

Autorregulação: desafios para programas inovadores em EaD

Marco Aurélio da Cruz Gouveia¹
Sandra Lúcia Ferreira²

Resumo: A aderência à educação a distância (EaD) tem se mostrado um grande desafio na adoção dessa modalidade. Visando fundamentar o perfil de estudante com maior propensão à EaD, abordamos o conceito de nativos e imigrantes digitais, as adaptações mais recentes às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC's) e os referenciais de estilos de aprendizagem e de processamento da informação. Por meio da metodologia de revisão sistemática da literatura, analisamos as dificuldades dos alunos, as diversas motivações que os atraem ao ensino remoto e as razões que levam aos altos índices de evasão em cursos de graduação e pós-graduação oferecidos nas modalidades EaD e híbrida (semipresencial). Como resultado dessas análises, conclui-se que não há perfil mais adequado para o ambiente virtual de aprendizagem. Por esse ângulo, o estudo evidencia que o pressuposto da autorregulação nos estudantes não é inata, mas sim meta a ser atingida por propostas formativas que buscam, intencionalmente, a diminuição da evasão nos cursos e a ampliação da qualidade de processos formativos, portanto, sendo necessário, a elaboração de programas de EaD que levem em conta esses fatores.

Palavras-chave: perfil de aluno; ambientes virtuais de aprendizagem; autorregulação.

Self-regulation: challenges for innovations on distance learning programs

Abstract: Adherence to distance learning modality has become a major challenge. With the purpose of understanding the profile of the student with increased likelihood to adhere to a Distance Learning program, we addressed the concept of digital natives and digital immigrants, the most recent adap-

¹ Doutorando em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Cidade de São Paulo (Unicid). E-mail: gouveiamarcoac@gmail.com

² Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Atualmente é docente/pesquisadora dos programas de Mestrado Acadêmico em Educação e do Mestrado Profissional Formação de Gestores Educacionais, ambos da Universidade Cidade de São Paulo, atuando na coordenação do último. E-mail: 07sandraferreira@gmail.com

tations to Digital Information and Communication Technologies (ICTs), and the references of learning styles and information processing. Through bibliographical reviews, we examined the difficulties faced by the students, the different motivations for engaging in online programs and the reasons that lead to the high dropout rates from graduation and post-graduation courses offered in distance learning and hybrid modalities. Based on these analyses, we concluded that there is no ideal profile for the Virtual Learning Environment. From this perspective, this study brings to the surface the fact that self-regulation is not innate, but rather a goal to be reached by means of educational proposals that intentionally seek to reduce school dropout rates and enhance the quality of educational processes.

Keywords: student's profile; virtual learning environment; self-regulation.

O objetivo deste artigo é apresentar uma proposta de fundamentação de perfil de aluno com mais chances de sucesso no ambiente de Educação a Distância (EaD). Para tanto, abordaremos diferentes estilos de aprendizagem, assim como referenciais que tratam de estratégias de aquisição de conhecimento e suas abordagens, a fim de encontrar o elemento essencial ao perfil do aluno em cursos na modalidade EaD. Questionamos quais são os fatores que levam o aluno a se engajar na EaD, buscando assim encontrar caminhos para minimizar a evasão de cursos ou disciplinas. Adicionalmente, nesse contexto, os referenciais de estilos de aprendizagem distintos, assim como os referenciais de estilo pessoal, o fenomenográfico, o sistêmico e o de processamento de informação se mostram bastante pertinentes. Ademais, indagamos se para aprender na modalidade EaD seria necessário desenvolver habilidades diferentes daquelas empregadas no ensino convencional, o presencial.

Esta é uma pesquisa de revisão sistemática da literatura que analisou parte da produção nacional e internacional no campo da autorregulação e sua aplicação à EaD. Segundo Fernández-Ríos e Buela-Casal (2009), o objetivo da revisão sistemática da literatura é otimizar o trabalho de busca de informações, com base em um procedimento e resultando na obtenção de um conjunto abrangente e organizado de dados. A revisão sistemática da literatura contribui para a construção de um trabalho reflexivo, crítico e inclusivo em contraposição a uma revisão não sistemática que tende a gerar análises com características menos complexas: cronológica, descritiva e linear do objeto de pesquisa.

