

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Ivanete Saskoski Caminha

**CONTRIBUIÇÕES DA EAD PARA O ENSINO
SUPERIOR PRESENCIAL NA VISÃO DE ALUNOS
EGRESSOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS**

**Taubaté – SP
2011**

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Ivanete Saskoski Caminha

**CONTRIBUIÇÕES DA EAD PARA O ENSINO
SUPERIOR PRESENCIAL NA VISÃO DE ALUNOS
EGRESSOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Gestão e Desenvolvimento Regional do Programa de Pós-graduação em Administração do Departamento de Economia, Contabilidade e Administração da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Planejamento e Desenvolvimento Regional

Orientadora: Profa. Dra. Adriana Leônidas de Oliveira

**Taubaté – SP
2011**

**Ficha catalográfica elaborada pelo
SIBi – Sistema Integrado de Bibliotecas / UNITAU**

C183c Caminha, Ivanete Saskoski
Contribuições da EAD para o ensino superior presencial na visão de
alunos egressos da educação de jovens e adultos / Ivanete Saskoski
Caminha. - 2011.
120f. : il.

Dissertação (mestrado) – Universidade de Taubaté, Departamento de
Economia, Contabilidade e Administração, 2011.
Orientação: Profa. Dra. Adriana Leônidas de Oliveira, Departamento de
Economia, Contabilidade e Administração.

1. Estratégias de aprendizagem. 2. Educação de jovens e adultos.
3. Educação à distância. I. Título.

IVANETE SASKOSKI CAMINHA

**CONTRIBUIÇÕES DA EAD PARA O ENSINO SUPERIOR PRESENCIAL NA
VISÃO DE ALUNOS EGRESSOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Dissertação apresentada para obtenção do Título de Mestre em Gestão e Desenvolvimento Regional do Programa de Pós-graduação em Administração do Departamento de Economia, Contabilidade e Administração da Universidade de Taubaté.

Área de concentração: Planejamento e Desenvolvimento Regional

Data: 30-04-2011

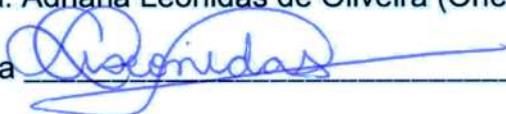
Resultado: aprovada

BANCA EXAMINADORA

Profª. Dra. Adriana Leônidas de Oliveira (Orientadora)

Universidade de Taubaté

Assinatura



Profª. Dra. Elvira Aparecida Simões de Araújo

Universidade de Taubaté

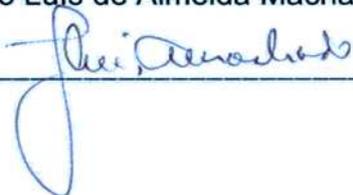
Assinatura



Prof. Dr. João Lujs de Almeida Machado

Faculdade BILAC

Assinatura



AGRADECIMENTOS

À Universidade de Taubaté.

À Faculdade São Lucas.

À Professora Dra. Adriana Leônidas de Oliveira, pela amizade, confiança e competente orientação.

Aos meus pais, Miguel (*in memoriam*) e Inez, por me ensinarem o valor intransferível do conhecimento.

Aos meus irmãos Osmar, José, Natalino, Geraldo e Eziquel, pela alegria do convívio familiar.

Ao Hilton, meu esposo, pela presença e apoio incondicional.

Aos Acadêmicos que participaram neste projeto, contribuindo para a elaboração dos meus conceitos.

RESUMO

Objetiva-se identificar e analisar as contribuições da oferta de disciplinas na modalidade Educação a Distância – EAD no ensino superior presencial segundo a visão de alunos egressos da Educação de Jovens e Adultos – EJA, no município de Porto Velho/RO. O método utilizado contempla pesquisa do tipo qualitativo e quantitativo, descritivo, com delineamento de levantamento. Especificamente, busca-se: tecer o perfil dos alunos egressos da EJA matriculados no Ensino Superior presencial que utilizam a modalidade EAD; levantar as características da EAD, apontadas pelos alunos, que facilitam e/ou dificultam a aprendizagem; identificar as estratégias de aprendizagem utilizadas por esses alunos e verificar se contribuem para resultados satisfatórios nos respectivos cursos. Para referenciar teoricamente os objetivos propostos, estudou-se a literatura sobre Ensino Superior, Educação de Jovens e Adultos – processos andragógicos, Educação a Distância e Estratégias de Aprendizagem. Para o alcance dos objetivos, foi formada uma amostra por acessibilidade com 110 alunos, e foram aplicados dois tipos de instrumentos: questionários (no início e na conclusão de cada disciplina cursada na modalidade EAD) e entrevista semiestruturada, com acadêmicos na fase de conclusão da disciplina. Os dados foram analisados por meio de técnicas quantitativas e qualitativas, com o auxílio do Programa Excel.

Palavras-chave: Estratégias de Aprendizagem. Educação de Jovens e Adultos. Educação a Distância.

ABSTRACT

The study seeks to identify and analyze the contributions that Distance Learning – EAD (EAD – *Educação a Distância*) courses offer in the classroom-based college courses according to the students coming from the Youth and Adult Education modality (*Educação de Jovens e Adultos – EJA*) in the city of Porto Velho in the state of Rondonia. The method utilized involves a qualitative, quantitative, and descriptive research, with a survey. We specifically seek to profile the students coming from EJA, enrolled in classroom-based college courses, who utilize the EAD modality, to survey the EAD characteristics pointed out by the students that facilitate and/or hamper learning, and to identify which learning strategies contribute to satisfactory results in their respective courses. To theoretically reference the proposed objectives, the literature adopted discussed College, Youth and Adult Education – andragogical processes, Distance Learning, and Learning Strategies. To reach such objectives, a convenience sample was formed of 110 students and two types of instruments were applied: questionnaires (at the beginning and at the conclusion of each discipline taken in the EAD modality) and a semi-structured interview with students in the course conclusion phase. The data was analyzed through quantitative and qualitative techniques with the help of the Excel program. It was concluded that it contributed to develop these students autonomy in their learning processes, demonstrating pro-activity among the students.

Key-words: Learning Strategies. Education for Youths and Adults. Distance Learning.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de Instituições de Educação Superior, por Organização Acadêmica, em Rondônia e a Categoria Administrativa das IES - 2007	18
Tabela 2 – Número de Cursos de Graduação Presenciais, por Organização Acadêmica, em Rondônia e a Categoria Administrativa das IES – 2007	19
Tabela 3 – Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais, por Organização Acadêmica, em Rondônia e a Categoria Administrativa das IES - 2007	19
Tabela 4 – Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais, por Organização Acadêmica e Turno, em Rondônia e a Categoria Administrativa das IES - 2007	20
Tabela 5 – Evolução do Indicador de Alfabetismo (população de 15 a 64 anos)	29
Tabela 6 – Caracterização da Amostra da Etapa Qualitativa	57
Tabela 7 – Perfil da População	77
Tabela 8 – Perfil da Amostra — Etapa Quantitativa	79
Tabela 9 – Perfil dos Estudantes Trabalhadores	80
Tabela 10 – Tempo dedicado à internet	82

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – A EJA na percepção de egressos	58
Figura 2 – A Educação a Distância na percepção dos alunos egressos da EJA	63
Figura 3 – Estratégias utilizadas e resultados alcançados na EAD	70
Figura 4 – Estudantes Trabalhadores	79
Figura 5 – Estudantes que têm filhos	80
Figura 6 – Estado civil dos estudantes	81
Figura 7 – Periodicidade do acesso à Internet	81
Figura 8 – Principais dificuldades para cursar na EAD	84
Figura 9 – Tempo dedicado aos estudos na disciplina EAD	85
Figura 10 – Considera o melhor horário para estudar na EAD	86
Figura 11 – Preferência para estudar na Plataforma Moodle	86
Figura 12 – Estratégias utilizadas para estudar na EAD	88
Figura 13 – Contribuições das estratégias de aprendizagem utilizadas para resultados positivos na EAD	90
Figura 14 – Habilidades desenvolvidas a partir da EAD	93
Figura 15 – Grau de dificuldade para cursar a disciplina EAD	95
Figura 16 – Resultado obtido na disciplina EAD	95
Figura 17 – Contribuições da EJA para a inserção dos egressos no ensino superior	97

LISTA DE SIGLAS

AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CD-ROM	<i>Compact Disk - Ready Only Memory</i>
CNI	Confederação Nacional da Indústria
DVD	<i>Digital Versatile Disc</i>
EAD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
INAF	Indicador de Alfabetismo Funcional
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
RO	Rondônia
TIC	Tecnologia da Informação e da Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNESCO	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i>
UNIR	Universidade Federal de Rondônia
WWW	<i>World Wide Web</i>

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 PROBLEMA.....	13
1.2 OBJETIVOS.....	13
1.2.1 Objetivo Geral	13
1.2.2 Objetivos Específicos	13
1.3 DELIMITAÇÃO DO ESTUDO.....	14
1.4 RELEVÂNCIA DO ESTUDO.....	14
1.5 ORGANIZAÇÃO DO PROJETO.....	14
2 REVISÃO DA LITERATURA	16
2.1 CONTEXTO EDUCACIONAL.....	16
2.2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – PROCESSOS ANDRAGÓGICOS	23
2.3 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.....	30
2.4 ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM.....	38
3 MÉTODO	50
3.1 TIPO DE PESQUISA.....	50
3.2 POPULAÇÃO E AMOSTRA.....	51
3.3 INSTRUMENTOS.....	52
3.4 PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS.....	53
3.5 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DE DADOS.....	54
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	55
4.1 ETAPA QUALITATIVA.....	56
4.1.1 Perfil dos Participantes da Etapa Qualitativa	56
4.1.2 Categorias de Análise	58

4.1.2.1 Categoria 1 - A EJA na percepção dos alunos	58
4.1.2.1.1 <i>Por que estudou na EJA</i>	58
4.1.2.1.2 <i>Características da EJA</i>	59
4.1.2.1.3 <i>Características da EJA que ajudam e que não ajudam na EAD</i>	61
4.1.2.2 Categoria 2 - A EAD na percepção dos alunos	62
4.1.2.2.1 <i>A EAD no Ensino Superior Presencial</i>	63
4.1.2.2.1.1. Aspectos positivos.....	63
4.1.2.2.1.2. Aspectos negativos	65
4.1.2.2.2 <i>Características da EAD que ajudam na formação</i>	67
4.1.2.3 Categoria 3 - Estratégias utilizadas e resultados alcançados na EAD	70
4.1.2.3.1 <i>Dificuldades encontradas na EAD e a superação</i>	70
4.1.2.3.1.1 Dificuldades.....	70
4.1.2.3.1.2 Superação	71
4.1.2.3.2 <i>Tempo reservado para estudos</i>	71
4.1.2.3.3 <i>Metodologia própria</i>	72
4.1.2.3.4 <i>Contato com o professor</i>	73
4.1.3 Considerações finais sobre a etapa qualitativa	74
4.2 ETAPA QUANTITATIVA	76
4.2.1 Perfil da População	76
4.2.2 Dados dos Questionários	77
4.2.2.1 Perfil da Amostra - Etapa Quantitativa	78
4.2.2.2 O acesso à rede mundial	81
4.2.2.3 Aspectos relacionados à aprendizagem na EAD	83
4.2.2.3.1 <i>Dificuldades previstas pelos estudantes para cursar a disciplina EAD</i> . 83	

4.2.2.4 Estratégias de aprendizagem na EAD	84
4.2.2.4.1 <i>O tempo dedicado aos estudos na EAD</i>	84
4.2.2.4.2 <i>Os hábitos de estudos</i>	85
4.2.2.4.3 <i>Estratégias utilizadas</i>	87
4.2.2.5 Contribuições das estratégias utilizadas para aprendizagem na EAD	90
4.2.2.6 Contribuições da EJA para inserção no ensino superior	96
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
REFERÊNCIAS	104
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO Nº 1	112
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO Nº 2	114
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA	117
ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	118
ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO INSTITUCIONAL	119

1 INTRODUÇÃO

A trajetória educacional no estado de Rondônia evidencia que a área requer atenção, investimentos e atitudes que possam garantir resultados diferentes dos já vividos nos ciclos econômicos, inclusive considerando a evolução do trabalho e a fase de desenvolvimento local.

Os dados do Censo da Educação Superior de 2007, divulgados pelo Ministério da Educação, revelam que 63,97% das matrículas no ensino superior, no estado de Rondônia, entre as Instituições do Ensino Superior (IES) públicas e particulares, foram no período noturno. Isso indica que esse segmento, em sua maioria, é formado por pessoas já inseridas no mundo do trabalho.

Nesta perspectiva, há necessidade de concatenar ações educativas direcionadas ao jovem e ao adulto trabalhador, egressos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), visando proporcionar-lhes autonomia no ato de aprender. Para esse fim, vislumbra-se aproveitar, tanto da influência da Andragogia, ciência que visa compreender e ajudar os adultos a aprender, quanto das diversas possibilidades de aprendizagens proporcionadas pela Educação a Distância (EAD). Neste sentido, verifica-se que a utilização de meios e tecnologias, por professores e alunos em diferentes tempos e espaços, estando fisicamente longe, mas conectados, possibilita que eles saiam do contato físico para o virtual e desenvolvam estratégias para a auto-aprendizagem.

Assim, no presente estudo objetiva-se analisar as contribuições da EAD para o ensino superior presencial, na visão de alunos egressos da EJA, no Município de Porto Velho/RO. Com abordagem qualitativa e quantitativa, descritiva, por meio de levantamento de dados, busca-se estabelecer o perfil dos alunos egressos da EJA matriculados no Ensino Superior presencial que cursam disciplinas na modalidade EAD. Pretende-se, também, identificar os fatores vivenciados por esses acadêmicos que facilitam e/ou dificultam a aprendizagem e, desse modo, verificar quais são as estratégias utilizadas pelos acadêmicos egressos da EJA e se tais estratégias contribuem para resultados satisfatórios no curso.

1.1 PROBLEMA

Quais as contribuições das disciplinas na modalidade EAD no ensino superior presencial, segundo a visão de alunos egressos da EJA, no município de Porto Velho/RO, como medida para as carências educacionais na região?

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo Geral

Identificar e analisar as contribuições das disciplinas na modalidade EAD no ensino superior presencial segundo a visão de alunos egressos da EJA, no município de Porto Velho/RO, como medida para suprir as carências educacionais na região, contribuindo para o desenvolvimento regional por meio da formação profissional.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Estabelecer o perfil dos alunos egressos da EJA matriculados no Ensino Superior presencial cursando disciplinas na modalidade EAD;
- Levantar as características da EAD, apontadas pelos alunos, que facilitam e/ou dificultam a aprendizagem;
- Verificar quais são as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos acadêmicos egressos da EJA matriculados no Ensino Superior presencial cursando disciplinas na modalidade EAD e se tais estratégias contribuem para resultados satisfatórios no curso.

1.3 DELIMITAÇÃO DO ESTUDO

O estudo é restrito a alunos egressos da EJA matriculados em uma Instituição de Ensino Superior, na cidade de Porto Velho, em cursos presenciais, cujo projeto pedagógico prevê a utilização das ferramentas da EAD, em até 20% da carga horária total de cursos reconhecidos pelo Ministério da Educação, conforme legislação vigente.

1.4 RELEVÂNCIA DO ESTUDO

É significativo o movimento das matrículas no ensino superior para a modalidade EAD no Brasil, e em Rondônia a oferta da maioria dos cursos de graduação é no período noturno, representando o atendimento de pessoas que buscam ampliar seus conhecimentos e ao mesmo tempo conciliar os estudos com fatores como tempo e trabalho. Nesta perspectiva, faz-se necessário identificar as contribuições da utilização da EAD para o processo de formação dos alunos matriculados em cursos de graduação presencial, egressos da EJA, e as formas de aprender por eles adotadas; Assim, será possível adequar as metodologias institucionais de modo a atender o público adulto, maduro, que retorna aos estudos, buscando o aperfeiçoamento ou a requalificação profissional; Será possível, também, apontar medidas para suprir as carências educacionais na região e contribuir para o desenvolvimento regional.

1.5 ORGANIZAÇÃO DO PROJETO

Nesta seção, descreve-se a estrutura desta dissertação.

No capítulo um, apresentam-se o problema e os objetivos de estudo, assim como sua delimitação e relevância.

O capítulo dois apresenta: o contexto educacional regional; a educação de jovens e adultos e os processos andragógicos; a incorporação de novas mídias na educação, por meio da EAD, e a condição de estar *on line*; a simultaneidade que envolve alunos, professores e o processo educacional.

No terceiro, quarto e quinto capítulos, apresentam-se o método, os resultados, a discussão e as considerações finais.

Fechando o trabalho, as referências bibliográficas e os anexos.

2 REVISÃO DA LITERATURA

Para estruturar conceitualmente este estudo, a revisão de literatura contempla o contexto do Ensino Superior em Rondônia, os processos andragógicos da educação de adultos, a trajetória da educação a distância, inclusive a educação *on line* proporcionada pelo uso da Internet, e as estratégias de aprendizagem.

2.1 CONTEXTO EDUCACIONAL

No final do século XX, o setor educacional foi marcado por discussões sobre a qualidade da educação e sobre as condições necessárias para assegurar a crianças, jovens e adultos o direito a ter acesso à escola e nela permanecer com sucesso. Apesar dessa preocupação não se encontrar localizada somente nos anos 90, nesse período a bandeira pela educação de qualidade foi assumida por diversos setores da sociedade, externa e internamente, por governos, associações profissionais, população usuária, mídia, empresariado e instituições sociais das mais diversas. Isso resultou em compromissos firmados e políticas implementadas como forma de melhorar a educação escolar, por meio da elaboração e observância sistemática de planos decenais de educação, dentre outras políticas. Essas ações tiveram início em discussões e deliberações ocorridas na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em março de 1990, em Jomtien, Tailândia, sob o patrocínio da Organização das Nações Unidas (ONU), *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial, com a participação de 150 nações signatárias da Carta de Jomtien sobre Educação para Todos, inclusive o Brasil (BRASIL, 1993).

A complexidade do mundo moderno marcado por um processo de mudanças e transformações socioculturais gera demandas educacionais. Para Dias Sobrinho (2000, p. 12), nesse contexto “[...] as necessidades de escolarização são cada vez maiores para a satisfação do mercado”, o que Cerqueira (2000, p. 1) chama de “[...] fenômeno da massificação do ensino”. Tal fato tem sido uma preocupação de países que, como o Brasil, estão em via de desenvolvimento e precisam responder com rapidez e eficiência ao delineamento de novos paradigmas de produção e

transmissão de conhecimento, em consonância com os avanços científicos e tecnológicos, uma vez que as transformações são gerais e envolvem as diversas áreas. Neste sentido, as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) mostram-se como possibilidade para contribuir na qualificação dos trabalhadores que precisam interagir nesse contexto em que o conhecimento se apresenta como uma mercadoria, exigindo a construção de novos caminhos para ensinar e aprender (DIAS SOBRINHO, 2000).

Bloom (1983, p. 48), ao abordar as oportunidades educacionais nas nações altamente desenvolvidas, diz que mais importante que os motivos que levaram ao fracasso escolar são os caminhos encontrados para aumentar a proporção de pessoas a adquirir “[...] efetivamente as habilidades e conhecimentos tidos como essenciais a seu próprio desenvolvimento numa sociedade complexa”. Segundo o autor, os sucessos e êxitos poderão assegurar o “[...] interesse genuíno pela aprendizagem” durante toda a vida.

Para a UNESCO, o Brasil, país de amplas dimensões territoriais e demográficas, com 8,5 milhões de quilômetros quadrados e população de mais de 185 milhões, com enorme potencial econômico, no entanto limitado por desigualdades e discriminações que precisam ser enfrentadas a fim de promover a diversidade cultural e a generalização do acesso às novas TIC, “[...] terá que dar passos largos em direção a uma sociedade mais inclusiva” (UNESCO, 2009). A região Norte ocupa a maior parte do território, com 45% da área total do país, com 2,92 habitantes por km², e o estado de Rondônia, foco desta reflexão, “[...] conta com uma população de 1,3 milhões de habitantes, o que corresponde a uma densidade populacional de 5,02 habitantes por km²” (IBGE, 2007).

Os brasileiros que vivem na região amazônica, especificamente nas áreas ribeirinhas e rurais, sofrem com os escassos recursos nas áreas de saúde, condições de moradia e educação. Para Proença e Nenevé (2004), essa histórica privação aos bens e serviços tem origem na colonização do estado de Rondônia. Foram diversos ciclos econômicos centrados no extrativismo e intensas correntes migratórias provenientes de outros estados da federação, o que contribuiu para seu isolamento e aparecimento de discrepâncias em relação a outras regiões do país, principalmente no que se refere à oferta de condições de vida satisfatórias à população local. Esses autores abordam o estuendo crescimento populacional

ocorrido no estado de Rondônia, num interstício de 40 anos, passando de 37 mil habitantes, em 1950, para mais de 1 milhão, em 1990. Contudo, esse crescimento não foi acompanhado da provisão das necessidades básicas para o povo residente na região.

No âmbito da educação, somente em 1982 foi instalada a primeira e única universidade no Estado. Para responder às demandas da população local por mais oportunidades no ensino superior, a Universidade Federal de Rondônia (UNIR) começou a expandir seus cursos e inaugurou cinco *campi* no interior do Estado, em parceria com administrações municipais. No entanto, se comparada com a situação de outras regiões do país, o desequilíbrio do serviço educacional permanece grande.

Somente ao final da década de 90, a partir do credenciamento de instituições da iniciativa privada, o ensino superior no estado de Rondônia apresenta aumento significativo.

Os dados estatísticos do Ministério da Educação do ano de 2007, na Tabela 1, demonstram a capilaridade da expansão das Instituições de Educação Superior, por Organização Acadêmica e por Categoria Administrativa, que oferecem cursos de graduação (presencial e a distância).

Tabela 1 – Número de Instituições de Educação Superior, por Organização Acadêmica, em Rondônia, e a Categoria Administrativa das IES – 2007

CATEGORIA Administrativa/Mantenedoras		INSTITUIÇÕES					
		Total Geral	Universidades	Centros Universitários	Faculdades Integradas	Faculdades, Escolas e Institutos	CET/FaT
Privada	Particular	21			3	17	1
	Comun/Confes/Filant	5		1		4	
	Total	26		1	3	21	1
Pública	Federal	2	1				1
Total Geral		28	1	1	3	21	2

Fonte: INEP, 2009.

Nos dados da Tabela 2, verifica-se que o número de cursos ofertados pela iniciativa privada (147) representa 65,3% de toda a oferta de cursos de graduação presenciais.

Tabela 2 – Número de Cursos de Graduação Presenciais, por Organização Acadêmica, em Rondônia, e a Categoria Administrativa das IES – 2007

CATEGORIA Administrativa/Mantenedoras		NÚMERO DE CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAIS					
		Total Geral	Universidades	Centros Universitários	Faculdades Integradas	Faculdades, Escolas e Institutos	CET/FaT
Privada	Particular	116			27	88	1
	Comun/Confes/Filant	31		14		17	
	Total	147		14	27	105	1
Pública	Federal	51	49				2
Total Geral		198	49	14			3

Fonte: INEP, 2009.

O censo da educação superior de 2007 registrou que, das 35.680 matrículas em Rondônia, as instituições da iniciativa privada foram responsáveis por 75,5%, conforme demonstra a Tabela 3.

Tabela 3 – Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais, por Organização Acadêmica, em Rondônia, e a Categoria Administrativa das IES – 2007

CATEGORIA Administrativa/Mantenedoras		MATRÍCULAS EM CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAIS					
		Total Geral	Universidades	Centros Universitários	Faculdades Integradas	Faculdades, Escolas e Institutos	CET/FaT
Privada	Particular	20.447			4.604	15.720	123
	Comun/Confes/Filant	6.504		3.479		3.025	
	Total	26.951		3.479	4.604	18.745	123
Pública	Federal	8.729	8.648				81
Total Geral		35.680	8.648	3.479	4.604	18.745	204

Fonte: INEP, 2009.

Observa-se, na Tabela 4, o predomínio das matrículas em período noturno nas IES particulares (74,94%), enquanto na Universidade pública ocorre o contrário: o número de matrículas é maior em período diurno (69,88%). O percentual de estudantes matriculados em cursos no período noturno, entre as IES particulares e públicas, totaliza 63,97% das matrículas no ensino superior.

Tabela 4 – Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais, por Organização Acadêmica e Turno, em Rondônia, e a Categoria Administrativa das IES - 2007

CATEGORIA Administrativa/ Mantenedoras		MATRÍCULAS EM CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAIS, POR ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA E TURNO, EM RONDÔNIA, E A CATEGORIA ADMINISTRATIVA DAS IES – 2007											
		Total Geral		Universidades		Centros Universitários		Faculdades Integradas		Faculdades, Escolas e Institutos		CET/FaT	
		Diurno	Noturno	Diurno	Noturno	Diurno	Noturno	Diurno	Noturno	Diurno	Noturno	Diurno	Noturno
Privada	Particular	5.486	14.961						3.553	4.435	11.285		123
	Comum. Confes. Filant	1.268	5.236			1.095	2.384			173	2.852		
	Total	6.754	20.197			1.095	2.384	1.051	3.553	4.608	14.137		123
Pública	Federal	6.100	2.629	6.019	2.629							81	
Total Geral		12.854	22.826	6.019	2.629	1.095	2.384	1.051	3.553	4.608	14.137	81	123

Fonte: INEP, 2009.

Na modalidade a distância – EAD, em 2007, das instituições do estado de Rondônia somente a Universidade Pública disponibilizou vagas, por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Cabe ressaltar que a EAD está presente no Estado por meio de matrículas em outras instituições da iniciativa privada, as quais têm sede em outras unidades da federação e possuem polos para atendimento do momento presencial em municípios rondonienses. Contudo, não são considerados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/ Ministério da Educação (INEP/MEC) na contagem para o estado de Rondônia. O Sistema Universidade Aberta do Brasil foi instituído pelo Decreto nº 5.800, de 08/06/2006, “[...] com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País” (BRASIL, 2010a).

O Decreto nº 5.622, de 19/12/2005, ao regulamentar o art. 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu artigo 1º apresenta como característica da EAD a possibilidade de ser realizada “[...] em lugares [e/ou] tempos diversos, [sob] a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem [...] com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores” (BRASIL, 2009a).

Os dados do Censo (INEP, 2009) revelam que, das 2.281 instituições de Educação Superior, públicas e privadas, no estado de Rondônia, 97 ofereceram, em 2007, cursos de graduação a distância. Em comparação ao ano anterior, verifica-se

aumento significativo. Foram ofertados 59 novos cursos, que representam aumento de 16,9%; 42,4% de ingressantes a mais que em 2006, enquanto a quantidade de concluintes apresentou aumento de 15,5%. Por meio do comparativo entre os dados dos cursos de graduação na modalidade presencial e a EAD, verifica-se que o número de matrículas na EAD representa 7% do total das matrículas nos cursos de graduação (INEP, 2009).

A demanda por profissionais qualificados nas diferentes áreas, em Rondônia, vem se acentuando com as obras na construção das usinas no Rio Madeira. As funções gerenciais e técnicas estão sendo ocupadas por profissionais provenientes de outros estados do Brasil, e para o “canteiro de obras” foram promovidos cursos por meio do “Programa Acreditar” (RONDÔNIA, 2009).

A Educação Profissional está presente nas metas, tanto da Secretaria de Estado da Educação, quanto da Secretaria Municipal de Porto Velho, e nos Planos Estadual e Municipal de Educação, ambos ainda em fase de elaboração e discussão.

Na esfera municipal, o Plano Diretor do município de Porto Velho, aprovado pela Lei Complementar nº 311, de 30 de junho de 2008, estabelece que “[...] a política municipal de desenvolvimento e expansão urbana contemplará os aspectos econômicos, sociais, culturais, patrimoniais, físico-ambientais, institucionais e, em especial, o desenvolvimento urbano” (PORTO VELHO, 2008, parágrafo único, art.1º). Ocorre que o Plano Diretor não dispõe sobre as questões educacionais; no entanto, a composição do Conselho Municipal das Cidades contempla, entre seus membros, a participação de “Entidade da área Acadêmica e de Pesquisa” (PORTO VELHO, 2008, art. 67).

De fato, o campo educacional requer atenção, investimentos, atitudes que possam garantir para Rondônia resultados diferentes dos já vividos nos ciclos econômicos. Requer, inclusive, considerar a evolução do trabalho, portanto “[...] trata-se de formar para a inovação pessoas capazes de evoluir, de se adaptar a um mundo em rápida mudança e capazes de dominar essas transformações” (UNESCO, 2001, p. 72).

Para o educador Paulo Freire (2000, p. 102), a “formação técnico-científica” deve contemplar o

[...] exercício de pensar o tempo, de pensar a técnica, de pensar o conhecimento enquanto se conhece, de pensar o quê das coisas, o para

quê, o como, o em favor de quê, de quem, o contra quê, o contra quem são exigências fundamentais de uma educação democrática à altura dos desafios do nosso tempo.

Entretanto, a educação, independentemente da modalidade adotada, deve ter como foco:

[...] integrar ensino e vida, conhecimento e ética, reflexão e ação, a ter uma visão de totalidade. Educar é ajudar a integrar todas as dimensões da vida, a encontrar nosso caminho intelectual, emocional, profissional, que nos realize e que contribua para modificar a sociedade que temos (MORAN, 2000, p.12).

Desse modo, espera-se que o desenvolvimento científico e tecnológico, além de proporcionar a formação profissional, também corresponda às exigências de uma sociedade em constantes mudanças.

Nesta perspectiva, a EAD pode ser adotada como medida para as carências educacionais na região, proporcionando autonomia no ato de aprender, utilizando meios e tecnologias, permitindo a professores e alunos, em diferentes tempos e espaços, estar fisicamente longe, mas conectados, sair do contato físico para o virtual e desenvolver estratégias para a auto-aprendizagem.

Nesta reflexão, recorre-se ao alerta feito por Lévy (1999, p. 196), sobre as mazelas do mercado de equipamentos, disputado ferozmente pelas grandes indústrias, ao “defenderem” o acesso da população aos meios cada vez mais modernos de comunicação. E aí cabe distinguir:

Acesso para todos, sim! Mas não se deve entender por isso um ‘acesso ao equipamento’, a simples conexão técnica que, em pouco tempo, estará de toda forma muito barata, nem mesmo um “acesso ao conteúdo”. [...] Devemos antes entender um acesso de todos aos processos de inteligência coletiva, quer dizer, ao ciberespaço como sistema aberto de autcartografia dinâmica do real, de expressão das singularidades, de elaboração dos problemas, de confecção do laço social pela aprendizagem recíproca, e de livre navegação nos saberes. A perspectiva aqui traçada não incita de forma alguma a deixar o território para perder-se no “virtual”, nem a que um deles “imite” o outro, mas antes a utilizar o virtual para habitar ainda melhor o território, para tornar-se seu cidadão por inteiro. [...] “Habitamos” todos os meios com os quais interagimos. [...] Colocar a inteligência coletiva no posto de comando é escolher de novo a democracia, reatualizá-la por meio da exploração das potencialidades mais positivas dos novos sistemas de comunicação.

