

Universidade Federal da Paraíba
Centro de Ciências Sociais Aplicadas
Programa de Pós-Graduação em Administração
Curso de Mestrado Acadêmico em Administração

Jammilly Mikaela Fagundes Brandão

**PRINCÍPIOS ANDRAGÓGICOS E FATORES MEDIADORES DA
APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
EM ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA**

João Pessoa

2014



Jammilly Mikaela Fagundes Brandão

**PRINCÍPIOS ANDRAGÓGICOS E FATORES MEDIADORES DA
APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
EM ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Administração no Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal da Paraíba.

Área de Concentração: Gestão Estratégica, Trabalho e Sociedade.

Orientador: Prof. Dr. Anielson Barbosa da Silva

João Pessoa

2014

B817p Brandão, Jammilly Mikaela Fagundes.
*Princípios andragógicos e fatores mediadores da
aprendizagem na educação a distância em administração
pública / Jammilly Mikaela Fagundes Brandão.-- João Pessoa,
2014.*
193f.
Orientador: Anielson Barbosa da Silva
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCSA
1. Administração pública - educação a distância. 2. Gestão
estratégica. 3. Aprendizagem. 4. Andragogia. 5. Educação em
administração.

UFPB/BC

CDU: 35:37.018.43(043)

Jammilly Mikaela Fagundes Brandão

**PRINCÍPIOS ANDRAGÓGICOS E FATORES MEDIADORES DA
APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
EM ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Administração no Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal da Paraíba.

Área de Concentração: Administração e Sociedade.

Dissertação aprovada em: 21/02/2014

Banca examinadora:

Prof. Dr. Anielson Barbosa da Silva (orientador)
Universidade Federal da Paraíba

Prof. Dr. Marcelo de Souza Bispo (examinador interno)
Universidade Federal da Paraíba

Prof. Dr. Henrique César Muzzio de Paiva (examinador externo)
Universidade Federal de Pernambuco

Dedico esse trabalho aos meus pais, mestres nos assuntos da vida e fontes insaciáveis de carinho e apoio. Neles sempre encontro forças para continuar.

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente a Deus, por me permitir realizar esse sonho com saúde e na companhia de pessoas tão maravilhosas.

A minha família, em especial, aos meus pais, pois sem o apoio e o carinho deles minhas realizações seriam apenas sonhos; ao meu lindo sobrinho, João Pedro, que com seus sorrisos inocentes e espontâneos tornou meus dias menos difíceis nesses últimos dois anos; e a minha irmã Aryella, companheira e conselheira, que com seu jeitinho meigo e doce me faz enxergar que a vida pode ser melhor e mais feliz quando firmamos nossa fé em Deus.

Ao meu amor, Raildo Diniz, pelo apoio, paciência e carinho. Sua presença, seu amor e a sua atenção me fazem um bem imensurável. Em sua companhia, eu tenho a certeza que posso ir mais longe. E as minhas irmãs de coração: Vanessa, Julietty e Clarissa, pela amizade e compreensão. Vocês são muito mais que amigas.

Ao professor Anielson Barbosa da Silva, pois tê-lo como orientador é uma grande honra para mim e seus ensinamentos serão levados comigo por toda minha vida. Sempre disponível, paciente e compreensível, foi sem dúvidas essencial para a realização dessa pesquisa e para o meu crescimento enquanto aluna, pesquisadora, docente e pessoa.

Aos membros da banca avaliadora, formada na fase da qualificação pelos professores Marcelo Bispo e Roberto Patrus; e depois, na defesa, pelos professores Marcelo Bispo e Henrique Muzzio, agradeço pelas contribuições extremamente positivas e disponibilidade em ajudar. Desejo encontrá-los novamente pelas estradas da vida acadêmica para aprender ainda mais com vocês.

A todos que integram o Programa de Pós-Graduação em Administração – PPGA, desde a equipe operacional (Joca, Helena e Diego) até os professores, pela presteza e dedicação e por fazer desse programa uma casa acolhedora.

A minha querida Turma 37, pela companhia e trocas de experiências profissionais e pessoais ao longo desses dois anos de curso. Tudo que vivemos foi intenso demais para ser esquecido. Lembrarei com carinho de cada um de vocês eternamente. Não posso deixar de destacar alguns nomes, como os dos hoteleiros: Jefferson Oliveira e Erica Chaves, parceiros de longa jornada; o da brilhante Fabiana, pela ajudinha no manuseio do SPSS na fase final dessa pesquisa, e os dos queridos da Linha Gestão Estratégica, Trabalho e Sociedade, a “linha feliz”: Rachel, Angélica, Thais, Juliana, Mariana, Guilherme, João, Sérgio e Petrucio. Vocês todos são demais. Desejo a cada um muitas realizações e sucesso.

E aos coordenadores de cursos de Administração Pública a distância, pela gentileza, receptividade e apoio à pesquisa; aos 273 alunos que participaram e contribuíram para que essa pesquisa se realizasse; e a CAPES, pelo apoio financeiro. Vocês foram essenciais.