O ponto inicial da pesquisa foi a delimitação da questão sobre “quais são os fatores que levam o aluno a se engajar na EaD”. Posteriormente, foram escolhidas as seguintes fontes de dados: *Education Resources Information Center* (Eric), banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e *Web of Science*. Uma vez definidas as bases de dados, foram delimitadas as palavras-chave em português e inglês: educação a distância, autorregulação da aprendizagem, perfil do aluno, ambientes virtuais de aprendizagem e evasão. Utilizando critérios de inclusão e exclusão, foram selecionados, a partir dos resumos, os artigos, dissertações, teses e livros, estes últimos, que constavam

nas referências das demais fontes citadas. As obras foram selecionadas pelo resumo, os elementos relevantes foram analisados e, finalmente, as informações foram sintetizadas e os dados interpretados. Dessa forma, chegou-se aos principais autores que norteiam o referencial teórico deste artigo.

Em 2020, quase trinta e dois anos após o início da difusão da internet, o perfil do aluno no âmbito virtual mudou de forma drástica. Encontramos hoje o “nativo digital”, termo cunhado por Prensky (2001), que é aquele que cresceu imerso na tecnologia digital – em seu computador, *tablet*, celular, videogame e que, por conseguinte, se torna um falante nativo –, plenamente fluente nas linguagens usadas nesses dispositivos. Ele é, segundo Prensky (2001, p. 1, tradução nossa), um aluno que mudou radicalmente: “Os alunos de hoje não são mais aqueles para os quais criamos nosso sistema educacional.” Eles aprendem mais de forma intuitiva, e através da participação, do que passivamente.

Em oposição ao nativo digital está o imigrante digital que, por precisar se adaptar às novas tecnologias, pode enfrentar dificuldades para dominá-las e adquirir “fluência” digital, realizando tarefas nos computadores e na internet sem muita destreza. Ainda conforme Prensky (2001, p. 1), “os alunos de hoje pensam e processam informação de maneira fundamentalmente diferente de seus predecessores”. O intento aqui não é debater a dicotomia “nativos” versus “imigrantes digitais” ou determinar se a questão seria uma consequência de um conflito de gerações, mas antes, fundamentar o perfil do aluno no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) e, de acordo com nossas observações, acreditamos que, nos dias de hoje, ainda há uma mescla de nativos e imigrantes digitais estudando na modalidade EaD. Neste estudo, refletimos exclusivamente sobre alunos adultos da educação superior.

Segundo a Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED, 2019, p. 60), “o número de matrículas aumentou significativamente de 2017 para 2018”. Foram mais de 1.500.000 novos alunos que se engajaram em cursos a distância em 2018 nas instituições pesquisadas – que também previram aumento para os próximos anos³. E, afinal, quem é o aluno que estuda em ambientes de aprendizagem virtuais no país? De acordo com Azevedo (2007, p. 12),

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

No entanto, a flexibilidade de horários e a maior autonomia para desenvolver conhecimentos exigem a autorregulação, que é definida por Zimmerman e Schunk (2011) como o processo no qual o aluno estrutura, monitora e avalia o seu próprio aprendizado. O aluno deve tomar maior posse do seu aprendizado, intensificando sua disciplina e responsabilização, deixando de delegar ao professor ou a

³ O último Censo EaD-Br é do ano de 2018; portanto, as expectativas no aumento no número de matrículas não consideravam os impactos da pandemia da Covid-19.

fatores externos o encaminhamento do processo de aprendizagem. A resistência a tal exigência pode justificar os altos índices de evasão em um curso de EaD. De acordo com o Censo EaD (2013), “a evasão de alunos é apontada pelas instituições pesquisadas como o maior obstáculo enfrentado na execução de cursos de EaD”, e as principais causas alegadas da evasão são a falta de tempo e o acúmulo de atividades no trabalho, seguida por problemas financeiros. As causas da evasão indicam a necessidade de o aluno utilizar seu tempo com mais eficácia e saber gerir com eficiência as diversas atividades nas quais está envolvido. Em outras palavras, um aluno autorregulado como aquele com o perfil ideal.

