>. Acesso em 25 jun. 2014.

VIEIRA, S. **Elementos de estatística**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2003.162p.

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

ZERBINI, T; ABBAD, G. Impacto de treinamento no trabalho via internet. **RAE-Eletrônica**, Brasília, v. 4, n.2, jul/dez. 2005. Disponível em:<http://rae.fgv.br/sites/rae.fgv.br/files/artigos/10.1590_S1676-5648200500020002.pdf> Acesso em: 12 abr. 2013

_____.Estratégias de aprendizagem em um curso a distância: validação de uma escala. **Psico-USF**, Itatiba, v. 13, n.2, p. 177-187, jul/dez. 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712008000200005&lng=pt&nrm=iso> Acesso em: 09 abril 2013.

ZERBINI, T; PILATI, R. Medidas de insumo: perfil cognitivo-comportamental da clientela de ações de TDeE. In: ABBAD, G. S. et al. **Avaliação em treinamento, desenvolvimento e educação**. Porto Alegre: Artmed, 2012. p. 226-243.

ZUIN, A. A. S. Educação a distância ou educação distante? O programa universidade aberta do Brasil, o tutor e o professor virtual. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.27, n.96, p. 935-954, out. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a14v2796.pdf>

APÊNDICES

APÊNDICE A

Questionário Aplicado aos Tutores

1. Gostaria de participar da pesquisa Sim Não

PARTE I - Questionário de caracterização do tutor(a)

Responda este questionário pensando na sua atuação enquanto tutor(a) no curso de Pedagogia/EAD/UEL.

2. Nome:
3. Sexo: Feminino Masculino
4. Idade:
5. Possui graduação? Sim Não
6. Se sim, em que?
7. Polo em que atuou?
8. Turma(s) em que atuou?
9. Atuou neste curso como tutor? Presencial a distância
10. Tempo que atuou como tutor junto a(s) turma(s) deste curso?
11. Tempo de experiência como tutor na EaD?
12. Tem experiência como professor no ensino presencial? Sim Não
13. Se sim, qual o tempo de experiência?
14. Participou de cursos de formação para atuar na EaD? Sim Não
15. Se sim, qual(is) curso(s) e respectiva carga horária?

PARTE II – Questionário sobre a atuação do tutor

Para responder este questionário, lembre suas experiências enquanto tutor do curso de Pedagogia/EAD/UEL. Abaixo iremos descrever várias situações que podem ocorrer durante o desenvolvimento de um curso a distância. A partir destas situações descreva alguma(s) intervenção(s) pedagógica(s) que costumava adotar frente ao processo de ensino/aprendizagem do aluno.

16. Quando os alunos apresentavam-se angustiados, apreensivos e duvidosos de sua capacidade de realizar alguma tarefa ou até mesmo de finalizar o curso...
17. Quando os alunos não participavam dos chats, listas de discussões e não trocavam informações entre eles...
18. Quando os alunos apresentavam dificuldades em aprender o conteúdo do curso...

19. Quando os alunos apresentavam pouco interesse em relação a algum(s) conteúdo(s)...

20. Quando os alunos não apresentavam uma aprendizagem significativa...

21. Quando os alunos demonstravam não ter compreendido o texto base disponibilizado pela disciplina/atividade e/ou apresentavam interesse em ampliar seus conhecimentos...

22. Quando os alunos não identificavam em quais conteúdos apresentam maior dificuldade...

PARTE III – Autoavaliação

23. Você considera que o seu desempenho enquanto tutor(a) foi satisfatório? Justifique sua resposta apresentando exemplos da sua prática enquanto tutor(a) deste curso e sugestões do que poderia ser aperfeiçoado.

24. Como você avalia seu nível motivacional relativo à sua atuação como tutor ao longo do curso? Justifique.

25. Você acredita que a mediação pedagógica realizada por você, durante o curso, fez diferença no aprendizado dos alunos? Por quê? Dê exemplo de uma situação de mediação que considerou efetiva.

APÊNDICE B

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do Aluno

Gostaríamos de convidá-lo(a) a participar da pesquisa “O uso das estratégias de aprendizagem pelos estudantes da Educação a Distância (EaD) e sua relação com o papel do professor/tutor”. O objetivo da pesquisa é “verificar o uso das estratégias de aprendizagem pelos alunos matriculados na educação a distância. A partir dos resultado obtidos, investigar com os tutores qual tem sido o papel deles no uso das estratégias de aprendizagem utilizadas por estes alunos”. Sua participação se daria respondendo a "ESCALA DE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM (EEA)" desenvolvida por Zerbini e Abbad (2008). Para isso, basta você assinalar nos itens de sua resposta ou preencher os campos necessários. Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Os resultados desta pesquisa poderão contribuir teoricamente para esta área de conhecimento e poderão possibilitar intervenção no uso das estratégias de aprendizagem utilizadas na educação a distância. Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos pode nos contactar: Natália Moraes Góes (Mestranda da Universidade Estadual de Londrina), (43) 3254-4480 ou 9620-9336, Profa. Dra. Paula Mariza Zedu Alliprandini, Universidade Estadual de Londrina, Departamento de Educação, (43) 3371-4338 ou 9134-2121, ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, na Avenida Robert Kock, nº 60, ou no telefone (43)3371–2490.

1. Gostaria de participar desta pesquisa ?

() Sim

() Não

APÊNDICE C

Carta/Convite para participar da pesquisa

Prezado tutor,

Estou realizando uma pesquisa intitulada: “**O uso de estratégias de aprendizagem pelos estudantes da Educação a Distância (EaD) e sua relação com o papel do professor/tutor**”, referente ao meu Mestrado em Educação que está sendo realizado junto a Universidade Estadual de Londrina.

Parte da pesquisa já foi realizada mediante autorização do Núcleo de Educação a Distância (NEAD/UEL). Neste momento precisamos da sua participação, que se daria da seguinte forma: respondendo um questionário relativo a sua caracterização enquanto tutor e também sobre a mediação pedagógica realizada por você, junto aos alunos de Pedagogia/EAD/UEL. A sua participação é imprescindível para a conclusão deste trabalho de mestrado e também contribuirá para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem dos cursos ofertados a distância.

Estarei encaminhando no prazo de 24 horas um e-mail, com assunto: PESQUISA TUTOR PEDAGOGIA EAD/UEL, onde constará o questionário acima descrito. Esperamos uma devolutiva até o dia 22 de dezembro.

Agradeço antecipadamente a sua participação

Natália Moraes Góes

APÊNDICE D

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos tutores

Gostaríamos de convidá-lo(a) a participar da pesquisa “O uso das estratégias de aprendizagem pelos estudantes da Educação a Distância (EaD) e sua relação com o papel do professor/tutor”

O objetivo geral da pesquisa é: “verificar o uso das estratégias de aprendizagem pelos alunos matriculados na educação a distância. A partir dos resultados obtidos, investigar com os tutores qual tem sido o papel deles no uso das estratégias de aprendizagem utilizadas por estes alunos”.

A sua participação é muito importante e ela se dará da seguinte forma: respondendo a este questionário com questões relativas a sua atuação enquanto tutor(a) junto aos alunos do curso de Pedagogia/EAD/UEL sobre o uso de estratégias de aprendizagem por parte dos seus alunos.

Sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

Os resultados desta pesquisa poderão contribuir teoricamente para esta área de conhecimento e poderão possibilitar intervenção no uso das estratégias de aprendizagem utilizadas na Educação a Distância.

Informamos que você não pagará, nem será remunerado por sua participação.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos pode nos contactar: Natália Moraes Góes (Mestranda da Universidade Estadual de Londrina), (43) 3254-4480 ou 9620-9336, Profa. Dra. Paula Mariza Zedu Alliprandini, Universidade Estadual de Londrina, Departamento de Educação, (43) 3371-4338 ou 9134-2121, ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, na Avenida Robert Kock, nº 60, ou no telefone (43)3371-2490.