Vive-se aprendendo, e o que se aprende leva-nos a viver melhor. Todo o interesse humano pela educação e pela escola é, fundamentalmente, uma questão de tornar a vida melhor, mais rica e mais bela.

John Dewey

RESUMO

Esse estudo tem como objetivo central analisar o processo de aprendizagem com base nas diferenças individuais dos alunos de cursos de bacharelado a distância em administração pública vinculados ao Programa Nacional de Formação em Administração Pública - PNAP, segundo a abordagem andragógica. Buscou-se verificar o perfil do aluno virtual do referido curso, analisar as relações existentes entre os perfis desses alunos e os princípios andragógicos de aprendizagem; e identificar o estado de autodirecionamento desses alunos em seu processo de aprendizagem. O embasamento teórico compreende cinco seções, com a finalidade de (a) apresentar as diferentes orientações teóricas que se propõe a explicar o fenômeno da aprendizagem; (b) tratar da aprendizagem de adultos com base na abordagem andragógica, incluindo a definição do aprendiz adulto e o modelo andragógico desenvolvido por Knowles, Holton e Seanson (2011); (c) descrever a aprendizagem autodirecionada, considerando inclusive os contrapontos conceituais encontrados na literatura da área devido às diferentes visões (comportamental e cognitiva) dos autores sobre o processo; (d) caracterizar a educação a distância, descrevendo a sua evolução ao longo dos anos; e (e) as reflexões sobre os temas abordados no capítulo. Para viabilizar a consecução dos objetivos, foi realizada uma pesquisa do tipo quantitativa, de caráter exploratório e descritivo, utilizando o método *survey*. A pesquisa foi desenvolvida com estudantes de bacharelado a distância em Administração Pública vinculados ao PNAP. No total, participaram 273 alunos pertencentes a 10 instituições de ensino de diferentes estados brasileiros. O questionário foi disponibilizado aos alunos através do software LimeSurvey, via internet. A análise dos dados contou com o auxílio do SPSS, e subsidiou a realização de uma análise descritiva, testes de relação, correlação, análise fatorial e ANOVA. Os resultados apontam que os alunos virtuais de administração podem ser considerados como alunos adultos autodirecionados e que existem seis princípios andragógicos que fundamentam o processo de aprendizagem em ambiente virtual. Além disso, observou-se que as diferenças individuais apresentadas pelos aprendizes virtuais atuam como fatores mediadores nesse processo. Os achados revelam que o ensino em administração deve promover condições libertadoras para impulsionar a autonomia e o autodirecionamento nos alunos, e destaca a importância da utilização de uma metodologia que possibilite abertura para os alunos adequarem seu processo de aprendizagem a sua forma particular de estudar e aprender.

Palavras-chave: Aprendizagem. Andragogia. Educação em Administração. Educação a Distância.

ABSTRACT

This study main aim was to analyze the learning process based on individual differences of students of the distance bachelor degree in public administration linked to National Training Program in Public Administration - PNAP, according to the andragogical approach. We attempted to verify the profile of this virtual student progress, analyze the relationships between the profiles of these students and andragogic learning principles, and identify the status of self-directedness of these students in their learning process. The theoretical framework comprises five sections, in order to (a) present the different theoretical orientations that purports to explain the phenomenon of learning, (b) treating adult learning based on andragogical approach, including the definition of the adult learner and andragogical model developed by Knowles, Holton and Seanson (2011), (c) describe the self-directed learning, including considering the conceptual counterpoints found in the literature due to different views (behavioral and cognitive) of the authors on the process, (d) characterize the distance, describing its evolution over the years, and (e) reflections on the topics covered in the chapter. To facilitate the achievement of these objectives, it was conducted a quantitative, exploratory and descriptive research, using the survey method. The research was conducted with students from the distance bachelor's degree in Public Administration linked to the PNAP. In total, 273 students participated, comprising 10 institutions from different Brazilian states. The questionnaire was made available to students through the LimeSurvey software via the Internet. Data analysis included the SPSS, and subsidized a descriptive analysis of relationship testing, correlation, factor analysis and ANOVA. The results show that virtual students of administration can be considered as self-directed learners and that there are six principles that underlie the process of learning in a virtual environment. Furthermore, it was found that individual differences shown by the virtual learner act as mediators in the process. The findings reveal that the administration should promote education in liberating conditions to boost the autonomy and self-direction in students, and highlights the importance of using a methodology that allows students to opening suit your learning process to their particular way to study and learn.