Perfil de alunos para a EaD

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

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

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

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

Godoi e Oliveira (2016, p. 85) destacam que, para estudar por meio de EaD, exige-se um perfil específico. Dentre outras características, supõe-se que o aluno EaD “goste de ler e escrever usando as tecnologias, considerando que suas atividades serão realizadas basicamente com uso do AVA e outros recursos intera-

cionais". Além disso, é comum não participarem dos fóruns, pela "dificuldade de interagir com os colegas via *on-line* ('falar em público' e principalmente por escrito)". Dessa forma, faz-se importante pensar que a EaD pressupõe habilidades até então pouco exigidas pelo ensino tradicional. Em geral, quanto maior a faixa etária, pode-se supor que mais tradicional tenha sido o seu processo de ensino-aprendizagem.

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

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

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

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

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

Compreendendo o perfil de aprendizagem do aluno de EaD: referencial de estilos, processamento de informação, fenomenográfico e sistêmico

Em uma aula presencial, o professor pode centrar sua atuação no aluno ao classificá-lo como bom ou ruim, interessado ou desinteressado, motivado ou desmotivado. Nessa posição, o professor não se compromete com a qualidade de ensino, responsabilizando apenas o aluno pelo sucesso ou fracasso no

processo ensino-aprendizagem. Em vez de rotular o aluno, o professor pode se concentrar em suas próprias estratégias de ensino, assumindo total responsabilidade pelo processo de ensino-aprendizagem, acreditando que uma boa aula é o suficiente para o aluno aprender. De outro modo, o professor pode focar seu ensino no aluno, não com o objetivo de rotulá-lo como bom ou ruim, mas na produtividade e resultados da aprendizagem desse estudante, promovendo estratégias de ensino que proporcionem um maior envolvimento do mesmo em tarefas significativas e relevantes. Segundo Biggs (1992, p. 683 *apud* ROSÁRIO, 1999, p. 43): “O que o aluno faz é mais importante para a determinação daquilo que é aprendido do que aquilo que o professor faz”. Esse conceito é reforçado por Vasconcellos (2002, p. 48) ao dizer que “o professor deve se deixar sensibilizar pelas necessidades do aluno”.

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

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

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

Referencial de estilos pessoais de aprendizagem

Não há consenso na literatura quanto à definição de estilos pessoais e estratégias de aprendizagem. Alguns autores defendem que os dois termos possuem o mesmo significado, já outros consideram que os estilos de aprendizagem podem ser entendidos como uma subcategoria das estratégias de aprendizagem. Segundo Messick (*apud* ROSÁRIO, 1999, p. 49), “as estratégias são conceptualizadas como vias que podem ser utilizadas para lidar com situações específicas, e como tais, podem variar ao longo do tempo, ser aprendidas e incrementadas; os estilos, pelo contrário, são estáticos e pertencem à arquitetura do sujeito”. O estilo de aprendizagem, como o próprio nome sugere, refere-se à maneira como cada pessoa aprende. Trata-se de algo particular e subjetivo, cada pessoa manifesta preferências por determinados ambientes de aprendizagem e por estratégias com as quais se identifica. Assim,

pode-se dizer que vários fatores podem interferir no estilo de aprendizagem de um indivíduo, dentre eles, encontram-se: estilo de vida, cultura, status social, personalidade, emoções, percepções, motivações, valores e cultura (SCHNITMAN, 2010).