APÊNDICE E

Categorias criadas a partir da análise dos questionários respondidos pelos tutores

Questão 16 - Quando os alunos apresentavam-se angustiados, apreensivos e duvidosos de sua capacidade de realizar alguma tarefa ou até mesmo de finalizar o curso...

CATEGORIA 16.1– Apoio do tutor no controle da emoção para favorecer o desenvolvimento das atividades do curso.

Subcategoria 16.1.1 – Estímulo a leitura

P1 - Eu procurava deixá-los tranquilos e juntos buscávamos a solução, sempre através de muita leitura. Eu não tive muitos problemas porque o material do curso era muito bom e de fácil compreensão. Além do fórum de discussão tínhamos também os e-mails uns dos outros.

P6 – Motivação ressaltando o potencial e capacidade humana, a valorização da formação escolar e incentivo a leituras teóricas pertinentes ao conteúdo.

Subcategoria 16.1.2 – Encorajamento a persistência

P2 - Procurava estar próximo ao aluno e encorajá-lo a continuar.

P4 - Incentivar de todas as formas mostrando que com a minha colaboração o aluno será capaz de aprender e concluir o curso.

P18 – Procurava apontar caminhos, dar sugestões e encorajá-los a continuarem firmes.

P19 - Eram orientados a perseverar e não desanimar, afinal já são professores e atuam na difícil realidade educacional.

P20 - Nestes momentos era preciso transmitir confiança ao aluno sobre o processo de formação em que se encontrava, incentivando-o a continuar na caminhada, estando junto deles para ajudar nas dificuldades.

P22 - Acalmar a turma e incentivá-los a continuar o curso.

Subcategoria 16.1.3 – Motivação ressaltando o potencial do aluno

P7 - Procurava sempre levantar a autoestima do aluno, demonstrando o quanto era capaz de realizar suas atividades. Mandava sempre recadinhas, mensagens animadoras expondo o quanto seria muito bom a continuidade do curso (sic).

P10 - Procurei como tutora encorajá-los, acalmando-os, mostrando que todos somos capazes basta enfrentarmos os desafios, deste modo, tentava aumentar a auto-

estima (sic) para que eles pudessem realizar as tarefas adequadamente. Colocando-me a disposição na tutoria para sanar suas dúvidas.

P13 - Tentava motivá-los com palavras de incentivo, de modo a elevar a auto-estima (sic) e questionava qual era a dúvida (sic) para intervenção precisa como esclarecimento da atividade, envio de bibliografias úteis e feedback constante quando o aluno tinha condições de enviar o trabalho antecipadamente.

P14 - Nossa função como tutor é motivar a aprendizagem autônoma desses alunos, procurando auxiliá-los em suas dúvidas e angústias, sempre orientando de forma clara e objetiva, apresentando-lhes o conteúdo e mostrando os caminhos a serem percorridos, lembrando sempre que o tutor é um canal de diálogo aberto com os alunos, promovendo troca, interação e colaboração.

P15 - Como forma preventiva, sempre busquei corrigir as atividades enfatizando primeiro os pontos positivos da escrita e reflexão do aluno, para somente depois listar os aspectos que precisavam ser melhorados e a forma como o seriam. Sempre elogiava as atitudes positivas, como entrega de trabalhos dentro do prazo e mandava mensagens de motivação, como: Você está no caminho certo, dificuldades todos encontram, por isso é preciso continuar com toda essa força de vontade, pois todo esforço é recompensado. Você consegue! Se precisar estarei á disposição.

P17 - Procurava motivá-los a continuar que no final a conquista valeria o esforço e a dedicação.

Subcategoria 16.1.4 – Contato com o aluno

P5 - Tomamos a iniciativa de permanecer presente o tempo todo orientando, fazendo esclarecimento, prestando informações;

P8 - Como tutora presencial, escutava suas angústias e dúvidas para melhor auxiliá-los e incentivá-los da melhor forma possível.

P9 - Diálogo com o aluno é fundamental, pois é preciso fazê-lo compreender que todo processo ensino aprendizagem requer atenção e persistência;

P11 - Eu sempre orientava para que tivessem calma, procurassem ler, buscassem auxílio do tutor presencial e pedia para que conversassem comigo, me pedissem ajuda, no que eu pudesse os ajudaria. E com o tempo tudo se acertaria.

P12 - O incentivo e contato direto são importantes para que possibilite a expressão destes sentimentos e para que possamos identificar as intervenções e estratégias adequadas a aplicar.

P25 - Contato com os mesmos, questionando suas dificuldades e para algumas frases ou link's motivacionais do Youtube.

CATEGORIA 16.2 – Motivos que geraram desequilíbrio emocional nos alunos na percepção dos tutores

Subcategoria 16.2.1 Motivos relacionados à Instituição

P3 - A instituição (UEL), pois a desorganização era muito grande devido a primeira oferta do curso na modalidade EaD.

P26 - Pela Instituição que estava oferecendo o curso, pois era uma experiência e o curso em EaD da UEL não tinha sido reconhecida pela MEC no início do curso.

P5 - As inquietações dos alunos são geradas por falta de esclarecimento e informação, muito por tratar-se de estar inserido em uma experiência educacional inovadora e requer insistir nos esclarecimentos; As inquietações e angústias também são gerados pela mantenedora ou promotora do curso no caso a UEL que tinha nesta proposta de curso sua primeira iniciativa em EaD e precisou quebrar várias barreiras Institucionais;

Subcategoria 16.2.2 Motivos relacionados ao processo de aprendizagem do aluno

P16 - Nos dias de apresentação

P23 - Quando eram solicitados trabalhos e provas

Respostas vagas/distorcidas:

P21 - 10 alunos

P24 - Mais da metade. Cerca de 30

Questão 17 – Quando os alunos não participavam dos chats, listas de discussões e não trocavam informações entre eles...

CATEGORIA 17.1 – Ações dos tutores diante da não utilização das ferramentas disponíveis no AVA

Subcategoria 17.1.1 – Contato com o aluno

P6 – Abordar o assunto em qualquer forma de contato virtual e dizer para ver maiores detalhes no chat.

P9 - entrar em contato com o aluno assim que possível.

P10 - Como tutora presencial, entrava no ambiente virtual e acompanhava, aqueles alunos que ainda não havia entrado nos chats, discussões não compartilhava informações, eu mandava recado via Moodle. Em se tratando de sábado presencial, eu falava com os alunos que ainda não tinham participado.

P17 - cobrava maior interação

P22 – Mandava mensagens pelo ambiente, e-mail pessoal ou telefonava.

Subcategoria 17.1.2 – Estímulo a participação e a troca de informações ressaltando a importância e a obrigatoriedade do uso das ferramentas disponíveis no AVA.

P2 - Entrava em contato com os alunos procurando mostrar a necessidade e a vantagem de participar.

P5 - Insistimos no apelo para o cursista interagir nos fóruns e outras propostas para trocar ideias (sic); Nosso papel é mostrar que este conhecimento oportunizado pelas TICs, se constrói de forma coletiva e interativamente;

P7 - Enviava mensagens pelo Moodle avisando que todos precisavam participar, pois precisávamos aprender com o outro e para tanto todos tinham que se expor.

P8 - Em todos os momentos, enviava mensagens solicitando a participação de todos os alunos, e que era necessário, pois está era uma das formas de aprendizagem no curso.

P11 - Orientava para que sempre estivessem colocando suas ideias (sic) e dúvidas, para que pudessem buscar ajuda na experiência do outro e com o diálogo e troca de ideias (sic) poderiam esclarecer várias dúvidas.

P13 - Fazia chamadas incentivando-os durante os chats, enviava mensagens pessoais convidando-os e esclarecendo da contribuição mutua (sic) das discussões para o conhecimento e valorização das considerações feitas pelos alunos durante os chats.