Keywords: Learning. Andragogy. Education Administration. Distance Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – Contextualização do estudo.....	20
FIGURA 2 – Classificações das Perspectivas Teóricas de Aprendizagem.....	28
FIGURA 3 – Processo de Planejamento de Educação de Adultos.....	35
FIGURA 4 – A maturação natural para autodirecionamento comparado com a sua taxa de crescimento culturalmente permitida	38
FIGURA 5 – Modelo “Andragogia na Prática”.....	39
FIGURA 6 – O modelo de Pratt de alta e baixa direção e suporte.....	44
FIGURA 7 – Temáticas centrais do estudo	65
FIGURA 8 – Trajetória de Pesquisa	71
FIGURA 9 – Iniciativa Própria no Processo de Aprendizagem.....	99
FIGURA 10 – Autonomia no Processo de Aprendizagem	100
FIGURA 11 – Independência no Processo de Aprendizagem	101
FIGURA 12 – Responsabilidade pela própria Aprendizagem	102
FIGURA 13 – Planejamento dos Estudos.....	103
FIGURA 13 – Habilidade para Solucionar Problemas no Processo de Aprendizagem	104
FIGURA 15 – Comprometimento com a Própria Aprendizagem	105
FIGURA 16 – Abertura a Novos Métodos e Ferramentas de Ensino.....	105
FIGURA 17 – Identificação das Próprias Necessidades de Aprendizagem.....	111
FIGURA 18 – Responsabilidade pelo Planejamento das Atividades de Aprendizagem.....	112
FIGURA 19 – Responsabilidade pela Execução das Atividades de Aprendizagem.....	112
FIGURA 20 – Responsabilidade pela Avaliação das Próprias Experiências de Aprendizagem.....	113
FIGURA 21 – Diagnóstico das Necessidades de Aprendizagem antes de iniciar o Processo de Aprendizagem	114
FIGURA 21 – Identificação dos Recursos Necessários para a Aprendizagem.....	115
FIGURA 23 – Relevância do que é Ensinado para a Vida Pessoal.....	119
FIGURA 24 – Relevância do que é Ensinado para a Vida Profissional	120
FIGURA 25 – Motivação associada à percepção de que é possível aprender algo novo	120
FIGURA 26 – Motivação associada à percepção de que o novo conteúdo terá aplicabilidade.....	121

FIGURA 27 – Motivação associada à percepção de que a aprendizagem é importante para a vida	122
FIGURA 28 – Aplicabilidade da aprendizagem nas resoluções de problemas	125
FIGURA 29 – Aplicabilidade da aprendizagem nas resoluções de problemas	126
FIGURA 30 – Aplicabilidade da aprendizagem nas situações do dia a dia.....	126
FIGURA 31 – Necessidade de suporte no Processo de Aprendizagem.....	129
FIGURA 32 – Necessidade de direção no Processo de Aprendizagem.....	130
FIGURA 33 – Liberdade de escolha em fazer ou não as atividades de Aprendizagem	134
FIGURA 34 – Liberdade de escolha e decisão no Processo de Aprendizagem	135
FIGURA 35 – O Processo de Aprendizagem em Ambiente Virtual	150

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Cinco orientações para a aprendizagem.....	30
QUADRO 2 – Estágios do crescimento na autonomia do aprendizdo	41
QUADRO 3 – Características dos Alunos independentes e dependentes.....	48
QUADRO 4 – Lista de Instituições que oferecem o Curso de Bacharelado em Administração Pública vinculado ao PNAP.....	72
QUADRO 5 – Relação entre os objetivos específicos da pesquisa e a seções do questionário.	75
QUADRO 6 – Apresentação das assertivas da terceira seção do questionário com base nos princípios andragógicos e no pressuposto básico da aprendizagem autodirecionada estabelecidos por Knowles, Holton e Swanson (2011).....	76
QUADRO 7 – Principais termos utilizados no trabalho e suas respectivas definições	80
QUADRO 8 – Princípios Andragógicos da Aprendizagem em Ambiente Virtual de Acadêmicos em Administração	154

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Indicadores e valores de referência da análise estatística dos dados	79
TABELA 2 – Instituição de Ensino.....	83
TABELA 3 – Ano de início da oferta do curso.....	83
TABELA 4 – Ano de ingresso no curso	84
TABELA 5 – Período em curso.....	84
TABELA 6 – Gênero.....	84
TABELA 7 – Faixa etária	85
TABELA 8 – Estado Civil.....	85
TABELA 9 – Experiência Profissional.....	86
TABELA 10 – Com quem os participantes da pesquisa residem.....	86
TABELA 11 – Filhos.....	87
TABELA 12 – Formação Acadêmica.....	87
TABELA 13 – Realização de cursos em Ambiente Virtual de Aprendizagem	87
TABELA 14 – Cursos realizados em Ambiente Virtual de Aprendizagem.....	88
TABELA 15 – Perfil Sociodemográfico Geral dos Participantes da Pesquisa.....	90
TABELA 16 – Medidas de adequação da análise fatorial e de confiabilidade dos dados.....	91
TABELA 17 – Variância total explicada dos fatores.....	92
TABELA 18 – Matriz de Correlação dos Princípios Andragógicos da Aprendizagem em Ambiente Virtual.....	93
TABELA 19 – Medidas Descritivas Gerais dos Princípios Andragógicos.....	94
TABELA 20 – Matriz de Correlação dos Princípios Andragógicos.....	95
TABELA 21 – Medidas Descritivas Gerais do Princípio 1.....	98
TABELA 22 – Resumo dos Achados referentes ao Princípio 1: Autonomia e Iniciativa no Processo de Aprendizagem	107
TABELA 23 – Medidas Descritivas Gerais do Princípio 2.....	110
TABELA 24 – Resumo dos Achados referentes ao Princípio 2: Autodirecionamento no Processo de Aprendizagem.....	115
TABELA 25 – Medidas Descritivas Gerais do Princípio 3	118
TABELA 26 – Resumo dos Achados referentes ao Princípio 3: Motivação para a Aprendizagem.....	123
TABELA 27 – Medidas Descritivas Gerais do Princípio 4	124