No entanto, para implantação de cursos de EAD, utilizando-se das TICs, é necessário compreender o sistema, os processos de aprendizagens, os custos com infraestrutura física, tecnológica e humana, formação docente e toda a complexidade e risco de projetos de larga escala (PERRY *et al.*, 2006).

2.2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – PROCESSOS ANDRAGÓGICOS

Ao longo da história brasileira, a educação sempre foi apresentada, por aqueles que atingiram os mais altos níveis educacionais, como o caminho para a prosperidade e sucesso.

No âmbito do empresariado, tem-se como exemplo a CNI, Confederação Nacional da Indústria, um dos ícones do sistema produtivo brasileiro. Pelos programas já desenvolvidos, como Educação do Trabalhador, Telecurso 2000, Pró-Cidadão, entre outros, demonstra acreditar que, em economias globalizadas, a formação continuada proporciona às empresas brasileiras melhores condições de competitividade; conseqüentemente, reverte em melhoria de vida aos trabalhadores da indústria e seus dependentes, se a educação for tomada como ponto de partida para a formação de cidadania.

No âmbito governamental, programas, projetos, planos e políticas são traçados no sentido de atender a população que não teve “[...] acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (BRASIL, 1996, art. 37).

Em 2009, o Ministério da Educação lançou a Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, com o objetivo de firmar um pacto social. O objetivo era melhorar, fortalecer a educação de jovens e adultos (EJA) e traçar metas, reunindo representantes de diversos segmentos da sociedade, de cada Estado brasileiro, e seguindo a filosofia do compromisso pela educação, impetrada pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). A intenção era estabelecer uma agenda de compromissos com metas para a educação de jovens e adultos (MEC, 2010) em cada Estado da federação.

Ocorre que a presença de analfabetos absolutos ou funcionais ainda faz parte da realidade educacional brasileira, apesar de a Constituição Federal, em seu Artigo 205, assegurar “a educação como direito e dever de todos” (BRASIL, 1988). Para Torres (1990), a existência de analfabetos e/ou subescolarizados é uma manifestação da falta de democracia. A reversão dessa realidade demonstrada pelos índices educacionais pode ocorrer por meio do acesso dos “iletrados” à educação e ao conhecimento sistematizado, enquanto patrimônios da humanidade.

Os adultos analfabetos e/ou subescolarizados veem a educação como um processo de desenvolvimento de competências do seu potencial para lidar com as coisas do dia a dia, pois retornam à escola, pressionados pelos problemas do cotidiano. Alguns são adolescentes com uma história de fracasso escolar, como a repetência e a evasão; outros são frutos da inclusão tardia na escola, muitas vezes pela necessidade de iniciar o trabalho precocemente; outros, ainda, vêm pelas exigências do mercado de trabalho, buscando melhores oportunidades e/ou a garantia da permanência no emprego, num mundo onde existem milhões de desempregados (RIBEIRO, 2001). Muitos, “[...] quando retornam às escolas, não se sentem acolhidos e envolvidos nos processos escolares e muitos/as nunca mais voltam” (BARCELOS, 2010, p. 9).

Além disso, quando estão na escola, chegam à classe depois de um longo dia de trabalho,

[...] preocupados com as contingências diárias da sua sobrevivência e, também, constrangidos por se sentirem como um adulto “diferente” pelo fato de não dominarem determinados conhecimentos (KLEIN, 1998, p.10).

O modelo de Educação de Jovens e Adultos (EJA) que não dispensou o devido tratamento a essa clientela, ignorando suas demandas, persistiu até o início do século XX, servindo inclusive como base organizacional e empresarial de todo o sistema educacional (RIBEIRO, 2001).

Após a I Guerra Mundial, surgiram, nos Estados Unidos e na Europa, concepções diferentes sobre a aprendizagem do adulto, fundamentando uma nova teoria de aprendizagem, a partir de pensadores como Eduard C. Lindman (1926), que foi um dos maiores contribuidores para a pesquisa da educação de jovens e adultos, por meio do seu trabalho *‘The meaning of Adult Education’* (KNOWLES, 2009, p. 76). Suas idéias foram fortemente influenciadas pela concepção reformista

social de John Dewey e pelo idealismo de Hegel, e pressupõem: “a educação de adultos ocorrerá por meio de situações e não de disciplinas”, e “o currículo é construído em função das necessidades e dos interesses do aluno”, a partir de situações cotidianas de trabalho, lazer, família, comunidade, fazendo-se necessário proceder aos ajustes que permitam ao aprendiz adulto, por meio da ação-reflexão, aproximar-se da verdadeira educação (KNOWLES, 2009, p. 41).

O fundamento básico sobre essa modalidade educativa está na relevância do ideário da educação popular, em suas múltiplas inter-relações com as dimensões: social, ética e política, que se manifestam na prática pedagógica por meio do valor educativo da relação dialógica e da participação, considerando o educando como sujeito portador de saberes que devem ser reconhecidos.

Nesse contexto, acredita-se na necessária mudança de mentalidade, para assegurar à educação de jovens e adultos um novo referencial conceitual e teórico para uma prática educativa na qual professores, educadores e orientadores contribuam para a formação de novas atitudes e concepções com relação ao termo Andragogia, como a capacidade de aprender, as necessidades e problemas dos adultos como diferentes dos enfrentados por crianças e jovens. Conseqüentemente, uma visão de educação de jovens e adultos em oposição à Pedagogia (FURTER, 1974).

A Andragogia, termo adotado por Knowles (2009, p. 66) como “a arte e a ciência de ajudar adultos a aprenderem”, é um processo permanente de investigações e de contínuas aprendizagens, considerando o adulto como uma pessoa autocondutora da própria vida, uma pessoa que necessita ser tratada com respeito e considerada como capaz de conduzir seu próprio futuro.

Para apoio, neste trabalho, as considerações de Oliveira (1999, p. 10) são pertinentes, uma vez que observam as condições histórico-teóricas que subsidiaram a Andragogia, apesar de tratá-la como sendo, no Brasil, ainda uma ciência emergente. “Seus princípios são vitais para a efetividade organizacional, uma vez que a força gerencial e operacional de qualquer organização é composta de pessoas adultas”, integradas na atividade produtiva e participantes de um processo educacional próprio. “Conhecendo-se as bases do relacionamento educacional é possível obter-se uma grande energia produtiva para os projetos de transformação organizacional e social”.

Para Santos e Dobransky (1997, *apud* CERQUEIRA, 2000), o sucesso ou o fracasso dos egressos do ensino médio ao ingressarem no ensino superior estão ligados às capacidades individuais, uma vez que eles deparam a necessidade de reunir tarefas, reelaborar e aplicar os conhecimentos anteriormente adquiridos e, ao mesmo tempo, assimilar e elaborar outros conhecimentos e habilidades. Dependem, também, dos meios que serão postos à sua disposição e de como serão oferecidos ou implementados.

Apesar de a legislação indicar que o funcionamento de cursos no período noturno deve contemplar os mesmos padrões de qualidade aplicados aos cursos no diurno, as turmas são formadas por alunos que chegam cansados para mais uma jornada, a dos estudos.

Dados divulgados pelo IBGE (2007) revelam que a Educação de Jovens e Adultos era frequentada, em 2007, ou anteriormente, por cerca de 10,9 milhões de pessoas, o que correspondia a 7,7% da população com 15 anos ou mais de idade. Dentre os 8 milhões de estudantes que passaram pela EJA antes de 2007, 42,7% não concluíram o curso. O principal motivo apontado para o abandono foi a incompatibilidade do horário das aulas com o de trabalho ou de procurar trabalho (27,9%), seguido pela falta de interesse em fazer o curso (15,6%). Os motivos que levaram à desistência dos estudos foram a incompatibilidade do horário das aulas com o dos afazeres domésticos (13,6%), a dificuldade de acompanhar o curso (13,6%), a inexistência de curso próximo à residência (5,5%), a inexistência de curso próximo ao local de trabalho (1,1%), falta de vaga (0,7%) e outros (22,0%). Isso denuncia a precariedade do sistema educacional brasileiro, em todos os níveis, uma vez que essa modalidade destina-se àqueles que não tiveram acesso ou sucesso na modalidade regular.

O esforço em concatenar ações educativas direcionadas ao jovem e ao adulto trabalhador é importante, na medida que se considerem os aspectos organizacionais da estrutura curricular da EJA e do processo de planejamento educacional em suas partes constitutivas: Objetivos, Conteúdos, Metodologias e Avaliação, a partir da influência da Andragogia.

As aprendizagens pilares da educação para as próximas décadas, indicadas pela Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, instaurada pela UNESCO, citadas no “Relatório Jacques Delors” (UNESCO; MEC, 2001, p. 89-102)

e referendadas nos Parâmetros Curriculares do Ministério da Educação, são: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver com os outros; aprender a ser; aprender a ler (BRASIL, 1998).

A essas aprendizagens pilares acrescenta-se o aprender a ler sob o prisma do contexto cultural.

Na concepção de educação aqui referenciada, o ensinar e o aprender caminham juntos, complementando-se. Há uma relação dialética entre eles, e deverão estar em estreita consonância com o contexto histórico cultural. Tal concepção remete ao entendimento de que a aprendizagem refere-se à construção do conhecimento e de que o aluno interage individual e coletivamente, construindo sua própria aprendizagem, respeitando-se a diversidade de cada um.

Ao aprendiz cabe utilizar os conhecimentos que já possui, estabelecendo relações com as informações que lhe são disponibilizadas, transformando-as em novos saberes, ou seja, transcendendo-as para poder assimilá-las. A situação de aprendizagem, neste sentido, corresponde ao presente e se constitui na interface entre o que ele sabia e o que transformará em conhecimento (KNOWLES, 2009).

Sobre respeito aos saberes socialmente construídos pelos educandos e trazidos para a escola, Paulo Freire chama atenção para o fato de que ao professor cabe estabelecer uma estreita “[...] intimidade entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos” (FREIRE, 1997, p. 34). Nessa perspectiva, a prática educativa proposta consiste na “[...] superação do conhecimento no nível da doxa pelo verdadeiro conhecimento que se dá no nível do logus” como fruto da “re-admiração do conteúdo por aluno e professor” (FREIRE, 1983, p. 30).

Na sociedade letrada, a escola é a instituição responsável pela sistematização dos saberes até então adquiridos e vivenciados de forma assistemática. Ela desenvolve habilidades que permitem ao indivíduo aplicar no dia a dia os conhecimentos científicos e tecnológicos, comunicar-se corretamente oralmente e por escrito, possibilitando-lhe atuar de forma autônoma e eficaz no grupo, de modo a desenvolver-se na sociedade cada vez mais urbanizada e letrada, conforme destaca Cassany (1998).

Lankshear (*apud* FREIRE, 1998) mostra os diferentes ângulos do conceito de Analfabeto Funcional definido pela UNESCO, alertando, inclusive, para o aspecto

negativo que o conceito produz, uma vez que ele é constituído sob duas dimensões: conteúdos e habilidades. Para Magda Becker Soares (2001, p. 36), pessoas que aprenderam a ler e escrever mas não “[...] se apropriaram da leitura e da escrita [...]” são consideradas alfabetizadas. À condição de apropriação permite às pessoas: o [...] uso da leitura e da escrita, a envolver-ser nas práticas sociais de leitura e escrita”. A esse saber responder às exigências da leitura e da escrita que a sociedade faz continuamente, a autora denomina “letramento”. Segundo o INAF (2009, p. 5-6), o alfabetismo possui quatro níveis:

Analfabetismo, a condição daqueles que [...] não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases [...]. **Alfabetismo nível rudimentar** corresponde à capacidade de localizar uma informação explícita em textos curtos e familiares [...] ler e escrever números usuais e realizar operações simples [...]. **Alfabetismo nível básico**, as pessoas são [...] consideradas funcionalmente alfabetizadas, pois já lêem e compreendem textos de média extensão, localizam informações mesmo que seja necessário realizar pequenas inferências [...]. **Alfabetismo nível pleno**, [...] pessoas cujas habilidades não mais impõem restrições para compreender e interpretar textos em situações usuais: lêem textos mais longos, analisando e relacionando suas partes, comparam e avaliam informações, distinguem fato de opinião, realizam inferências e sínteses. Quanto a matemática, resolvem problemas que exigem maior planejamento e controle, envolvendo percentuais, proporções e cálculo de área, além de interpretar tabelas de dupla entrada, mapas e gráficos (grifos nossos).

É preciso olhar a educação de jovens e adultos como processos mais críticos de aprendizagens e desenvolvimento da cidadania, e ver a educação como a chave para a retomada do crescimento econômico.

A Conferência de Hamburgo, promovida em 1997 pela UNESCO (1999), representa um marco para a EJA, pois a vincula ao desenvolvimento sustentado e equitativo da humanidade, declarando a década de 90 como o Decênio da Alfabetização, em homenagem ao educador brasileiro Paulo Freire, que, ao estabelecer o vínculo entre alfabetização e libertação, revolucionou o conceito de educação.

Da mesma forma que a UNESCO (2001) aponta que o Brasil precisa avançar em direção a uma sociedade mais inclusiva, dados do INAF BRASIL de 2009 mostram que o tempo na escola, no período de 1995 a 2008, aumentou de 5,2 para 7 anos, resultante das várias iniciativas governamentais no sentido de garantir o

acesso e estimular a permanência dos alunos na escola. Tal fato contribuiu para a elevação do nível de escolaridade da população. A questão que se põe atualmente é se a escolarização tem garantido a “aquisição de habilidades necessárias à vida pessoal e profissional, bem como o desenvolvimento como cidadãos”. Ao lado dessa questão coloca-se outra, a de como reparar a exclusão educacional de milhões de cidadãos” (INAF BRASIL, 2009, p. 4), visto que os índices de analfabetismo absoluto no período de 2001 a 2009 diminuíram. Entretanto, há que se considerar os índices de alfabetismo classificados como rudimentar, básico e pleno (Tabela 5).

Tabela 5 – Evolução do Indicador de Alfabetismo (população de 15 a 64 anos)

PERÍODO	ANALFABETO (%)	ALFABETISMO		
		Rudimentar (%)	Básico (%)	Pleno (%)
2001-2002	12	27	34	26
2002-2003	13	26	36	25
2003-2004	12	26	37	25
2004-2005	11	26	38	26
2007	9	25	38	28
2009	7	21	47	25
2001-2009 (média)	10,66	25,16	38,33	25,83

Fonte: INAF BRASIL, 2009

Observa-se, na Tabela 5, no período de 2001-2009, que a média da população de 15 a 64 anos foi de 25,83%, classificados pelo INAF BRASIL como alfabetizados plenamente. Esses dados evidenciam que, para a absorção e permanência no mercado de trabalho de 74,17% dos alfabetizados classificados em nível rudimentar e básico, há necessidade de implementação dos programas de qualificação inicial, ofertados de forma pontual, em ações de formação continuada dos trabalhadores, a fim de adquirirem as competências e habilidades atualmente exigidas. Para os 7% que em 2009 representavam a condição de analfabetos são necessárias ações de formação inicial (INAF BRASIL, 2009, p. 6).

Em Rondônia, especificamente para as obras de construção das Usinas do Rio Madeira, verifica-se que as ações previstas nos Programas de Qualificação

Profissional (Acreditar, Evoluir, Qualificação e Mão de Obra Qualificada), responsáveis pela qualificação inicial dos trabalhadores na construção das usinas no Rio Madeira, estão alicerçadas em premissas estabelecidas pelas políticas públicas para a Educação Profissional (SENAI-RONDÔNIA, 2009).

A oferta de qualificação profissional nas organizações permite obter resultados para os indivíduos, para suas equipes de trabalho e também para as instituições. Essa qualificação pode ocorrer de diversas formas, desde a contratação de estagiários e pessoas em primeiro emprego até ações de capacitação, como treinamentos em serviço ou investimentos em cursos realizados dentro ou fora da organização.

Na sociedade atual, educação e trabalho são conceitos inter-relacionados. A ligação da formação profissional com o sistema educacional também é fundamental, porque o trabalho é uma forma de inserção na sociedade, e as instituições de ensino superior e de cursos técnicos são os dois principais elos entre educação e formação profissional. No entanto, o debate atual sobre o tema é mais abrangente e inclui também a educação básica, uma vez que tem por finalidade “[...] desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996, art. 22).

2.3 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A sociedade contemporânea emergiu numa avalanche de imagens. A cultura visual por meio de pinturas, esculturas, publicidade, arquitetura, moda e tantas outras representações têm permitido aprendizagens para as quais os textos escritos não eram suficientes. Nas últimas décadas, a incorporação de novas linguagens no campo educacional tem sido mais frequente, principalmente com a inserção de equipamentos e tecnologias muito mais como fonte de aprendizagem do que como suporte. Para tanto, é preciso fazer recortes na história, registrar o tempo que a humanidade precisou para construir as possibilidades de representação hoje disponíveis a todos, como “consumidores, cidadãos, decodificadores ou fruidores” (TAILLE, 1995, p. 86).

No cenário educacional brasileiro há várias iniciativas não-convencionais a fim de atingir a grande massa de excluídos educacionalmente, utilizando-se do rádio e da TV, equipamentos já popularizados, conforme destaca Niskier (2000, p.211): “A televisão não é mais um veículo de classe alta. Como o rádio, espalhou-se e não mais determina um grau social. As favelas estão cheias de antenas de televisão”. Em menos de uma década essas tecnologias foram superadas, e as metas para inclusão às novas TICs atualmente buscam o acesso a computadores, à Internet e a outros meios.

É inegável a necessidade, principalmente dos países do terceiro mundo, como o Brasil, de encontrar formas de elevar qualitativamente o nível de educação oferecida à população. Essa necessidade requer investimentos estruturais, para assegurar a democratização do acesso e a permanência do aluno na escola, a partir de uma política para a educação básica, conforme o artigo 4º do Plano Decenal de Educação para Todos (BRASIL, 1993), “[...] centrada na aquisição e nos resultados efetivos da aprendizagem”, a fim de “possibilitar aos educandos esgotar plenamente suas potencialidades” e, neste sentido, concentrar a atenção na aprendizagem.

Entretanto, não se pode perder de vista o caráter dialético e emancipatório da aprendizagem, conceituado por Pedro Demo como “aprendizagem reconstrutiva e política” (DEMO, 2001a, p. 20-21).

Apesar dos percalços, a história recente da educação tem registrado avanços, frutos da preocupação e dos esforços de educadores em incluir e até implementar novas metodologias, com os recursos de cada época, aproximando *a necessidade de saber à de aprender*. Como exemplo, pode-se citar Comenius (1997, p.179-180), no século XVII, em sua Didática Magna, ao observar a necessidade do uso pelo professor de diferentes meios para facilitar a aprendizagem do aluno:

[...] é preciso fazer o máximo uso dos sentidos [...] os ouvidos devem estar sempre unidos aos olhos, e a língua às mãos. Ou seja: o que deve ser aprendido não só deve ser contado para que impressione os ouvidos, mas também pintado, para que, através dos olhos, se imprima na imaginação. [...] Para este fim, é útil que todos os assuntos costumeiramente tratados em determinada classe sejam representados nas paredes da respectiva sala, sejam eles teoremas ou regras, imagens e símbolos da matéria que se ensina. Se isto for feito, fornecerá inacreditável auxílio ao aprendizado. [...] porque assim se ajuda a imaginação e também se educa mais facilmente a memória.

A partir da citação acima, vê-se que a utilização dos diferentes meios para atingir fins tão nobres ainda está no plano dos sonhos: *educação para todos e erradicação do analfabetismo* (BRASIL, 1993), compromisso assumido pelo Brasil, um dos signatários da Declaração de Jomtien e, ironicamente, classificado entre os países com maior taxa de analfabetismo do mundo. O país foi instado a implantar políticas educacionais ao longo da década 90. Para isso, deve recorrer às tecnologias, sem preconceitos, mas com seriedade, sob bases científicas, e evitar modismos e amadorismos. Deve trazer para nossos dias as recomendações de Comenius, com adaptações, a cada época, transformando as pinturas nas paredes em cartazes e tarjetas, em telas e eslaides eletronicamente projetados pelos televisores, vídeos, projetores de multimídias, computadores, episcópios, retroprojetores, DVD, a Internet e outros. Têm-se as imagens, sendo necessário compreender, no entanto, como se dá sua produção pelo ser humano. É preciso, então, recorrer às diferentes ciências para enfrentar o emaranhado de teorias ainda em construção, para evitar ver a EAD como algo mágico e as tecnologias como instrumentos capazes de resolver os problemas da educação.

No entanto, a possibilidade de dar movimento às imagens, mesmo que ilusório, representou um salto para as linguagens. A fotografia era até então classificada como imagem parada. A projeção em sequência de fotos em preto e branco deu origem ao cinema, que mais tarde incorporou o som. Mas foi a televisão, amada por uns e odiada por outros, com sua capacidade de unir, ao mesmo tempo, som, escrita e imagem, que potencializou a linguagem. Por meio do audiovisual, recebe a cada dia novos suportes, transformando-se num poderoso meio de comunicação que tem como foco a imagem. Para melhor compreensão, recorre-se a Kerckhove (*apud* BRASIL, 2003), quanto à construção das imagens em nossa mente a partir dos estímulos visuais oferecidos pela tela, em constante velocidade. As imagens aparentemente sem sentido ficam gravadas em nossa mente, mesmo que inconscientemente, pois sua aquisição se dá pela junção de pontos dispersos na tela. Para Reeves (*apud* BRASIL, 2003), a compreensão do que assistimos via televisão se dá pela emoção.

Na perspectiva da psicanálise, a imagem está presente no nosso cotidiano, acompanha-nos sob diferentes enquadres, por meio dos desejos e pulsões, nas projeções dos nossos olhos e nos olhos dos que nos veem, olhando e sendo

olhados. Formamos, no campo do imaginário, símbolos carregados de significados que serão as causas de nossas representações, relações e do nosso existir. Ao se referir à necessidade de compreendermos a importância da imagem, Leon Capeller (1998, p. 28) diz que: “[...] o olho tem fome, tem apetite, precisa encontrar o eu no que se ‘dá a ver’, para mostrar-me ‘espetáculo do mundo’. Sem imagens, sem sua produção e apresentação, o sujeito desfalece e torna-se autômato”.

Dentre os meios audiovisuais da atualidade, a televisão, os vídeos, CDs, DVDs, projetores de multimídias e computadores conectados à Internet são os mais utilizados pelos educadores, principalmente por sua capacidade de gerar imagens e conseguir unir o áudio do rádio e a escrita dos livros. A televisão já foi protagonista de muitos projetos e campanhas educacionais, sendo também alvo de críticas e elogios. Segundo Demo (1998, p. 10), é preciso superar o senso comum, ter consciência de que na educação, do futuro ou do presente, a teleducação será preponderante; mas é preciso também ter claro o que se busca: educar ou ensinar, formar ou instruir? E, ainda, “[...] educar e ver televisão, aprender e mexer no computador, informar ou formar”. O contexto da globalização tem a “[...] tendência de produzir conhecimento desconstrutivo” em detrimento do *conhecimento construtivo e reconstrutivo*. Assim, deve-se ter consciência da carga ideológica e política que os meios de comunicação de massa carregam, e criar metodologias para atender às inúmeras expectativas que se tem para o uso das TICs na sala de aula, como: ajudar a promover a igualdade social, oferecer mais formação intelectual aos estudantes, aumentar a especialização, aprofundar conhecimentos de valores culturais e humanos, estimular a formação de senso crítico, socializar o conhecimento e democratizar a informação. É preciso lembrar, também, que os meios de comunicação estão subordinados à lógica do mercado.

Vivemos uma sociedade e uma economia marcadas pela intensividade do conhecimento, sendo uma de suas facetas centrais o avanço da informática [...] A tendência voraz de reduzir a necessidade da força de trabalho, substituída por processos produtivos informatizados, é apenas sua ponta mais aguda (DEMO, 1998, 10-11).

A discussão sobre a presença ou não dos meios na educação origina a preocupação de futuramente substituírem de forma direta ou indireta o professor, a partir da falsa idéia de que o conhecimento é uma atribuição exclusivamente docente e de que sua aquisição é resultante de aulas “dadas” pelo professor e

“assistidas” pelo aluno; Tal concepção contraria a dialética da educação que pressupõe uma relação de dentro para fora e ao mesmo tempo uma relação social, isto é, a “unidade dos contrários” (DEMO, 2001a, p. 20).

Ao considerar que a imagem absorve a atenção humana, produz histórias, despertando emoções, então a ação docente deve centrar-se no uso de meios educativos para transformar a necessidade de saber, inerente ao homem, em aprendizagens, a fim de não reincidir na reprodução da aula, queimando etapas e recursos. Há que se pensar a questão do uso dos meios de forma interdisciplinar, ter a compreensão das leis de representação e a operacionalização, conhecer o processo, a origem e como se organiza, tendo como foco garantir a cada pessoa – criança, jovem ou adulto – estar “[...] em condições de aproveitar as oportunidades educacionais oferecidas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem” (BRASIL, 1993, art. 1º).

A existência da EAD já é realidade na maioria dos países. Alguns com experiências mais promissoras, com mais tempo de atuação, outros em recente instalação, outros ainda com experiências negativas. Mas a questão comum a todos é a intenção em integrar os sistemas educativos às formidáveis ferramentas fornecidas principalmente pela imagem, já que o avanço tecnológico nos encaminha para uma educação “[...] mediada por uma forma de instrumentação eletrônica, principalmente, pela nova mídia, concentrada na interligação com a Internet” (DEMO, 2001a, p. 12), a educação *on line* (FILATRO, 2007).

Incorporar as novas tecnologias na educação requer, além dos recursos financeiros e técnicos, também resolver o problema cultural das novas gerações, levando-as a entender, informar-se, a aprender pela união do texto, som e imagem. A construção de aprendizagens, portanto, exige a entrada legítima das tecnologias na escola, tendo como objetivo atingir a aprendizagem e ultrapassar o nível da instrução, característica que vem marcando a teleeducação¹ (NISKIER, 2000, p. 20; DEMO, 2000, p. 147).

No Brasil, a utilização dos meios de comunicação para fins educacionais foi iniciada pela Rádio Sociedade do Rio de Janeiro (Roquette Pinto) e pelo Instituto Universal Brasileiro, com cursos por correspondência. Nas décadas seguintes outros

¹ *Teleeducação*: [do grego tele], longe, ao longe. Tele + educação: educação a distância.

meios se somaram, como televisão, rádio, CD-ROM e, recentemente, a Internet. Interligados, TV e Internet são chamadas de nova mídia (DEMO, 2001a, p. 12).

A primeira exibição televisiva foi em 1950, um Programa de variedades com apenas uma hora de duração, chamado *TV na Taba*. No meio educativo, a consolidação deu-se a partir dos programas destinados aos alunos do curso de medicina da Universidade de Santa Maria, no Rio Grande do Sul, em 1958, (NISKIER, 2000). No entanto, a popularidade da teleducação consolidou-se com as aulas matutinas do Telecurso da Fundação Roberto Marinho, pela Rede Globo de Televisão, paralelamente a outras instituições.

Os programas destinados à Educação de Jovens e Adultos tiveram sua criação sempre a partir de campanhas educativas, objetivando resolver o problema já crônico em nosso país: combater o analfabetismo, tendo como fundamento a teoria da modernização, com ênfase na urbanização e ideologicamente sustentada pelos modos de produção e industrialização.

Não se pretende, aqui, endeusar as novas tecnologias e crucificar a escola. O que se quer é mostrar que é necessário, como diz Paulo Freire (1979, p. 61-62), “[...] que sejamos educadores do nosso tempo”. Sugerem-se, pois, atualizações das lições freirianas, as quais orientam a ação, tanto pela prática social como por agentes participantes do processo pedagógico. Há necessidade de problematizadores da realidade, por meio da leitura, discussão e reflexão. Essas ações devem ser trazidas pela figura capaz de representar a realidade, questionando-a, a fim de instrumentalizar o aluno por meio do conhecimento da língua enquanto forma de representação das representações mentais, chegando à catarse. Paulo Freire, ao mesmo tempo em que chama atenção para o fato de que “[...] nenhuma ação educativa pode prescindir de uma reflexão sobre o homem e de uma análise sobre suas condições culturais”, afirma também que “[...] o homem é um ser de raízes espaço-temporais”. Isso significa que “[...] numa era cada vez mais tecnológica como a nossa será menos instrumental uma educação que despreze a preparação técnica do homem”. Neste sentido, pode-se supor que, ao propor a leitura da palavra e do mundo, e passados mais de 40 anos, ao *fazer a leitura do mundo hoje* há necessidade de considerar os diferentes signos presentes no cotidiano, inclusive as imagens efêmeras que circulam com tanta intensidade na mídia (*grifo nosso*).

Trabalhar na escola a cultura visual, a simultaneidade, significa estar atento ao que circula no mundo, à nossa volta, conhecer os objetos que fazem parte da realidade dos alunos e perceber a importância que cada um tem para a clientela. Significa também ter a compreensão de que

[...] vivemos imersos em um mundo de altas tecnologias acessíveis na vida cotidiana e de informações abundantes, caóticas e dispersas, em que as imagens visuais prevalecem sobre a linguagem verbal, oral e escrita [...]. É um resultado e um modo de produção da existência. Constitui o modelo atual de vida dominante na sociedade, sob todas as suas formas: informação, publicidade, televisão, filmes, vídeos, consumo de divertimentos. Não se trata apenas de novas linguagens, mas de uma nova forma de viver e de se inserir no mundo (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 101-102).

Dentre os cuidados e a estrutura necessária, Keegan (1996) alerta que a instituição de ensino que se propõe atender determinada população em tempos e espaços diferenciados precisa desenvolver competências como “resolutividade”, enquanto indicador de cautela com as estruturas hierárquicas; contudo, não poderá suprimi-las, mas realizar sua constante atualização. Para Medeiros (2003), é preciso ter uma plataforma tecnológica que dê suporte ao ambiente de aprendizagem, uma arquitetura pedagógica que promova o acesso à informação e à aprendizagem e uma equipe multidisciplinar abrangente, isto é, que contemple professores, tutores e pessoal técnico-administrativo.