P14 - Sempre lembrava os mesmos da importância da interação e participação, que gera a troca de conhecimento entre eles, dessa forma podiam compartilhar informações e conhecimento e até mesmo dividir angústias (sic) que na maioria das vezes é uma questão pertinente à todos.

P15 - Mandava msg (sic) lembrando a importância da sua participação e listando os objetivos de cada atividade.

P18 – Eram advertidos sobre os possíveis prejuízos.

P19 - Eram chamados a participar, orientados da importância desse tipo de interação e incentivados constantemente.

P20 - Era preciso passar clareza às alunas sobre o ambiente virtual de aprendizagem, de forma que entendessem que a participação nas discussões virtualmente se fazia uma ferramenta de aprendizagem e troca de experiências e também parte da carga horária exigida pelo curso.

P25 - Contato com eles informando a necessidade de participar de tais atividades, pois fazia parte dos critérios de avaliação, também um mecanismo para aprofundar os conhecimentos apresentados nas videoaulas.

CATEGORIA 17.2 - Ações dos tutores diante das dificuldades dos alunos em utilizar as ferramentas da plataforma

Subcategoria 17.2.1 – Conhecimento dos motivos que impediam de participar

P1 - Procura saber qual era o seu problema, muitas vezes ele não estava incluso na era digital, então tínhamos que ir mais devagar um pouco, para não assustá-lo e sim deixá-lo a vontade para iniciar uma discussão no fórum ou até mesmo inserir um assunto novo.

P4 - Converso individualmente tentando saber o motivo e resolver os impedimentos.

P12 - Identificar as dificuldades que impedem a participação: problemas técnicos, não saber utilizar os recursos, etc., então atuar conforme a necessidade, ou seja, com orientação, encaminhamento ao setor responsável a necessidade de auxílio técnico, etc para utilizar o sistema.

CATEGORIA 17.3 – Motivos que levaram os alunos a não utilizar as ferramentas (chats, fóruns de discussão) na percepção dos tutores

P5 - O aluno de EaD e este público especificamente que fez parte do curso de pedagogia da UEL, era um público (sic) resistente a EaD, um cursistas (sic) mais amadurecidos que resistem as novas TICs.

P17 - Muitas vezes o tempo e a dificuldade de acesso eram as maiores obstáculos.

P23 - Os alunos não têm a cultura do acesso a tecnologia, dificultando esta interação. A troca de informação era somente em pequenos grupos.

Respostas vagas/distorcidas

P16 – Na maioria das vezes não usavam

P3 - O curso não foi organizado com esta intenção, pois o mediador das discussões era o professor da UEL e não o tutor presencial

P21 – 16 alunos não usavam

P24 – sempre participavam

P26 – Como fui apenas o tutor presencial, não fiz o acompanhamento dos fóruns e trocas de mensagens dos alunos.

Questão 18 – Quando os alunos apresentavam dificuldades em aprender o conteúdo do curso.

CATEGORIA 18.1 – Ações desempenhadas pelos tutores para lidar com as dificuldades de aprendizagens dos alunos em relação aos conteúdos

Subcategoria 18.1.1 - Incentivo a busca por ajuda interpessoal

P5 - Tranquilizar o aluno sobre as dificuldades encontradas, mostrando a ele, que está a sua disposição o tutor presencial, plantões de tutoria em que ele pode tirar dúvidas e obter orientações. Também o aluno a medida que pede, fala (sic) e suas dificuldades recebe um tratamento intensificado para superar as dificuldades.

P11 - Solicitasse auxílio do tutor presencial.

P12 - Trocas de informações entre alunos e procurar pelo tutor online que era o responsável pelo conteúdo junto com o professor da disciplina.

P13 - Entrava em contato com o tutor presencial para uma intervenção in locu (sic) ou até mesmo com uma outra aluna da turma que já sabia (sic) ter mais amizade com a aluna em questão, por fazerem trabalhos em duplas ou trabalharem no mesmo local.

P17 - Estimulava a troca de experiências para facilitar a assimilação do conteúdo.

P19 - Eram orientados a se reunirem em grupos para revisar os conteúdos e discutir as dúvidas ou a entrar em contato com os professores responsáveis pela disciplina para tirar suas dúvidas.

Subcategoria 18.1.2 – Incentivo a busca por materiais adicionais

P4 - Ajudo objetivamente e sugiro bibliografias.

P8 - Solicitava que levassem livros, textos.... e em grupo ou individualmente tirava suas dúvidas para uma melhor compreensão do aluno.

P12 - Orientar com dicas de leituras, leituras em grupo

P13 - Apresentava uma e outra bibliografia que pudesse auxiliá-lo

P17 - Dava dicas de outros autores para consulta

P20 - Dava subsídios de mais textos e outros autores

P21- Eu procurava sempre oferecer informações complementares sobre os temas para sanar as dúvidas.

P22 - Pedia para pesquisarem mais sobre o assunto e estudar mais os conteúdos do curso.

Subcategoria 18.1.3 – Momentos de reflexão e leitura com os alunos

P1 - Tínhamos momento de leitura na aula, isso fez toda a diferença no curso.

P7 - Chamava para conversarmos no horário que estava realizando plantão. Durante esse momento poderia dar uma atenção mais individual e realizar leituras junto aos alunos (sic) ou esclarecer como trabalhar com a plataforma Moodle.

P20 - Procurava junto com as alunas uma maior compreensão das leituras e até fazendo a reflexão juntamente com elas tanto nos momentos presenciais quanto via e-mails.

Subcategoria 18.1.4 – Questionamento e esclarecimento de dúvidas

P2 - Procurava estimulá-los a perguntar, muitas vezes fazendo eu as perguntas e de acordo com as respostas eu fazia novas perguntas.

P6 – Perguntava quais eram as duvidas (sic) e procurar (sic) fornecer algumas informações relevantes do conteúdo (sic).

P11 - Eu tentava explicar, algumas vezes cheguei a explicar a mesma coisa mais de duas vezes para a mesma aluna.

P14 - Procurava sempre auxiliá-los em suas dúvidas respondendo sempre as suas mensagens, quando necessário retomava o assunto em questão dando mais apoio quando necessário.

P15 - Fazia alguns questionamentos e pedia para rever as aulas e refazer algumas leituras, anotando os pontos mais relevantes.

P25- Questionava qual a dificuldade, o que não estava claro para o mesmo e tentava explicar de uma forma mais simples a eles.

Subcategoria 18.1.5 – Simplificação do conteúdo

P5 - Fazer alerta com recados e avisos para o aluno se organizar e buscar sua autonomia nos estudos. O papel de tutor é promover a proposta do curso, incentivar e motivar os conteúdos. Eu percebendo a dificuldade com alguns conteúdos, fiz resumos, quadros explicativos, tabelas mostrando conteúdos de forma mais simples

P11 - Orientava para que retomasse as aulas, para ouvir a explicação do professor novamente

P15 - Selecionava alguns trechos mais importantes e pedia para que os alunos relacionassem com sua prática.

CATEGORIA 18.2 – Ações dos alunos diante das dificuldades de aprendizagem dos conteúdos.

P10 - A turma era bastante interessada, na maioria das vezes quando surgia uma dúvida, eles mandavam um recado no Moodle perguntando, ou enviavam a atividade para eu analisar antes de postá-la.

P18 – Geralmente era buscado o apoio do tutor a distância.

P24 - Recorriam ao professor da disciplina.

P26 - Eles se reuniam em grupos na casa de algum aluno e procuravam estudar coletivamente. Outra ação era tirar a dúvida com o professor da disciplina por meio de mensagens e fóruns.

Respostas vagas/distorcidas

P3 - Aí a coisa pegava, pois algumas disciplinas eram muito específicas, tais como sociologia da educação e filosofia.

P9 - rever formas de aprendizagem

P23 - Quando a organização e tele aula da disciplina não era bem elaborada.

P16 – Nenhum

Questão 19 - Quando os alunos apresentavam pouco interesse em relação a algum(s) conteúdo(s)...