TABELA 28 – Resumo dos Achados referentes ao Princípio 4: Utilidade da Aprendizagem.....	127
TABELA 29 – Medidas Descritivas Gerais do Princípio 5.	128
TABELA 30 – Resumo dos Achados referentes ao Princípio 5: Orientação e Apoio para a Aprendizagem.....	130
TABELA 31 – Medidas Descritivas Gerais do Princípio 6.	134
TABELA 32 – Resumo dos Achados referentes ao Princípio 6: Maturidade no Processo de Aprendizagem.	135
TABELA 33 – Critério de Agrupamento.....	136
TABELA 34 – Perfil Sociodemográfico dos Grupos 1 e 2.....	141
TABELA 35 – Correlação entre os princípios e variáveis sociodemográficos.....	142

LISTA DE SIGLAS

ABED	Associação Brasileira de Educação a Distância
AP	Administração Pública
BAR	Brazilian Administration Review
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EaD	Educação a Distância
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
MEC	Ministério da Educação
PNAP	Programa Nacional de Formação em Administração Pública
RAC	Revista de Administração Contemporânea
RAE	Revista de Administração de Empresas
RAP	Revista de Administração Pública
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
RSL	Revisão Sistemática na Literatura
SisUAB	Sistema Universidade Aberta do Brasil
TICs	Tecnologias da informação e da Comunicação
UAB	Universidade Aberta de Brasília

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA ÁREA DE ESTUDO E DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA	17
1.2 OBJETIVOS	22
1.3 JUSTIFICATIVA DO ESTUDO.....	22
1.4 ESTRUTURA DO TRABALHO	25
2 REFERENCIAL TEÓRICO	26
2.1 PERSPECTIVAS TEÓRICAS DA APRENDIZAGEM	26
2.2 APRENDIZAGEM DE ADULTOS	33
2.2.1 Definindo o Aprendiz Adulto	36
2.2.2 Apresentação do Modelo Andragógico	38
2.3 APRENDIZAGEM AUTODIRECIONADA	46
2.4 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.....	50
2.4.1 Origem e Evolução da Educação a Distância	51
2.4.2 Definição e Caracterização da Educação a Distância	53
2.4.3 O Perfil do Aluno Virtual	56
2.4.4 Estilos de Aprendizagem	58
2.5 O ENSINO SUPERIOR DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA NO BRASIL.....	62
2.6 REFLEXÕES SOBRE OS TEMAS ABORDADOS NO CAPÍTULO	65
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	68
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	68
3.2 DESIGN DA PESQUISA.....	70
3.3 POPULAÇÃO E AMOSTRA DA PESQUISA.....	71
3.4 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS	74
3.5 PROCESSO DE ANÁLISE DOS DADOS	78
3.6 CATEGORIAS ANALÍTICAS DESSE ESTUDO	80
4 RESULTADOS DA PESQUISA	82
4.1 DADOS SOCIO-DEMOGRÁFICOS: PERFIL DOS SUJEITOS	82
4.2 IDENTIFICAÇÃO DOS PRINCÍPIOS ANDRAGÓGICOS NA PERCEPÇÃO DE ALUNOS DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA.....	90

4.2.1 Princípio 1 - Autonomia e Iniciativa no Processo de Aprendizagem	95
4.2.2 Princípio 2 - Autodirecionamento no Processo de Aprendizagem	107
4.2.3 Princípio 3 - Motivação para a Aprendizagem	116
4.2.4 Princípio 4 - Utilidade da Aprendizagem	123
4.2.5 Princípio 5 - Orientação e Apoio para a Aprendizagem.....	127
4.2.6 Princípio 6 - Maturidade no Processo de Aprendizagem	131
4.3 AGRUPAMENTOS POR NÍVEL DE CONCORDÂNCIA COM OS PRESSUPOSTOS ANDRAGÓGICOS DA APRENDIZAGEM EM AMBIENTE VIRTUAL	136
4.3.1 GRUPO 1: Perfil dos alunos que apresentaram Elevado Nível de Concordância aos Princípios.....	137
4.3.2 GRUPO 2: Perfil do alunos que apresentaram Moderado Nível de Concordância aos Princípios.....	139
4.4 ANÁLISES DE CORRELAÇÕES	141
4.5 RESUMO DAS PRINCIPAIS CONSTATAÇÕES DA PESQUISA.....	141
5 CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES	150
REFERÊNCIAS	159
APÊNDICE A - Revisão Sistemática da Literatura Nacional.....	170
APÊNDICE B – Carta-convite para o Pré-teste	178
APÊNDICE C – Carta-convite aos Alunos Virtuais	179
APÊNDICE D - Questionário	180

1 INTRODUÇÃO

Este capítulo está organizado em quatro seções: (a) Contextualização da área de estudo e delimitação do problema de pesquisa, (b) Objetivos, (c) Justificativa e relevância do estudo; e (d) Estrutura e organização do trabalho.