Referencial de processamento de informação

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

- **Processamento profundo:** denominado anteriormente análise/síntese, analisa como o aluno avalia, organiza, compara e confronta a informação que está sendo estudada. O aluno considerado de processamento profundo é argumentativo; quando lê ou estuda, confronta explicações opostas e faz comparações entre as diferentes matérias (ROSÁRIO, 1999).
- **Processamento elaborativo:** estuda como os alunos traduzem a informação em suas próprias palavras, gerando exemplos concretos de sua própria experiência, aplicando a nova informação ao seu cotidiano. O aluno elaborativo transforma a informação em imagens visuais, relacionando o que está aprendendo com a sua experiência de vida (ROSÁRIO, 1999).
- **Retenção de fatos:** nesse processamento, os alunos, apoiados pela memória, armazenam detalhes do que está sendo aprendido e fragmentos específicos da nova informação, como datas, lugares e nomes.

Referencial fenomenográfico

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

Nesse sentido, as abordagens à aprendizagem possuem um caráter relacional; não é algo que alguém possui e aplica quando necessário, mas é consequência dos significados que o aluno confere ao processo educativo. De acordo com essa concepção, para melhorar a aprendizagem não faz sentido mudar o sujeito, mas a sua experiência ou a sua concepção da tarefa educativa (ROSÁRIO, 1999). Segundo Entwistle e Ramsden (1983), o nível de processamento e abordagem que os alunos

adotam em seus estudos estão mais relacionados com o conteúdo e o contexto de aprendizagem do que com as características do próprio aluno.

Referencial sistêmico

Esse referencial, segundo Rosário (1999), engloba o referencial fenomenográfico na medida em que estuda como o aluno enfrenta a tarefa acadêmica, levando em consideração as exigências da tarefa e o referencial de processamento da informação ao analisar como os alunos utilizam estratégias de aprendizagem.

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

Alinhamento construtivo

Para atender a essas três demandas de interesse pelo curso, que podemos reduzir em duas, abordagem superficial e profunda, considerando que nas estratégias de alto rendimento os alunos podem optar pela estratégia de abordagem superficial ou profunda. A opção por uma delas obedeceria a uma decisão oportunista, tendo em atenção os objetivos pessoais e a percepção do tipo de estratégia que o aluno julga como mais apropriada à obtenção de uma classificação elevada. Com foco na abordagem, a aprendizagem profunda e artificial, Biggs (2012) defende a necessidade de um alinhamento construtivo, no qual objetivos, atividades de ensino-aprendizagem e avaliação estejam alinhados para atender preferencialmente a um projeto de ensino que promova uma abordagem profunda.

Para desenvolver esse alinhamento construtivo, é necessário que os objetivos do curso oferecido, presencialmente ou a distância, sejam claros e precisos em conformidade com a abordagem de aprendizagem do aluno, que as atividades de ensino e aprendizagem apoiem o aluno na obtenção dos objetivos traçados e que a avaliação seja feita por tarefas que permitam ao aluno demonstrar até que ponto seus objetivos de aprendizagem foram atingidos.

Necessidade de promover a autorregulação da aprendizagem no curso não presencial

Após conhecer o perfil de abordagem de aprendizagem do aluno no ambiente virtual, é necessário desenvolver um programa que leve em consideração a necessidade de que o estudante vivencie sua autorregulação. Segundo a ABED (2019), as principais causas de evasão dos alunos apon-