CATEGORIA 19.1 – Ações dos tutores diante do pouco interesse dos alunos em relação a algum conteúdo.

Subcategoria 19.1.1 – Estabelecimento de relações entre o conteúdo do curso e as vivências dos alunos.

P1 - Procurávamos procurar (sic) algo com que ele se identificasse mais, pois no curso tínhamos muitas opções.

P2 - Procurava dar significado àquele conteúdo em relação à vivência do aluno.

P6 - Apontar alguns topicos (sic) relevantes e contextualizados com o cotidiano de modo a instigar o aluno a saber (sic) mais sobre o assunto.

P7 - Em algumas aulas presenciais realizávamos leituras em conjunto e sempre procurava dar exemplos entre os próprios alunos. Realizando brincadeiras e despertando junto aos alunos (sic) momentos de reflexão e esclarecimentos de dúvidas.

P19 - Buscar no seu cotidiano uma função para tal aprendizagem.

Subcategoria 19.1.2 – Conscientização quanto à importância do conteúdo para a formação e para a prática

P4 - Mostro a importância do conteúdo para sua atuação.

P11 - Colocava comentários para que se dedicasse mais, que enfrentasse esse conteúdo porque era necessário para sua formação.

P14 - Procurava buscar formas para que os mesmos tomassem consciência da importância daquele conteúdo, como retomar o assunto novamente.

P15 - Normalmente isso ocorre quando o aluno acredita que o conteúdo é desnecessário, mas quando relacionamos com a prática diária ele começa a entender sua relevância, ainda que seja uma área que ele não goste muito.

P20 - Era preciso enfatizar a necessidade de formação própria, buscando para isso autonomia em seus estudos compreendendo que aquela era a forma que eles escolheram para se qualificar e que se fazia extremamente necessária a compreensão dos conteúdos. Muitas vezes era preciso lançar mão do incentivo à participação nas listas de discussões para fomentar o interesse pelos conteúdos.

P22 - Alertava que o mesmo era importante para a sua formação.

P25 - Tentava sensibilizar para a necessidade de conhecer o máximo os conteúdos apresentados, pois o cotidiano escolar poderia apresentar situações próximas ao que estava sendo apresentado.

Subcategoria 19.1.3 – Incentivo ao uso de outras formas de obter e explorar o conteúdo

P5 - Buscamos incentivar e sugerir maneiras de adquirir os conhecimentos e conteúdos, revendo outras literaturas, dando exemplos; Outra possibilidade é organizar grupos de estudo para coletivamente fortalecer e resgatar o interesse do aluno; Insistentes apelos para dedicar-se.

P10 - Não diria que (sic) pouco interesse, mas alguns conteúdos eram mais complexos, os alunos teriam que demandar mais interesse e esforços para compreender. Na função de tutora, tentava acalmá-los e esclarecer as dúvidas orientando-os, para fazer mais leitura com outros matérias, ou livros que abordavam o mesmo conteúdo.

P17 - Nesse curso específico muitas alunas já atuavam a mais de 10, 15 anos na área da educação e quando surgia um conteúdo muito "batido" pedia que elas observassem sobre diferente ponto de vista através de seus relatos em sala ou na plataforma.

P19 - Eram incentivados a pesquisar outras fontes sobre o mesmo tema.

Subcategoria 19.1.4 – Motivação dos alunos

P8 - Utilizava estratégias diferenciadas para despertar um resgate de interesse, no curso do qual pretendiam se formar.

P12 - Incentivar o estudo, manter o contato com os alunos para não perderem o foco e para que esta atitude não prejudique o andamento de sua formação.

P13 - Incentivo mostrando os pontos importantes do conteúdo.

P21 - Oferecia conselhos, apoio e estímulo para continuarem firmes nos estudos, pois logo alcançariam os objetivos!!

P24 – Tentava motivá-los

Subcategoria 19.1.5 – Promoção da autorreflexão

P9 – Lembrá-los do por que estão estudando.

P18 – Havia um chamado às razões dos seus porquês.

Questão 20 – Quando os alunos não apresentavam uma aprendizagem significativa...

CATEGORIA 20.1 – Ações dos tutores quando os alunos não apresentavam uma aprendizagem significativa

Subcategoria 20.1.1 - Incentivo aos estudos e a releitura do material do curso

P4 - Converso estimulando a estudar mais e se desempenhar melhor.

P8 - Solicitava uma revisão e um maior estudo e pesquisa do que foi solicitado.

P13 - Sugeria releitura do material

P19 - Eram estimulados a refazerem as leituras e pesquisas, retomando o trabalho para reflexão.

P22 - Estudar novamente os conteúdos e trocar experiências com os colegas

Subcategoria 20.1.2 – Incentivo a busca por materiais adicionais

P13 - Acréscimo de bibliografia, se necessário

P21 - Estímulo a se aperfeiçoarem com novas leituras e apoio para tirar dúvidas.

P25 - Apresentava referências ou envio de textos para complemento dos conteúdos abordados. Porém, sabemos que é muito difícil atingirmos os 100% com uma aprendizagem significativa, o perfil do aluno em EaD é diferenciado e alguns não se enquadram neste padrão.

Subcategoria 20.1.3 – Relação dos conteúdos com a prática

P1 - Ele sempre se saia melhor no estágio, onde este aluno dava (sic) o depoimento de estar realizado.

P6 – Relacionar a formação com a atividade profissional e avanço profissional com valorização remuneratória quando os conhecimentos são ampliados.

P11 - Buscava comentários que relacionassem a teoria com a prática para que pudessem vivenciar o conteúdo que estavam aprendendo.

Subcategoria 20.1.4 – Incentivo a autorreflexão.

P2 - Estimulava os alunos a tentarem novamente e a fazerem uma auto avaliação (sic) para verificar o que aprenderam e daí, insistia para que eles buscassem mais informação (sic) a respeito do tema.

P15 - Quando era por conta de dificuldades, fazia questionamentos para que refletisse sobre o conteúdo a partir de suas experiências pedagógicas e me colocava a disposição para ajudar no que fosse necessário

P20 - Foi preciso acompanhar mais de perto as suas produções, sugerir ideias (sic), refletir juntos sobre os conteúdos, incentivar mais que os outros a participação nos momentos de tutoria para um acompanhamento individual.

Subcategoria 20.1.5 – Revisão dos conteúdos

P7 - Retomávamos novamente o conteúdo através de encontros presenciais ou através da plataforma Moodle.

P12 - Rever conteúdo dentro do possível e apontar as necessidades.

Subcategoria 20.1.6 – Compreensão das dificuldades de cada aluno

P9 - Entender o porque (sic), buscar saber dos problemas que estão o afetando;

P17 - Mesmo sendo tutor presencial acompanhava os acessos na plataforma e quando percebia que alguma aluna estava com dificuldade procurava entender sua dificuldade e indicar onde deveria pedir ajuda. Normalmente elas procuravam buscando auxílio.

P24 - Conversava e orientava

CATEGORIA 20.2 – Ações realizadas pela instituição mantenedora(UEL) quando os alunos não apresentavam uma aprendizagem significativa.

P3 - As provas de recuperação eram oferecidas.

P5 - O curso da UEL promoveu vários momentos de recuperação de conteúdos, foi feita recuperação com trabalhos em grupo e individual no sentido do aluno buscar uma aprendizagem significativa.

P26 - As provas de recuperação foram oferecidas, porém, em alguns pequenos casos, eles não conseguiam resolver, pois não tinham a base mínima de conhecimentos da educação básica.

CATEGORIA 20.3 – Autoavaliação de sua prática como tutor

P14 - Procurava sempre reavaliar a forma como eu estava apresentando o conteúdo, auxiliando nas eventuais necessidades.

CATEGORIA 20.4 – Ações desempenhadas pelos alunos, diante das dificuldades para desenvolver uma aprendizagem significativa.

P18 – Sempre quando tinham dificuldades, eles me procuravam e, na medida do possível, procurava ajudá-los.