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA ÁREA DE ESTUDO E DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA

A administração, enquanto área do conhecimento, atingiu grandes dimensões no Brasil e se desdobrou em várias especificidades funcionais, dentre essas a administração pública (GIROLLETTI, 2005). Embora o curso superior em administração tenha sido regulamentado no Brasil em 1965, com a Lei 4.769/65, o curso já era ofertado nos estados de São Paulo e Rio de Janeiro desde 1902 (CONSELHO FEDERAL DE ADMINISTRAÇÃO, 2012). O primeiro curso de administração pública foi ofertado na Escola Brasileira de Administração Pública – EBAP, na Fundação Getúlio Vargas, no Rio de Janeiro, tendo como objetivo modernizar o setor público com profissionais dotados de competência comprovadas por escolarização e experiência (GIROLLETTI, 2005).

A princípio, os cursos de administração, assim como os demais cursos superiores, eram ofertados apenas presencialmente, mas com o acentuado desenvolvimento da tecnologia da informação e o advento da internet, vários cursos de graduação e pós-graduação, dentre esses os de administração, passaram a ser oferecidos também na modalidade a distância.

A educação a distância – EaD é uma prática educativa que já está consolidada no mundo ocidental há muitos anos. No Brasil, sua prática também não é uma iniciativa recente, já que desde o século XVIII existem registros desta modalidade de ensino, entretanto, por muito tempo, acreditou-se que não era possível fazer ensino regular à distância, o que ocasionou um represamento da EaD no Brasil. Todavia, ainda que a EaD não seja a modalidade predominante no ensino brasileiro, ela já se faz presente no processo educacional do país, tanto em instituições públicas quanto privadas (MARQUES, 2004; SARTORI, 2002; ALVES, 1994).

Entende-se por educação a distância, conforme Fleury e Vasconcellos (2009) e seguindo a definição do Decreto Nº 2494, de 10 de fevereiro de 1998, que regulamenta o Art. 80 da LDB, o método de ensino que permite a auto-aprendizagem, por meio de recursos

didáticos organizados de maneira sistemática, em diferentes suportes de informação utilizados isoladamente ou combinados e veiculados pelos diversos meios de comunicação.

Laruccia, Almeida e Ruiz (2010), destacam que a educação a distância tem ocupado um lugar expressivo na sociedade do conhecimento. Conforme o Ministério da Educação (2011), o número de cursos a distância em nível de graduação e pós-graduação universitária vem crescendo no Brasil. Dentre as matrículas de graduação, incluindo cursos de licenciatura, bacharelado e tecnológicos, no ensino superior do país, a EaD corresponde a 14,6% (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2011).

O curso de Administração é o que apresenta o maior número de estudantes no Brasil. De acordo com o Ministério da Educação (2011), o número de alunos em busca do diploma atingiu 6.379.299 alunos em 2.377 instituições de ensino superior, que oferecem 29.507 cursos, sendo o curso de Administração o primeiro no ranking (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2011). Em 2010, os cursos de Administração oferecidos em instituições públicas e privadas no Brasil totalizavam mais de 1.800, com cerca de 1.102.579 de alunos matriculados, representando 18,5% dos alunos do ensino superior do Brasil (CONSELHO FEDERAL DE ADMINISTRAÇÃO, 2012).

No entanto, o acesso a um curso superior ainda não é democrático e igualitário. Nem todos os alunos que almejam a realização de um curso superior conseguem se inserir nessa estatística. Buscando ampliar de forma eficaz o número de beneficiários da formação superior, o governo tem desenvolvido diversas iniciativas, dentre essas está o Programa Nacional de Formação em Administração Pública – PNAP, que tem como objetivo ofertar cursos gratuitos e de qualidade na área de administração, em nível de graduação e pós-graduação, na modalidade a distância (CAPES, 2013).

O PNAP surge como uma possibilidade a mais para minimizar as distâncias e possibilitar aos interessados uma oportunidade de aquisição e construção de conhecimento por meio de experiências realizadas em espaços e tempos síncronos e assíncronos, em um ambiente de aprendizagem mediado por diferentes meios e formas de comunicação. O programa integra o Sistema Universidade Aberta do Brasil – SisUAB, que tem como finalidade suprir as demandas de formação, treinamento, aperfeiçoamento e atualização de profissionais. Com a finalidade de criar bases para uma universidade aberta e a distância no país, o PNAP instituiu a possibilidade de consórcios firmados entre universidades federais de ensino, localizadas nos diversos estados brasileiros (CAPES, 2013).