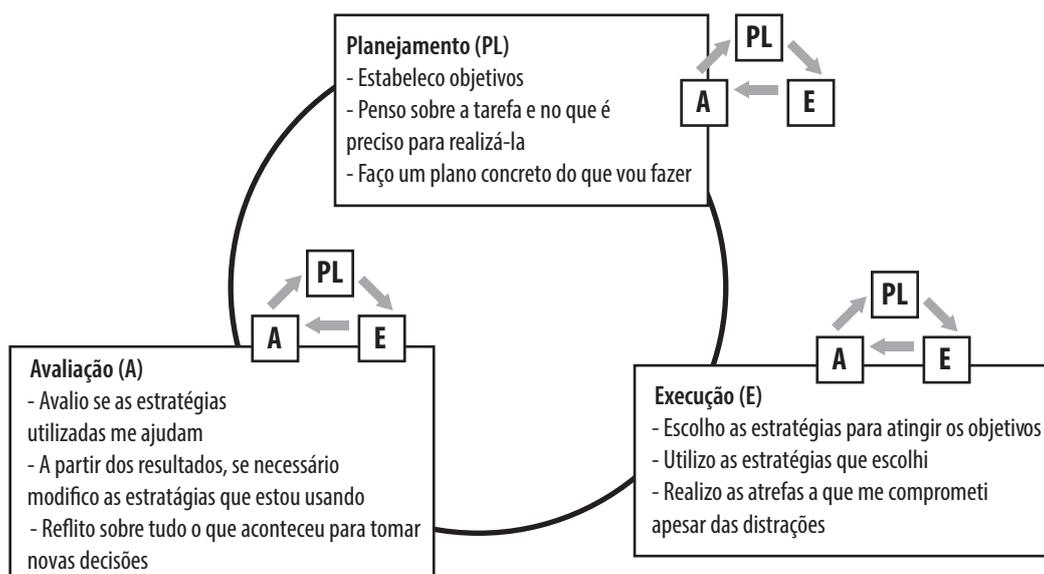
tadas pelas instituições pesquisadas que oferecem cursos distância foram: falta de tempo para estudar e participar do curso (32,1%), o acúmulo de atividades de trabalho (21,4%) e a falta de adaptação à metodologia (19,6%). Essas constatações indicam a necessidade de desenvolvimento de um curso cuja metodologia promova no aluno uma melhor gestão do tempo e conciliação das atividades do curso com o trabalho, isto é, que promova a autorregulação da aprendizagem do aluno.

Na teoria social cognitiva (BANDURA, 1986), a autorregulação da aprendizagem é definida como pensamentos, sentimentos e ações gerados pelo próprio indivíduo que são planejados e sistematicamente adaptados às necessidades a fim de atuarem sobre a própria aprendizagem e motivação (SCHUNK, 1994; ZIMMERMAN, 1989; 2000a; ZIMMERMAN; KITSANTAS, 1996). Rosário (2006) define como um processo ativo em que os sujeitos estabelecem os objetivos que norteiam a sua aprendizagem, procurando monitorar, regular e controlar as suas cognições, motivações e comportamento com o intuito de alcançar a aprendizagem almejada.

Em especial na EaD, a autorregulação da aprendizagem assume papel relevante pela ausência de professor de forma rotineira, de regras em sala de aula, de contato com professores e colegas, mas, ao mesmo tempo, caracterizada por uma agenda de compromissos extensa, com prazos inflexíveis e tarefas programadas (PAVESI; ALLIPRANDINI, 2014, p. 5).

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

Figura 1 – Modelo PLEA da aprendizagem autorregulada



Fonte: Fantinel (2013, p. 148).

Em uma pesquisa de autorregulação da aprendizagem realizada com 80 alunos matriculados em cursos a distância oferecidos pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) e Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), constatou-se que suas características relevantes envolvem: estabelecimento de metas; estruturação do ambiente de estudo; estratégias para realização de tarefas; gerenciamento do tempo; procura de ajuda e autoavaliação e que o item que os alunos tiveram mais dificuldade de desenvolver no processo de autorregulação foi o de buscar ajuda (PAVESI; ALLIPRANDINI, 2014). Essa pesquisa enfatiza ainda mais a necessidade de oferecer um curso em EaD que ofereça aos alunos mecanismos pelos quais ele possa também buscar ajuda para a sua autorregulação.

Considerações finais

O aluno adulto do ambiente virtual de aprendizagem, via de regra, dispõe de pouca familiaridade com a tecnologia e enfrenta dificuldades para assumir a responsabilidade pela sua própria aprendizagem devido ao fato de que, durante muito tempo, não foi um produtor de dados e informações, mas antes, um mero reproduzidor de conteúdo. No entanto, com todos os recursos tecnológicos atualmente disponíveis, um programa de EaD deve considerar a importância para que o estudante construa e vivencie sua autonomia sobre o monitoramento da avaliação de sua aprendizagem. Assim sendo, é preciso que esse aluno seja desafiado a construir uma nova identidade, a de aluno virtual. Para isso, faz-se necessário remodelar o que já foi elaborado durante anos com base no processo educacional na modalidade presencial. É fundamental que ele compreenda o processo de ensino, a partir de ambientes virtuais, como um universo que exige a disposição para o aprender coletivo, em que utilizar novos modelos comunicativos, aplicar metodologias e didáticas construídas a partir do conceito das comunidades cooperativas se tornam exigências emergentes nesse processo.