CATEGORIA 20.5 – Razões da ausência de aprendizagem significativa na percepção do tutor

Subcategoria 20.5.1 – Desinteresse e descaso dos alunos com as atividades do curso

P10 - Ficava preocupada, porém a maioria eram alunos que não vinham para a tutoria. Não pediam auxílio e deixavam tudo para a última hora. Assim, escreviam sem fazer muito análise daquilo que estava respondendo. Nas avaliações, alguns alunos tinham dificuldade de interpretar o que estava escrito na questão.

P15 - Demonstrava nas msg (sic) aos alunos certa decepção quando percebia que o aluno tinha potencial, mas por preguiça e desinteresse não se dedicava. Neste caso eles sempre se justificavam e pediam desculpas.

P20 - As alunas já apresentavam um percurso nos seus estudos, com uma formação mínima exigida e também estavam na ativa há muito tempo, então já tinham compreensão do processo, mas não raro deparei com casos em que algumas alunas não tinham uma boa articulação para os estudos

Subcategoria 20.5.2 Problemas técnicos

P15 - Dificilmente eles faziam questionamentos sobre o conteúdo em si, era mais sobre a parte estrutural e técnica do trabalho.

P23- Quando a disciplina não era bem elaborada e não tinha a mediação do tutor presencial e a distância.

Respostas vagas/distorcidas

P3 - Não tinha como eu intervir, pois dependia de como o professor da disciplina gravava as aulas. A professora Raquel era muito boa. Para mim, como tutor, o professor de sociologia também era, porém, os alunos não entendiam.

P16 – Em nenhum momento.

P23 – Na falta de motivação do professor nas tele aula, e na elaboração do material didático.

P26 – No início do curso esse interesse era muito pequeno pelas dificuldades técnicas encontradas, porém, no segundo semestre eles demonstraram mais atitude e dedicação.

P16 - Em nenhum momento

Questão 21 – Quando os alunos demonstravam não ter compreendido o texto base disponibilizado pela disciplina/atividade e/ou apresentavam interesse em ampliar seus conhecimentos.

CATEGORIA 21.1 – Ações dos tutores para lidar com as dificuldades de aprendizagem dos alunos em relação aos conteúdos.

Subcategoria 21.1.1 – Simplificação do conteúdo

P5 - Organizamos resumos, tabelas e quadros explicativos;

P6 – Quando não compreendem é importante dar orientações básicas.

P10 - Fizessem anotações dos pontos principais que propiciasse (sic) a compreensão do texto base.

P25 - Solicitava um retorno sobre o que haviam lido ou questionamentos sobre os mesmos.

Subcategoria 21.1.2 – Incentivo a busca por materiais adicionais

P2 - Uma situação é diferente da outra. Se eles não entenderam, eu tentava orientar novas leituras de base para essa, algumas vezes indicava vídeos e livros. Se eles quisessem ampliar os conhecimentos as leituras indicadas eram outras, e, normalmente, enviava algum desafio sobre o tema.

P6 – Quando não compreendem é importante sugerir outras leituras.

P7 - Dava dicas de alguns sites ou outros textos que poderiam facilitar e ao mesmo tempo aumentar o conhecimento.

P10 - Na maioria das vezes, os alunos que não haviam compreendido o texto base, a minha orientação era de que eles procurassem outros materiais, internet, livros, e

P13 - Envio de bibliografias para auxílio (sic).

P14 - Procura mostrar outros autores para que ampliassem seus conhecimentos, sempre procurei incentivar a pesquisa, pois esta vai além dos textos disponibilizados

P15 - Havia sempre uma bibliografia no final dos textos, os quais indicavam para leitura.

P17- Passava outros autores e textos que abordavam o mesmo assunto. Muitas vezes a linguagem usada por um autor não é adequada para um curso de EaD, assim, como tutor presencial tentei orientar da melhor forma possível sobre onde procurar os conteúdos.

P19 - Eram auxiliados na ampliação de bibliografia

P22 - Disponibilizava links e fontes de pesquisa

P25 - Envio de materiais (textos, link's) complementares.

Subcategoria 21.1.3 – Apoio interpessoal aos alunos

P1 - Tínhamos uma leitura antes do material que seria explanado no sábado.

P4 – Estudamos juntos

P5 - Fizemos explicações do conteúdo presencialmente; - Orientamos na exposição do assunto;

P8 - Juntamente com os alunos, fazíamos leituras e trabalhávamos em equipes, no qual cada equipe era responsável por uma parte do texto e após um tempo, cada grupo expressava sua interpretação para o grande grupo, sanando as dúvidas para quem não havia compreendido e a tutora intervinha quando necessário.

P9 – Discussões em grupo quando possível

P12 - Como no item anterior, estimular o estudo, etc.

P13 – Tirava duvidas pontuais.

P19 - Realizando grupos de discussão podiam trocar informações sobre o texto.

P20 - Era preciso também incentivar as cursistas a manterem relação de proximidade tanto com o tutor a distância quanto com os próprios professores das disciplinas pois estes ajudariam nas soluções de dúvidas das matérias.

P21 - Oferecia apoio para descobrir onde não havia entendimento e assim estimular e apoiar a compreensão.

Subcategoria 21.1.4 - Incentivo a utilização de recursos disponíveis na plataforma

P20 - Incentivava as alunas a usarem de todas as ferramentas que o ambiente disponibilizava para o enriquecimento da aprendizagem, tanto acompanhamento individual na tutoria, quanto no grande grupo em aula presencial. Para essa relação de proximidade os recursos que poderiam ser usados era assistir às vídeo aulas (sic), o contato via e-mail e chats com os professores das disciplinas. Mas era imprescindível uma participação maior do tutor presencial nestes momentos principalmente nos momentos de aula, pois ali era possível levantar muitas dúvidas e propor novas leituras para uma compreensão maior.

CATEGORIA 21.2 – Dificuldades enfrentadas pelo tutor na condução do processo de orientação dos alunos em relação as suas dificuldades para compreender os conteúdos

P3 - Veja, nobre pesquisadora! O tutor trabalhou com todas as disciplinas do curso de pedagogia em um ano e nem todos os tutores eram formados em pedagogia. Assim, para os que não tinham esta formação, pouco puderam ajudar os alunos.

P26 - Em alguns casos eu ajudava as alunas, porém, em algumas disciplinas eu não conseguia fazer isso, pois faltava-me conhecimentos sobre o conteúdo da disciplina

CATEGORIA 21.3 – Ações dos tutores para lidar com as suas dificuldades de compreensão dos conteúdos do curso

P11 - Pedia para que entrassem em contato com a professora da disciplina, com o tutor presencial, quando eu recebia mensagens informando que não conseguiam esse contato eu mesma tentava mediar o diálogo.

P18 – Quando dúvidas ainda persistiam, eram solicitadas melhores ou maiores informações sobre o conteúdo.

P24 – Solicitava que buscasse o professor da disciplina.

CATEGORIA 21.4 – Situações que geravam dificuldades de aprendizagem

P23 - Quando era apresentado (sic) textos complexos e de difícil compreensão pelo nível de leitura dos alunos. Textos acessíveis aos alunos motivam a leitura.

Resposta vaga/distorcida

P16 – Em nenhum momento

Questão 22 – Quando os alunos não identificavam em quais conteúdos apresentavam maior dificuldade...

CATEGORIA 22.1 – Ações dos tutores diante da dificuldade do aluno em identificar as próprias dificuldades.

Subcategoria 22.1.1 Retomada do material do curso (exercícios, conteúdos, vídeoaulas)

P1 - Conversávamos sobre todos os conteúdos, anteriormente através do email (sic). Assim na aula de sábado ele já conseguia identificar onde estava (sic) suas maiores dúvidas.

P2 - Normalmente os exercícios propostos serviram de base para essa verificação.

P4 - Resgate dos conteúdos.