Verifica-se que a EAD se instituiu como modalidade de ensino formal e corporativo, tendo como base o princípio democrático como meio para superar as distâncias geográficas. Com a complexidade da sociedade moderna e as desigualdades de oportunidades, a EAD apresenta-se também como meio para o enfrentamento das “distâncias” sociais e econômicas. Por meio dos ambientes virtuais de aprendizagens ampliam-se as atividades de sala de aula “[...] no espaço e tempo de experimentação, de conhecimento da realidade, de formação permanente” (UFMG, 2008, p.14).

Ampliando-se o olhar do espaço da sala de aula é possível perceber alterações nas configurações do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que os referenciais de aprendizagem estabelecem novas conexões entre o mundo do trabalho e o mundo acadêmico. Isso significa compreender a educação como:

[...] diálogo aberto, do indivíduo consigo mesmo, com os outros e com os instrumentos oferecidos pela cultura e pelo ambiente. A meta é aprender a

construir e comparar novas estratégias de ação, novas teorias, novos modos de enfrentar e definir os problemas (UFMG, 2008, p.1).

Verifica-se que a EAD proporcionou, nos ambientes virtuais de aprendizagens, a “ampliação do espaço da sala de aula”. Conseqüentemente, novas configurações do processo ensino-aprendizagem estão sendo gestadas e fundamentadas na conexão “mundo do trabalho” e “mundo da escola”, incorrendo em demandas de profissionais capazes de vencer o nível do ensino e implantar o nível da aprendizagem (UFMG, 2008, p. 15).

No contexto da EAD, o aluno é sujeito de seu próprio processo de aprendizagem, demandando novos formatos dos perfis de docentes, aptos para apoiar, orientar o crescimento de seus alunos visando formar profissionais capazes de aprender ao longo da vida (UNESCO, 2001) e de forma colaborativa (UFMG, 2008).

O acompanhamento por parte do docente no processo de aprendizagem em cursos a distância constitui um dos desafios, em relação a uma das características mais marcantes na EAD: a separação física entre professor e aluno. Se na educação presencial o contato direto permite ao aprendiz e ao docente a oportunidade de se comunicarem, na EAD a comunicação é filtrada ou postergada pelas tecnologias e mídias. Essa diferença deve ser cuidadosamente contemplada nos planejamentos dos cursos, de modo a atender às expectativas e necessidades dos alunos (RODRIGUES, 2000).

A opção pela educação a distância, na perspectiva das instituições, dos professores e dos alunos, por motivações diversas, requer de cada um, a seu nível, responsabilidades e competências. Assim, as instituições poderão estabelecer planos e traçar metas, a fim de conferirem a essa modalidade educativa um matiz próprio que atenda às questões “espaço-temporais” tão características da EAD.

Quanto ao aspecto formal, os cursos implantados na modalidade a distância são caracterizados pela mediação didático-pedagógica, com a utilização de tecnologias de comunicação remota, e centrados na auto-aprendizagem, segundo as normas estabelecidas no artigo 80 da LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), regulamentada pelo Decreto nº 5.622/2005 (BRASIL, 2009a), e as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino.

Os estudos de Preti (2000) mostram que os resultados obtidos na EAD em relação ao ensino presencial, na grande maioria dos cursos, são satisfatórios e que há, também, um encantamento positivo produzido pelas tecnologias, no meio educacional. Neste sentido, é preciso ter cuidado para não incorrer em erro e achar que as tecnologias por si só podem solucionar os problemas de aprendizagem, as dificuldades de acesso e permanência à significativa parcela da sociedade e tantos outros problemas da educação brasileira. Na EAD, as tecnologias “[...] devem ser encaradas como meio e não como fins em si mesmas [...]”. As mais recentes tecnologias não são nem melhores e nem piores que as anteriores, mas possibilitam uma aprendizagem “particularizada e personalizada” (PRETI, 2000, p. 51).

Em razão do significativo aumento do uso das tecnologias na educação, é fundamental o desenvolvimento de estudos que evidenciem a qualidade, a eficácia e as estratégias de aprendizagens adotadas por sujeitos nos programas de formação realizados por meio da EAD. Zerbini e Abbad (2010, p. 3) apresentam definições de GAGNÉ (1972); DANSEREAU (1985); WARR & ALAN (1998) e PANTOJA (2004): um “conjunto de processos ou etapas que facilitem a aquisição, a retenção e a utilização da informação”, de modo a privilegiar comportamentos e procedimentos que conduzam ao alcance da aprendizagem bem-sucedida.

Concluindo, vale lembrar que uma das finalidades da EAD é estabelecer a “mediação das relações entre docentes e estudantes” (UFMG, 2008, p.15); portanto, cabe aos educadores envolvidos no processo (docentes, coordenadores pedagógicos, especialistas, técnicos) o conhecimento das possibilidades que as tecnologias apresentam, para utilizá-las pedagogicamente. Cabe ao professor conduzir ativamente o processo educativo. Temer a substituição do professor pelos meios significa reduzir a função docente ao simples repasse de informações (DEMO, 1998).

2.4 ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

A aprendizagem tem sido, ao longo dos tempos, o centro do processo educativo e as formas de levar à aprendizagem metas para muitos educadores. Para Zagury (2006, p. 140):

Aprender é uma necessidade vital, um pré-requisito da sociedade moderna; adquirir saberes deve, pois, constituir, para quem aprende; uma felicidade, um instrumento que irá beneficiá-lo em primeira instância e, dependendo do seu empenho e capacidade, poderá beneficiar também a sociedade como um todo.

Para Morosini, “aprender” é a apropriação de uma linguagem, é estabelecer relação entre os conhecimentos anteriores e os novos. Distingue-se da informação, envolve autoria e é uma atividade do sujeito, “[...] um processo interno que exige uma síntese permanentemente relacional e inovada entre o *continuum* afetivo e o *continuum* cognitivo e a curiosidade instigadora da novidade” (2006, p. 423).

Quanto à inter-relação entre o ensinar e o aprender, apesar de passados mais de três séculos, as lições apresentadas por Comenius (1997, p. 200; 202) continuam atuais:

[...] quem ensina os outros se instrui, não só porque, pela repetição, os próprios conceitos se tornam mais firmes, como também porque surge a oportunidade de aprofundar mais os problemas [...] e ninguém deve subtrair-se às ocasiões de aprender e ensinar, mas, ao contrário, todos devem aproveitá-las.

Para Fairstein e Gyssels (2005, p.19; 59), o ato de ensinar é uma atividade intencional e “relacionada com o comportamento ou com o pensamento de outro”, enquanto a

[...] aprendizagem é um processo interno e individual de cada ser humano. Ninguém pode aprender em lugar de outro [...], implica uma disposição para aprender e é um processo cognitivo [e] o aprendiz é o protagonista, [...] de sua própria aprendizagem [...];

processo este que pode ser facilitado por meio de condições externas. Segundo Leite (2005, p.15), são as operações ou processos mentais que o estudante utiliza para facilitar a própria aprendizagem, denominados de “Estratégias Cognitivas de Estudo e Aprendizagem”.

Segundo Bordenave e Pereira (2004, p. 56), faz-se necessário distinguir, no processo de ensino, os três elementos cruciais, o aluno, a matéria/assunto e o professor, e saber manejar de forma dinâmica fatores que os envolvem, como: motivação, conhecimentos prévios, relação aluno-professor; atitudes com a

disciplina e com a matéria ensinada, tipos de aprendizagem, entre outros. O autor considera que “[...] o ensino consiste na resposta planejada às exigências naturais do processo de aprendizagem”.

Ao abordar a relação aluno-professor, Bordenave e Pereira (2004, p. 68), concluem que:

A opção metodológica feita pelo professor pode ter efeitos decisivos sobre a formação da mentalidade do aluno, de sua cosmovisão, de seu sistema de valores e, finalmente, de seu modo de viver. [...] Dos conteúdos do ensino, o aluno aprende datas, fórmulas, estruturas, classificações, nomenclaturas, cores, pesos, causas, efeitos, etc. Dos métodos ele aprende a ser livre ou submisso; seguro ou inseguro; disciplinado ou organizado; responsável ou irresponsável; competitivo ou cooperativo. Dependendo de sua metodologia, o professor pode contribuir para gerar uma consciência crítica ou uma memória fiel, uma visão universalista ou uma visão estreita e unilateral, uma sede de aprender pelo prazer e resolver problemas, ou uma angústia de aprender apenas para receber um prêmio e evitar um castigo.

No entanto, a opção metodológica feita pelo professor compõe a instituição educativa, que Bordenave e Pereira (2004, pp. 80- 81; 83) abordam como “Sistema” formado pelos elementos: “meio ou ambiente”, “insumos” e “produtos imediatos e produtos mediatos”. Nesse sistema, alunos, professores, as necessidades sentidas pela sociedade e os recursos financeiros e equipamentos estão classificadas como insumos, e o resultado dessa interação, a partir da “realimentação”, como produtos imediatos ou mediatos. Para os autores, essa classificação pode ser aplicada também no processo do ensino-aprendizagem individual. Já as estratégias de ensino dependem, além do “[...] objetivo do crescimento humano pessoal e comunitário”, também das “experiências de aprendizagem e atividades de ensino-aprendizagem”.

Bloom (1983, p. 9) acredita que a educação, enquanto processo de mudança, no sistema como um todo, provoca também mudanças significativas nos estudantes, o que, necessariamente,

[...] não quer dizer que todos irão se modificar exatamente da mesma forma e no mesmo grau [e que] todos os professores, programas e escolas serão igualmente eficientes na modificação de seus alunos, ou o farão da mesma forma e na mesma proporção.

Para Benjamim Bloom (1983, p. 53), a maioria dos alunos tem condições de aprender o que lhes é ensinado, desde que lhes sejam concedidos o tempo

necessário e as condições apropriadas de aprendizagem, o que não significa iguais, se consideradas as diferenças individuais. Inclusive, a “[...] capacidade do aprendiz para compreender o que é ensinado pode ser definida como a capacidade para compreender a natureza da tarefa que ele deve aprender e os procedimentos que deve seguir na aprendizagem desta tarefa”. Constitui tarefa básica para a educação, portanto, encontrar estratégias que reconheçam as diferenças individuais, de modo a promover o desenvolvimento pleno do educando.

Neste sentido, Carroll (1963, *apud* BLOOM, 1983, p. 50-57) propõe um modelo que identifica algumas variáveis a serem consideradas nas estratégias que conduzem ao domínio da aprendizagem:

[...] aptidão para determinados tipos de aprendizagem [relacionada à] quantidade de tempo requerida pelo estudante para atingir o domínio de uma tarefa de aprendizagem; [a] qualidade da instrução, [quanto que] cada aluno pode necessitar de técnicas e tipos de ensino diferentes para dominar uma matéria; [como terceira variável], a capacidade de compreender o que está sendo ensinado [demonstrados por meio de] estudo grupal [...]; assistência individual; [...] livros de texto e outros materiais instrucionais.

Carroll (1963, *apud* BLOOM, 1983, p. 55) aponta que determinado tipo pode ser eficaz para alguns alunos, auxiliar outros, servir como material alternativo e, ainda, ser ineficiente para outros. Ressalta que o ponto essencial é que constituem tentativas para a melhoria da qualidade do ensino e da capacidade de cada aluno entender o que está sendo ensinado. Outra variável apontada por Carroll é o tempo e a atitude que cada aprendiz dedica para a aprendizagem, definindo como “perseverança” “o tempo durante o qual o aluno passa estudando e o tempo o qual está empenhado ativamente em aprender”, e apontando que os “tempos” diferem entre os alunos, em relação, tanto às tarefas de aprendizagem, quanto aos graus de persistência. O tempo dedicado pelo aluno à aprendizagem está relacionado à aptidão, ao ritmo de aprendizagem, à capacidade verbal, ao tipo de ensino que recebe, conduzindo a estratégias que permitam solucionar os problemas de ensino e organização escolar.

Para Cerqueira (2000, p. 23), identificar os estilos dos estudantes universitários pode contribuir na busca de práticas educativas que facilitem desenvolver autonomia, aproveitamento, sucesso, e evitar situações de fracassos

escolares. Diversos autores apontam a importância de se identificar e medir as diferenças individuais no processo de aprendizagem:

[...] no plano educativo identificar o perfil, as características que possui um indivíduo; para poder situá-lo corretamente no que diz respeito a uma situação de tarefa, ou de diagnosticar as dificuldades que apresenta uma pessoa, a fim de prescrever o tratamento mais adequado para a mesma.

Segundo Cerqueira (2000), estão diretamente relacionadas aos estilos de ensinar e de aprender as diferenças individuais. O autor reforça a importância de que os estudantes sejam orientados sobre a necessidade de flexibilidade no modo de adquirir e aplicar o conhecimento.

No campo da didática, a importância de identificar os estilos de aprendizagem deve-se a sua repercussão na forma de ensinar. Para Barreto (1986), a tendência dos professores é ensinar como gostariam que lhes fosse ensinado ou como aprendem. Acontece, assim, a reprodução de métodos e de técnicas de ensino a partir das experiências próprias.

Cerqueira (2000, p. 38) apresenta definições de diversos autores (CLAXTON e RALSTON, 1978; DUNN, DUNN e PRICE, 1979; HUNT, 1979; GREGORC, 1979; SCHMECK, 1982; KEEFE, 1982; BUTHLER, 1982; DUNN, 1986 e 1987; ENTWISTLE, 1988; SMITH, 1988; CURRY, 1990; WITKIN e GOVDENOUGH, 1991; RIDING e CHEEMA, 1991; PALMER, 1991; THOMPSON e CRUTCHLOW, 1993) e demonstra que, a partir dos anos 70, houve uma profusão de estudos sobre estilos de aprendizagem e/ou estilos cognitivos, visando contribuir com aplicações práticas nas áreas educacionais e de treinamentos; Isso levou a uma confusão de conceitos e definições, mas também ao consenso de que “[...] não implicam habilidade, capacidade ou inteligência [...] mas delimitar o modo preferencial de alguém usar habilidades práticas, não havendo estilos bons ou maus, mas apenas diferentes estilos de aprendizagem e estilos cognitivos”.

Oliveira (*apud* MOROSINI, 2006, p. 430-431), ao abordar as estratégias cognitivas de aprendizagem utilizadas por estudantes, estabelece cinco tipos: lineares, circulares, catatônicos, memorizadores/decorebas e esquecidos. Para esse autor, classificam-se como lineares aqueles estudantes que aprendem o “o que” e não o “quando” ou o “por quê”. Como circulares são classificados aqueles para os

quais os estudos ocorrem de “modo isolado e descontextualizado”. Como catatônicos, os estudantes adeptos à simplificação dos problemas e aqueles que se bloqueiam mentalmente quando se encontram em situações mais complexas e de confronto. Como memorizadores, aqueles estudantes que têm como método de aprendizagem a fixação, cuja ênfase está em “estudar muito” em detrimento do “estudar melhor”. Finalmente, os esquecidos, os estudantes cuja aprendizagem e compreensão são aparentemente frágeis e pouco consistentes, se consideradas para períodos de tempo mais longos.

A maneira como o estudante prefere ou se dispõe a manejar as tarefas para processar a informações com vistas à aprendizagem, adotando estratégias próprias, está vinculada ao seu estilo de aprendizagem. Segundo Oliveira (2000, *apud* MOROSINI, 2006, p. 424, grifos do autor), os estilos estão focados nos indivíduos, provavelmente com uma base psicológica, e classifica-os de acordo com sua significação: “**Compreensivo**”, quando o estudante usa estratégias de modo que tenha autonomia sobre as situações de aprendizagem, isto é, quando tem uma visão holista ou globalizante, que o habilite “para dar conta das tarefas de aprendizagem”; “**Operativo**”, quando estabelece estratégias de forma seriada, detalhista e sequencial para aprender; “**Versátil**” - o estudante com esse estilo estabelece estratégias que envolvem a compreensão e a operacionalização, utilizando-se da visão holista e serialista para aprender; “**Globetrotting**” - esse estilo localiza-se ao nível da superficialidade, é a passagem rápida às conclusões sem evidências; “**Imprevidência**” - o estudante encontra dificuldades no uso de analogias e na construção de um quadro referencial. Conclui que os estilos de aprendizagem são a caracterização da maneira que o estudante adota para manejar as tarefas de estudos, para processar as informações.

No que se refere às estratégias, elas podem ser apreendidas e desenvolvidas de modo que o indivíduo possa lidar com diferentes situações. Identificar os estilos e as estratégias de aprendizagem revela a busca por alunos e professores por formas que favoreçam a condição de ensino e a efetividade da aprendizagem.

De acordo com Davídov (1988) e Davídov; Markova (1987), citados por Morosini (2006), o envolvimento ativo de alunos, professores e demais colegas por meio de atividades de estudos permite a assimilação do conhecimento socialmente

produzido e o domínio da área de atuação. Nesta perspectiva, Isaia (2002, p. 31) afirma que, ao participar desse tipo de atividades,

[...] o aluno se estabelece como sujeito do processo de aprender, de conhecer e de produzir, [repercutindo qualitativamente em mudanças no] seu desenvolvimento cognitivo e em toda a sua personalidade. Instaura-se, assim, como uma atividade investigativa e criadora, responsável pela conquista da auto-educação e, conseqüentemente, da autonomia formativa.

Segundo Boruchovitch (1999), é fundamental ter conhecimento do repertório de estratégias de aprendizagem e hábitos de estudos, para enriquecimento da capacidade de aprender dos alunos e para enfrentamento das dificuldades de aprendizagem que em geral resultam em reprovações, evasões, fracassos. O fracasso escolar é tradicionalmente atribuído aos alunos, e isentam-se os fatores intra e extra-escolares da responsabilidade sobre a não efetivação da aprendizagem. Como fatores intra-escolares, consideram-se as questões culturais, a inadequação da formação docente, as questões que incidem diretamente na atuação docente e, fatores extra-escolares, como as condições socioeconômicas. A autora ressalta que, para a melhoria do rendimento escolar, é importante que alunos, além de conhecerem as estratégias de aprendizagem, compreendam como e quando usá-las.

Para Anastasiou (2010, p. 19), dependendo da perspectiva adotada para o processo ensino-aprendizagem, tradicional ou dialética, serão definidas as “[...] formas de atuação do professor e do estudante sobre o objeto de estudo e a definição, escolha e efetivação de estratégias diferenciadas que facilitem esse novo fazer”. Nesse processo, implica considerar três elementos fundamentais (ANASTASIOU, 2010, p. 17-19):

a) Ensinar: compreende a intenção e os resultados da meta empreendida pelo docente. É preciso distinguir quais ações estarão presentes nas metas estabelecidas, pois implicarão no envolvimento do aluno enquanto sujeito dessa ação, podendo ocorrer a superação do “*assistir aulas*” pelo “*fazer aulas*”.

b) Aprender: significa tomar conhecimento, reter na memória, receber informação.

c) Apreender: definido como assimilar mentalmente, compreender, entender, apropriar-se.

Com base nessas reflexões, Anastasiou (2010, p. 20) chama de ensinagem o processo resultante da prática efetivada entre os sujeitos, professor e aluno, envolvendo tanto o ensinar quanto o apreender. Define-o como:

[...] um processo contratual, de parceria deliberada e consciente para o enfrentamento na construção do conhecimento escolar, decorrente de ações efetivadas na sala de aula e fora dela, [...] necessários à formação do aluno durante o cursar da graduação.

Para que a ensinagem ocorra, é necessária a superação de práticas tradicionalmente realizadas, como o “simples dizer do conteúdo por parte do professor” e a atitude passiva do “assistir aulas”, por parte dos estudantes. O aprendizado baseado na memorização normalmente conduz o aluno à aprovação na disciplina, no ano e no curso, porém não garante a apropriação do conhecimento. Em síntese, exige o envolvimento dos sujeitos, professor e alunos, com ações e responsabilidades, cada um a seu nível. Portanto, cabe ao professor conduzir o processo de ensino e a “auto-atividade” do estudante, tendo em vista a apropriação do quadro teórico-prático objetivado pelo professor e pela proposta curricular (ANASTASIOU, 2010, p. 20-21; 27).

Os estudos de Raths e outros (1977), citados por Anastasiou (2010, p. 33-34), destacam que a busca por uma proposta de ensino para além da memorização, tendo por base a metodologia dialética, requer selecionar estratégias que conduzam a operações mentais de complexidade variada e crescente. Essas operações devem facilitar e estimular a apropriação do conteúdo pelos estudantes, como: observação, comparação, tomada de decisões, inferências, julgamento, conclusão, decisão, elaboração da síntese e outras “operações de pensamento”. Esses autores destacam que o pensar é dificultado por comportamentos como:

[...] impulsividade, dependência excessiva em relação ao professor, incapacidade para concentrar-se, incapacidade para ver o significado, os processos de rigidez e inflexibilidade de comportamento, além da falta de disposição para pensar.

Antoni Zabala (1998, p. 14), ao tratar da prática educativa, indica que a melhoria das competências do professor está em primeiramente contrastar sua prática com outras práticas a partir de critérios avaliativos definidos, isto é, fazer [...] “uma avaliação racional e fundamentada”. Zabala (1998, p. 224) indica que a análise da prática não pode ocorrer de forma dissociada da inovação, da formação docente, de referenciais e marcos teórico e do trabalho em equipe. Considera que “[...] a prática do ensino é complexa e que, se sua análise se vincula a todos estes aspectos, [...] seremos capazes de abordar essa tarefa de forma menos intuitiva e mais reflexiva e fundamentada”, de modo a dar respostas adequadas às necessidades dos alunos.

Demo (2008, p. 176-177) apresenta a pesquisa como princípio educativo, no sentido de conduzir os estudantes ao aprendizado da reconstrução do conhecimento “com mão própria [isto é] **saber estudar ou aprender** de maneira permanente [...] enquanto atividades reconstrutivas políticas, não simplesmente reprodutivas” (grifos do autor).

Para Moran (2010, p. 5), se a opção institucional for por um modelo de educação cujo foco seja a aprendizagem, o aluno e a colaboração, a tendência será pelo predomínio da experimentação. Serão atividades de aprendizagem individuais e em grupos, teóricas e práticas, projetos de pesquisas acadêmicas, de inserção, intervenção, modificação de uma realidade social e criação de contextos. Essa formatação inclui “[...] o uso frequente de tecnologias conectadas, móveis e multimídia para grupos pequenos e grandes [...]”.

Leite e Silva (2000) tecem considerações sobre a construção de novos espaços de aprendizagem via EAD, sintetizadas a seguir:

Cursos:

- planejados, desenvolvidos e avaliados por um grupo interdisciplinar de profissionais;
- material instrucional detalhado;
- profissionais (professores, técnicos) que tenham como premissa “desejar” aprender uma maneira totalmente diferente de comunicar e garantir que a aprendizagem aconteça; e
- professores com experiências em cursos presenciais.

Alunos: ter experiências prévias de navegação na Internet. Caso contrário, os cursos devem prever informações sobre o uso das tecnologias e sistemas adotados.

Diante da importância dos professores, sujeitos do processo educativo e sobre os quais a sociedade reserva grandes expectativas, os estudos de Pimenta e Anastasiou revelam que esses profissionais vivenciam uma condição paradoxal, pois se espera que sejam:

1) catalisadores da sociedade do conhecimento e de toda oportunidade e prosperidade que ela promete trazer; 2) elementos de resistência à sociedade do conhecimento e a todos os riscos e ameaças à igualdade, à comunidade e à vida pública [...] (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 188).

A essa condição, somam-se os processos de deterioração da imagem, do *status* social e da profissão docente, expressos pelos baixos salários, desqualificação do ensino e do prestígio profissional.

Na modalidade EAD (PRETI, 2000, p.134-141), é de suma importância considerar a relação pedagógica da autonomia, no sentido de reconhecer a capacidade do outro em aprender, de tornar-se sujeito de sua formação. Este autor apresenta, entre outras, as dimensões:

a) *ontológica*: a autonomia é conquistada e construída na coletividade. É inerente à condição humana;

b) *política*: esta dimensão implica a participação, o envolvimento nas ações coletivas e, conseqüentemente, o compromisso ético-profissional, mesmo onde aprendizes estão afastados e dispersos. Para enfrentar esse desafio, a modalidade tem criado diferentes formas de enfrentamento, como os momentos presenciais, o estímulo à organização dos aprendizes em comunidades educativas;

c) *afetiva*: para que os alunos desenvolvam a auto-aprendizagem, faz-se necessário mobilizar sentimentos como entusiasmo, prazer de aprender, de conhecer, e valorizar os momentos de troca, de diálogos;

d) *metodológica*: significa a opção metodológica adotada. “Na EAD, o recurso mais utilizado no processo ensino-aprendizagem ainda é o texto escrito”,

devido a sua acessibilidade, pelo fato de não exigir outras tecnologias, por ser mais democrático e economicamente e socialmente mais barato;

e) *técnico-instrumental*: apresenta instrumentos e técnicas como suportes ao aprendiz no percurso para aprender a aprender, a autoformar-se, a regular a própria aprendizagem, por meio da leitura, da escrita, da relação do texto-contexto e de sua aplicabilidade;

f) *operacional*: essa dimensão propõe conhecer as condições objetivas, como o ambiente, o tempo disponível, e as subjetivas, como hábitos de estudos e auto-avaliação, a fim ajudar a definir as metas.

Em relação à dinâmica da leitura na EAD, Monteiro e Almeida (1996, p. 9-11) indicam a existência de três momentos:

Aproximação é o momento em que o leitor toma conta com o conteúdo da lição [...]. É a apropriação do texto, é o diálogo do leitor com o autor. **Reflexão-diálogo** é o movimento da volta do pensamento para si mesmo, interrogando a si mesmo [...]. Essa atividade não é solitária. É a leitura do texto em seu contexto [...]. O debate é uma forma de compartilhar sua reflexão com o propósito de amadurecer sua própria reflexão. [...] **Reelaboração** [é] pessoal, se traduz na exposição escrita do seu pensamento [...].

A importância da leitura e da escrita na EAD, como ferramentas que auxiliam o sujeito a ter “conhecimento de seu processo de conhecimento”, a adquirir autonomia de seu trabalho intelectual e estar aberto às mudanças, é evidenciada nos estudos de Gutiérrez, P.; Prieto, C. (1991), Gutiérrez, P.; Ríos, M. (1994), citados por Preti (2000, p. 138-139) e Fiorentini (2003). Para esses autores, a EAD atua em duas frentes: na elaboração do texto escrito mediado pelos conteúdos científicos e na proposição de que o aprendiz construa um “texto paralelo”. Trata-se de técnicas de leitura intensiva, extensiva e ativa, transcendendo o nível do *skimming*² e do *scanning*³ (ALVAREZ, 1989, *apud* PRETI, 2000, 140).

Concluindo, torna-se necessário:

- considerar que uma das características da Educação a Distância é a autonomia, por possibilitar ao estudante, a partir de programas

² *Skimming* consiste na leitura rápida do texto, buscando o que interessa, como temas básicos, a intenção do autor, tipo de texto, etc.

³ *Scanning*: é uma técnica mais limitada, como localizar alguma informação específica.

próprios, estabelecer seu tempo, lugar e formas de estudo, adotando inclusive estilos e estratégias próprias;

- compreender o papel das instituições de ensino superior, no sentido de buscarem formas de garantir a eficácia do ensino ministrado, visando atingir níveis mais elevados de aprendizagens;
- analisar a função que os materiais didáticos exercem na aquisição do conhecimento;
- contar com a ação docente, no sentido de provocar, acordar, vincular e sensibilizar o estudante para uma ação diferenciada do processo de ensino-aprendizagem;
- enredar os alunos, por meio de estratégias específicas, no sentido de refletirem sobre o “novo” tantas vezes quanto necessário, até a apreensão do conhecer.

3 MÉTODO

3.1 TIPO DE PESQUISA

A opção pelo tipo de pesquisa mais adequado para o trabalho realizado está estreitamente relacionada ao problema e aos objetivos estabelecidos para a pesquisa (FURASTÉ, 2005). Koche alerta que “[...] não há maior valor de um ou outro tipo de pesquisa”. É preciso avaliar as vantagens e limitações de um e outro tipo de pesquisa e decidir por aquele que melhor atenda à natureza do problema (1997, p.125). Para Richardson, “[...] as técnicas de pesquisa [devem ser utilizadas como instrumentos] para a obtenção de informação cujas qualidades e limitações devem ser controladas” (2010, p. 219). Neste estudo, a abordagem adotada foi por dados, tanto quantitativos quanto qualitativos, sendo a pesquisa de caráter descritivo, e utilizou-se o delineamento de levantamento.

A escolha por técnicas qualitativas de pesquisa deve-se à virtude de possibilitar a obtenção de informações sobre o modo de sentir, pensar e agir de determinadas pessoas ou grupos sociais de forma diferenciada (BONETO; HONORATO, 1998). Para Silva e Menezes (2005, p. 20), a pesquisa qualitativa permite a interdependência dinâmica entre o “[...] mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números”. Segundo Demo (2008, p. 159 e 146), a pesquisa qualitativa caracteriza-se pela abertura das questões, por perguntas que possibilitam esclarecimentos, opiniões, “[...] rejeitando-se toda resposta fechada, dicotômica e fatal. Mais do que o aprofundamento por análise, [...] busca o aprofundamento por familiaridade, convivência, comunicação”. No entanto, descarta a dicotomia entre quantidade e qualidade, por considerar que, “[...] em determinadas circunstâncias, a quantidade adequadamente organizada produz coisas qualitativas”.

Quanto à abordagem quantitativa, essa busca “[...] traduzir em números opiniões e informações para classificá-las e analisá-las”, fazendo uso de recursos e técnicas estatísticas (SILVA; MENEZES, 2005, p. 20).

Uma vez que busca descrever as características de determinada população ou fenômeno e/ou estabelecer relações entre variáveis, este estudo é classificado como uma pesquisa descritiva. Objetiva-se estabelecer o perfil da população

definida - egressos da EJA matriculados no Ensino Superior presencial cursando disciplinas na modalidade EAD. E, também, levantar as características da EAD apontadas pelos alunos que facilitam e/ou dificultam a aprendizagem, e verificar se as estratégias utilizadas por esses acadêmicos contribuem para resultados satisfatórios no curso. Caracteriza-se, pois, como uma pesquisa de levantamento. As pesquisas de levantamento são aquelas que envolvem a interrogação direta das pessoas cujos comportamentos, opiniões ou atitudes se deseja conhecer (RICHARDSON, 2010).

Finalmente, o método escolhido para coleta de dados, nesta investigação, tem como preocupação abranger o contexto que circunda estudantes egressos da EJA, matriculados no ensino superior que se utilizam das ferramentas da EAD, incorrendo na opção pela utilização de uma abordagem qualitativa e quantitativa, de forma complementar.