O objetivo do PNAP é a formação de profissionais com amplo conhecimento em administração pública, capazes de atuar no âmbito federal, estadual e municipal,

administrando com competência e ética as organizações governamentais e não-governamentais. Seu público-alvo são os egressos do ensino médio com interesse em atuar como profissionais na área de gestão pública no país para atender a demanda pela formação superior nessa área. Atualmente, são 48 instituições localizadas nas cinco regiões brasileiras, oferecendo o curso de graduação em administração pública vinculados ao programa (CAPES, 2013).

Observa-se que a educação a distância pode contribuir com o desenvolvimento educacional, possibilitando uma sociedade melhor preparada para enfrentar as mudanças que vêm ocorrendo no mundo com o advento da informatização. Os estudos de Gurguel, realizados em 2006, apontam a aprendizagem virtual como uma significativa opção de estudo nos dias atuais. De modo complementar, os resultados da pesquisa de Lúcio *et al.*, desenvolvida em 2008, demonstram que “o ganho de tempo é apontado como a opção mais atraente em relação à educação a distância” (SILVA; DOMINGUES, 2010, p. 4). Fiuza e Martins (2002) destacam outros motivos que impulsionam as pessoas a procurar esta modalidade de ensino, tais como: interesse profissional, busca de desafios pessoais, necessidade de titulação, troca de experiências e interesse em ingressar em uma instituição de ensino.

Em contrapartida, é preciso atentar para o fato de que a educação a distância também possui algumas limitações. Arbaugh e Duray (2002) embora reconheçam que o mercado de ensino a distância vem crescendo a uma taxa de 35,6%, ressaltam que ainda existem falhas a serem corrigidas. Landim (1997) corrobora afirmando que para a implantação da educação a distância ser efetivada existem diversos obstáculos a serem superados.

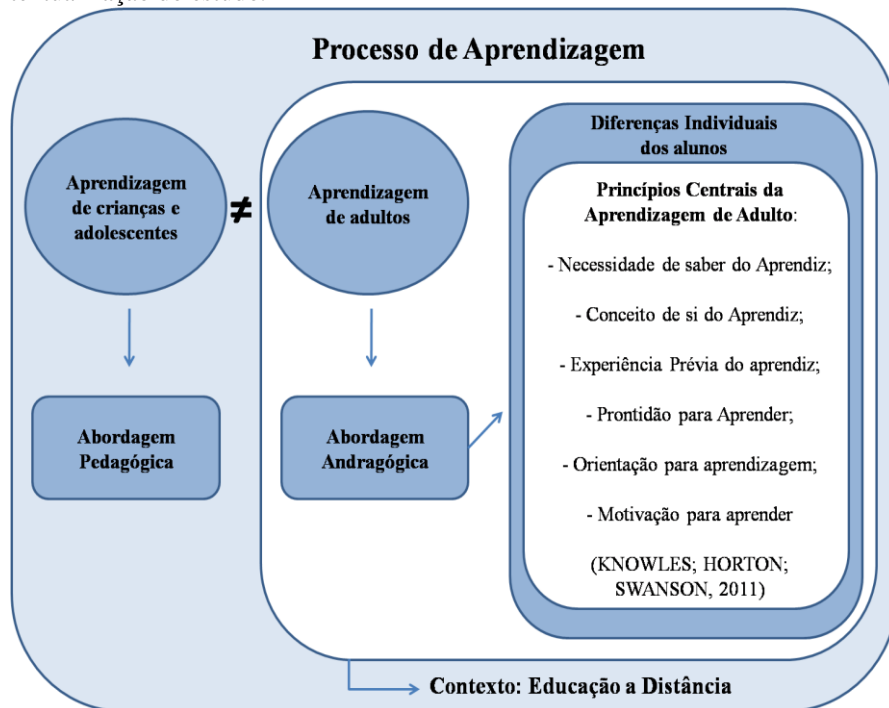
A qualidade da educação em ambiente virtual está associada às condições proporcionadas pelas instituições que ofertam essa modalidade de ensino, dentre essas a capacidade tecnológica, os materiais didáticos, as metodologias utilizadas e a qualificação dos docentes (SCHNITMAN, 2001). No contexto da educação à distância, o conhecimento do perfil do aluno virtual pode ampliar a utilização das tecnologias da informação a favor da aprendizagem, auxiliando na consolidação de práticas significativas de educação em ambiente virtual (SMITH, 2002).

Da mesma forma, o processo de formação dos alunos de administração pública na modalidade a distância é influenciado por uma série de fatores que não podem deixar de ser considerados. Além do perfil e variáveis intrínsecas ao aluno, existem a interferência de outros fatores mediadores como a metodologia utilizada no curso, a estrutura e a organização

do ambiente virtual, e a relação do aluno com os demais agentes envolvidos no processo de aprendizagem, como o professor e o tutor. No entanto, compreender como se dá o processo de aprendizagem e conhecer o perfil do aluno inserido nesta modalidade de ensino é o primeiro passo para otimizar o processo e aperfeiçoar a formação do administrador nesse ambiente.