P5 - As orientações eram dadas no sentido de rever os vídeos aulas (sic); Rever os conteúdos; Estar atentos as explicações dadas em momentos presenciais;

P21 - Oferecia apoio para revisão dos conteúdos abordados.

Subcategoria 22.1.2 – Apoio interpessoal

P7 - Sempre escutava os alunos pra que pudessem expor suas dificuldades e pudéssemos juntos chegar a um senso comum do que seria necessário fazer para melhorar sua aprendizagem.

P11 - Orientava para que formassem grupos de estudos para discutirem os conteúdos, para que assim pudessem contribuir na aprendizagem.

P12 - Acompanhar e orientar também como no item anterior.

P14 - Me colocava à disposição para orientá-los e procurava sempre uma maneira de auxiliá-los.

P24 – Orientava

Subcategoria 22.1.3 Atuação diretamente no conteúdo

P6 – Pontuar tópicos essenciais de cada disciplina para o aluno perceber onde possui menos domínio.

P9 - Incentivá-los a ler até encontrar o ponto em que não estão compreendendo;

Subcategoria 22.1.4 Oferecimento de feedback

P10 - Os alunos tinham clareza dos conteúdos que tinham dificuldade, exceto quando eram surpreendidos pelas avaliações, achando que estudaram bastante e não foram tão bem quanto imaginavam.

P13 - Apontava durante o feedback onde estava a defasagem e dava dicas para melhorar.

P15 - Sempre listei as dificuldades dos alunos na correção dos trabalhos, juntamente com orientações de como superá-las

P17 - Muitas vezes só viam que estavam com dificuldade quando recebiam as notas, dessa forma ficava difícil de recuperar.

P18 – Sempre era procurado enfatizar os aspectos positivos e negativos das questões envolto a cada aluno.

P19 - Eram orientados a revisar o que viram e observar o retorno dado pelo professor ou tutor a distância responsável pela correção de seus trabalhos e/ou avaliações.

P25 - Alertava sobre o mau desempenho sobre este ou aquele conteúdo e enviava materiais complementares.

CATEGORIA 22.2 – Ausência deste tipo de acompanhamento pelo tutor durante o curso.

P3 - Esta avaliação do processo ensino aprendizagem não ocorreu no decorrer do curso.

P16 - Em nenhum momento

P22 - Dialogava com o tutor a distância para entrar em contato com o aluno

P23 - Desconheço.

P26 - Nada era feito.

Resposta vaga/distorcida

P8 - O aluno sabe quando e em qual matéria tem dificuldade

P20 - O sucesso nos estudos das cursistas dependiam de uma serie de fatores, dentre os quais os procedimentos que envolviam a própria tutoria, porém nada poderia substituir o próprio interesse e esforço das alunas na busca da compreensão da proposta do curso, dos textos e das atividades, mas como antes dito preciso incentivar insistentemente os trabalhos de pesquisa, de leitura, de participação no ambiente de aprendizagem, fomentando dessa forma a autonomia e o sucesso nos estudos.

AUTOAVALIAÇÃO - 23. Você considera que o seu desempenho enquanto tutor(a) foi satisfatório? Justifique sua resposta apresentando exemplos da sua prática enquanto tutor(a) deste curso e sugestões do que poderia ser aperfeiçoado.

CATEGORIA 1 – Autoavaliação frente ao aluno

P6 – Certamente. Atraves (sic) dos contatos virtuais tanto tutor quanto aluno pode (sic) sentir a presença de um relacionamento de troca de saberes, mesmo sendo a distância. A linguagem e a comunicação é satisfatória e cordial.

P9 - Com certeza, tornar-se próximo do aluno faz a diferença;

P23 - Com certeza é fundamental para complementar a presença do professor em sala e sanar dúvidas pertinente a curso e conteúdos

P3 - Nas disciplinas que tinha afinidade e conhecimentos pude ajudar os alunos e também em outros momentos como na apresentação dos trabalhos.

P8 - Com certeza, pois cada aluno que passa em nossas mãos é uma responsabilidade e preparação para o futuro e temos que estar sempre atualizados e em constante qualificação. Houve necessidade de mediar em algumas das apresentações de aulas para o Ensino Fundamental e Educação Infantil, pois estavam fora das exigências solicitadas e fora do contexto.

P10 - A mediação pedagógica é de suma importância no processo de aprendizagem do aluno, para alguns alunos sim, que apresentavam um grau maior de dificuldade, e dificuldade de assimilação. Foram vários momentos que mediei a aprendizagem, nos trabalhos em grupos, sanando as inquietações dos componentes. Na análise crítica das apresentações, de trabalhos, e de estágios, desde a organização e apresentação em data show.

P11 - Acredito que sim, não digo todos, mas, aqueles que liam meus comentários e buscavam a minha orientação, fui bastante útil. Uma situação foi com uma aluna de licença maternidade, que não estava realizando os trabalhos, então ela deveria fazer mesmo estando de licença, preocupada, busquei orientação da coordenadora, entrei em contato com a aluna, expliquei a situação, ela entendeu me solicitou ajuda várias vezes para realizar os trabalhos e conseguiu atingir todas as médias.

P12 - Sim, pela dedicação, pela postura de compromisso com a aprendizagem do aluno e por acreditar nas possibilidades desta modalidade e na qualidade da formação.

P14 - Acredito que sim. Ao longo do curso não houve desistência, apenas duas alunas que nem se apresentaram, as demais foram até o final ou seja (sic) todas concluíram o curso, dessa forma acho que minha mediação foi efetiva.

P16 - Com certeza, pois sempre era solicitada a orientar em alguma atividade.

P17 - Em algumas situações os textos não eram adequados para a EaD e as alunas estavam com dificuldade na interpretação (sic). Nos grupos de estudos, em sala, comecei a intervir usando exemplos da experiência (sic) que elas tinham em sala. Isso contribuiu para a compreensão (sic) de alguns conteúdos (sic), em outros momentos passei dicas de filmes que ilustrassem melhor a ideia que do autor sobre determinado assunto.

P18 - Penso que sim, pois não houve desistência de alunos. E, constatou-se a superação do medo dos estágios e do TCC. Mas aqui, foi necessária uma intervenção mais firme, com um chamado à razão dos porquês do curso e respectivos respeitos às tarefas/ estágios e seus prazos.

P19 - Sim fez diferença. Em um trabalho de discussão em grupo as alunas apresentavam-se receosas em falar sobre sua prática e sobre os desafios que enfrentam no cotidiano escolar, sendo assim tomei a iniciativa de falar sobre a minha prática em sala de aula dando a elas uma motivação para falarem.

P20 - Pelo prazer de estar atuando juntos com as cursistas e pelo nível de comprometimento que sempre tive com o processo em que estive envolvido, pude perceber ao final do curso que a minha mediação (sic) foi positiva. Pude dar dicas, usar da minha experiência (sic) enquanto professor, fazer indicações até dos meus próprios (sic) estudos. Mas o que foi mais marcante foi a relação de proximidade e confiança (sic) entre cursista/tutor desenvolvida ao longo do curso, culminando com

a satisfação do objetivo alcançado o que foi perceptível no dia da colação de grau da turma.

P22 - Como tutora presencial, mas na parte do incentivo, motivação, formatação e correção de textos, na parte pedagógica muito pouco.

P25 - Acredito que o tutor seja também um professor do conteúdo específico que está sendo desenvolvido, apesar de não estarmos presencialmente com o aluno, durante sua caminhada podemos sentir e notar a dificuldade de cada um, até mesmo um texto se este foi mesmo elaborado pelo aluno ou não. Acredito que o sucesso da tutoria seja o comprometimento do tutor com a aprendizagem de cada aluno que esteja sobre sua responsabilidade. Um exemplo que posso citar foi um aluno X com dificuldade em entender um conteúdo, questionei qual era sua dificuldade, o que não estava compreendendo, depois da resposta via email - pesquisei e localizei um vídeo de uma outra instituição de ensino superior que havia elaborado um vídeo sobre aquela situação específica numa escola e enviei ao mesmo. Após assistir e fazer mais alguns questionamentos ele me agradeceu e disse que havia sido importante para entender aquela situação numa escola - a responsabilidade da direção, supervisão e orientação escolar. E temos a certeza de um trabalho efetivamente cumprido quando ao final do curso os alunos enviam alguns email's (sic) de agradecimento por toda jornada. (Sempre salvo estes agradecimentos em meu computador para ter a certeza de sempre estar realizando um trabalho a contento inicialmente para mim e depois para meus alunos).