3.2 POPULAÇÃO E AMOSTRA

Compõem a população 347 alunos egressos da EJA matriculados, no primeiro semestre de 2010, em cursos presenciais de graduação reconhecidos pelo Ministério da Educação, cursando disciplinas na modalidade EAD, em uma Instituição de Ensino Superior, no município de Porto Velho/RO. A amostra, não probabilística, foi composta por acessibilidade. Foram aplicados instrumentos no início e na conclusão de cada disciplina cursada, totalizando 100 (cem) questionários para a etapa quantitativa, e foram conduzidas 10 (dez) entrevistas para a etapa qualitativa.

Os critérios para inclusão dos participantes no estudo foram:

- ser egresso da Educação de Jovens e Adultos;
- estar matriculado em curso de graduação presencial, cursando no mínimo uma disciplina na modalidade EAD.

Compuseram a amostra alunos de ambos os sexos, independentemente da idade ou estado civil. Para a composição da amostra considerou-se a participação dos alunos em apenas um dos momentos da coleta (questionário nº 1 ou nº 2, ou entrevista).

3.3 INSTRUMENTOS

Foram utilizados dois instrumentos: o questionário e a entrevista semiestruturada.

Os questionários (nº 1 e nº 2), de caráter auto-explicativo, com respostas a partir do entendimento de cada respondente, foram aplicados sem a interferência do pesquisador, quanto ao preenchimento e em relação ao conteúdo das respostas. Ambos os questionários visam construir uma amostra do universo de alunos egressos da EJA, matriculados no ensino superior, que utilizam ferramentas da EAD (Apêndices A e B).

O questionário nº 1 foi aplicado aos estudantes no início das disciplinas, no primeiro encontro presencial, com a finalidade de:

- Estabelecer o perfil do aluno que irá cursar a disciplina EAD;
- Verificar se o aluno tem experiência/s em cursos realizados a distância;
- Verificar se o aluno acessa a Internet e em que frequência, e;
- Verificar as dificuldades que acredita que irá enfrentar.

O questionário nº 2 foi aplicado após o segundo encontro presencial, quando concluída a “rodada”⁴. Esse questionário teve a finalidade de:

- Estabelecer o perfil do aluno que cursou a disciplina EAD;
- Verificar com que frequência acessou a Internet;
- Verificar o tempo que dedicou aos estudos da disciplina EAD;
- Verificar os horários preferidos para os estudos da disciplina;
- Verificar a preferência pelos estudos, se individual, em duplas ou em grupo;
- Verificar o grau de dificuldade encontrado para a realização da disciplina;
- Verificar o resultado obtido;
- Verificar as estratégias de aprendizagens utilizadas, incluindo:

⁴ Rodada: número de vezes que as disciplinas são ofertadas no período letivo.

- Com que frequência utilizou as estratégias;
- Se as estratégias utilizadas contribuíram para resultados positivos na disciplina cursada;
- Verificar as contribuições da EAD para o desenvolvimento de competências e habilidades;
- Verificar as contribuições da EJA para a inserção no Ensino Superior.

As entrevistas foram realizadas com acadêmicos na fase de conclusão de disciplinas, a partir de roteiro previamente definido (Apêndice C). Entrevista semiestruturada é aquela em que o pesquisador apresenta um roteiro de questões-chave, o qual serve como um fio condutor do processo de entrevista. Às questões-chave foram acrescentadas questões subsequentes a fim de explorar os aspectos significativos da fala do entrevistado (OLIVEIRA, 2007).

A realização das entrevistas precedeu a aplicação dos questionários, a fim de que exercessem também a função de aporte aos instrumentos quantitativos, de modo que pudessem contribuir para o aprofundamento e detalhamento das informações e, assim, “ampliar as relações de descobertas” (RICHARDSON, 2010, p. 89).

Com a finalidade de revisar e direcionar aspectos da investigação, os questionários e o roteiro de entrevistas foram submetidos a pré-teste, a partir da aplicação prévia em sujeitos com as mesmas características da população-alvo. Assim, sofreram as alterações necessárias para validar os instrumentos (RICHARDSON, 2010, p. 202).

3.4 PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS

Os questionários foram aplicados em dois formatos: o Questionário nº 1, para os acadêmicos no início da disciplina, e o Questionário nº 2, para os acadêmicos que já concluíram uma ou mais disciplinas na modalidade EAD. Foram aplicados durante os encontros presenciais, de acordo com o calendário da Instituição. Os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido foram apresentados aos acadêmicos.

A caracterização do perfil dos estudantes que utilizam a modalidade EAD e que formam a população deste estudo foi a partir dos dados fornecidos pelo setor de registro acadêmico da Instituição.

As entrevistas foram realizadas com acadêmicos na fase de conclusão da disciplina cursada.

A coleta de dados foi iniciada após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisas da Universidade de Taubaté, por meio do Protocolo nº 118/10, de 14/05/2010. A autorização da instituição para a aplicação dos instrumentos foi mediante assinatura do Termo de Consentimento livre e esclarecido institucional (Anexo B), e todos os participantes assinaram termo de consentimento livre e esclarecido individual (Anexo A).

3.5 PROCEDIMENTO PARA ANÁLISE DE DADOS

Os dados obtidos por meio dos questionários foram analisados de acordo com os parâmetros da abordagem quantitativa, com utilização do programa Excel.

Os dados qualitativos das entrevistas foram analisados por meio de ferramentas qualitativas do método de análise de conteúdo. De acordo com Marconi e Lakatos (2008), a análise de conteúdo baseia-se na definição precisa dos objetivos da pesquisa.

Seguindo os apontamentos de Richardson (2010), a análise do conteúdo das informações obtidas passou por três etapas básicas: a primeira etapa, a **pré-análise**, constituiu a fase de organização propriamente dita. Foi feita a escolha dos materiais a serem analisados e formularam-se as hipóteses a partir dos objetivos. Em seguida, foram elaborados os indicadores que fundamentaram a interpretação final.

A segunda etapa, de **categorização**, foi uma fase que se caracterizou pela execução sistemática das decisões tomadas na fase anterior, demandando trabalho de codificação e construção das categorias, subcategorias e elementos de análise.

Na terceira etapa, de **interpretação**, foram feitas as interpretações em referência aos objetivos propostos pela pesquisa. A interpretação final foi realizada à luz do referencial teórico que embasou esta pesquisa.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A proposta desta pesquisa foi identificar se a utilização da modalidade EAD nos cursos de graduação presencial contribui positivamente na formação dos alunos, especificamente daqueles que são egressos da EJA, bem como possibilitar conhecer: o perfil desses alunos; as características da EAD que facilitam e/ou dificultam a aprendizagem; as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos e se tais estratégias contribuem para resultados satisfatórios no curso. Conseqüentemente, acredita-se que poderá contribuir para a melhoria do processo ensino-aprendizagem dessa população.

O *lócus* da pesquisa foi uma Instituição do Ensino Superior, na cidade de Porto Velho/Rondônia, que adota em seu Projeto Pedagógico Institucional a metodologia da Educação a Distância, em até 20% da carga horária total dos cursos presenciais reconhecidos pelo Ministério da Educação, denominada “semipresencial”.

O documento que baliza a utilização da EAD no ensino superior presencial na Instituição é denominado de “modelo pedagógico, modalidade semipresencial”, elaborado a partir das orientações contidas na Portaria/MEC nº 4.059, de 10/12/2004, inclusive a utilização do termo “semipresencial”. O Modelo Pedagógico define as competências que pretende desenvolver a partir do uso da modalidade EAD e estabelece as concepções de ensino, de aprendizagem, de educação a distância, a metodologia adotada, as formas de acompanhamento e o registro da aprendizagem (SILVA, *et al.*, 2009).

Para o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), a Instituição utiliza a Plataforma Moodle, na Versão 1.9.10, com adaptações específicas para o Projeto Semipresencial, de modo a permitir o controle de frequências dos encontros presenciais, registros das notas, agrupamento dos alunos por curso, visto que determinadas disciplinas compõem a estrutura curricular de vários cursos, entre outras peculiaridades específicas do Projeto. Para maior segurança, rapidez no acesso e suporte técnico 24 horas do AVA, a Instituição terceirizou a hospedagem do site do Projeto Semipresencial. Além dos quatro laboratórios de estudos, abertos à comunidade educativa nos três turnos, todos contam com rede *wireless*, que

permite a conexão de computadores pessoais (notebooks) à Internet. Para o atendimento, orientação, tutoria presencial aos alunos, a coordenação da EAD possui equipamentos (CPA, 2010).

O Projeto contempla necessariamente dois momentos presenciais, sendo um no início e outro ao final de cada “rodada” (BRASIL, 2005). No primeiro encontro presencial os estudantes recebem informações sobre o projeto semipresencial, orientações sobre o acesso e a utilização do ambiente virtual de aprendizagem, sobre o material utilizado, a metodologia dos cursos EAD, sistema de avaliação, a apresentação dos planos de ensino das respectivas disciplinas, a linguagem específica da EAD. Para estas e outras informações complementares sobre o Projeto Semipresencial, a Instituição disponibiliza, na página eletrônica, o “Manual do Usuário no Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA” (BUENO *et al.*, 2008).

Os resultados da presente pesquisa serão apresentados em duas partes, sendo a primeira referente à etapa qualitativa. Os dados coletados por entrevistas semiestruturadas foram analisados por meio de técnicas qualitativas de análise de conteúdo, tendo sido estabelecidas categorias, as quais serão apresentadas e discutidas. As entrevistas foram realizadas com 10 pessoas.

Na segunda parte, os dados obtidos por meio dos questionários nº 1 e nº 2 foram analisados por meio de técnicas quantitativas de tabulação e análise percentual, utilizando-se o programa Excel. Os dados estão apresentados em gráficos e tabelas.

4.1 ETAPA QUALITATIVA

4.1.1 Perfil dos Participantes da Etapa Qualitativa

As entrevistas foram realizadas com 10 alunos egressos da EJA, matriculados em cursos de graduação presencial reconhecidos pelo Ministério da Educação, cursando disciplinas na modalidade EAD e apresentando a caracterização sintetizada na Tabela 6.

Tabela 6 – Caracterização da Amostra da Etapa Qualitativa

Características		Participantes	
		Quantidade	Percentual
Sexo	Masculino	4	40
	Feminino	6	60
Cursos	Administração	3	30
	Biomedicina	2	20
	Ciências Biológicas	2	20
	Nutrição	2	20
	Odontologia	1	10
Turno	Noturno	8	80
	Diurno	2	20

Fonte: Elaborado pelo autor, 2011

Os dados da Tabela 6 mostram o predomínio de estudantes do **sexo feminino**, com 60%. Quanto ao **turno**, o período noturno com 80%, ultrapassando a média do Censo do Ensino Superior em Rondônia, nas IES particulares, no ano de 2007 (74,94%), divulgada pelo INEP (2009), evidenciando a presença dos acadêmicos que precisam conciliar os estudos aos fatores tempo e trabalho. A inter-relação existente entre educação e trabalho é característica da sociedade atual, uma vez que o trabalho é uma das formas de inserção do homem na sociedade (BRASIL, 1996), e também está presente entre nos relatos dos estudantes, ao comentarem sobre os horários por eles utilizados para acessar a plataforma Moodle:

S1: “No local de trabalho. [...] Trabalho num lugar que dá para estudar. Trabalho interno-administrativo [...]”.

S2: “Como trabalho de vendedor, [...] não tô atendendo cliente o tempo todo, então quando tinha folga de alguns minutos eu conseguia fazer uma atividade ou outra ou então de noite quando terminava a faculdade eu ia na lanhouse ou então no final de semana”.

S6: “À noite. Sempre à noite. Durante o dia trabalho, a noite quando chegava em casa, nesse tempo eu tinha que ir na *lan house*”[...].

4.1.2 Categorias de Análise

Os dados obtidos nas entrevistas realizadas com alunos matriculados em cursos de graduação, no ensino superior, foram classificados em três categorias: A EJA (Educação de Jovens e Adultos) na percepção dos alunos, a Educação a Distância na percepção dos alunos egressos da EJA e as estratégias de aprendizagens utilizadas e resultados alcançados na EAD.

4.1.2.1 Categoria 1 – A EJA na percepção dos alunos

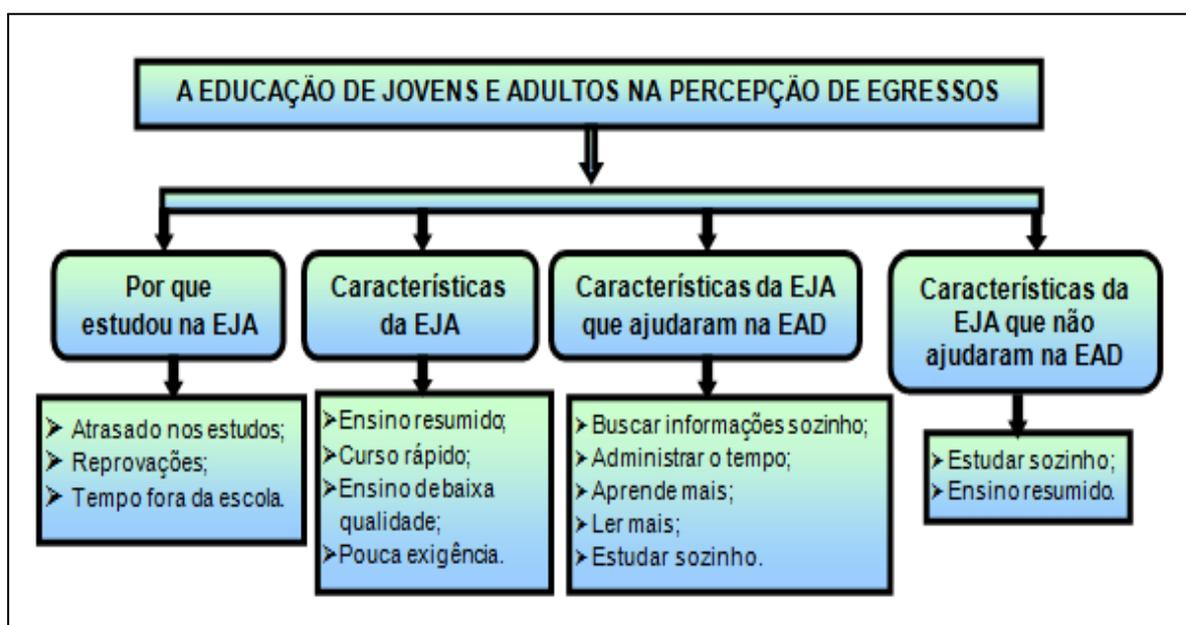


Figura 1 – A EJA na percepção de egressos
Fonte: Elaborado pelo autor, 2011

4.1.2.1.1 Por que estudou na EJA

A subcategoria 1, conforme Figura 1, demonstra que os motivos que levam jovens e adultos a cursarem o Ensino Médio por meio de programas de EJA foram: a perspectiva de recuperar o tempo fora da escola, “perdido” por reprovações, evasões, ou necessidade de trabalhar. A EJA proporcionou abreviação do tempo destinado a esse nível de ensino.

S5: “[...] porque estava atrasada e precisava trabalhar. Aí pra trabalhar fui pra noite e terminei o 3º ano no supletivo”.

S7: “Eu cursei supletivo porque fiquei reprovada 2 anos e como queria terminar logo achei que seria mais vantajoso porque se eu fosse no regular ia demorar mais 2 anos, mais tempo. Aí optei pelo supletivo”.

S8: “[...] eu casei e não pude terminar o 2º grau regular. Ai fiz a EJA porque era mais fácil pra mim, tinha a adequação de horário e eu poderia fazer as provas nos dias que podia”.

S6: “Eu estava no regular, nesse período do ano aconteceu um problema pessoal ai eu parei de estudar na metade do ano, [...] pulei para fazer o supletivo pra não perder nenhum... não perder tempo”.

Os motivos apresentados pelos Sujeitos (S5, S7, S8, S6) para concluir a Educação Básica estão contemplados na Sessão V, artigos 37 e 38 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, que tratam da Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 1996).

4.1.2.1.2 Características da EJA

Quando questionados sobre os elementos que identificam a EJA, os alunos apontam: **cursos rápidos, ensino resumido, ensino de baixa qualidade, pouca exigência e estudar sozinho**. Demonstram ter consciência de que a associação dos currículos resumidos com o curto espaço de tempo resulta em baixa qualidade, além de requerer do próprio estudante dedicação e disciplina para “estudar sozinho” e, nesse caso, para uns significa uma competência adquirida, no sentido de autonomia, enquanto para outros a conotação é de abandono.

S2: “É tudo muito resumido [...]”.

S3: “[...] a gente via assim pouca coisa. [...] Quando comecei a estudar no supletivo, à noite, percebi que teve certa caída na qualidade. Caiu bastante”.

Neste sentido, como apontado por Proença e Nenevé (2004), a privação dos padrões de qualidade dos serviços educacionais dispensados à clientela jovem adulta contribui para o isolamento e discrepâncias do povo da Amazônia, em relação a outros estados brasileiros, quanto à oferta de condições de vida satisfatórias à

população local. Dados do INAF BRASIL (2009) revelam que 68% da população alfabetizada com idade entre 15 e 64 anos, quanto à formação adquirida, encontram-se em nível rudimentar e básico. A existência de analfabetos e/ou subescolarizados “é uma manifestação da falta de democracia” (TORRES, 1990).

Quanto à **pouca exigência**, os relatos evidenciam a precariedade da Educação e o fato de que o modelo de Educação de Jovens e Adultos adotado não tem dispensado o tratamento necessário, considerando-se que são pessoas que retornam aos estudos com histórias de fracassos, pressionados pelos problemas do cotidiano (KLEIN, 1998). As falas que seguem evidenciam esse elemento:

S3: “Os professores também não exigiam muito dos alunos e a gente até compreende porque a maioria deles chegam cansados então não tem aquela cobrança como tem no regular. Então assim, a qualidade de ensino cai bastante”

S6: [...] “pra mim não teve muito aproveitamento [...] eu não achei uma vantagem no supletivo. [...] Como as pessoas que estudavam a noite eram muitas vezes pessoas que tinham parado de estudar a anos e anos, [...] era coisa que a gente já tinha visto às vezes, coisas que os professores já estavam cansados, davam aula o dia todinho e chegavam na sala de aula estressados, então não aprende muito [...]”

Na perspectiva da Andragogia, o currículo da EJA, construído em função das necessidades do estudante, visando ajudar os adultos a aprenderem, considera-os autocondutores da própria vida (KNOWLES, 2009). A ação docente implica desafiar, estimular, ajudar os alunos, promover a interação entre eles, com o professor e com o objeto da aprendizagem, podendo ser o conteúdo, forma de ensinar e os resultados, denominados, por Anastasiou, de *Ensinagem* (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010; ANASTASIOU, 2010).

Quando se referem às poucas exigências da escola e aos baixos aproveitamentos, atribuem como resultante da ação docente o cansaço dos professores, devido à extensa jornada de trabalho, com três turnos diários, e confirmam as reflexões de Pimenta e Anastasiou (2010) quanto à deterioração da imagem, do *status* da profissão, expressa nos baixos salários, na qualificação profissional e na baixa auto-estima manifestada pelos professores.

4.1.2.1.3 Características da EJA que ajudam e que não ajudam na EAD

Em relação às características da EJA que ajudam na EAD, os estudantes destacaram como positivas as situações que lhes possibilitaram **sozinhos buscarem informações, administrarem o tempo, ler mais, estudar sozinho, aprender mais**, como habilidades e competências atualmente utilizadas para as disciplinas na modalidade EAD.

S5: “Ler. [...] acho que ajudou a ganhar os conhecimentos que eu não tive. Que era pra ter né? Eu sempre gostei de pegar livros pra ler sobre o que professor passava na sala”.

S7: “Ajudou a interpretar melhor as questões porque como você já tem uma habilidade maior de estudar sozinha você consegue. [...] Esse caminho de estudar sozinha, você pega orientação e tem que se desenvolver em cima daquilo que eles pediram, tem que ler, fazer os exercícios [...]”.

S8: “Pra mim foi muito bom. Eu aprendi a estudar sozinha. [...] desenvolvi uma maneira de estudar sozinha, própria”.

Os relatos remetem à noção de prática educativa. Segundo Freire (1983, p. 30), cabe à escola estabelecer “intimidade entre os saberes curriculares, fundamentais aos alunos, e a experiência social que eles têm como indivíduos”. Para Cassany (1998), a escola é a instituição responsável pela sistematização dos saberes e pelo desenvolvimento de habilidades que permitam ao indivíduo aplicar, em situações cotidianas, de forma autônoma e eficaz, os conhecimentos científicos e tecnológicos adquiridos.

Para os egressos da EJA e atualmente matriculados em cursos no período noturno, conciliar os horários dos estudos com o trabalho é fator preponderante para continuar estudando. Segundo dados do IBGE (2007), a incompatibilidade de horário das aulas com o de trabalho ou de procurar trabalho foi o principal motivo apontado para a evasão na EJA (27,9%).

S6: [...] “em comparação entre os dois é o tempo que a gente tem o dia todo livre e na EAD ainda pode fazer no trabalho, à noite, de qualquer lugar.”

Os elementos “**estudar sozinho**” e “**ensino resumido**”, para alguns estudantes, são apresentados como aspectos negativos do período em que estudaram na EJA, constituindo-se lacunas na aprendizagem; portanto, dificultam o êxito nas disciplinas na modalidade EAD.

S4: “É muito mais rápido. Tem que estudar sozinho, praticamente não tem muita estrutura, tipo sala de aula, professor”.

S7: “[...] muito rápido. Isso prejudica a gente. Melhor mesmo é o normal. A gente aprende mais [...]”.

Verifica-se que, para eles, a aprendizagem está vinculada à presença do professor e às explicações fornecidas por ele, característica predominante nas escolas centradas no modelo disciplinar, da educação face a face. É preciso reconhecer que a separação física é uma das características da EAD e que é preciso tratá-la cuidadosamente nos planejamentos dos cursos, pois constitui uma ferramenta de enfrentamento. Em oposição, as comunidades de aprendizagem organizadas no modelo interdisciplinar com foco no aluno visam aproveitar o potencial participativo por meio das tecnologias (MORAN, 2010; RODRIGUES, 2000).

Quanto ao **ritmo acelerado** usualmente praticado nos cursos de jovens e adultos, a crítica dos egressos demonstra que a busca pela EJA representou uma necessidade imediata por elevação da escolaridade, por qualificação profissional, mas não buscam cursos marcados pela superficialidade, por eles definidos como “fracos”.

4.1.2.2 Categoria 2 – A EAD na percepção dos alunos

A Categoria 2, representada na Figura 2, apresenta a percepção dos egressos da EJA sobre a Educação a Distância, evidenciando as características da EAD como positivas, negativas, e aquelas que ajudam na formação dos acadêmicos.

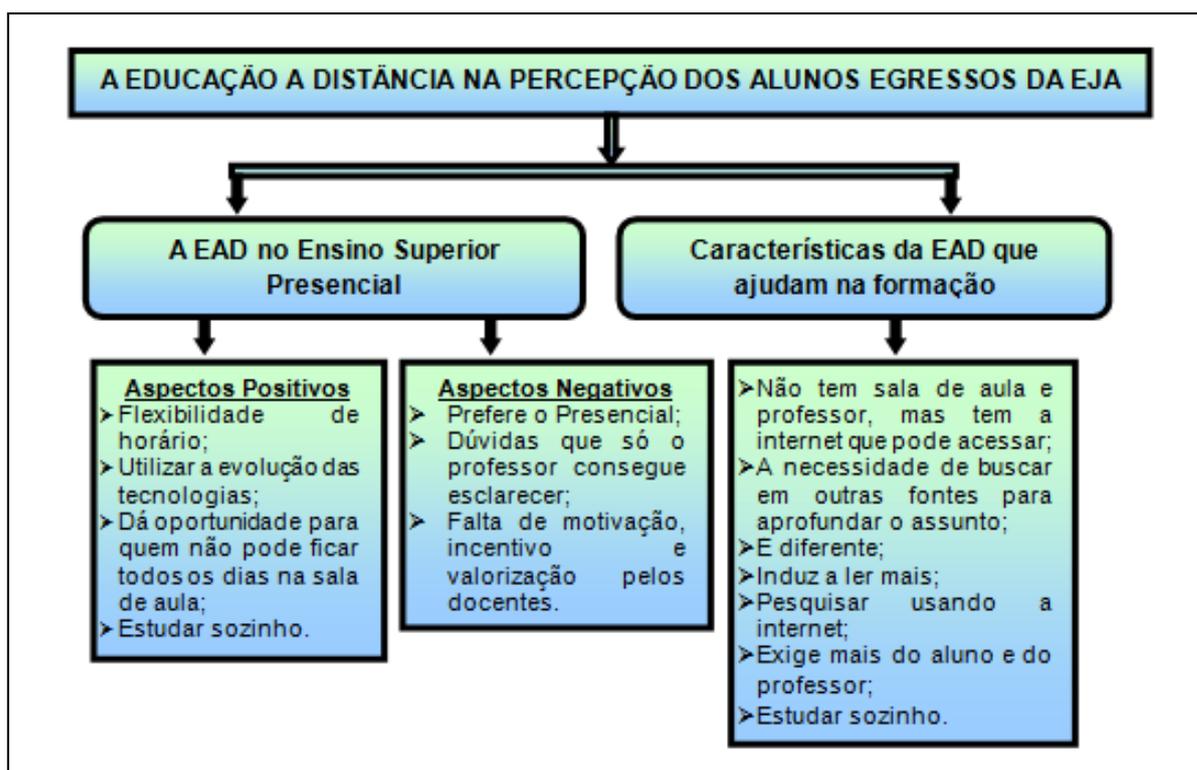


Figura 2 – A Educação a Distância na percepção dos alunos egressos da EJA
 Fonte: Elaborado pelo autor, 2011

4.1.2.2.1 A EAD no Ensino Superior Presencial

4.1.2.2.1.1 Aspectos Positivos

As opiniões sobre a inserção da EAD no ensino superior presencial, denominada de semipresencial, é vista como uma oportunidade para estudar, por aqueles que enfrentam dificuldades com o horário de trabalho e o de estudos, em virtude da **flexibilização do horário de estudos**.

S1: “O que é melhor na EAD em relação ao presencial é a questão do horário [...]”.

Com a implantação da EAD, a Instituição possibilitou aos alunos estabelecerem comparação entre uma modalidade e outra, podendo afirmar a

preferência pela “*presencialidade*”, mas reconhece que o ensino a distância, por suas próprias características, representa oportunidades de acesso e permanência à parcela da população que tem **dificuldades de frequentar diariamente** uma instituição de ensino, por diferentes motivos:

S8: “Sem dúvida o presencial é melhor. [...] Mas se é a única forma de estudar, eu acho que quem quer é uma possibilidade muito boa para quem quer estudar e não tem a oportunidade de estar todos os dias numa sala de aula”.

A importância do **contato com as tecnologias** é citada pelos entrevistados:

S2: “De certa forma é bom porque a gente tem que tá evoluindo de uma forma que a EAD venha se tornar mais ... venha evoluir junto com as tecnologias [...]”.

O potencial das tecnologias como recursos pedagógicos foi por diversas vezes confirmada nas reflexões de educadores, no sentido de implementar novas metodologias, com recursos de cada época, visando à aprendizagem. Comenius (1997), no século XVII, considerava a necessidade do uso, pelo professor, de diferentes meios, como pintura, nas paredes, de teoremas, regras, imagens e símbolos sobre a matéria que se ensina, a fim de facilitar a aprendizagem. Freire (1979, p. 61) afirmava: “[...] precisamos ser educadores do nosso tempo [...]”. Para Niskier (2000), permitir a entrada legítima das tecnologias na escola sinaliza a intenção de superar o nível da instrução, tendo como objetivo atingir a aprendizagem. Demo (1998, p.10; 2001a) afirma que, na educação do futuro, a teleducação, referindo-se a EAD, será preponderante, mas adverte: “[...] é preciso ter claro o que se busca: educar ou ensinar, formar ou instruir [...]”. Preti (2000, p. 51) alerta que as tecnologias “[...] devem ser encaradas como meios e não como fins em si mesmas [por] possibilitar uma aprendizagem ‘particularizada e personalizada’”. A fala dos alunos evidencia que percebem o uso da tecnologia como positivo, na aprendizagem.

O **estudar sozinho** também é apontado como aspecto positivo, e é característica marcante nos depoimentos dos estudantes, corroborando afirmações de Moran (2000): ao educador implica ter uma visão de totalidade que possa ajudar o educando a encontrar seu caminho intelectual, emocional, profissional, que se realize e que possa contribuir para modificar a sociedade em que vive. Em síntese,

adquirir autonomia no ato de aprender. E aprender é uma ação do sujeito, do seu jeito, com seu estilo, tempo e proporção, desde que sejam viabilizadas as condições necessárias (BLOOM, 1983). Demo (2008, p. 176-177, grifos do autor) chama essa ação de “aprender com mão própria”, isto é, “**saber estudar ou aprender**”.

4.1.2.2.1.2 Aspectos Negativos

O modelo de educação, especificamente de Educação de Jovens e Adultos, adotado no Brasil foi, ao longo de sua história, de caráter excludente, produzindo baixos índices de aproveitamento no que se refere às competências e habilidades adquiridas pelos egressos da EJA. São jovens e adultos subescolarizados, classificados estatisticamente como alfabetizados, mas que não conseguem manejar habilmente os códigos da leitura, da escrita e da matemática, por se encontrarem em nível básico e/ou rudimentar (INAF BRASIL, 2009). Trata-se de pessoas que retornam à escola por diferentes motivos e com diferentes histórias, marcados por fracassos e deficiências de aprendizagens. Por não dominarem determinados conhecimentos (KLEIN, 1998), apresentam, entre outras características, insegurança, e percebem a **presença do professor como fundamental**, como condição para sua permanência. Tal aspecto parece evidenciar que, para esses alunos, o tipo de professor considerado como necessário é o que Pimenta e Anastasiou (2010, p. 183) chamam de “tradicional ou prático-artesanal”. Esse modelo valoriza o ensino marcado pela tradição, inércia, pela permanência dos hábitos, pela transmissão de conhecimentos. Quanto à preferência pelo **ensino presencial**, apesar da não clareza dos motivos, conforme demonstra o depoimento de “S4”, representa um indicador de permanência e regularidade, uma vez que o ensino a distância requer do estudante disciplina para otimizar o tempo disponível, inclusive o cumprimento de prazos e cronogramas:

S5: “Eu não gostei porque é complicado entender porque às vezes você tá lendo o assunto e tem dúvidas, você busca mais em outras fontes mas não consegue esclarecer dúvidas que só o professor mesmo esclarece e às vezes você nem tem contato com o professor”.

S4: S4: “Sou mais pelo presencial [...]”.