Para ampliar a compreensão sobre o processo de aprendizagem na formação de administradores no contexto da educação a distância, surgiu o interesse em desenvolver um estudo, sob a ótica da abordagem andragógica, conforme ilustra a figura 1.

Figura 1 - Contextualização do estudo.



Fonte: Elaborada pela autora (2014).

Ao observar a figura, percebe-se que este trabalho parte da premissa de que crianças, adolescentes e adultos aprendem de formas diferentes, fazendo-se, nesse sentido, necessária a utilização de abordagens diferenciadas em seus processos de aprendizagem (KNOWLES, HOLTON, SWANSON, 2011; CAVANCANTI; GAYO, 2005; KNOWLES, 1975). Goecks (2006) enfatiza que o uso inapropriado de métodos desenvolvidos para crianças – pedagogia - no processo de aprendizagem de adultos não resulta na aprendizagem efetiva, pois o aprendiz adulto, devido suas habilidades intelectuais mais desenvolvidas, almeja vivenciar e experimentar as situações em sala de aula, para posteriormente aplicá-las no seu dia a dia. No entanto, como saber se a abordagem que melhor se aplica ao perfil dos alunos é a pedagógica ou a andragógica? Como identificar se o aluno já atingiu a fase adulta e está preparado para receber um ensino embasado nos princípios andragógicos? Partindo dessas reflexões, buscou-se compreender o que é ser adulto.

De acordo Knowles, Holton e Swanson (2011), um indivíduo é considerado adulto quando esse possui maturidade para assumir a responsabilidade de seus atos perante a sociedade. Conforme os autores, as pessoas vão adquirindo esse autoconceito de ser responsável pela própria vida e de ser autodirecionado desde a adolescência, e crescem à medida que os indivíduos amadurecem biologicamente (desenvolvimento cronológico) e passam a vivenciar experiências sociais mais intensas, ou seja, começam a trabalhar, casam-se, têm filhos, entre outras.

Considerando o nível de maturidade e autodirecionamento que os adultos tendem a possuir a medida que vão se desenvolvendo e vivenciando experiências, surgiu a necessidade de uma abordagem que considerasse essas diferenças individuais no processo de aprendizagem, fazendo emergir a andragogia. De acordo com Knowles (1975), a andragogia é a arte e a ciência destinada a auxiliar os adultos a aprender e a compreender o processo de aprendizagem. A educação de adultos, sob a perspectiva andragógica, preocupa-se com o modo como os adultos aprendem, reconhecendo que existe uma série de fatores que influenciam seus processos de aprendizagem (WADDILL; MARQUARDT, 2003).

De modo sucinto, a andragogia pode ser compreendida pelos seus quatro pilares, que estão relacionados com as peculiaridades dos aprendizes adultos, que consistem: (a) na transposição do autoconceito de uma posição de dependência para a de um ser humano autodirigido; (b) em um acúmulo crescente de experiências, sendo essas uma rica fonte de aprendizagem; (c) na sua disposição para aprender e torná-lo continuamente orientado para tarefas com potencial de desenvolvimento em seu papel social; (d) em mudanças na perspectiva temporal de uma aplicação posterior do conhecimento para a aplicação imediata, o que irá adaptar a sua orientação no sentido da mudança de foco para uma perspectiva voltada para o desempenho (FERRAZ; LIMA; SILVA, 2004, p. 6).

Características como autonomia e independência preconizados na aprendizagem autodirecionada parecem ir ao encontro do que se espera de um aluno em processo de aprendizagem na modalidade a distância. Os cursos a distância demandam novos comportamentos dos alunos, com destaque para a capacidade de pensar e agir de modo independente, realizar escolhas bem sucedidas de planos de estudos, além da capacidade de reflexão sobre sua própria aprendizagem e do controle de suas próprias atividades de aprendizagem (ABBAD; CORRÊA; MENESSES, 2010). É pertinente destacar que, além da contribuição na própria formação, a aprendizagem autodirecionada desenvolve competências e habilidades essenciais às exigências do contexto atual marcado pela dinamicidade e competitividade do mercado de trabalho.

De acordo com Dencker (2002, p.45), “a educação superior deve assumir a formação das competências necessárias para a atuação neste novo contexto, ao preparar alunos para participarem do processo de construção do conhecimento”. Assim, o ensino deve incentivar a reflexão, a criatividade e a inovação, ou seja, ao invés de limitar-se a oferecer aos alunos modelos já constituídos, deve estimulá-los a buscar e desenvolver novos caminhos. Partindo desse ponto, o enfoque desse estudo envolve a aprendizagem de adultos, levando em consideração os princípios centrais embasados na abordagem andragógica, desenvolvida por Knowles, Horton e Swanson (2011) dentro do contexto da educação a distância, buscando compreender se existem fatores mediadores associados às diferenças individuais do aprendiz - como faixa etária, papel social, experiência profissional, entre outros - que exercem influência em seu processo de aprendizagem.