P26 - Durante a apresentação das atividades para o grupo, fiz várias intervenções de instigação e outras de explicação para complementar as apresentações. Com isso, em cada futura apresentação as alunas dedicavam-se cada vez mais para fazer um bom trabalho e, posteriormente, apresentá-lo com qualidade.

P24 - Sim, pois muitas vezes o professor não estava disponível e como tutor eu intermediava

P5 - Acredito que contribuiu muito; Hoje encontro as professoras minhas alunas que estão realizando a função de pedagogas e acredito que minimamente mostrei que ser pedagogo é algo que requer conhecimento e entusiasmo na profissão.

P15 - É complicado lembrar de algo específico, justamente porque o público atendido era bastante específico, oriundo de muitas dificuldades causadas por uma formação sem validade e por prática de estudos reprováveis, como cópia de trabalhos, falta de leitura e dificuldades de interpretação. Muitos desistiram, mas aqueles que se formaram com certeza hoje sabem fazer um projeto, um plano de aula adequado e compreendem bem a importância de estar em constante formação, pois sempre enfatizei que ninguém é perfeito e o esforço é o primeiro requisito para o sucesso, seja qual for a jornada.

P1 – Sim. Nas primeiras aulas tranquilizá-los para que o pânico de falar em público não tomasse conta do nosso ambiente e inserir essas falas individuais nas aulas, fez a diferença! Ao final vê-los discursando sobre o seu projeto de intervenção pedagógica, foi muito gratificante.

P2 - Muito. Percebi na escrita dos alunos, em geral, que esta foi melhorando durante o curso.

P4 - Minha mediação faz diferença sim. Uma mão amiga para ajudar, nem que seja por e-mail, virtualmente, por telefone.....Uma aluna muito desanimada dizendo que ia desistir, eu sempre pedindo que ela (sic), que desse mais uma chance para ela mesmo, persistindo em cada atividade. Colaborei no que pude com ela e a mesma foi se acreditando (sic) e superando as dificuldades e terminou satisfatoriamente o curso.

P7 – Acredito sim que a mediação pedagógica realizada por mim durante o curso fez a diferença no aprendizado dos alunos. Isso ficou muito claro quando as alunas traziam seus trabalhos pra que eu verificasse se estavam no caminho certo. Quando felizes vinham agradecer a nota que conseguiram durante as avaliações.

P13 – Na maioria dos casos a mediação foi eficaz. Alguns trabalhos melhoraram consideravelmente com o decorrer do curso, como o uso das normas, fundamentações teóricas, exposição de ideias...Pontos estes que foram abordados durante as dicas pessoais/grupais.

P21 - Acredito que fiz diferença sim, pois pude acompanhar a evolução de vários alunos e ao final do semestre além da nota, houve um feedback muito positivo de minha atuação. Ou seja, pude perceber o agradecimento dos alunos pela ajuda que oferecia.

P13 - Houve épocas em que a motivação caía, pois era perceptível o plágio e a falta de compromisso e interesse das alunas que já eram profissionais da educação.

P8 - Muito bom para ótimo, pois alunos com dificuldades de interpretar textos simples e não saber lidar com Moodle por falta de atenção e que achavam que o curso seria moleza, fui vitoriosa e os alunos questionavam no aspecto positivo, quanto a minha organização e na segurança em passar o que era necessário.

P1 - Sim, porque apesar de pouco tempo de convívio, eu consegui unir a turma e todos foram capazes de reconhecer ao final do curso como "realmente uma turma" (sic). Isso para mim foi muito gratificante.

P2 - Acredito que sim, pois minha busca pela excelência foi grande e o meu foco se deu no aluno sempre.

P4 - Sim satisfatório. Desenvolvo o máximo meu vínculo com o aluno, pessoalmente e academicamente.

P6 – Sim. Considerar o estudante o centro e foco do trabalho é imprescindível.

P7 - Acredito que a forma como trabalhei foi positivo pois através de muito diálogo obtinha resultados desejados.

P8 - Foi muito bom, pois consegui segurar e incentivar alunos que queriam desistir por problemas familiares (falecimento) e dificuldades de aprendizagem e por não saber lidar com ferramentas tecnológicas.

P10 - Disponibilizei meus livros pessoais e emprestava a quem necessitasse.

P12 - Sim, porque atuo acompanhando o aluno e o vínculo estabelecido promoveu o aprendizado e o bom desempenho da turma e a participação de todos até o final.

P14 - Sempre mantive um ótimo relacionamento mesmo virtual

P17 - Acredito que sim, pois além de motiva-las (sic) quando surgiam dúvidas (sic) ou questionamentos respondia o mais breve possível estava a disposição on-line (mesmo sendo tutor presencial).

P20 - Eu diria que foi uma das melhores experiências enquanto professor, ao assumir a turma criei uma relação de proximidade muito grande com as alunas, pois elas precisariam deste suporte.

P22 – O contato com o aluno era constante por todos os meios de comunicação

P16 - Foi bastante complicado, pois os alunos eram de outra cidade e não vinham tanto a minha procura, no entanto me procuravam através de telefone e email(sic) para receber orientações. Outros alunos desta cidade preferiam procurar a mim do que outras tutoras do mesmo polo e curso.

P4 - Muito bom. Estou sempre disposta a ensinar e aprender com os alunos.

P7 - Meu nível motivacional foi bem marcante, brincava sempre, dava palavras de apoio e carinho. Sempre expondo a necessidade que a aprendizagem nos traz.

P14 - Acredito que foi de muita valia, sempre motivei seja através de mensagens ou quando apresentava os feedbacks.

P25 - Acredito que tenha sido elevado durante todo o curso, pois estava sempre em contato, acompanhando as dificuldades, enviando materiais e alimentando sempre meu portfólio com observações de cada aluno.

CATEGORIA 2 – Autoavaliação relacionada à formação recebida e ao curso

P24 - Boa. O curso foi bom e com ótimos professores

P17 - No início fiquei um pouco desmotivado, achei que estava fazendo tudo errado, mas o coordenador do polo mudou e depois disso as coisas encaixaram e me senti satisfeito com meu trabalho.

P1 - Eu assumi uma turma que já tinha sido abandonada por outro tutor...assim eu vi que realmente eu tinha que fazer um bom trabalho, pois eu seria comparada com alguém...seria mais difícil para mim.

P3 - Vejo que a organização do curso não favoreceu o meu trabalho e o trabalho dos demais tutores. Quatro anos em um não é nada pedagógico.

P5 - Considero minha atuação satisfatória. Porque eu sou pedagoga e tive uma ótima formação inicial e conhecia os conteúdos propostos, sua importância e dificuldades encontradas.

P15 - Meu desempenho foi satisfatório. No entanto, acredito que a interação entre os tutores a distância e alunos foi pouco estimulada. Houve um certo distanciamento por conta de haver um tutor presencial, que não interagia com a tutoria a distância. Os alunos não apresentavam suas dúvidas para nós e sim para os tutores presenciais.

P21 - Sim. Meu desempenho foi muito bom, pelo fato de eu estar estimulada e feliz em atuar como tutora. Desta forma era prazeroso participar dos cursos e reuniões pra aprimorar o meu desempenho durante as orientações aos alunos.