Os elementos apontados pelos estudantes (S5 e S4) são confirmados na reflexão de Santos e Dobranski (1997, *apud* CERQUEIRA, 2000), referente às dificuldades que os egressos do ensino médio encontram ao ingressarem no ensino superior. Os autores apontam que as dificuldades estão relacionadas às capacidades individuais em reunir tarefas, reelaborar e aplicar conhecimentos anteriormente adquiridos, assimilar e elaborar outros conhecimentos e habilidades. Estão relacionadas, também, aos meios que lhes serão postos à disposição e também como serão oferecidos.

Destarte, verifica-se que, para os discentes, flexibilidade de horários, disponibilização de recursos tecnológicos, plataforma tecnológica, equipe técnica e docente não são elementos suficientes para garantir que a EAD exerça sua função. É preciso instrumentalizar, isto é, capacitar o aluno, para que possa utilizar os recursos de forma eficiente e, assim, compreender que os processos da EAD e da auto-aprendizagem têm dinâmica e ritmos diferentes daqueles do ensino presencial.

S10: “Eu achei que é bom pra gente sim, mas como eu falei dependendo da quantidade de conteúdo [...] ai a gente fizesse direitinho tivesse a etapa das provas, de mais relatórios, de trabalhos, a gente ia desenvolver mais [...]. Eu acho que contribuiu”.

Apesar dos “momentos presenciais” entre docentes e discentes e da disponibilização do “Manual do Usuário no Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA” (BUENO *et al.*, 2008), o depoimento de S10 evidencia a necessidade de apresentar de forma clara e objetiva aos estudantes as etapas do Projeto, a intencionalidade das mesmas e as competências e habilidades que buscam desenvolver. Enfim, esclarecer que a finalidade é ajudá-los a aprender (KNOWLES, 2009) com autonomia (FURTER, 1974).

Os entrevistados denunciam o aspecto negativo decorrente da **falta de motivação, incentivo e valorização** por parte dos docentes e gestores dos cursos em relação ao Projeto e às disciplinas do “Semipresencial”:

S6: “[...] Não teve muita contribuição até porque os alunos não se sentem muito envolvido em participar como uma coisa assim tão, não sei bem a palavra que define assim coisa que...[...]”.

S10: “[...] a gente achava não ter tanta importância tanto que muita gente nem fez, tem muitas pessoas que não fizeram aí deram outra oportunidade e aí as pessoas não fizeram ainda, porque não teve tanta motivação, incentivo de que isso é uma disciplina mesmo. Não houve valorização. Sinceramente não”.

A percepção de S6 e S10, quanto ao desconhecimento do projeto, sua abrangência nos Projetos Pedagógicos dos Cursos, a desmotivação e a falta de valorização remetem à *dimensão política, ao compromisso ético-profissional*, abordado por Preti (2000, p. 133). Assim, a prática educativa, numa perspectiva de autonomia, não ocorre de forma isolada, o que leva a comunidade educativa continuamente a perguntar:

Conheço realmente o projeto em que estou inserido? [...] Esse projeto faz parte da minha vida profissional, ou estou nele por um acidente de percurso, por que minha escola foi escolhida ou por que há expectativas outras? [...] (grifos do autor).

4.1.2.2 Características da EAD que ajudam na formação

A literatura mostra a proximidade entre os objetivos estabelecidos para o contexto da EAD com os princípios da Andragogia. Em ambas o aluno é sujeito de seu próprio processo de aprendizagem. Objetivam ajudar os adultos a aprender, considerando-os condutores da própria vida, devendo ser tratados com respeito, pois serão capazes de conduzir seu próprio futuro. A autonomia faz parte da ontologia humana, “[...] mas é somente na fase adulta que esta capacidade e possibilidade de ‘vir-a-ser’ (*devenir*) pode tornar-se plena. Digo **capacidade, possibilidade**, pois vai depender muito de cada sujeito construí-la [...]”. Não se adquire autonomia apenas desejando-a ou sendo proposta pela instituição educativa; ela deve ser praticada, construída a cada dia, considerando todas as dificuldades e limitações (PRETI, 2000, p. 132, grifos do autor). Em síntese, autônomos no ato de aprender (FREIRE; 1979; 1997; BELLONI, 1999; MORAN, 2000; KNOWLES, 2009). O perfil requerido para o docente é: profissional capaz de apoiar, orientar o crescimento de seus alunos visando formar profissionais que saibam aprender ao longo da vida (UNESCO, 2001) e de forma colaborativa (UFMG, 2008; MORAN, 2010).

A presença marcante de iniciativas que envolvem a EAD, quer pelo uso de diferentes tecnologias, quer pelo amadurecimento conceitual, faz com que gradativamente ela seja considerada como uma modalidade regular, e não apenas como uma alternativa (LEITE; SILVA, 2000), tanto por professores quanto por alunos.

Quando questionados sobre as características da EAD que ajudam na formação acadêmica, os alunos fazem alusão à flexibilidade espaço-temporal e à atividade docente: “**não tem sala de aula e professor, mas tem a Internet que pode acessar**”. Neste sentido, Demo (1998) propõe aos educadores conhecer as possibilidades que as tecnologias apresentam, para utilizá-las pedagogicamente. Para Mazzioni (2010), a atividade docente caracteriza-se pelo desafio permanente em estabelecer relações interpessoais com os alunos. Leite e Silva (2000) alertam que as tecnologias não garantem o sucesso da EAD, e que ensinar a distância é muito diferente de ensinar presencialmente. As autoras (LEITE; SILVA, 2000, p. 1) afirmam que, para atuar na EAD, o professor precisa ter experiência na docência, conhecer a EAD e dominar os meios e sistemas de transmissão da informação adotados pela instituição. Isso porque, quando professor e aluno estão distantes fisicamente, são necessárias diferentes “[...] habilidades de apresentação da informação e de planejamento, desenvolvimento e avaliação de estratégias de ensino [...]”.

Os elementos **necessidade de buscar em outras fontes para aprofundar o assunto e induz a ler mais e pesquisar usando a Internet**, conforme apontado pelos entrevistados, são indicadores da compreensão de que, para a construção da aprendizagem, pode-se recorrer a diferentes meios e espaços, como a Internet, a formação de grupos colaborativos, inclusive o uso de tecnologias integradas, não se restringindo a apenas livros, apostilas, tidos como recursos tradicionais. Conduzir os alunos à leitura, aproximar os leitores ao texto, refletir e dialogar, contextualizar, visando melhorar habilidades como a compreensão de textos, reter e acessar informações, atingindo o estágio da reelaboração por meio da exposição escrita do pensamento (MONTEIRO; ALMEIDA, 1996; FIORENTINI, 2003) são as preocupações dos educadores.

Pesquisar usando a Internet, característica também apontada pelos alunos, pressupõe o contato com os textos no formato digital, chamados de hipertextos. Diferentemente do texto impresso, os textos eletrônicos não são lineares, remetem a

múltiplos textos, por meio de ícones de acesso — os links, facilitando a navegação dos internautas na *www (World Wide Web)*. A “intertextualidade ou multilinearidade” proporcionam ao leitor interagir com o texto, escolher o conteúdo e o percurso da leitura, estabelecer conectividade numa gama de opções, adaptando-as às suas necessidades e expectativas. Trata-se de um “evento comunicacional” (CORREIA; ANTONY, 2003, p. 51-63). Pierre Lévy (1999, p. 196), ao se referir ao ciberespaço, faz um apelo para que todos tenham acesso, não somente aos equipamentos e à conexão técnica, mas também aos processos de inteligência coletiva, por meio da exploração das potencialidades mais positivas dos novos sistemas de comunicação.

Para alguns entrevistados, a EAD ainda é uma novidade, definida como **diferente**, o que significa que pode ser caracterizada como elemento motivador, apesar de a literatura demonstrar que a existência da EAD ultrapassa um século (LEITE; SILVA, 2000).

S6: “Eu acredito que em partes contribuiu porque ela é inovação, é algo diferente que a gente pode tá aprendendo e está lendo mais, a pesquisar usando o sistema de Internet coisa que hoje em dia pra tudo é importante ter Internet [...]”.

O posicionamento dos entrevistados, ao afirmarem que **exige mais do aluno e do professor**, é contemplado, na reflexão de Wolcott, (1995), citado por Leite e Silva (2000), quanto ao uso da EAD na esfera pedagógica, por impor a necessidade de construir nova maneira de compreender o processo de ensino e de aprendizagem.

Outro elemento indicado pelos alunos como característica que ajuda na formação acadêmica é o **estudar sozinho**. Não se trata de sentir-se só, no sentido de solidão, e sim uma forma autônoma de estudar e aprender. Para Moran (2010, p.1-6), a EAD em rede contribui para a superação da imagem do aluno “isolado em um mundo de leituras e atividades distantes [...], o importante é que os alunos aprendam de verdade” independentemente da modalidade adotada, quer seja a distância ou presencialmente. Lembra que a educação *on line* está presente no cotidiano das pessoas no trabalho, em casa, na vida, e que, quanto mais acesso e mais conectada estiver a sociedade, maior será a necessidade de “[...] termos pessoas afetivas, acolhedoras que saibam mediar as diferenças, facilitar os caminhos, aproximar as pessoas”.

4.1.2.3 Categoria 3 - Estratégias utilizadas e resultados alcançados na EAD

A categoria 3 buscou identificar as dificuldades encontradas e as formas de superação, o tempo reservado para estudos, a metodologia própria como forma de estudar e aprender e o contato com o professor, de modo a identificar o nível de importância e dependência que o docente exerce sobre os estudantes.

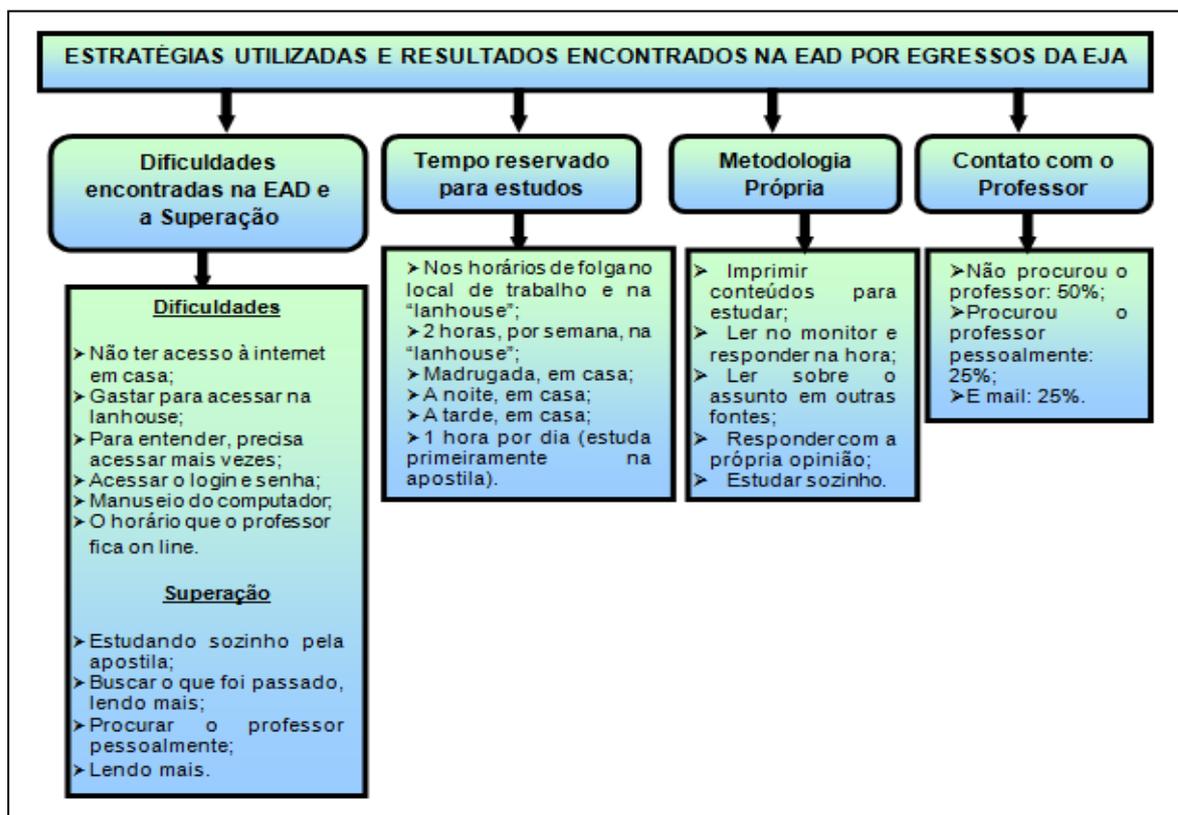


Figura 3 – Estratégias utilizadas e resultados alcançados na EAD

Fonte: Elaborado pelo autor, 2011

4.1.2.3.1 Dificuldades encontradas na EAD e a Superação

4.1.2.3.1.1 Dificuldades

As dificuldades relatadas pelos estudantes podem ser classificadas como de origem estrutural, de gestão e de compreensão.

- a) Infraestrutura e equipamentos: não ter acesso à Internet em casa, pagar para acessar na *lan house*;
- b) Gestão do Projeto EAD/Semipresencial: estão diretamente relacionadas à coordenação da EAD, como: os horários reservados pelos professores para atendimento *on line* não coincidem com os horários disponíveis pelos alunos e com o das orientações iniciais a fim de facilitar o acesso aos estudantes que não têm familiaridade com o computador, com login e senhas;
- c) Compreensão e aprendizagem: situações em que os alunos não conseguem entender a proposição da atividade e o assunto abordado na disciplina e disponível na plataforma, necessitando acessar mais vezes.

4.1.2.3.1.2 Superação

As soluções encontradas pelos acadêmicos para superar as dificuldades foram:

- a) Dificuldades relativas à estrutura, equipamentos: para resolver a falta de acesso à Internet em casa, estudar primeiramente pela apostila e acessar a plataforma somente para responder às questões, evitando maiores despesas;
- b) Dificuldades de gestão relativas ao horário em que o professor está *on line*: procurar o professor pessoalmente na instituição, nos horários das aulas presenciais;
- c) Dificuldades de compreensão das atividades propostas: a solução encontrada foi estudar individualmente, lendo mais, pesquisando em outras fontes.

4.1.2.3.2 Tempo reservado para estudos

Verificou-se que a maioria dos entrevistados não utiliza os equipamentos disponíveis nos laboratórios de informática da instituição para acessar a plataforma e

estudar a disciplina EAD. Manifestaram maior interesse em realizar a atividade em casa, em outros locais e horários diversos, predominando o período noturno, especificamente as madrugadas. Quanto ao tempo reservado para os estudos, não passou de 2 horas semanais, em alguns casos, lendo primeiramente na apostila e acessando o sistema somente para responder às questões propostas pelos professores.

4.1.2.3.3 Metodologia Própria

Os alunos apresentam como metodologias que acreditam serem somente suas, como inéditas: imprimir os conteúdos para estudar, ler no monitor e responder imediatamente, buscar leituras sobre o assunto em outras fontes, responder às questões com opinião própria e estudar sozinho.

No entanto, identificou-se que o Projeto do Semipresencial contribuiu para que os alunos desenvolvessem estratégias que os conduziram a situações de autonomia diante do próprio processo de aprendizagem, demonstrando pró-atividade enquanto estudantes, conforme relatam os sujeitos:

S2: “O fato de buscar o que foi passado né? Além da apostila, buscava mais conhecimento lendo outros livros sobre o assunto. Isso foi o que me ajudou [...] você tem que buscar mais. Aí o que me ajudou a aplicar mais né? [...]”.

S6: “[...] a gente pode tá aprendendo e está lendo mais, a pesquisar usando o sistema de Internet coisa que hoje em dia pra tudo é importante ter Internet [...]”.

S7: “Eu estudei em partes [...]”.

S8: “Ajuda, ajuda muito. Porque você vai tá revendo [...], vai tá lendo e se exercitando de alguma forma. [...] se você está estudando e lendo, você está se ajudando automaticamente [...]”.

S9: “Ai a gente tinha que dar nossa opinião, porque senão todas as respostas seriam iguais. [...] Aí a gente teve aquela desenvoltura melhor para escrever, pra colocar nossa opinião [...]”.

Os relatos dos Sujeitos S2, S6, S7, S8 e S9 encontram amparo nos estudos de:

a) Morosini (2006) - aprender é estabelecer relação entre os conhecimentos anteriores e os novos, envolve autoria e é uma atividade do sujeito;

b) Fairstein e Gyssels (2005, p. 19; 59):

[...] aprendizagem é um processo interno e individual de cada ser humano. Ninguém pode aprender em lugar de outro [...], implica uma disposição para aprender e é um processo cognitivo [e] o aprendiz é o protagonista, [...] de sua própria aprendizagem.

c) Leite (2005, p.15) - o estudante utiliza operações ou processos mentais para facilitar a própria aprendizagem, denominadas de “Estratégias Cognitivas de Estudo e Aprendizagem”;

d) Para Cerqueira (2000, p. 23), identificar os estilos dos estudantes universitários pode contribuir na busca de práticas educativas que facilitem desenvolver a autonomia, aproveitamento, sucesso, e evitar situações de fracassos escolares. Aponta a importância de se identificar e medir as diferenças individuais no processo de aprendizagem, entre outros motivos;

e) Zagury (2006, p. 140):

[...] aprender é uma necessidade vital, um pré-requisito da sociedade moderna; adquirir saberes deve, pois, constituir, para quem aprende; uma felicidade, um instrumento que irá beneficiá-lo em primeira instância e, dependendo do seu empenho e capacidade, poderá beneficiar também a sociedade como um todo.

4.1.2.3.4 Contato com o professor

Parte dos entrevistados revelou que procurou conversar pessoalmente com o professor. Tinham dúvidas e acreditavam que somente o professor poderia esclarecê-las (25%). Os que contataram por *e-mail* e os que procuraram estudar sozinhos, não estabelecendo contatos com o professor, somam 75%.

Estes dados revelam o nível de importância e dependência que o docente exerce sobre os estudantes e evidenciam a necessidade de revisão dos horários definidos para o atendimento *on line*, conforme declaram:

S1: “[...] O contato com o professor, no meu caso na EAD, fica difícil. A questão de horário... Preciso acessar no trabalho, na lan house”.

S5: “O horário que foi colocado para o professor ficar *on line* era o horário que tava tendo aula”.

S7: “Eu optei por ir atrás do professor [...] pessoalmente [...]”.

Em relação às dificuldades apontadas pelos discentes que dificultam a interatividade virtual entre docentes e alunos, há que se considerar:

- a) que os professores/tutores atendem alunos matriculados em cursos diurnos e noturnos, pois a oferta no semipresencial é realizada por disciplinas;
- b) que os alunos só acessam o ambiente virtual de aprendizagem nos finais de semana, durante as madrugadas e nos intervalos das aulas presenciais.

4.1.3 Considerações finais sobre a etapa qualitativa

Os dados qualitativos mostram que a EAD desenvolvida na Instituição encontra-se numa fase inicial, no primeiro ano de aplicação do Projeto Semipresencial, e que, de certa forma, apresenta situações *standard*, isto é, não apresenta características especiais; no entanto, contribuiu, por meio do ambiente virtual de aprendizagem (AVA), para a ampliação do espaço da sala de aula, proporcionando o acesso dos estudantes a situações de aprendizagem com vistas à autonomia e o contato e utilização das tecnologias no processo de ensinagem (UFMG, 2008).

Quanto às questões estruturais, o acesso à rede mundial, com conectividade, foi destaque entre as dificuldades apresentadas pelos estudantes, pois eles relatam que possuem computadores mas não têm Internet em casa. Foi um dos elementos, pois, que dificultaram a realização das atividades das disciplinas semipresenciais nos fins de semana, à noite e de madrugada.

Em relação às estratégias de aprendizagens, percebe-se, nas falas dos entrevistados, que o Projeto do Semipresencial contribuiu para que os alunos desenvolvessem situações de autonomia diante do próprio processo de aprendizagem, demonstrando pró-atividade enquanto estudantes, ao afirmarem que:

a) ao estudaram sozinhos, estabeleceram horários e formas próprias de aprendizagem;

b) precisaram ler mais e utilizar a Internet como fonte de pesquisa;

c) sentiram necessidade de estudar, rever, aprofundar os temas abordados, em outras fontes, além dos materiais das disciplinas;

d) otimizaram o tempo disponível nos locais de trabalho, em casa, fins de semana e madrugadas;

e) estabeleceram métodos de estudos de modo a vencer as dificuldades encontradas; e,

f) entenderam a necessidade de interpretar, de posicionar-se diante de um texto.

Identifica-se nos depoimentos, como fundamental, a necessidade de incorporar a concepção de “[...] aprendizagem como capacidade de apropriar-se da informação e transformá-la em conhecimento, por meio da aplicação em contextos reais, significativos para o aluno” especialmente em se tratando de egresso da EJA (BRASIL, 2010b, p. 107). Verificou-se também que determinadas estratégias foram eficazes para alguns e ineficientes para outros, por exemplo, estudar sozinho (CARROLL, 1963, *apud* BLOOM, 1983).

Enfim, a literatura indica que, no contexto da EAD, o aluno é sujeito de seu próprio processo de aprendizagem. Por outro lado, demanda novos formatos dos perfis de docentes, aptos a apoiar, orientar o crescimento de seus alunos, visando formar profissionais capazes de aprender ao longo da vida (UNESCO, 2001) e de forma colaborativa (UFMG, 2008).

4.2 ETAPA QUANTITATIVA

Os dados coletados foram obtidos por intermédio de convite aos 347 alunos, que correspondem a 100% da população que compõe este estudo, matriculados no ensino superior, no 1º semestre de 2010, e egressos da EJA. Pelo critério de acessibilidade, foram computados os 100 primeiros questionários devolvidos, analisados com utilização do Programa Excel.

4.2.1 Perfil da População

A população deste estudo foi composta por 347 alunos egressos da Educação de Jovens e Adultos matriculados, no 1º semestre de 2010, em cursos de graduação presencial que contemplam, no Projeto Pedagógico, disciplinas na modalidade EAD (semipresencial). Os dados, obtidos junto ao setor de registro acadêmico da Instituição, são apresentados na Tabela 7 e demonstram:

- O predomínio de matrículas no período noturno (68,30%) aproxima-se dos dados do censo da educação superior no ano de 2007 (INEP, 2009), no estado de Rondônia (74,94%);
- A predominância do público feminino (65,99%);
- Dentre os cursos da área de saúde, o curso de Enfermagem compõe 24,50% da população; Biomedicina, 15,27%; e, Odontologia, 11,24%, com presença maciça do sexo feminino em todos os cursos da área. Em contraposição, no curso de Administração, com 27,09% da população, e no curso de Direito, com 6,92%, a maioria dos alunos é do sexo masculino;
- 54,18% dos egressos da EJA matriculados no ensino superior têm entre 18 e 25 anos de idade, considerados jovens, e 45,82% adultos têm idade entre 26 e 54 anos;
- Da população de cada curso, a presença do público jovem concentra-se nos cursos de Administração (52,13%), Biomedicina (64,15%), Odontologia (76,92%), Fisioterapia (85%) e Fonoaudiologia (60%). Em

contrapartida, nos cursos de Enfermagem (57,64%), Ciências Biológicas (72,72%), Direito (62,5%) e Nutrição (56,25%), a maioria do público é adulta, isto é, pessoas que se encontram na faixa etária entre 26 e 54 anos.

Tabela 7 – Perfil da População

Cursos	Turno		Sexo		Idade						
	Diurno	Not.	Masc.	Fem.	18/19	20/25	26/31	32/37	38/43	44/49	50/54
Administração		94	52	42	3	46	17	17	7	4	
Biomedicina	10		4	6	1	5	3	1			
Biomedicina		43	12	31	3	25	10	1	3	1	
Ciênc. Biológicas		11	6	5		3	3	4	1		
Direito		24	13	11	2	7	4	7	2	1	1
Enfermagem	39		6	33	1	13	7	9	6	2	1
Enfermagem		46	5	41	3	19	10	7	5	2	
Fonoaudiologia		5		5	2	1			1		1
Fisioterapia	20		2	18	10	7	2	1			
Nutrição	2			2		1			1		
Nutrição		14	3	11	1	5	6	1	1		
Odontologia	39		15	24	6	24	8	1			
TOTAL	110	237	118	229	32	156	70	49	27	10	3
TOTAL GERAL	347										

Fonte: Elaborado pelo autor, 2011

4.2.2 Dados dos Questionários

Os dados quantitativos foram obtidos por meio da aplicação dos questionários nº 1 e nº 2, distribuídos durante os encontros presenciais previstos no calendário da Instituição. Foram convidados a participar da pesquisa os 347 egressos da EJA matriculados no Ensino Superior que cursavam disciplinas na modalidade EAD (semipresencial) no 2º semestre de 2010. Para a participação na pesquisa, o estudante poderia responder aos dois questionários ou a apenas a um dos questionários (nº 1 ou nº 2). Foram contabilizados os primeiros 100 questionários que retornaram, representando 28,82% da população. Do questionário nº 1, obteve-se a devolução de 20 exemplares, e do questionário nº 2, retornaram 80 exemplares.

Os dados obtidos quantitativamente estão apresentados na seguinte estrutura: perfil da amostra da etapa quantitativa, o acesso à rede mundial, aspectos

relacionados à aprendizagem na EAD, estratégias de aprendizagens na EAD e as contribuições da EJA para a inserção no Ensino Superior.

4.2.2.1 Perfil da Amostra – Etapa Quantitativa

Os dados da Tabela 8 demonstram:

- O predomínio de matrículas no período noturno (58%), corroborando os dados da população deste estudo (68,30%) e do censo da educação superior no ano de 2007 (INEP, 2009) no estado de Rondônia (74,94%);
- A presença do público feminino, (75%) índice superior ao da população (65,99%);
- Dentre os cursos da área de saúde, o curso de Fisioterapia (20%), Enfermagem e Odontologia (16%), Nutrição (13%), Biomedicina (6%), Fonoaudiologia (3%) e Ciências Biológicas (2%). Em todos os cursos da área, presença maciça do sexo feminino. Diferentemente, o curso de Administração, com 24%, da população. Somente neste curso a maioria dos alunos é do sexo masculino. Na amostra geral, são 75% de mulheres e 25% de homens. O curso de Direito não teve participantes;
- 60% dos egressos da EJA matriculados no ensino superior têm entre 18 e 25 anos de idade, considerados jovens, e 40% são adultos, com idade entre 26 e 54 anos;
- Da amostra de cada curso, a presença do público jovem concentra-se nos cursos de Fisioterapia, com 16%, Odontologia com 14% e Administração com 12%, tanto para o público jovem quanto para o público adulto. Por outro lado, nos cursos de Nutrição e Biomedicina é maior a presença de adultos com idade entre 26 e 54 anos.

Tabela 8 – Perfil da Amostra — Etapa Quantitativa

Cursos	Turno		Sexo		Idade						
	Diurno	Not.	Masc.	Fem.	18/19	20/25	26/31	32/37	38/43	44/49	50/54
Administração		24	13	11	2	10	3	2	7		
Biomedicina	1		1				1				
Biomedicina		5	2	3		1		1	3		
Ciênc. Biológicas		2		2		1	1				
Direito											
Enfermagem	4		2	2		3	1				
Enfermagem		12		12		8		2	1	1	
Fonoaudiologia		3		3		1			1		1
Fisioterapia	20		2	18	10	6	3	1			
Nutrição	1			1					1		
Nutrição		12	3	9	1	3	6	1	1		
Odontologia	16		2	14	9	5	2				
TOTAL	42	58	25	75	22	38	17	7	14	1	1
TOTAL GERAL	100										

Fonte: Elaborado pelo autor, 2011

Em relação à atuação profissional, os estudantes trabalhadores (Figura 4), somam 44% e, destes: a) 78%, com jornada igual ou superior a 8 horas de trabalho; b) 39% estão no setor público e 20% no comércio e; c) 75% com renda mensal de até dois salários mínimos (Tabela 9).

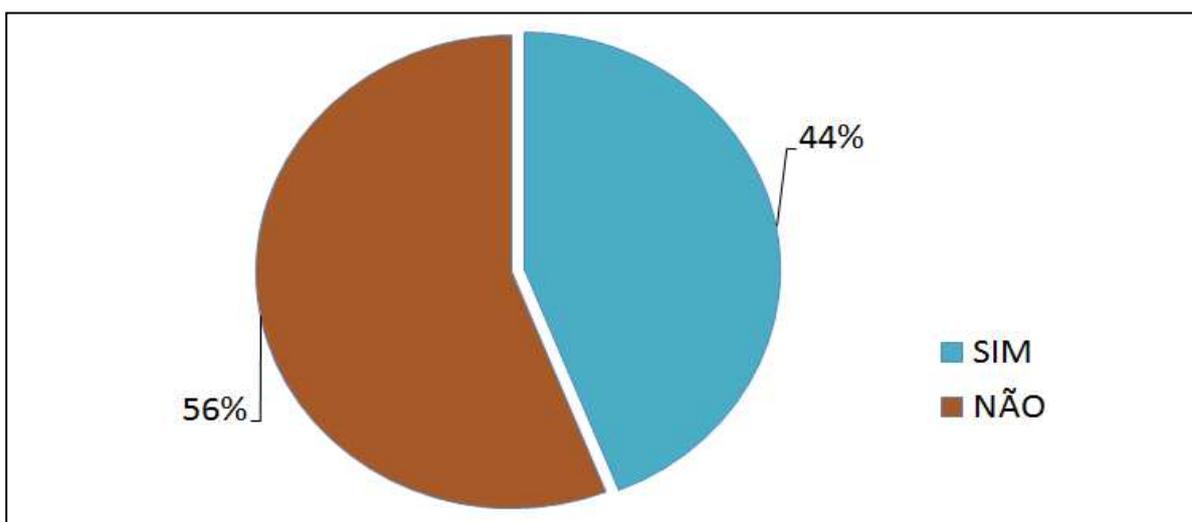


Figura 4 – Estudantes Trabalhadores

Fonte: Elaborado pelo autor, 2011

Tabela 9 – Perfil dos Estudantes Trabalhadores

Jornada de Trabalho (horas) %					Área que Trabalha (%)						Renda Mensal (Individual/em salários mínimos) %				
Menos de 4	4	6	8	Mais de 8	Indústria	Comércio	Prest. Serv.	Admin.	Serv. Púb.	Outros	1	Até 2	2 a 3	Entre 3 e 5	Entre 5 e 7
4	7	11	48	30	2	20	16	9	39	14	34	41	14	9	2

Fonte: Elaborado pelo autor, 2011

Verificou-se ainda, que 30% declaram serem casados ou terem um/uma companheiro/a, conforme Figura 6, e 40%, serem pais ou mães, evidenciando a necessidade de conciliar os estudos com o trabalho e a atenção aos filhos, como demonstrado na Figura 6. Sobre a questão do aluno trabalhador, os estudos de Klein (1998) afirmam que eles chegam à classe cansados, depois de um longo dia de trabalho, e com preocupações relacionadas às contingências diárias de sobrevivência. Os dados divulgados pelo IBGE (2007) revelam que, dentre os motivos apontados para a evasão dos estudos na EJA, a incompatibilidade do horário das aulas com o de trabalho ou de procurar trabalho representou 27,9%, e a incompatibilidade do horário das aulas com o dos afazeres domésticos, 13,6%.