Em vista dos argumentos apresentados neste artigo, conclui-se que o processo ensino-aprendizagem na/para EaD difere substancialmente do empregado no ensino presencial.

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

Referências

ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância. **Censo EAD BR 2019**: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil. Curitiba: InterSaberes, 2019.

AMARAL, R. C. B. M. *et al.* Metodologias ativas e sua aplicabilidade na educação a distância: inovação na aprendizagem. In: EDITORA POISSON. **Educação no século XXI, volume 6**. Belo Horizonte: Editora Poisson, 2018, p. 7-12.

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

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

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

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

BIGGS, J. Enhancing teaching through constructive alignment. **Higher education research & development**, v. 32, p. 1-18, 1996.

BIGGS, J. What the student does: teaching for enhanced learning. **Higher education research & development**, v. 31, p. 39-55, 2012.

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

ENTWISTLE, N.; RAMSDEN, P. **Understanding student learning**. Londres: Croom Helm, 1983.

FANTINEL, P. C. *et al.* **Autorregulação da aprendizagem na educação a distância online**. Nuevas Ideas en Informática Educativa TISE, 2013.

FERNÁNDEZ-RÍOS, L.; BUELA-CASAL, G. Standards for the preparation and writing of psychology review articles. **International journal of clinical and health psychology**, v. 9, 329-344. 2009

GODOI, M. A.; OLIVEIRA, S. M. S. S. O perfil do aluno da educação a distância e seu estilo de aprendizagem. **Revista científica em educação a distância**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 6, p. 77-91, ago. 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3xCwWCX>. Acesso em: 02 set. 2020.

MARTON, F. Phenomenography: describing conceptions of the world around us. **Instructional science**, v. 10, p. 177-200, 1981.

MONEREO, C.; POZO, J. I. O aluno em ambientes virtuais – condições, perfil e competências. In: COLL, C. e MONEREO, C. **Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

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

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

RURATO, P.; GOUVEIA, L. B. Uma reflexão sobre o perfil dos aprendentes adultos no ensino a distância. **Revista da faculdade de ciência e tecnologia**, Porto, v. 2, p. 174-199, 2005. Disponível em: <https://bit.ly/3xBaFW4>. Acesso em: 03 set. de 2020.

ROSÁRIO, P. S. Abordagens dos alunos ao estudo: diferentes modelos e suas interrelações. **Psicologia: teoria, investigação e prática**, v. 1, p. 43-61, 1999.

ROSÁRIO, P. S. *et al.* Trabalhar e estudar sob a lente dos processos e estratégias de auto-regulação da aprendizagem. **Psicologia, educação e cultura**, v. 10, n. 1, p. 77-88, 2006.

SCHIMECK, R. R. *et al.* **The revised inventory of learning process manual**. Carbondale, ILP: Individuation Technologies, 1995.

SCHNITMAN, I. M. **O perfil do aluno virtual e as teorias de estilos de aprendizagem**. III Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação: Redes Sociais e Aprendizagem. 2010. Disponível em: <https://bit.ly/3h6Evvd>. Acesso em: 08 set. 2020.

SCHUNK, D. H. Self-regulation of self-efficacy and attributions in academic settings. In: SCHUNK, D. H.; ZIMMERMAN, B. J. (Eds.). **Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications**. Hillsdale: Erlbaum, 1994.

VASCONCELLOS, C. S. **Construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Liberdade, 2002.

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

ZIMMERMAN B. J.; SCHUNK, D. H. **Handbook of self-regulation of learning and performance**. Nova York: Routledge, 2011.