P3 - Assumi uma turma que tinha passado por dois tutores que tinham desistido. Só não fui o terceiro pelo compromisso profissional que tenho e assumi com a turma. Os vídeos das aulas eram mal feitos, o sistema de som da sala era péssimo, a minha turma estava na mesma sala que outra (mais de 50 alunos na mesma sala)

P10 - Em momentos tive bastante motivada, entretanto senti a falta de incentivo ao tutor, nos dando retorno de como estavam as turmas, com gráficos, demonstrando com antecedência alunos que estavam com risco em ficar para recuperação. Poderíamos pedir para não faltar as tutorias e acompanhar mais de perto.

P11 - Eu avalio como regular, comecei muito motivada, era um trabalho novo que sempre achei muito interessante e ainda acho, porém, ao longo do trabalho foram surgindo problemas, desencontro de informações, que foram me deixando perdida e nesse meio tempo não consigo orientar, ajudar como gostaria meus alunos. Isso me desmotivou um pouco ao final do curso.

P22 - Teve altos e baixos, pois era a minha primeira vez como tutora presencial e o curso era a primeira vez que foi ofertado, então houve muitas dificuldades durante o mesmo

P23 - Foi satisfatório minha atuação como tutora. A prática do tutor é fundamental para mediação da relação teoria e prática.

P24 - Sim dentro do que era esperado pela coordenação.

P26 - Satisfatória é a palavra correta, pois dois tutores tinham desistido das turmas devido as condições precárias que encontraram no início do curso.

P20 - Como ainda não tinha experiência enquanto tutor foi imprescindível a formação obtida durante a tutoria. Enquanto eu atuava como tutor, ao mesmo tempo eu estudava sobre o que era ser um tutor no curso oferecido pela UEL. Obviamente isso foi motivante, pois ao passo em que aprendia a atuar eu atuava o que aprendia. Mas a formação não foi o único fator motivante, mas também acreditar na EAD e ver o resultado disso no próprio esforço das cursistas ao longo do ano e ver que apesar de uma experiência nova as trocas, as vivências foram importantíssimas e com isso, novas perspectivas se abriram, não só para as alunas, como também para mim enquanto mediador na ação educativa.

P21 - Realmente fiquei muito motivada em atuar como tutora da UEL por ofertarem boas condições de trabalho, como: boa quantidade de alunos para cada tutora, cursos de capacitação de qualidade além de reuniões bem organizadas e orientações bem repassadas. Gostei de tudo!

CATEGORIA 3 – Autoavaliação relacionada ao crescimento profissional no decorrer do curso

P10 - Na função de tutora presencial tive um desempenho satisfatório, pois nunca tive esta função tutora em EAD. Com a aprendizagem no decorrer do curso e de capacitação em EAD.

P11 - Eu considero o meu desempenho satisfatório. Caso voltasse a trabalhar como tutora mudaria algumas coisas que aprendi com o tempo. Recebi muitos agradecimentos pelo meu trabalho, mas, também críticas por realizar correções rígidas.

P17 - Foi minha primeira experiência (sif) na EaD, e aprendi que a dinâmica de um curso depende muito do perfil do aluno e isso pode variar de turma para turma.

P19 - Acredito que fiz o melhor, por ser uma experiência nova posso ter deixado a desejar em alguns pontos, mas, a aprendizagem vem por meio da prática. Na minha prática enquanto tutora tive ao meu ver(sif) um progresso, pois, no primeiro semestre ainda estava um pouco insegura e talvez não tenha conseguido contribuir com o meu melhor, mas depois a convivência com os alunos e os outros tutores enriqueceu a minha prática.

P9 - Amadureci muito como pessoa, passei a compreender melhor as pessoas, melhorando meu relacionamento, isso trago hoje na minha atuação profissional.

P15 - Estive sempre motivada, pois com o curso pude rever conteúdos a partir de textos mais contemporâneos e estudar é uma atividade que eu gosto muito.

CATEGORIA 4 – Autoavaliação relacionada à modalidade EaD

P1 - Bom. Sem grandes expectativas com os alunos, apenas sabendo entender as diferenças e respeitá-las. E com amor ao que se faz, isso é bem importante "gostar muito de tutoria". Estar disponível, mesmo fora do horário convencional.

P2 - Muito bom, posso dizer que me identifiquei com a modalidade.

P5 - Sou uma entusiasta da EaD e em virtude disto sempre me mantive atenta e motivada. Acredito nesta modalidade de ensino e para mim faço prazerosamente;

P6 – Nível elevado de motivação. O princípio é amar o conhecimento, a aprendizagem pois ela ocorre nos dois sentidos, e nisto proporciona o meu crescimento enquanto profissional da educação.

P12 - Gosto do que faço, acredito nesta modalidade e nas possibilidades que a mesma proporciona e o próprio desempenho e participação do aluno ajuda na motivação e continuidade do trabalho.

P18 – Empreendedor feliz! Porque tive a oportunidade de expor meus conhecimentos/ meu exercício de líder no processo formativo de outros seres.

P19 - Gostei muito e me senti motivada a assumir novos desafios na EAD. A atuação do tutor é muito importante para o sucesso do aluno na EAD já que é o tutor que estabelece as relações mais próximas entre o aluno e o conhecimento.

P23 - Significativa, gosto do que faço e acredito na modalidade em EAD.

CATEGORIA 5 - Sugestões apresentadas pelo tutor para o aprimoramento do curso e do trabalho dos tutores.

P5 - Sugestão: o tutor precisa ser da área de conhecimento do curso promovido. Não pode ser de outras áreas do conhecimento

P11 - Como sugestão colocaria que o grupo de tutores tanto o tutor presencial quanto o tutor a distância precisam ser orientados do que é sua função e o que é função do tutor presencial. E que o tutor a distância pudesse conhecer o processo por completo e não apenas a parte que lhe cabe, para poder orientar melhor o aluno a quem buscar diante de uma determinada dificuldade.

P17 - Dessa maneira minha sugestão é que sejam feitas reuniões nos polos para avaliar como está o andamento e receber as críticas (positivas ou não). Isso é muito importante para que os alunos sintam que suas necessidades estão sendo observadas.

P18 – Divulgação externa e/ou para maior público dos trabalhos apresentados pelos alunos.

P21 - Uma sugestão apenas é q (sif) durante o curso de aperfeiçoamento, acumulou com algumas correções de trabalhos, e por isso atrapalhou um pouco.

P23 - O que poderia ser melhorado ter mais tempo de atendimento ao aluno presencial e virtual.

Resposta vaga/distorcida

P26 - Não gosto muito desta questão motivacional, pois são adultos que sabem o porquê de estarem ali, no sábado a tarde. Neste sentido, a seriedade do trabalho foi primordial para que aproveitassem o tempo que foi destinado para o curso nos encontros presenciais.

ANEXOS

28. Elaborei perguntas, testes e provas para estimular minha aprendizagem.

--

ANEXO B - Parecer do Comitê de Ética



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS
Universidade Estadual de Londrina
Registro CONEP 5231

Parecer CEP/UEL:	071/2013
CAAE:	16693613.2.0000.5231
Data da Relatoria:	13/05/2013
Pesquisador(a):	Paula Mariza Zedu Alliprandini
Unidade/Órgão:	CECA - Departamento de Educação

Prezado(a) Senhor(a):

O “**Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina**” (Registro CONEP 5231) – de acordo com as orientações da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde/MS e Resoluções Complementares, avaliou o projeto:

“O uso das estratégias de aprendizagem em diferentes ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs) e sua relação com o papel do professor/tutor.”

Situação do Projeto: **Aprovado**

Informamos que deverá ser comunicada, por escrito, qualquer modificação que ocorra no desenvolvimento da pesquisa, bem como deverá ser encaminhado ao CEP/UEL relatório final da pesquisa, conforme prevê a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde/MS e Resoluções Complementares.

Londrina, 16 de maio de 2013.


Prof. Dra. Alexandrina Aparecida Maciel Cardelli
 Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos
 Universidade Estadual de Londrina