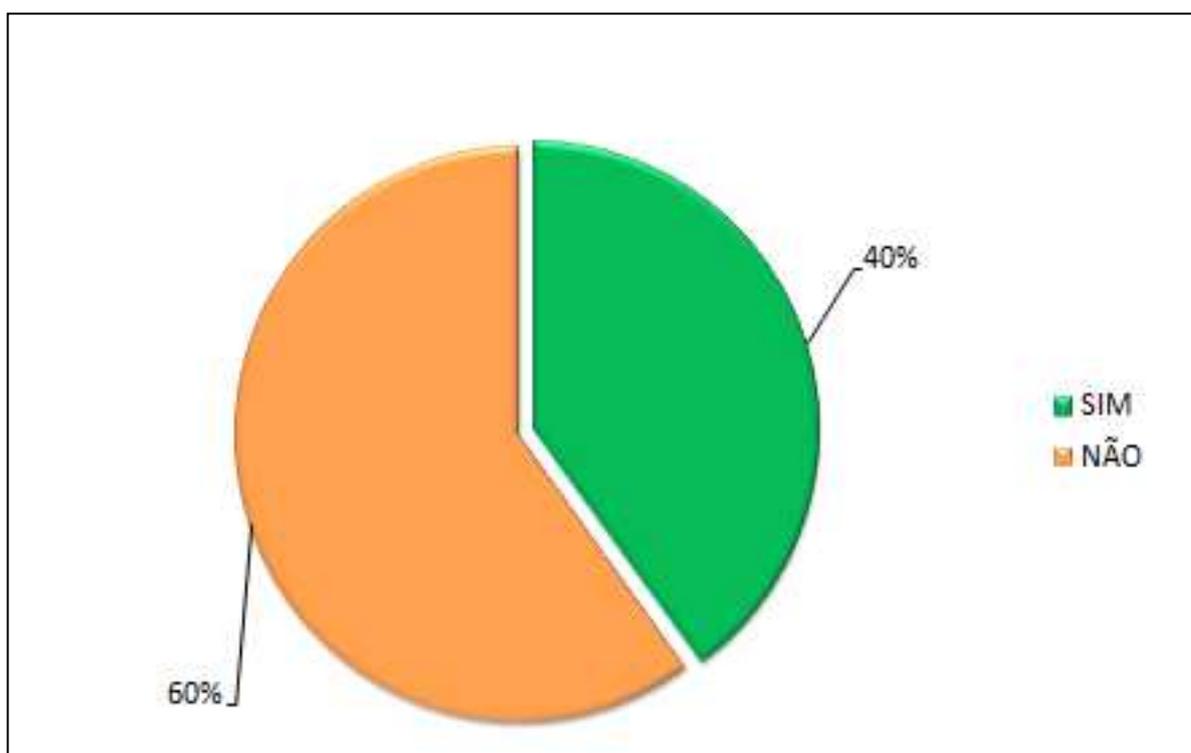


Figura 5 – Estudantes que têm filhos

Fonte: Elaborado pelo autor, 2011

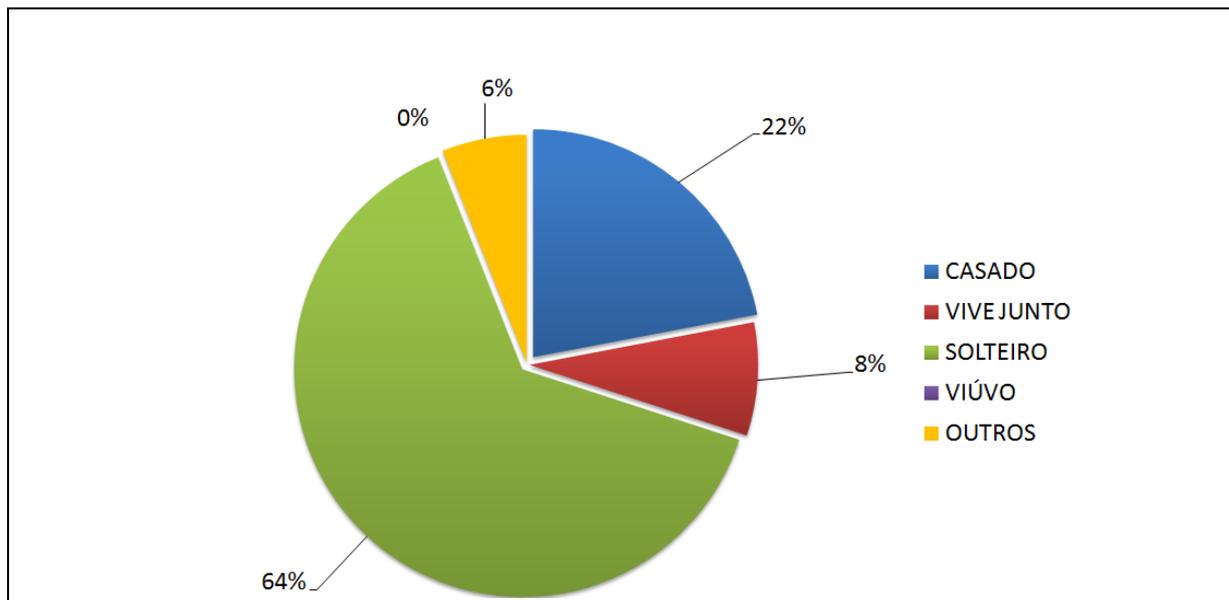


Figura 6 – Estado civil dos estudantes
Fonte: Elaborado pelo autor, 2011

4.2.2.2 O acesso à rede mundial

Tratando-se de um projeto pedagógico que contempla o uso das tecnologias para o desenvolvimento de disciplinas na EAD, considerou-se imprescindível identificar se os sujeitos acessam e com que frequência a rede mundial de comunicação, comumente chamada “Internet”. A média entre os resultados do questionário nº 1, para os ingressantes na modalidade, e do questionário nº 2, para aqueles em fase de conclusão das disciplinas, está apresentada na Figura 7.

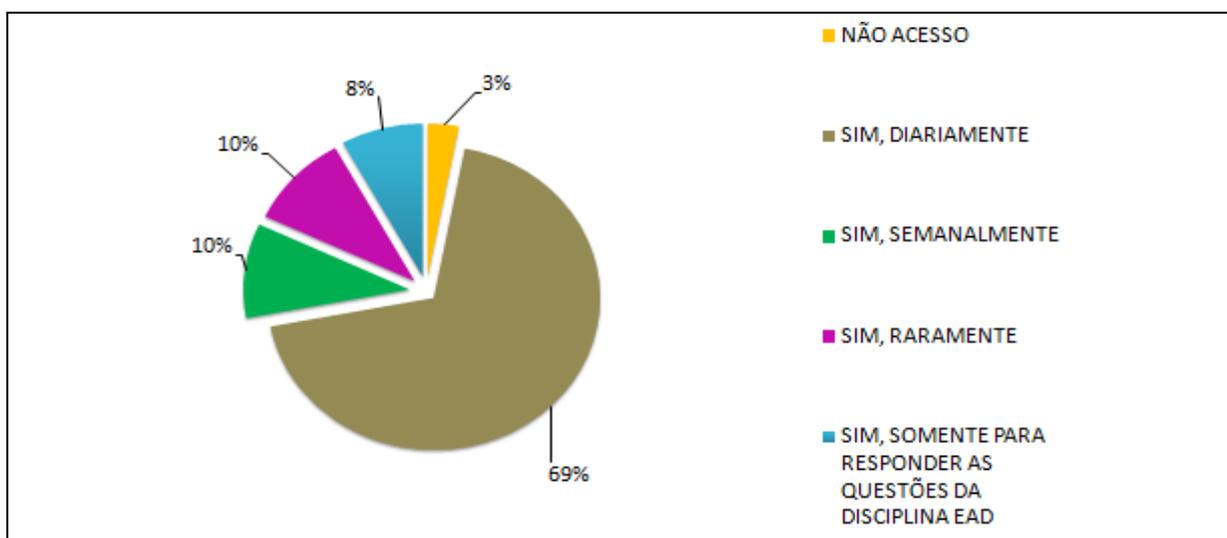


Figura 7 – Periodicidade do acesso à Internet
Fonte: Elaborado pelo autor, 2011

Considerando que a sociedade é marcada pelo uso das tecnologias e o fato de se tratar de público localizado no ensino superior, há necessidade de intensificação dos apelos para a inclusão digital, conforme revelam os dados da Figura 7, uma vez que 11% da amostra não acessam a “Internet” ou o fazem apenas para responder às questões da disciplina EAD; portanto, não usufruem as possibilidades de acesso a informações e de interatividade que a Internet proporciona. Por outro lado, 69% fazem “acessos diários” e, destes, 52% reservam em média 2,5 horas/dia para “navegar na Internet”. Essa média (2,5 horas) também é o tempo dedicado por aqueles que acessam a Internet semanalmente, conforme demonstram dados da Tabela 10.

Tabela 10 – Tempo dedicado à Internet

TEMPO DE ACESSO	PERIODICIDADE	
	DIARIAMENTE (%)	SEMANALMENTE (%)
30 minutos	2	
1 hora	13	10
2 horas	32	40
3 horas	20	30
4 horas	10	10
5 horas	4	10
6 horas	9	
7 horas	2	
8 horas	6	
12horas	1	
24 horas	1	

Fonte: Elaborado pelo autor, 2011

4.2.2.3 Aspectos relacionados à aprendizagem na EAD

4.2.2.3.1 Dificuldades previstas pelos estudantes para cursar a disciplina na EAD

Ao iniciar o curso, os alunos apresentam as principais dificuldades que acreditam que terão para cursar a disciplina na modalidade EAD, demonstradas na Figura 8, aqui classificadas em: a) **estrutura**: os equipamentos da Instituição não atendem às suas necessidades (21%); não têm Internet em casa (17%); não têm equipamentos próprios (9%). b) **metodologia do projeto**: a duração da disciplina é muito rápida (17%) - o Projeto Institucional prevê a oferta das disciplinas duas vezes em cada semestre letivo, denominadas de 1^a e 2^a “rodada”. c) **Hábitos de estudos e aprendizagem**: não entendem os materiais do curso como apostilas e guia de estudos (6%); não gostam de estudar sozinhos/as (7%); não conseguem se expressar ao professor por meio da escrita (6%); não compreendem as tarefas propostas pelos professores (4%); e, não acreditam na EAD (6%).

Essas dificuldades também foram manifestadas pelos estudantes que participaram deste estudo na fase das entrevistas. Inclusive, relataram que frequentam *lan house* para a realização das atividades acadêmicas, confirmando a afirmativa de Medeiros (2003), quanto à necessidade de se disponibilizar estrutura tecnológica que dê suporte ao AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem. Igualmente, há necessidade de uma arquitetura pedagógica que promova o acesso à informação e à aprendizagem, e uma equipe multidisciplinar abrangente, isto é, que contemple professores, tutores e pessoal técnico-administrativo.

Em relação às dificuldades relacionadas à aprendizagem, os estudos de Pedro Demo (2008, p. 176-177) reforçam a necessidade e importância de desenvolver na escola competências autônomas que conduzam os estudantes ao aprendizado da reconstrução do conhecimento “[...] com mão própria [isto é] **saber estudar ou aprender** de maneira permanente [...] enquanto atividades reconstrutivas políticas, não simplesmente reprodutivas” (grifos do autor).

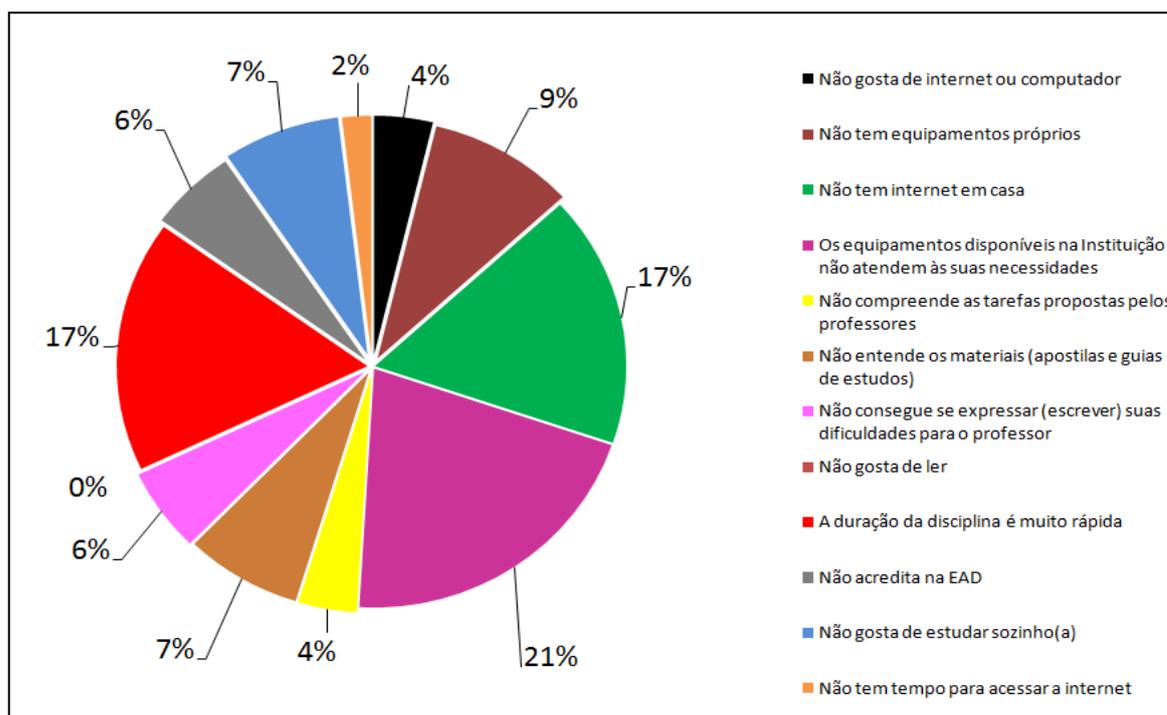


Figura 8 – Principais dificuldades para cursar na EAD
 Fonte: Elaborado pelo autor, 2011

4.2.2.4 Estratégias de aprendizagem na EAD

As questões que seguem foram respondidas pelos alunos após a conclusão da disciplina EAD.

4.2.2.4.1 O tempo dedicado aos estudos da EAD

Quando questionados quanto ao tempo dedicado para os estudos na disciplina EAD, 52% (Figura 9) dos alunos informam que reservaram até uma hora por dia para os estudos do semipresencial, contrastando com a informação apresentada na Tabela 10, em que apenas 15% dos estudantes acessam a Internet até uma hora por dia – resultado da soma dos alunos que acessam 30 minutos por dia (2%) e daqueles que acessam uma hora diária (13%). Vale ressaltar que os estudantes informam que, dentre as estratégias utilizadas para estudar a disciplina, alguns leem no monitor, outros leem sobre o assunto em outras fontes, e outros, ainda, procuram elaborar respostas próprias. Os estudos de Oreste Preti, (2000)

indicam o uso do texto escrito, na EAD, como uma opção metodológica muito adotada, devido à acessibilidade e por ser economicamente e socialmente mais barato.

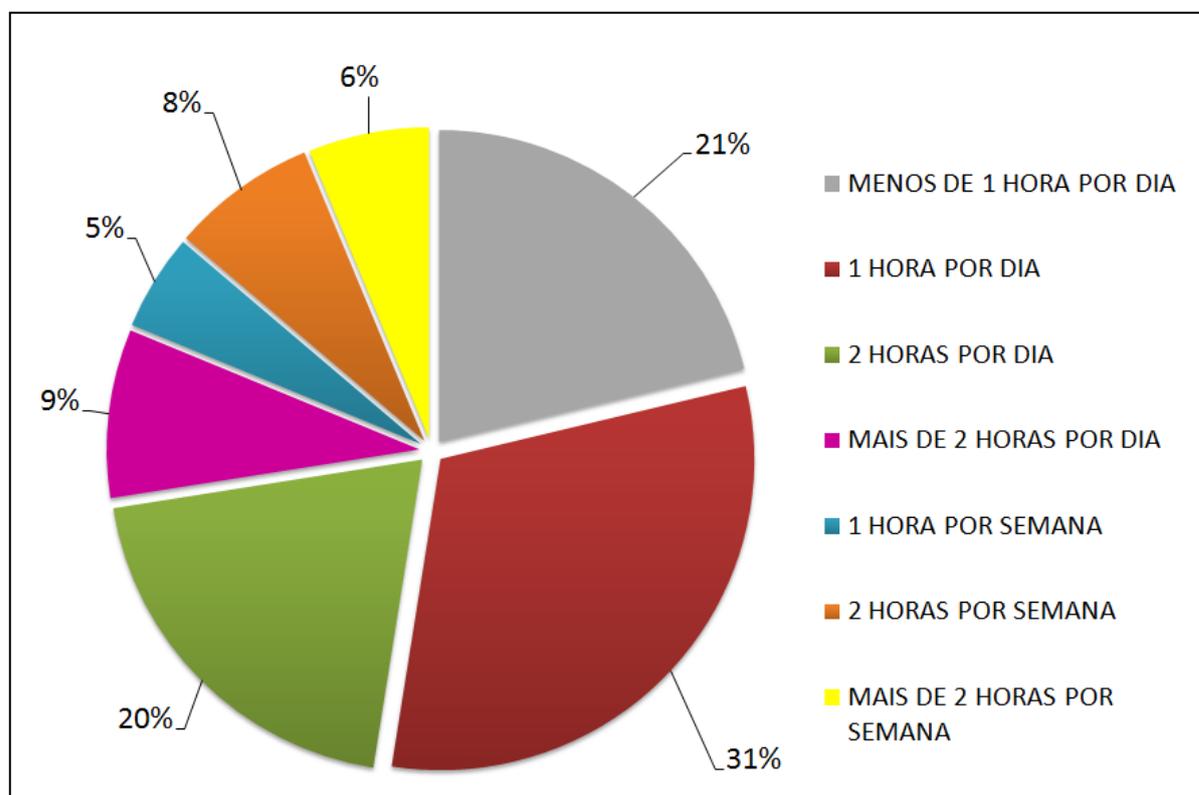


Figura 9 – Tempo dedicado aos estudos na disciplina EAD
Fonte: Elaborado pelo autor, 2011

4.2.2.4.2 Os hábitos de estudos

A análise das Figuras 10 e 11 demonstram que cada sujeito tem seu estilo e tempo próprio de aprendizagem, evidenciando que determinadas situações podem ser boas para uns e inadequadas para outros.

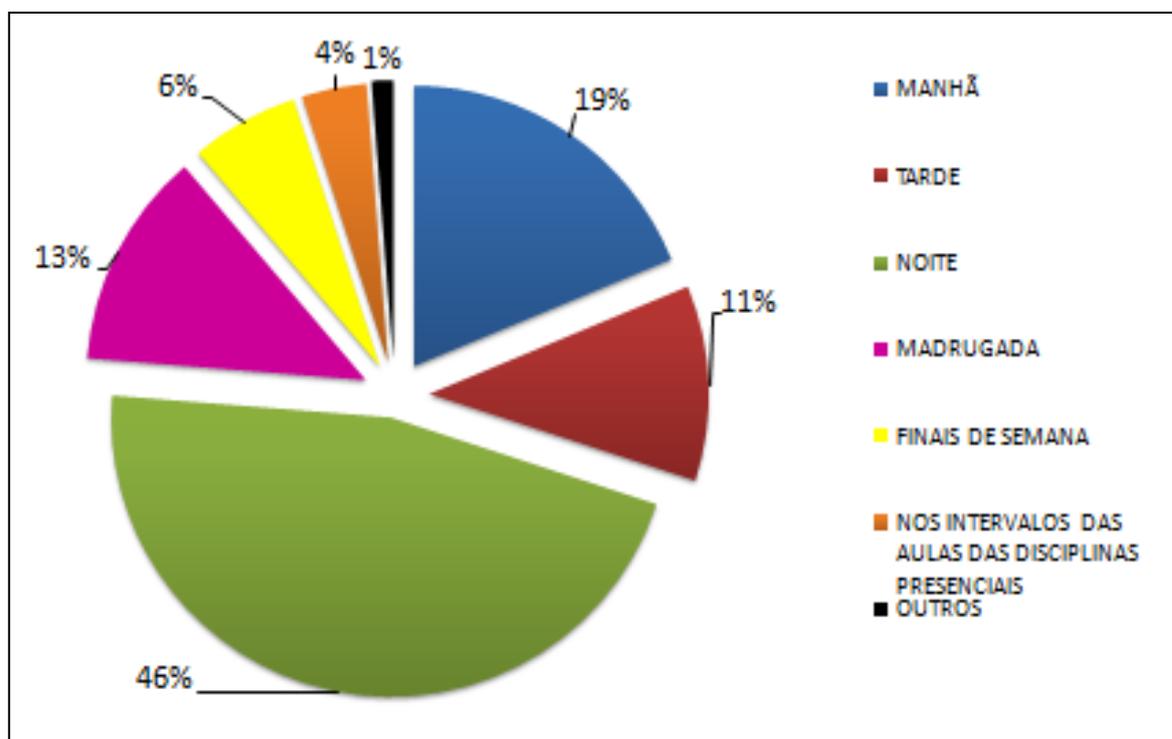


Figura 10 – Considera o melhor horário para estudar na EAD
 Fonte: Elaborado pelo autor, 2011

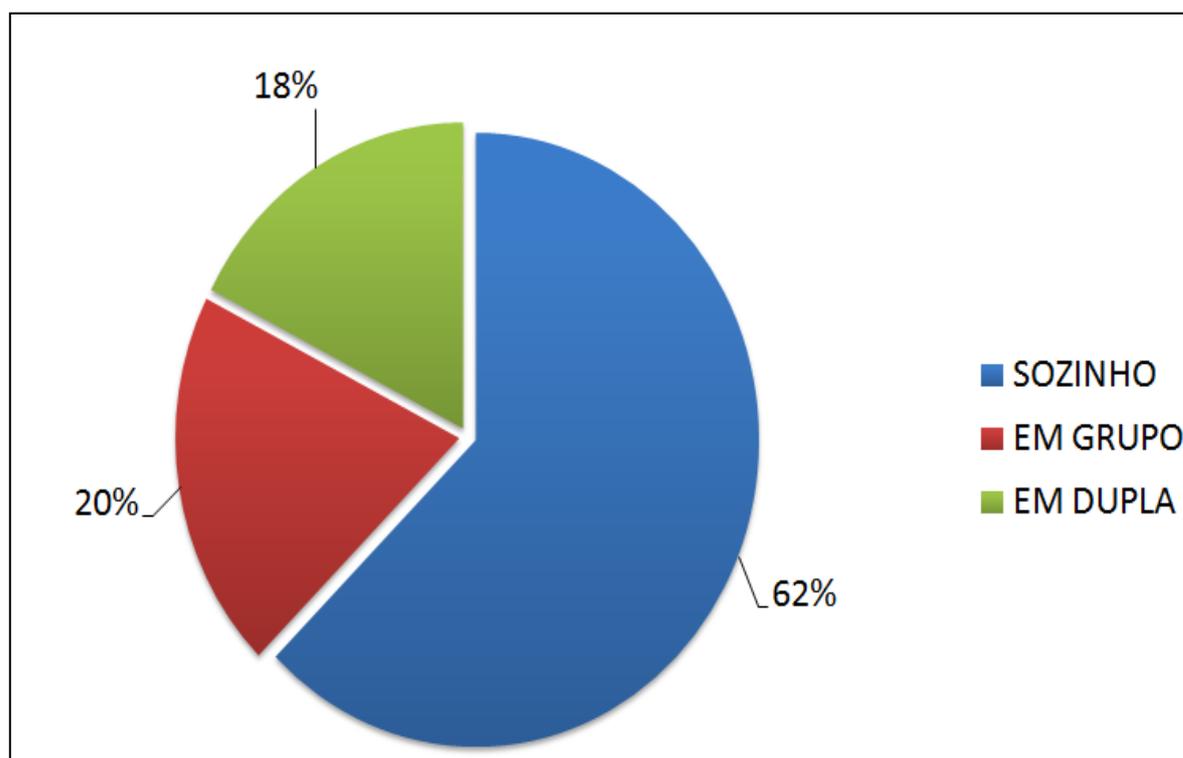


Figura 11 – Preferência para estudar na Plataforma Moodle
 Fonte: Elaborado pelo autor, 2011

O horário predominante para os estudos das disciplinas EAD (Figura 10) é o da noite (46%). Paradoxalmente, 13% preferem estudar durante as madrugadas e

4% utilizam os intervalos das aulas presenciais. Para Carroll (1963, *apud* BLOOM, 1983), o tempo/horário está relacionado à atitude de cada aprendiz diante da aprendizagem. Essa variável difere entre os sujeitos e está relacionada à aptidão, ao ritmo de aprendizagem, à capacidade verbal, ao tipo de ensino que recebe, fatores que determinam estratégias que lhes permitam solucionar os problemas de ensino e organização escolar.

Em relação aos acessos na Plataforma Moodle, 62% manifestaram preferência por estudar sozinhos, enquanto 38% preferem estudar em duplas ou em grupos. Considerando que no contexto da EAD os ambientes virtuais de aprendizagens constituem-se em espaços ampliados da sala de aula, e considerando ainda que a maioria dos estudantes prefere atividades individuais em detrimento dos trabalhos em grupos, constata-se a necessidade de novas configurações do processo de ensino, de modo a evitar o isolamento dos estudantes (UFMG, 2008, p.15).

Neste sentido, os estudos de Cerqueira (2000) indicam a importância de se identificar os estilos de aprendizagem e as diferenças individuais no processo de aprendizagem dos estudantes, e também a importância de ensinar sobre flexibilidade no modo de adquirir e aplicar o conhecimento, para desenvolver práticas educativas que conduzam à autonomia e, assim, evitar situações de fracassos.

4.2.2.4.3 Estratégias utilizadas

A maneira como o estudante prefere ou se dispõe a manejar as tarefas para processar as informações com vistas à aprendizagem, adotando estratégias próprias, está vinculada ao seu estilo de aprendizagem e às diferenças individuais. Reforça-se, assim, a importância de que receba informações sobre a flexibilidade no modo de adquirir e aplicar o conhecimento (CERQUEIRA, 2000), considerando a finalidade atribuída por ele mesmo ao estudo a que se propõe.

Para a análise das estratégias elencadas pelos alunos, apresentadas na Figura 12, serão adotadas duas classificações para guiar a interpretação dos resultados: a primeira classificação, de Oliveira (*apud* MOROSINI, 2006, p. 424), segundo o estilo que os denomina: “compreensivo”, “operativo”, “versátil” e

“globetrotting”. A segunda classificação, também de Oliveira (*apud* MOROSINI, 2006, p. 430-431), quanto à finalidade, denominando os estudantes de: “lineares, circulares, catatônicos, memorizadores/decóreas e esquecidos”.

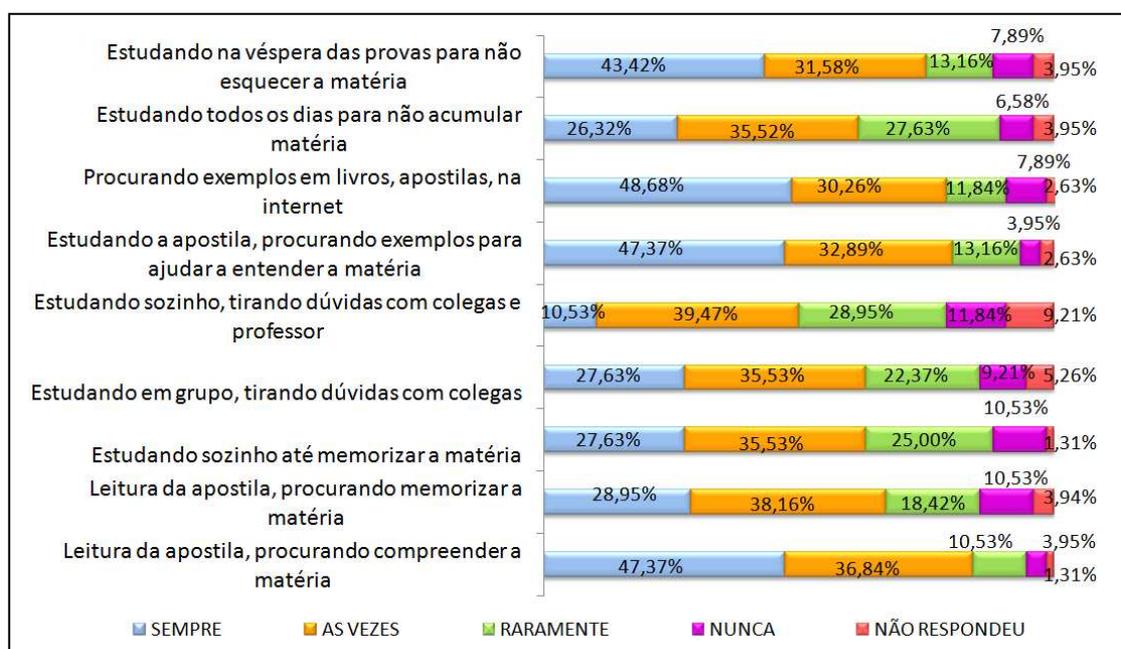


Figura 12 – Estratégias utilizadas para estudar na EAD
Fonte: Elaborado pelo autor, 2011

Dentre as estratégias utilizadas pelos estudantes, a leitura de textos escritos (livros, apostilas) obteve destaque na frequência “sempre”, com 45,39%, em média, e “às vezes” registrando 35,61%, em média. Para Monteiro e Almeida (1996), a leitura proporciona ao leitor, inicialmente, a apropriação do texto e, posteriormente, interrogar-se, compartilhar e amadurecer a reflexão, atingindo a reelaboração do seu pensamento por meio da escrita.

Em relação aos níveis das operações ou processos mentais, constatou-se que, em média, para 36,40% dos estudantes a expectativa em relação ao processo ensino aprendizagem é atingir o nível da memorização, declarando que “sempre” **estudam na véspera para não esquecer a matéria (43,42%); estudam sozinhos até memorizar a matéria (27,63%); leem a apostila procurando memorizar a matéria (38,16%)**. O “tipo memorizadores/decóreas” (OLIVEIRA, 2000, *apud* MOROSINI, 2006, p. 424) é formado por alunos que têm como método de aprendizagem a fixação, cuja ênfase está em “estudar muito”, em detrimento do “estudar melhor”. A autora denomina como “esquecidos” (OLIVEIRA, 2000, *apud* MOROSINI, 2006, p. 424) os estudantes cuja aprendizagem e compreensão são

aparentemente frágeis e pouco consistentes, se consideradas para períodos de tempo mais longos.

No nível da compreensão, com frequência “sempre”, 48,68% **procuram exemplos em livros, apostilas, na Internet**; 32,89% **estudam a apostila procurando exemplos para entender a matéria**; 47,37%, por meio da **leitura da apostila, procuram compreender a matéria**. Esse nível de expectativa é classificado por Oliveira (2000, *apud* MOROSINI, 2006, p. 424) como “compreensivo”, isto é, quando o estudante usa estratégias de modo que tenha autonomia sobre as situações de aprendizagem, quando tem uma visão holista ou globalizante que o habilite “para dar conta das tarefas de aprendizagem”.

Na frequência “sempre”, 26,32% dos alunos declaram que **estudam todos os dias para não acumular a matéria**, estabelecem estratégias de forma seriada, detalhista e sequencial para aprender; São tipificados por Oliveira como “operativos” (2000, *apud* MOROSINI, 2006, p. 424).

Entre as respostas, identifica-se que 35,09%, em média, “às vezes” utilizam estratégias em nível de memorização, operacionalização e compreensão, revelando a busca dos alunos por formas que favoreçam a aprendizagem, classificadas segundo Oliveira, como do tipo “versátil” (2000, *apud* MOROSINI, 2006, p. 424), isto é, o estudante utiliza-se da visão holista e serialista para aprender.

Trinta e cinco por cento dos estudantes (35,53%) declaram preferência por **estudar em duplas ou em grupos, tirando dúvidas com colegas**. Apenas 10,53% respondem que preferem **estudar sozinhos, tirando dúvidas com colegas e professor**. Esses índices evidenciam que a EAD não excluiu a possibilidade de interação entre os colegas da disciplina em curso.

Os estudantes que responderam que “raramente” estudam, com a finalidade de memorização, entendimento ou compreensão, segundo Oliveira podem ser classificados com pertencentes ao estilo “*globetrotting*”, uma vez que as atitudes diante dos estudos localizam-se ao nível da superficialidade e das conclusões sem evidências.

Anastasiou (2010, p. 17-19) afirma que, quando há a superação do “assistir aulas” e do “fazer aulas”, por parte dos alunos e dos professores, respectivamente,

e, ainda, a superação do nível do aprender, alcançando o apreender, definido como assimilar mentalmente, compreender, entender, apropriar-se, ocorre a ensinagem.

4.2.2.5 Contribuições das estratégias utilizadas para aprendizagem na EAD

Foi perguntado aos alunos em que medida as estratégias anteriormente por eles relacionadas contribuíram para resultados positivos na disciplina EAD. Conforme já evidenciado na Figura 12, a Figura 13 reafirma que a leitura e a pesquisa em livros, apostilas e na internet foram as estratégias mais utilizadas pelos estudantes no nível “muito”, e que contribuíram para resultados positivos na disciplina cursada na modalidade EAD, com variação nos níveis das operações ou processos mentais (compreensão e memorização).

As contribuições das estratégias utilizadas “pouco” ou “razoável” correlacionam-se às conclusões de Carroll (1963, *apud* BLOOM, 1983), sobre o fato de que o tempo dedicado pelo aluno para a aprendizagem está relacionado à aptidão, ao ritmo de aprendizagem, à capacidade verbal, ao tipo de ensino que recebe, encaminhando para estratégias que permitam solucionar problemas de ensino e de organização escolar.

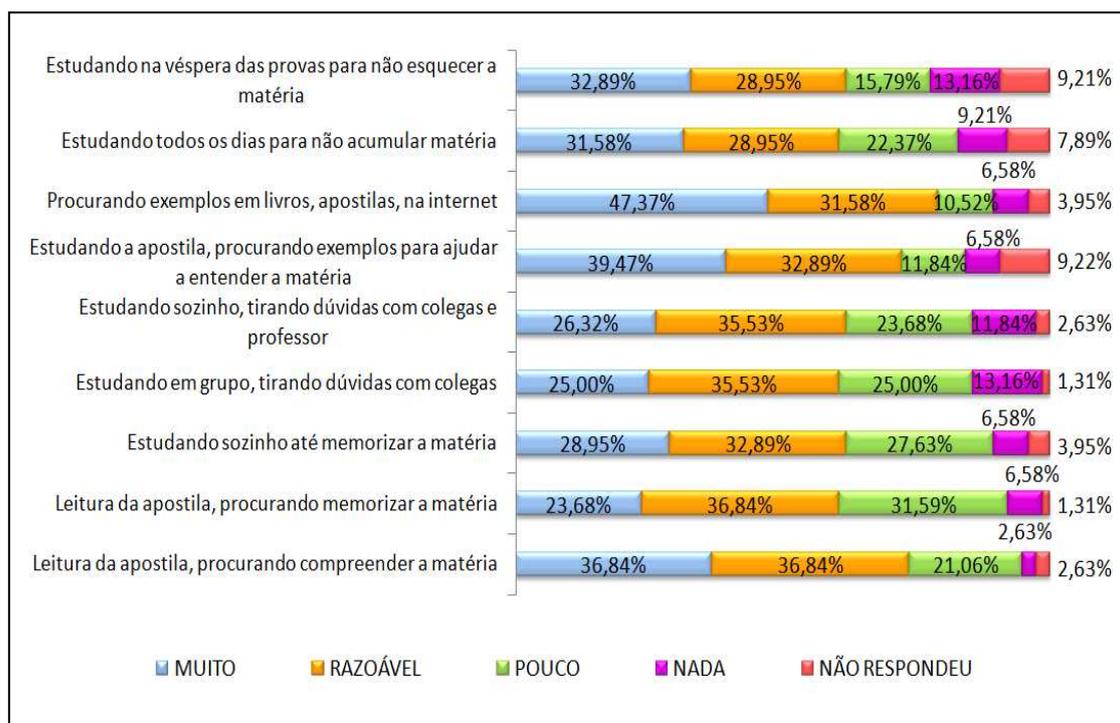


Figura 13 – Contribuições das estratégias de aprendizagem utilizadas para resultados positivos na EAD

Fonte: Elaborado pelo autor, 2011

Dentre os estudantes que declaram buscar atingir o nível da compreensão utilizando-se de estratégias como **pesquisa em livros, apostilas, na Internet; estudando na/s apostila/s, procurando exemplos para ajudar a entender a matéria; leitura da apostila procurando compreender a matéria**, em média, 41,22% revelaram que “muito” contribuíram para resultados positivos na disciplina cursada. Por outro lado, as mesmas estratégias apresentaram-se como “razoável” para 33,77%, em média. Para 14,47%, a contribuição dessas estratégias com vistas à compreensão dos temas estudados encontra-se na escala “pouco”, 5,27% afirmaram que ela em “nada” contribuiu, e 5,27% “não responderam”.

Ressalta-se a utilização de estratégias, como **estudando na véspera das provas para não esquecer a matéria; estudando sozinho até memorizar a matéria; ler a apostila procurando memorizar a matéria** contribuiu para atingir o nível da memorização para 28,51%, em média, na escala “muito”, e para 32,90% essas atividades encontram-se na escala “razoável”, totalizando 61,41% dos alunos cuja expectativa de aprendizagem está apenas em resultados imediatos, como a “aprovação” na disciplina. A contribuição para a memorização dos conteúdos estudados encontra-se na escala “pouco” para 25%; “nada”, para 8,77%; e “não responderam”, 4,82%. Em referência aos estudantes que preferem manejar as tarefas para processar a informações ao nível da superficialidade, com passagem rápida às conclusões sem evidências, Oliveira (2000, *apud* MOROSINI, 2006, p. 424) classifica esse estilo de aprendizagem como “*globetrotting*”. Para o autor, trata-se, portanto, de alunos “memorizadores”, por adotarem a fixação como método de aprendizagem, com ênfase no “estudar muito”, em detrimento do “estudar melhor”, representando fragilidade e pouca consistência nos estudos para períodos de tempos mais longos (OLIVEIRA, 2000, *apud* MOROSINI, 2006, p. 430-431).

Também contribuiu para o êxito nas disciplinas cursadas **estudar todos os dias para não acumular matéria**. Essa estratégia de aprendizagem foi adotada por 31,58%, na escala “muito”, e por 28,95%, na escala “razoável”. Quando os estudantes estabelecem estratégias de forma seriada, detalhista e sequencial, para aprender, Oliveira classifica esse estilo de aprendizagem como “operativo” (OLIVEIRA, 2000, *apud* MOROSINI, 2006, p. 424).

Para 60,53% dos alunos, **estudar em grupo, tirando dúvidas com colegas** contribuiu para o êxito na disciplina cursada na EAD, sendo 25% na escala “muito” e

35,53% na escala “razoável”. Esse dado, comparado à informação sobre os acessos na Plataforma Moodle (Figura 11), revela que 62% dos estudantes manifestaram preferência por estudar sozinhos; identifica-se, pois, o predomínio dos grupos de estudos no formato do ensino presencial. Desse modo, a interatividade virtual e a formação de comunidades e redes de aprendizagem consistem metas a serem estimuladas, no sentido de motivar; criar vínculos entre alunos, alunos e docentes; discutir, esclarecer dúvidas e aprofundar estudos sobre temas relevantes, conforme indica Moran (2010).

Vale destacar os índices apresentados como “pouco” e “nada” contribuíram para a aprendizagem nas disciplinas cursadas na EAD, sendo:

a) Para 14,47%, a contribuição dessas estratégias com vistas à compreensão dos temas estudados encontra-se na escala “pouco”, e, para 5,27%, elas em “nada” contribuíram;

b) A contribuição para a memorização dos conteúdos estudados, para 25% encontra-se na escala “pouco”, e para 8,77%, em “nada” contribuíram;

c) Dentre os que **estudaram todos os dias para não acumular matéria**, a contribuição dessa estratégia representou 22,37%, na escala “pouco”, e 9,21%, para a escala “nada”;

d) **Estudar em grupo, tirando dúvidas com colegas** - a inexpressividade dessa estratégia para a aprendizagem na disciplina cursada representou 38,16%, sendo 25% na escala “pouco” e 13,16% na escala “nada”. Esses dados remetem a novos estudos no sentido de identificar os estilos de aprendizagem e as estratégias cognitivas de aprendizagem que atendam a essa parcela de estudantes, conforme já evidenciado por Carroll (1963, *apud* BLOOM, 1983): que determinado tipo de atividade pode ser eficaz para alguns alunos, auxiliar outros, servir como material alternativo e, ainda, ser ineficiente para outros. Para Cerqueira (2000) não há estilos bons ou maus, mas apenas diferentes estilos e estratégias cognitivas de aprendizagem.

Em relação às habilidades desenvolvidas com a realização da disciplina na EAD, os estudantes declararam sua contribuição com predomínio nos níveis “razoável” e “muito”, conforme demonstrado na Figura 14.

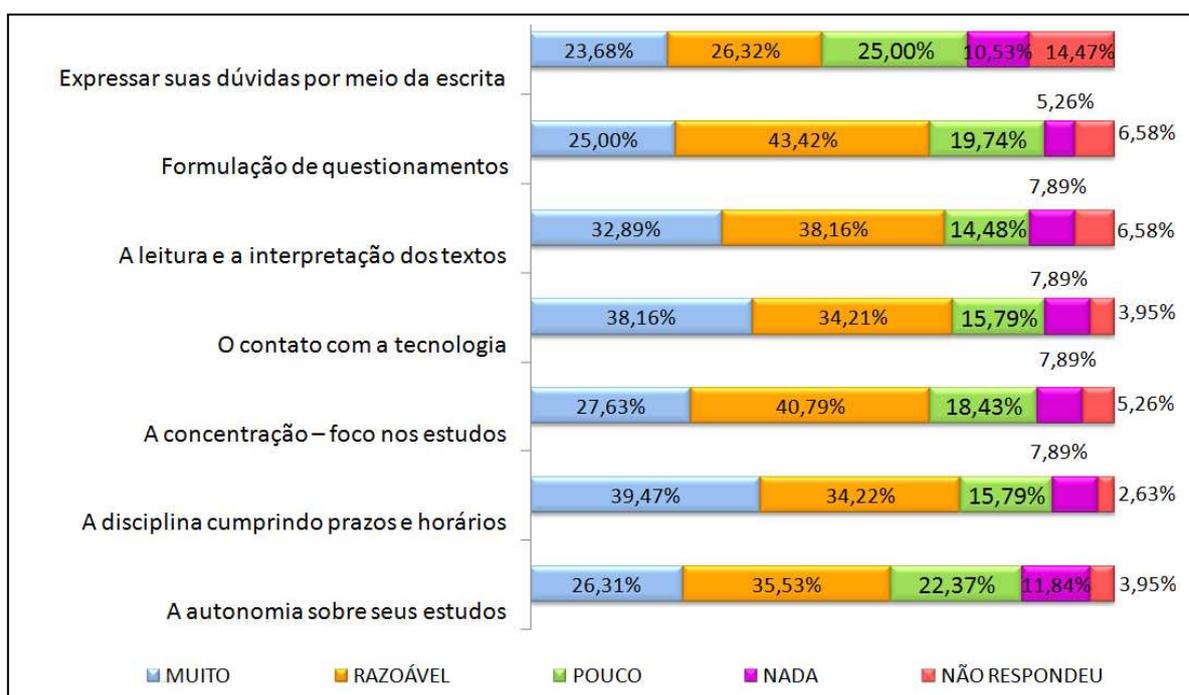


Figura 14 – Habilidades desenvolvidas a partir da EAD

Fonte: Elaborado pelo autor, 2011

O desenvolvimento da disciplina na modalidade EAD, conforme já evidenciado, exigiu dos estudantes a prática da leitura e da escrita com maior intensidade, se comparada a essa prática na modalidade presencial, sendo:

- Para 50% dos alunos, a disciplina EAD proporcionou **expressar suas dúvidas por meio da escrita**, isto é, 23,68% na escala “muito” e 26,32% como “razoável”, enquanto para 35,53% “pouco” (25%) ou “nada” (10,53%) proporcionou;
- O desenvolvimento da **leitura e interpretação dos textos** totalizou 71,05%, entre a escala “muito”, 32,89%, e “razoável”, 38,16%. Entre os respondentes, 22,37% (14,48% “pouco” e 7,89% “nada”) declararam que a disciplina não contribuiu para desenvolver essa competência;
- A **formulação de questionamentos** foi considerada eficaz por 68,42%, sendo 25% “muito” e “razoável” 43,42%. Já para 25% dos respondentes, “pouco” (19,74%) ou “nada” (5,26%) revelou-se inexpressiva.

Na sociedade atual a cada dia intensificam-se as exigências na formação profissional, e o “ler e escrever” não são suficientes para interpretar diferentes e complexos signos. É preciso saber responder às exigências da leitura e da escrita

que a sociedade faz continuamente e que Magda Becker Soares denomina “letramento” (2001, p. 36), isto é, adquirir a competência leitora e escritora, em suma, ser “plenamente alfabetizado” (INAF, 2009, p. 5-6). Nesta perspectiva, são expressivos os índices que se encontram na escala como “pouco” e “nada” (44,74%), referentes à competência leitora e escritora (**expressar suas dúvidas por meio da escrita, leitura e interpretação dos textos e a formulação de questionamentos**), conforme Figura 14.

Os índices referentes à **concentração – foco nos estudos** (68,42%), entre a escala “muito” (27,63%) e “razoável” (40,79%); **disciplina cumprindo prazos e horários** (73,69%), a partir da soma dos índices que se encontram na escala “muito” (39,47%) e “razoável” (34,22%); chamam a atenção, evidenciando o reconhecimento da importância de serem condutores de seu próprio processo de aprendizagem. Esse processo é denominado por Demo (2008, p. 176-177) de “**saber estudar ou aprender**” de maneira permanente (grifos do autor).

Quanto à “**autonomia sobre seus estudos**”, a porcentagem apurada foi 61,84%, sendo 26,31% na escala “muito” e 35,53% na escala “razoável”. Para a compreensão desses resultados, houve apoio nos estudos de Oreste Preti (2000), que afirma que a autonomia é inerente à condição humana, é conquistada e construída na coletividade. Está relacionada ao reconhecimento da capacidade do outro em aprender, de tornar-se sujeito de sua formação.

Os estudantes revelaram que a aproximação, o “**contato com as tecnologias**”, foi uma habilidade desenvolvida com a EAD, totalizando 72,37%, entre os que declaram ter contribuído “muito” (38,16%), e, na escala “razoável”, 34,21%. Em se tratando de EAD, na maioria dos cursos o contato com os meios tecnológicos é visto como satisfatório e, segundo Preti, (2000, p. 51), há um encantamento positivo produzido pelas tecnologias no meio educacional. No entanto, as tecnologias, “[...] devem ser encaradas como meio e não como fins em si mesmas [...]”. Ainda, incorporar as novas tecnologias na educação requer, além dos recursos financeiros e técnicos, resolver o problema cultural das novas gerações, levando-as a entender, informar-se, a aprender pela união do texto, som e imagem, construindo aprendizagens (NISKIER, 2000; DEMO, 2000).

O formato de EAD desenvolvido pela Instituição resultou em 72% de aprovação nas disciplinas (Figura 16), e 36% dos estudantes declararam ter encontrado muitas dificuldades (Figura 15), classificando-a como “muito puxada”.

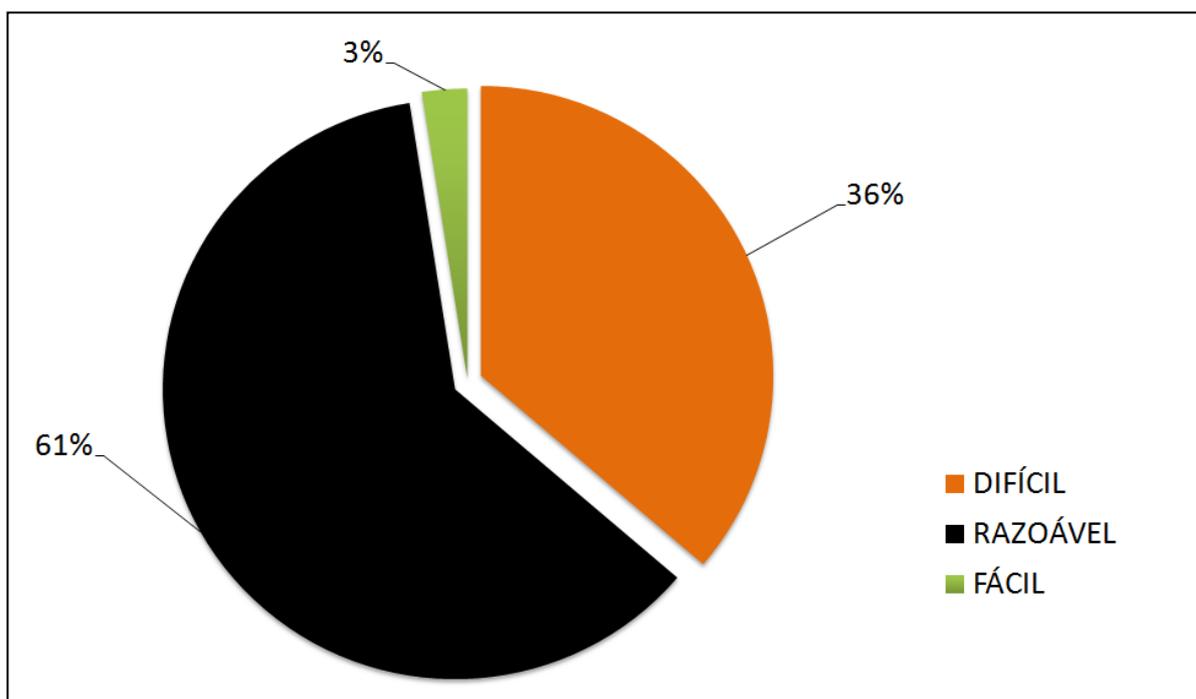


Figura 15 – Grau de dificuldade para cursar a disciplina EAD
Fonte: Elaborado pelo autor, 2011

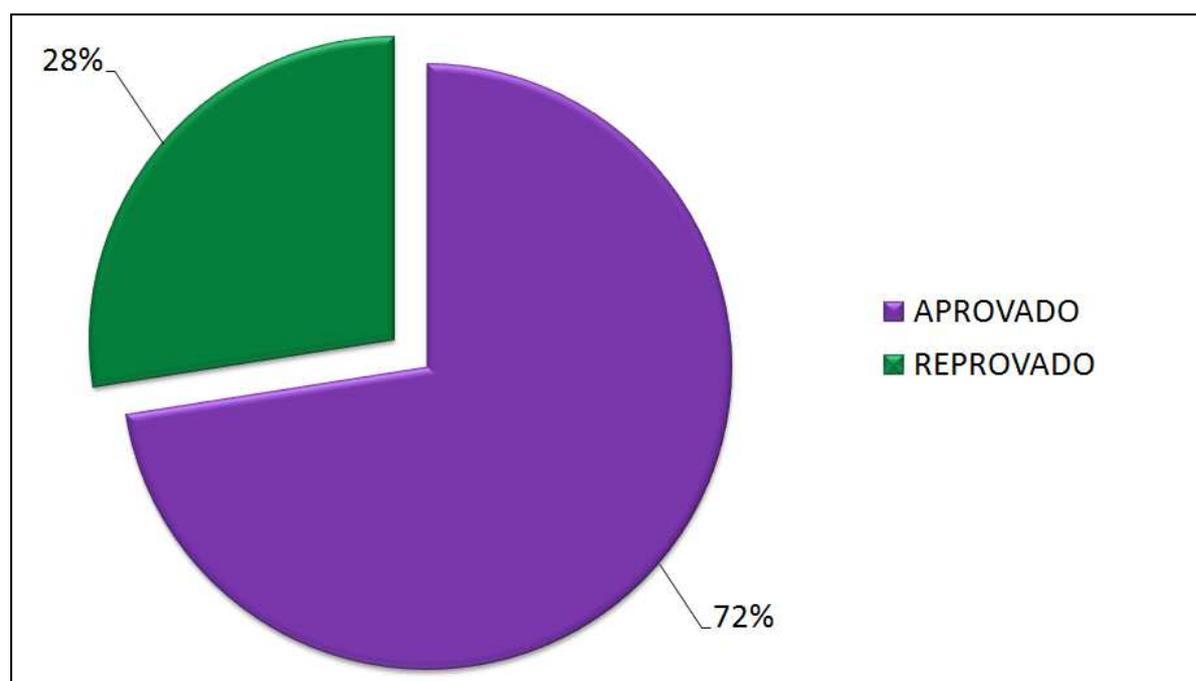


Figura 16 – Resultado obtido na disciplina EAD
Fonte: Elaborado pelo autor, 2011

4.2.2.6 Contribuições da EJA para inserção no ensino superior

A Educação de Jovens e Adultos destina-se a atender àqueles que não tiveram acesso ou possibilidades de continuidade de estudos na idade própria ou regular. Entenda-se como idade própria 14 anos para a conclusão do Ensino Fundamental e 18 anos para conclusão do Ensino Médio (BRASIL, 1996, Art. 37).

A história da educação brasileira é marcada por práticas excludentes, expressas nos índices de reprovação ou evasão de estudantes da educação básica, gerando a clientela para a EJA. Constitui-se norma, preceito legal, assegurar oportunidades educacionais apropriadas à clientela jovem adulta, segundo suas próprias características e condições de vida, podendo ser por meio da realização de cursos e/ou exames. A realização de exames e cursos é uma forma de reconhecer e aferir os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos alunos por meios informais.

Os dados da Figura 17 demonstram que a realização de exames de suplência tem sido a forma encontrada por estudantes da Educação Básica que buscam acelerar os estudos ou recuperar o tempo perdido com reprovações ou desistências, por habilitar o prosseguimento dos estudos no ensino regular. Para 39,47%, a EJA “muito” contribuiu para **acelerar os estudos no Ensino Médio** e, para 46,05%, foi eficaz para **recuperar o tempo perdido** (BRASIL, 1996, Art. 38).

Quanto a **conciliar os horários do trabalho com os estudos**, 36,84% encontram-se em nível “muito”, e 28,95%, em nível “razoável”, somando 65,79%. Isso significa que, para esses alunos, foi possível romper com um dos motivos que têm levado jovens e adultos a abandonar os estudos (27,9%), segundo dados do IBGE (2007).

Ser egresso de programas ou cursos destinados a jovens e adultos, conforme demonstrado na Figura 17, contribuiu, na percepção dos estudantes, para que desenvolvessem habilidades que os conduzissem a situações de autonomia sobre seus próprios estudos:

- a) **criaram um método próprio para estudar** - 67,11%, nas escalas “muito” (38,16%) e “razoável” (28,95%);

- b) **focaram a atenção somente nos assuntos mais importantes** - 64,48%, sendo, para a escala “muito”, 31,58%, e para “razoável”, 32,9%;
- c) **aprenderam a estudar sozinhos** - 64,48%, considerando 31,58% na escala “muito” e 32,9% na escala “razoável”. Bloom (1983, p. 48), ao abordar as oportunidades educacionais nas nações altamente desenvolvidas, diz que mais importante que os motivos que levam ao fracasso escolar são os caminhos encontrados para aumentar a proporção de pessoas a adquirir “[...] efetivamente as habilidades e conhecimentos tidos como essenciais a seu próprio desenvolvimento numa sociedade complexa”, e que os sucessos e êxitos poderão assegurar o “[...] interesse genuíno pela aprendizagem” durante toda a vida.

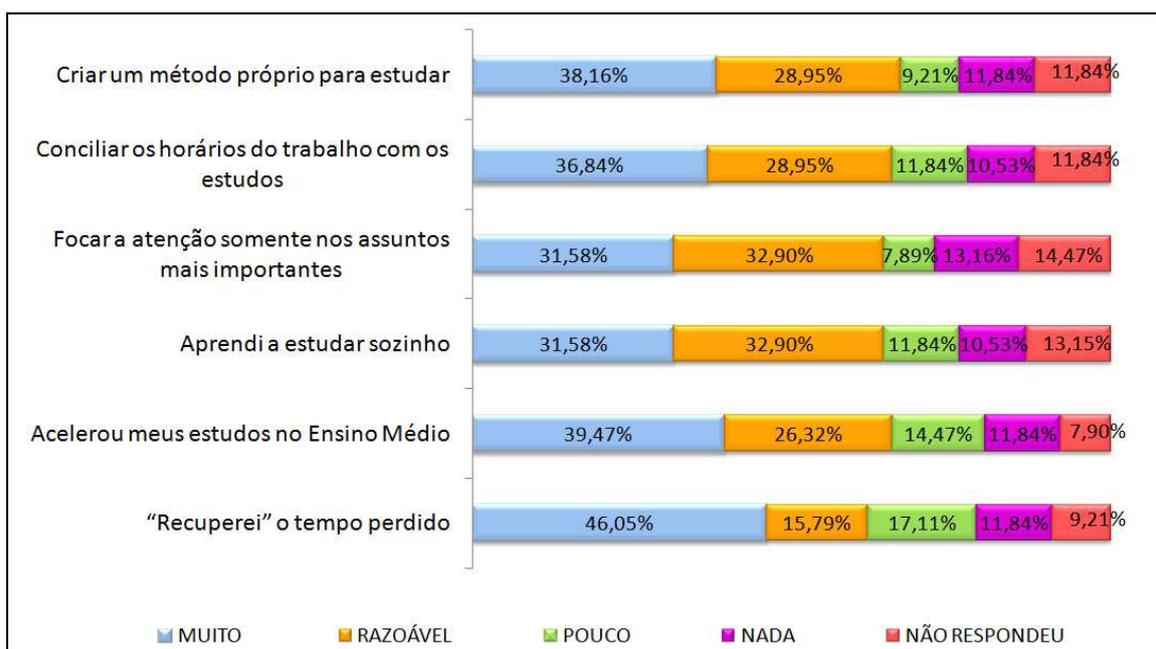


Figura 17 – Contribuições da EJA para a inserção dos egressos no ensino superior
 Fonte: Elaborado pelo autor, 2011

Para Santos e Dobransky (1997, *apud* CERQUEIRA, 2000), o sucesso ou fracasso dos egressos do ensino médio ao ingressarem no ensino superior está ligado às capacidades individuais, uma vez que deparam a necessidade de reunir tarefas, reelaborar e aplicar os conhecimentos anteriormente adquiridos e, ao

mesmo tempo, assimilar e elaborar outros conhecimentos e habilidades, assim como dependem dos meios que serão postos à sua disposição e de como eles serão oferecidos ou implementados.

Enfim, as declarações dos egressos de EJA aproximam-se das expectativas de Knowles (2009, p. 66) para a andragogia como “a arte e a ciência de ajudar adultos a aprenderem”, considerando o adulto como uma pessoa autocondutora da própria vida, uma pessoa que necessita ser tratada com respeito e entendida como capaz de conduzir seu próprio futuro.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito deste estudo foi atender ao objetivo geral de identificar e analisar as contribuições das disciplinas na modalidade EAD no ensino superior presencial, segundo a visão de alunos egressos da EJA, no município de Porto Velho/RO, como medida para as carências educacionais na região, contribuindo assim para o desenvolvimento regional, por meio da formação profissional.

Buscou-se apresentar uma contribuição ao estudo e debate dos aspectos inerentes às estratégias de ensino mais significativas para os professores e alunos, quanto à didática da EAD.

Apresentar críticas à EAD enquanto modalidade de ensino e ao “Projeto do Semipresencial” implantado pela Instituição não foram objetos deste estudo; contudo, vale lembrar que incorporar as novas tecnologias no projeto pedagógico institucional requer, além dos aportes financeiros e técnicos, vencer os preconceitos que a modalidade EAD carrega frente ao ensino presencial e buscar agregar a comunidade educativa para que o projeto seja “um projeto de todos”, e não uma participação resultante do acaso.

A análise dos dados qualitativos e quantitativos produzidos por este estudo realizado com os egressos da Educação de Jovens e Adultos, matriculados em cursos de graduação e cursando disciplinas na modalidade EAD, autoriza estas conclusões:

1. O perfil do egresso da EJA matriculado no ensino superior presencial é formado por:
 - a. Jovens que passaram por experiências de reprovações e evasão, e que buscaram, principalmente por meio de exames de suplência, abreviar o tempo para o ingresso no ensino superior;
 - b. Jovens com idade entre 18 e 25 anos;
 - c. Maioria do sexo feminino;
 - d. Estudam no período noturno;

- e. 44% dos estudantes já estão no mercado de trabalho e, destes, 75% ganham entre 1 e 2 salários mínimos;
- f. 69% acessam diariamente a Internet.

2. Em relação à EJA, os egressos reconhecem que:

- a. A associação entre currículos resumidos, o curto espaço de tempo e a pouca exigência na educação básica resultam em baixa qualidade na formação recebida;
- b. Precisaram aprender a estudar sozinhos, pois os cursos apresentam pouca estrutura, inclusive pouca disponibilidade e atenção por parte dos professores.

3. Quanto à EAD, os estudantes apontam:

- a. Preferência pelo ensino presencial, mas concordam com o benefício da flexibilização dos horários de estudos àqueles que não têm tempo para frequentar diariamente as aulas;
- b. A aproximação e contato com as tecnologias;
- c. A oportunidade de realização de cursos *on line*, utilizando-se das tecnologias, uma vez que 85% deles declaram ser a primeira experiência no formato EAD;
- d. O desenvolvimento de estratégias e hábitos de estudos, como pesquisar em outras fontes, além dos materiais disponibilizados pelo curso, principalmente a Internet, em diferentes horários, inclusive durante a madrugada;
- e. Como principais dificuldades, a falta de conectividade à Internet em casa e o contato com os professores.

4. Em relação às estratégias de aprendizagem, apresentaram-se as seguintes considerações:
 - a. Dentre as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos estudantes nas disciplinas EAD, a maioria procura atingir o nível da compreensão diante dos conteúdos e atividades didáticas de modo que tenha autonomia sobre as situações de aprendizagem;
 - b. As estratégias utilizadas possibilitaram o desenvolvimento de habilidades como: expressar-se por meio da escrita; ampliar a leitura e interpretação de textos; ser estimulado para formular questionamentos;
 - c. Proporcionaram o desenvolvimento da disciplina com o cumprimento de prazos e horários e a possibilidade de centrar-se nos estudos;
 - d. As atividades realizadas no modo assíncrono, isto é, sem horários fixos e pré-determinados, conduziram os alunos ao estabelecimento de estratégias próprias, tanto para buscarem novas informações, como para criticarem, reelaborarem os conhecimentos e informações disponibilizados pelos docentes no ambiente virtual de aprendizagem.

5. Quanto aos resultados apresentados pelos discentes:
 - a. Ao final da/s disciplina/s cursada/s, 72% dos estudantes declararam ter sido aprovados, e, 36%, ter encontrado muitas dificuldades (Figura 15), classificando-as como “muito puxada”.
 - b. Ficou patente que os índices de reprovação (28%) devem ser amplamente discutidos no interior dos colegiados de cursos e que constituem desafios a serem enfrentados, no sentido de combater a naturalização do fracasso escolar, demonstrado nos índices de reprovação e evasão;
 - c. As atividades que demandaram expressar-se por meio da escrita e que revelaram maior necessidade de leitura e interpretação de textos e de formulação de questionamentos contribuíram para a aproximação dos estudantes em direção à proficiência em Língua Portuguesa. Essa

defasagem foi detectada na maioria dos egressos do Ensino Médio (BRASIL, 2010).

Outra conclusão ratificada pelos dados da pesquisa e pela análise está no fato de que é preciso atentar para a heterogeneidade do corpo discente e para as múltiplas opções de acesso à informação por meio das tecnologias, o que vem a alterar o perfil do alunado. Conseqüentemente, há necessidade de alterações nos currículos, nos métodos pedagógicos e na formação dos docentes, que precisam lidar com um público cada vez mais diverso.

Essas conclusões permitem a apresentação destas sugestões:

1. No âmbito do Projeto Semipresencial:

- a. A inserção de disciplinas no modelo semipresencial, em cursos de graduação presencial seja de forma gradativa e crescente, ao longo do curso, de modo a criar e manter os vínculos institucionais e a interação entre alunos e docentes, superando a imagem de individualismo e o sentimento de isolamento (MORAN, 2010);
- b. A ampliação do período de realização das disciplinas, isto é, que transcorra ao longo dos semestres letivos, proporcionando aos alunos o desenvolvimento da concentração, autodisciplina e gerenciamento do tempo, realização de mais atividades individuais, em grupo, para assim enfrentar os desafios cognitivos propostos;
- c. Nos momentos presenciais, além das informações específicas do Projeto Semipresencial e de conteúdos das respectivas disciplinas, apresentação de informações sobre as contribuições da EAD para o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias aos profissionais em formação.

2. Em razão do significativo aumento do uso das tecnologias na educação, é fundamental, aos educadores, instituições e órgãos educacionais, a realização de novos estudos, a fim de evidenciar:

- a. A qualidade, a eficácia e as estratégias de aprendizagens adotadas por sujeitos nos programas de formação realizados por meio da EAD;
 - b. A efetividade dos programas EAD para melhoria da competência leitora e escritora dos alunos;
 - c. As atitudes e desenvoltura dos estudantes diante dos ambientes virtuais de aprendizagens, no sentido de estabelecer a interatividade com seus pares e a utilização da Internet para a pesquisa.
3. Inclusão ou aperfeiçoamento, nas instituições formadoras de professores, de programas que envolvam a metodologia EAD, de modo a evitar a utilização dos modelos presenciais em cursos a distância.
 4. Em relação à EJA, intensificação de políticas que venham atender à população brasileira que se encontra entre os analfabetos e os alfabetizados nos níveis básico e rudimentar, de modo a habilitá-la a responder às exigências da leitura e da escrita que a sociedade faz continuamente.

Os depoimentos dos alunos evidenciam a negligência da Nação em relação à Educação de Jovens e Adultos, com uma trajetória marcada por projetos e programas pontuais que até então não conseguiram atender de forma plena àqueles que na idade regular não tiveram acesso ou sucesso na Educação Básica, constituindo-se numa modalidade para pobres.

Por fim, reconhecer a atitude desafiadora da Instituição no sentido de incluir, nos Projetos Pedagógicos dos Cursos, as ferramentas da EAD no ensino superior presencial como estratégia metodológica para o incentivo à leitura e à pesquisa, e para ampliação do contato com as novas tecnologias.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L.G.C. *et al.* **Processos de Ensino em na Universidade**. 8. ed., Joinville: Univille, 2010.

BARCELOS, V. **Educação de Jovens e Adultos: currículo e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2010.

BARRETO, S. M. de A. **Estilo Cognitivo e sua relação com métodos de ensino-aprendizagem**. Dissertação de Mestrado. Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro. 1986.

BELLONI, M. L. **Educação a Distância**. Campinas: Autores Associados, 1999.

BLOOM, B. S. *et al.* **Manual de Avaliação Formativa e Somativa do Aprendizado Escolar**. Tradução de Lilian Rochlitz Quintão e outros. São Paulo: Livraria Editora Pioneira, 1983.

BONETO, A. V. P.; HONORATO, C. T. **Manual de sobrevivência na selva acadêmica**. Rio de Janeiro: Objeto Direto, 1998.

BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de Ensino-Aprendizagem**. 25. ed. , Petrópolis: Vozes, 2004.

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

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Contém as emendas constitucionais posteriores. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. **Decreto nº 5.622, de 19/12/2005**. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm>.
Acesso em: 24 mai. 2009a.

_____. **Decreto nº 5.800, de 8/6/2006**. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm>.
Acesso em: 02 nov. 2010a.

BRASIL. **Melhores práticas em escolas de ensino médio no Brasil**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2010b.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília: MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília: MEC, 1993.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **TV na Escola e os Desafios e Hoje - Módulo I**. 3. ed., UniRede e Seed/MEC. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais língua portuguesa**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BUENO, J. L. P. *et al.* **Manual do aluno no ambiente virtual**. Porto Velho: FATESM, 2008.

CAPELLER, L. Imagem e sujeito. In: **Salto para o Futuro: Educação do Olhar – v.II**. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, SEED, 1998.

CASSANY, D.; LUNA, M.; SANZ, G. **Enseñar lengua**. Barcelona: Editorial Graó, 1998.

CERQUEIRA, T. C. S. **Estilos de aprendizagem em universitários**. Tese (doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, São Paulo: UNICAMP, 2000.

COMENIUS, J. A. **Didática Magna**. 1592-1670. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO (CPA). **Relatório de Auto-avaliação Institucional**. Faculdade São Lucas, 2010.

CORREIA, A. A.; ANTONY, G. Educação hipertextual: diversidade e interação como materiais didáticos. In: **Linguagens e interatividade na educação a distância**. FIORENTINI, L. M. R.; MORAES, R. A. (orgs.) Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

DEMO, P. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2008.

_____. **Conhecimento e aprendizagem na nova mídia**. Brasília: Plano, 2001a.

_____. **Questões para a teleducação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **Saber pensar**. São Paulo: Cortez e Instituto Paulo Freire, 2001b.

_____. Teleducação e aprendizagem: busca da qualidade educativa da teleducação. In: **Educação a distância: construindo significados**. Brasília: Plano, 2000.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação da Educação Superior**. Petrópolis: Vozes, 2000.

FAIRSTEIN, G. A.; GYSSELS, S. **Como se ensina?** Formação Pedagógica. Tradução de Yvonne Mantoanelli. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

FILATRO, A. **Design Instrucional Contextualizado: educação e tecnologia**. São Paulo: Editora SENAC, 2007.

FIORENTINI, L. M. R. A perspectiva dialógica nos textos educativos escritos. In: **Linguagens e interatividade na educação a distância**. FIORENTINI, L. M. R.; MORAES, R. A. (orgs.) Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FREIRE, P. Desafios da Educação de Jovens e Adultos frente à Nova Reestruturação Tecnológica. **Seminário Internacional Educação e Escolarização de Jovens e Adultos**. Vol.1. Brasília: Instituto Brasileiro de Estudos e Apoio Comunitário, 1997.

_____. **Educação e Mudança**. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

_____. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação Básica no Brasil na década de 1990: Subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação. Centro de Estudos Educação e Sociedade** – São Paulo: Vol. 24, n. 82, abril, 2003.

FURASTÉ, P. A. **Normas técnicas para o trabalho científico: elaboração e formatação**. 14. ed. Porto Alegre: s.n ., 2005.

FURTER, P. **Educação Permanente e Desenvolvimento Cultural**. Petrópolis: Vozes, 1974.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Contagem da População Brasileira 2007**. Rio de Janeiro: IBGE, 2007.

_____. **Dados Estatísticos**. Rio de Janeiro: IBGE, 1997.

INAF BRASIL 2009. **Indicador de Alfabetismo Funcional** – Principais Resultados. São Paulo: Ação Educativa e Instituto Montenegro, 2009.

INEP. **Sinopse: Estatística da Educação Superior 2007**. Ministério da Educação-MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-INEP. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/>. Acesso em: 1º mai. 2009.

ISAIA, S. M. A. **Professores de licenciatura: concepções possíveis de docência**. Relatório CNPq, 2002.

KEEGAN, D. **Foundations of distance education**. London: Routledge, 1996.

KLEIN, L. R. **Reflexões sobre a educação de adultos**. Traduzindo em ações: das diretrizes a uma proposta curricular - jovens e adultos. Florianópolis: 1998.

KNOWLES, M. S; *et al.* **Aprendizagem de resultados: uma abordagem prática para aumentar a efetividade da educação corporativa**. Tradução Sabine Alexandra Holler. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009 – 2ª reimpressão.

KOCHE, J.C. **Fundamentos da metodologia científica: teoria da ciência e prática da pesquisa**. 14. ed. rev. amp., Petrópolis: Vozes, 1997.

LANKSHEAR, C. Alfabetização funcional na perspectiva de Freire. In: FREIRE, P. **Poder, desejo e memória de libertação**. Porto Alegre: Artmed, 1998, p.56-64.

LEITE, D. B. C. **Reformas universitárias**. Avaliação institucional participativa. Petrópolis: Vozes, 2005.

LEITE, L. S.; SILVA, C. M. T. A educação a distância capacitando professores. In: **Conect@**, nº 2, setembro/2000. Disponível em: <http://www.revistaconecta.com/conectados/ligia_capacitando.htm>. Acesso em 23 nov. 2010.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MAZZIONI, S. **As estratégias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem: concepções de alunos e professores de ciências contábeis**. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/118tcc3.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2010.

MEC, Ministério da Educação. **Portaria 4059 de 10 12 2004**. Disponível em: <portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf>. Acesso em 2 mai. 2010.

_____. **Agenda Territorial de EJA**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12308&Itemid=619>. Acesso em: 15 out. 2010.

MEDEIROS, M. *et al.* **EAD: cartografias pulsantes em movimento**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

MONTEIRO, S. B.; ALMEIDA, C. S. **Filosofia: lições de filosofia da educação**. Cuiabá: EdUFMT/NEAD, 1996.

MORAN, J. M. **Os modelos educacionais na aprendizagem on-line**. Disponível em <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/modelos.htm>>. Acesso em: 23 nov. 2010.

_____. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, J.M; MASETTO, M.T; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

MOROSINI, M. C. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária: glossário vol.2.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-INEP, 2006, 610 p.

NISKIER, A. **Educação a Distância.** São Paulo: Edições Loyola, 2000.

OLIVEIRA, A. B. de. **Andragogia - facilitando a aprendizagem.** Brasília: SESI-DN, 1999.

OLIVEIRA, A. L. Comportamento Organizacional e Pesquisa Qualitativa: Algumas Reflexões Metodológicas. In: CHAMON, E. M. Q. O. **Gestão e Comportamento Humano nas Organizações.** Rio de Janeiro: Brasport, 2007.

ONG, W. J. **Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra.** Campinas: Papirus, 1998.

PERRY, G. T. *et al.* Desafios da gestão de EAD: necessidades específicas para o ensino científico e tecnológico. **Novas Tecnologias na Educação,** Porto Alegre: CINTED-UFRGS, v.4 nº 1, julho, 2006.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no Ensino Superior.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PLATAFORMA MOODLE. Versão 1.9.10. Disponível em: <www.download.net.br/baixar/bitnami-moodle-stack>. Acesso em 23 out. 2010.

PORTO VELHO. Plano Diretor do Município de Porto Velho. **Lei Complementar nº 311, de 30 de junho de 2008.** Porto Velho, 2008.

PRETI, O. **Educação a distância: construindo significados.** Brasília: Plano, 2000.

PROENÇA, M.; NENEVÉ, M. Descentralizando a educação e diminuindo disparidades regionais: uma experiência brasileira bem-sucedida em pós-graduação. **Revista Brasileira de Pós-Graduação,** n. 1, p. 86-100, julho, 2004.

RIBEIRO, V. M. M. **Educação de Jovens e Adultos - ensino fundamental: proposta curricular – 1º segmento.** Ação Educativa, Brasília: MEC, 2001.

RICHARDSON, R. J. *et al.* **Pesquisa social: métodos e técnicas.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

RODRIGUES, R. S. Modelos de educação a distância. In: **Educação a distância: construindo significados**. PRETI, O. (org.), Brasília: Plano, 2000.

RONDÔNIA, Governo do Estado de. PORTAL DO GOVERNO DO ESTADO DE RONDONIA, 2009. Disponível em: <<http://www.diof.ro.gov.br/noticias.asp?id>>. Acesso em: 28 mai. 2009.

SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL (SENAI-RONDÔNIA). Departamento Regional de Rondônia. **Ações de Educação Profissional**. Porto Velho, 2009.

SILVA, E. L. da; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. rev. atual. Florianópolis: UFSC, 2005.

SILVA, M. E. A. *et al.* **Modelo pedagógico**: modalidade semipresencial. Porto Velho, Faculdade São Lucas, 2009.

SOARES, M. B. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2001.

TAILLE, Y. L. Leitores já: comentando o texto “a leitura uma questão comunitária”, de Jean Foucambert. In: **Alfabetização hoje**. AZEVEDO, A. A; MARQUES, M. L. (orgs), São Paulo: Cortez, 1995.

TORRES, R. M. Alfabetização de adultos y democracia. In: **Sociedad Estatal Quinto Centenario**. Madrid: 1990.

UFMG. **Guia do tutor**: Curso de Especialização em Atenção Básica em Saúde da Família. Nescon/FM/UFMG, 2008. Disponível em: <<http://www.nescon.medicina.ufmg.br/bibliotecaceabsf.php>>. Acesso em: 15 nov. 2010.

UNESCO. **UNESCO no BRASIL**. Disponível em <<http://www.brasilia.unesco.org/unesco/organizacaoBrasil>>. Acesso em: 23 mai. 2009.

_____. **Conferência Internacional sobre a Educação de Jovens e Adultos**. Hamburgo, Alemanha, 1997; Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro, Brasília: SESI, UNESCO, 1999.

UNESCO; MEC. Educação: um tesouro a descobrir. **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. São Paulo: Cortez, 2001.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Tradução: Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZAGURY, T. **O Professor Refém**: para pais e professores entenderem por que fracassa a educação no Brasil. Rio de Janeiro: Record, 2006.

ZERBINI, T.; ABBADD, G. **Estratégias de aprendizagem em curso a distância: validação de uma escala**. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-8271200800020>. Acesso em: 23 nov. 2010.

6. Renda Mensal (individual – em salários mínimos - R\$ 510,00):

01 () Até 2 () Entre 2 e 3 () Entre 3 e 5 () Entre 5 e 7 () Mais de 7 ()

7. Qual é o seu curso? _____

Qual o horário de seu curso? Matutino () Vespertino () () Noturno () Integral

8. Já fez algum curso, módulo ou disciplina utilizando a EAD?

() Não () Sim Se sua resposta for SIM: Escreva o curso/módulo/disciplina:

9. Você acessa a Internet:

() Não acesso

() Sim, diariamente, por _____ horas

() Sim, semanalmente, por _____ horas

() Sim, raramente

() Sim, somente para responder às questões da disciplina EAD

10. Quais as principais dificuldades que você acredita que vai ter, para fazer a disciplina?
(pode marcar mais de 1 alternativa)

() Não gosta de Internet ou computador

() Não tem equipamentos próprios

() Não tem Internet em casa.

() Os equipamentos disponíveis na Instituição não atendem às suas necessidades

() Não compreende as tarefas propostas pelos professores

() Não entende os materiais (apostilas e guias de estudos)

() Não consegue expressar (escrever) suas dificuldades para o professor

() Não gosta de ler

() A disciplina é apresentada muito rapidamente

() Não acredita na EAD

() Não gosta de estudar sozinho(a)

() Não tem tempo para acessar a Internet

Agradecemos sua colaboração.

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO Nº 2

(Aprovado pelo CEP/UNITAU – Protocolo nº 118/10)

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
MESTRADO EM GESTÃO E DESENVOLVIMENTO REGIONAL DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO - PPGA
PROFESSORA ORIENTADORA: DRA ADRIANA LEONIDAS DE OLIVEIRA
ALUNA: IVANETE SASKOSKI CAMINHA

(Aplicar quando o aluno concluir o módulo/disciplina)

Prezado(a) Aluno(a):

Com a finalidade de identificar as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos do Ensino Superior, egressos da Educação de Jovens e Adultos, matriculados em cursos/disciplinas na modalidade EAD no município de Porto Velho, pedimos a Você que responda às questões abaixo.

É importante ressaltar que nosso objetivo não é avaliar o seu desempenho acadêmico, ou o seu professor e/ou Instituição. Queremos, sim, **identificar os fatores vivenciados pelos acadêmicos que facilitam, dificultam e/ou contribuem para resultados satisfatórios nos respectivos cursos.**

Autorizo a utilização das informações por mim prestadas para o fim acima especificado:

() Sim () Não

Porto Velho, ____/____/____.

Assinatura _____

1. **Sexo:** **Masculino** () **Feminino** () 2. **IDADE:** ____ anos completos

3. **Estado Civil:** Casado () Vive junto () Solteiro () Viúvo () Outros ()

4. **Tem filhos:** Sim () Não ()

5. **Você trabalha?** Sim () Não () Se sua resposta for SIM:
 Quantas horas por dia? Menos de 4 () 4 () 6 () 8 () + de 8 ()
 Em que área trabalha? Indústria () Comércio () Prestação de Serviços ()
 Administrativo () Serviço Público () Outros ()

6. **Renda Mensal (individual – em salários mínimos - R\$ 510,00):**
 01 () Até 2 () Entre 2 e 3 () Entre 3 e 5 () Entre 5 e 7 () Mais de 7 ()

7. **Qual é o seu curso?** _____
 Qual o horário de seu curso? Matutino () Vespertino () () Noturno () Integral

8. Você acessa a Internet:
- Não acesso
- Sim, diariamente, por _____ horas
- Sim, semanalmente por _____ horas
- Sim, raramente
- Sim, somente para responder às questões da disciplina EAD
9. O tempo que você dedicou para os estudos da disciplina EAD foi:
- Menos de 1 hora por dia
- 1 hora por dia
- 2 horas por dia
- Mais de 2 horas por dia
- 1 hora por semana
- 2 horas por semana
- Mais de 2 horas por semana
10. Para você, qual o melhor horário para acessar/estudar a disciplina?
- Manhã
- Tarde
- Noite
- Madrugada
- Finais de semana
- Nos intervalos das aulas das disciplinas presenciais
- Outro: Qual? _____
11. Quando acessa a plataforma Moodle, você gosta de estudar:
- Sozinho Em grupo Em dupla
12. Você achou “puxada” a disciplina?
- Muito Pouco Nada
13. Você foi aprovado(a) na disciplina?
- Sim Não
14. Com que frequência **você utilizou** as estratégias abaixo, para estudar a disciplina na EAD?
- | | Sempre | Às vezes | Raramente | Nunca |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Leitura da apostila, procurando compreender a matéria | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Leitura da apostila, procurando memorizar a matéria | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Estudando sozinho até memorizar a matéria | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Estudando em grupo, tirando dúvidas com colegas | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Estudando sozinho, tirando dúvidas com colegas e professor | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Estudando a apostila, procurando exemplos para ajudar a entender a matéria | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Procurando exemplos em livros, apostilas, na Internet | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Estudando todos os dias, para não acumular matéria | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Estudando na véspera das provas, para não esquecer a matéria | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Outras: Quais? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

15. Em que medida as estratégias abaixo relacionadas **contribuíram** para resultados positivos na disciplina EAD que você cursou?

	Muito	Razoável	Pouco	Nada
Leitura da apostila, procurando compreender a matéria	()	()	()	()
Leitura da apostila, procurando memorizar a matéria	()	()	()	()
Estudando sozinho até memorizar a matéria	()	()	()	()
Estudando em grupo, tirando dúvidas com colegas	()	()	()	()
Estudando sozinho, tirando dúvidas com colegas e professor	()	()	()	()
Estudando a apostila, procurando exemplos para ajudar a entender a matéria	()	()	()	()
Procurando exemplos em livros, apostilas, na Internet	()	()	()	()
Estudando todos os dias, para não acumular matéria	()	()	()	()
Estudando na véspera das provas, para não esquecer a matéria	()	()	()	()
Outras: Quais?	()	()	()	()

16. Ter cursado disciplina(s) por meio da EAD contribuiu para que você desenvolvesse:

	Muito	Razoável	Pouco	Nada
autonomia sobre seus estudos	()	()	()	()
disciplina, cumprindo prazos e horários	()	()	()	()
concentração – foco no estudos	()	()	()	()
contato com a tecnologia	()	()	()	()
leitura e a interpretação dos textos	()	()	()	()
formulação de questionamentos	()	()	()	()
expressão de dúvidas por meio da escrita	()	()	()	()
Outras: Quais? _____				

17. Indique em que medida ser egresso da EJA (Educação de Jovens e Adultos) facilitou sua inserção no Ensino Superior:

	Muito	Razoável	Pouco	Nada
“Recuperei” o tempo perdido	()	()	()	()
Acelerou meus estudos no Ensino Médio	()	()	()	()
Aprendi a estudar sozinho	()	()	()	()
Foquei a atenção somente nos assuntos mais importantes	()	()	()	()
Concillei os horários do trabalho com os estudos	()	()	()	()
Criei um método próprio para estudar	()	()	()	()
Outras: Quais? _____				

Agradecemos sua colaboração.

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
 MESTRADO EM GESTÃO E DESENVOLVIMENTO REGIONAL DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO - PPGA
 PROFESSORA ORIENTADORA: DRA ADRIANA LEONIDAS DE OLIVEIRA
 ALUNA: IVANETE SASKOSKI CAMINHA

(Aprovado pelo CEP/UNITAU – Protocolo nº 118/10)

Data: ___/___/___.

Qual o horário de seu curso? Matutino () () Vespertino () Noturno () Integral

- Sua trajetória como estudante: curso que faz, onde já estudou, há quanto tempo está estudando, quanto tempo ficou sem estudar. Já fez outras disciplinas ou cursos por meio da EAD? Quantas disciplinas está cursando no presencial e quantas na EAD?
- Quais características da EJA ajudam o aluno no ensino superior e na EAD?
- Quais características da EAD facilitam ou dificultam a formação na área/curso?
- Qual a sua opinião sobre o uso da EAD no ensino presencial?
- Foi oferecido algum curso ou treinamento para os alunos acessarem a plataforma Moodle? Se sim, descreva como e quando foi realizada essa capacitação.
- Você encontrou dificuldades na realização das atividades da disciplina EAD? Quais? Como busca superar essas dificuldades?
- Há algum ponto positivo em estudar utilizando a modalidade EAD, se comparada com as disciplinas oferecidas no presencial? Se sim, quais?
- Quanto tempo você reserva para estudar a disciplina/módulo/EAD?
- Você tem alguma metodologia ou esquema próprio para estudar? Se sim, quais?
- Descreva como estuda a disciplina/módulo EAD?
- Você procura o professor-tutor para tirar dúvidas pessoalmente?
- O jeito/forma que você tem utilizado para estudar a disciplina/módulo EAD, tem dado bons resultados?

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Esta pesquisa está sendo realizada pela Sra Ivanete Saskoski Caminha, aluna do Mestrado em Gestão e Desenvolvimento Regional do Programa de Pós-graduação em Administração da Universidade de Taubaté (PPGA), como dissertação de mestrado, sendo orientada e supervisionada pela professora Dra Adriana Leônidas de Oliveira.

Seguindo os preceitos éticos, informamos que sua participação será absolutamente sigilosa, não constando seu nome ou qualquer outro dado que possa identificá-lo no manuscrito final da monografia ou em qualquer publicação posterior sobre esta pesquisa.

Pela natureza da pesquisa, sua participação não acarretará quaisquer danos para sua pessoa. A seguir, damos as informações gerais sobre esta pesquisa, reafirmando que qualquer outra informação que Vossa Senhoria desejar poderá ser fornecida pela aluna-pesquisadora ou pela professora orientadora.

TEMA DA PESQUISA: Contribuições da EAD para o ensino superior presencial, na visão de alunos egressos da EJA, no Município de Porto Velho/RO.

OBJETIVO: Identificar e analisar as contribuições das disciplinas na modalidade EAD no ensino superior presencial, segundo a visão de alunos egressos da EJA, no Município de Porto Velho/RO, como medida para as carências educacionais na região.

PROCEDIMENTO: aplicação de questionários e condução de entrevistas

SUA PARTICIPAÇÃO: responder aos questionários e/ou conceder uma entrevista.

Após a conclusão da pesquisa, prevista para março de 2011, a dissertação contendo todos os dados e conclusões estará à disposição para consulta na Biblioteca de Economia, Contabilidade e Administração da Universidade de Taubaté.

Vossa Senhoria terá total liberdade para recusar sua participação ou para solicitar a exclusão de seus dados, retirando seu consentimento, sem qualquer penalização ou prejuízo.

Agradecemos sua participação, enfatizando que contribuiu bastante para a construção de um conhecimento atual na área.

_____, _____ de 2010.

Adriana Leônidas Oliveira – Professora Orientadora
Cédula de identidade nº 22.056.458-9
adrianaleonidas@uol.com.br/ Tel: 12-36254283

Ivanete Saskoski Caminha - Aluna Pesquisadora
Cédula de identidade nº 3.154.088-7 – SSP/PR
ivanetesc@hotmail.com/ Tel: 69-32253699

Tendo ciência das informações contidas neste Termo de Consentimento, eu _____, portador da cédula de identidade nº _____, autorizo a utilização, nesta pesquisa, dos dados por mim fornecidos.

Porto Velho, ____/____/2010.
 Assinatura _____

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO INSTITUCIONAL

Esta pesquisa está sendo realizada pela Sra Ivanete Saskoski Caminha, aluna do Mestrado em Gestão e Desenvolvimento Regional do Programa de Pós-graduação em Administração da Universidade de Taubaté (PPGA), como dissertação de mestrado, sendo orientada e supervisionada pela professora Dra. Adriana Leônidas Oliveira.

Seguindo preceitos éticos, informamos que, pela natureza da pesquisa, sua participação não acarretará quaisquer danos à instituição. A seguir, damos as informações gerais sobre esta pesquisa, reafirmando que qualquer outra informação poderá ser fornecida a qualquer momento, pelo aluno pesquisador ou pelo professor responsável.

TEMA DA PESQUISA: Contribuições da EAD para o ensino superior presencial, na visão de alunos egressos da EJA, no Município de Porto Velho/RO.

OBJETIVO: Identificar e analisar as contribuições das disciplinas na modalidade EAD no ensino superior presencial, segundo a visão de alunos egressos da EJA, no Município de Porto Velho/RO, como medida para diminuir as carências educacionais na região.

PROCEDIMENTO: aplicação de questionários e condução de entrevistas.

SUA PARTICIPAÇÃO: Autorizar a aplicação da pesquisa na organização.

Após a conclusão da pesquisa, prevista para março de 2011, uma dissertação contendo todos os dados e conclusões estará à disposição na Biblioteca da Universidade de Taubaté.

Agradecemos sua autorização, enfatizando que contribuirá bastante para a construção de um conhecimento atual nesta área.

Porto Velho, ____ de _____ de ____.

Adriana Leônidas Oliveira – Professora Orientadora
RG: 22.056.458-9
adrianaleonidas@uol.com.br/ Tel: 12-36254283

Ivanete Saskoski Caminha - Aluna
RG: 3.154.088-7-SSP/PR
ivanetesc@hotmail.com/ Tel: 69-32253699

Tendo ciência das informações contidas neste Termo de Consentimento, eu, _____, portadora da cédula de identidade nº _____, responsável pela _____, autorizo a aplicação desta pesquisa nesta Instituição.

Porto Velho, ____ de _____ de ____.

Assinatura

Autorizo cópia total ou parcial desta obra apenas para fins de estudo e pesquisa, sendo expressamente vedado qualquer tipo de reprodução para fins comerciais sem prévia autorização específica do autor.

Ivanete Saskoski Caminha

Taubaté, Abril de 2011.