Sob essa perspectiva, essa pesquisa busca responder a seguinte questão: **Como as diferenças individuais do aprendiz contribuem para o processo de aprendizagem de discentes de cursos de bacharelado a distância em Administração Pública?**

1.2 OBJETIVOS

O objetivo principal deste trabalho é analisar o processo de aprendizagem com base nas diferenças individuais dos alunos de cursos de bacharelado a distância em administração pública vinculados ao PNAP, segundo a abordagem andragógica.

Os três objetivos específicos que norteiam o desenvolvimento deste estudo consistem em:

- a) Verificar o perfil do aluno virtual de cursos de bacharelado em administração pública a distância vinculados ao PNAP;
- b) Analisar as relações existentes entre os perfis dos alunos do curso de bacharelado em administração pública e os princípios andragógicos de aprendizagem;
- c) Identificar o estado de autodirecionamento (autonomia e independência) dos alunos virtuais em seu processo de aprendizagem.

1.3 JUSTIFICATIVA DO ESTUDO

Os alunos que aprendem na modalidade a distância têm diversas formações e necessidades, origem em variados grupos sócio-econômicos, diferentes idades e compromissos familiares diversos. Conhecer o perfil e o estilo de aprendizagem, incluindo

anseios, motivações e limitações, do aluno que opta por esta modalidade educacional abre possibilidades de se adequar o planejamento e a didática do ensino às necessidades dos envolvidos (BOLZAN, 1998; LAASER, 1997).

Assim, a escolha do tema para essa pesquisa resultou do interesse em investigar e contribuir em âmbito social e acadêmico, no que se refere à aprendizagem em ambiente virtual na área de gestão. Os alunos de cursos vinculados ao PNAP foram escolhidos como sujeitos investigativos, devido à importância do programa em esfera nacional e às fortes tendências de seu crescimento.

O objetivo dos cursos vinculados ao PNAP é criar um perfil nacional de gestores públicos, desenvolvendo uma visão global das ações administrativas e políticas governamentais que permita o exercício da gestão na esfera regional e nacional, que contribua para o processo de desenvolvimento do país. Atualmente, os cursos de bacharelado em Administração Pública e os cursos de especialização em Gestão Pública e Gestão Pública Municipal vinculados PNAP são oferecidos em 24 estados e no Distrito Federal. No total, são 62 instituições de Ensino Superior localizadas em todas as regiões brasileiras, oferecendo um ou mais dos referidos curso, destas 22 estão localizadas no nordeste, 15 situadas no sudeste, 11 no sul, 8 no centro-oeste, e 6 na região norte.

Em termos de contribuição científica, observa-se que embora a modalidade de educação a distância tenha evidenciado ano a ano seu intenso crescimento, e que a mesma já venha sendo tratada enquanto tema de pesquisa científica, são poucos os estudos que abordem estratégias instrucionais dessa modalidade de ensino alinhadas à abordagem andragógica; que dê atenção aos objetivos e propósitos para o aprendizado e as particularidades contextuais, incluindo as diferenças individuais e situacionais, e aos princípios andragógicos. Smith (2002) destaca que embora muitas pesquisas já tenham sido realizadas, ainda é um desafio saber como os sujeitos aprendem nesse contexto.

Após o desenvolvimento de uma RSL - Revisão Sistemática na Literatura nacional (Apêndice A), buscando retratar um panorama geral dos trabalhos que exploram os três conceitos em estudo (“Educação a distância”, “Educação de adultos” e “Autoaprendizagem”), considerando artigos científicos publicados nos últimos dez anos - entre os anos de 2003 e 2012, na base de periódicos Scielo.org, disponível no Portal de Periódicos da CAPES, foi possível observar que dentre os 124 artigos encontrados nenhum sequer mencionou a palavra andragogia.

Observou-se que há uma variedade significativa de periódicos nacionais que tem se interessado por publicações relacionando um ou mais dos temas, além disso, foi verificado que há uma incidência grande de artigos que enfatizam Educação a distância e Educação de Adultos, já o tema Autoaprendizagem parece ser pouco enfatizado nos artigos nacionais. Entre os periódicos que mais publicaram artigos sobre as temáticas em estudo, destaca-se “Educação e Sociedade” e “Revista Brasileira de Educação”. No entanto, além de periódicos na área de educação, foram identificados periódicos nas áreas de psicologia, saúde e administração. Na área de administração, foram encontrados apenas 3 artigos, dos quais 1 pertence à RAE – Revista de Administração de Empresas, e 2 à RAP – Revista de Administração Pública. Esses dados demonstram uma carência de pesquisas que tratem da interdisciplinaridade entre administração e educação.

No que se refere às dimensões discutidas nos artigos analisados, observou-se que esses enfocavam alternativamente cinco dimensões: características ou perfil do aluno, formação ou perfil do professor/tutor, Planejamento/desenvolvimento/implantação de cursos, avaliação de estratégias de ensino, ou estrutura e recursos utilizados no ensino. Dentre as dimensões, observou-se a predominância de estudos que tratam de planejamento, desenvolvimento ou implantação de cursos (relatos de casos específicos) e a baixa produção no que se refere a pesquisas com enfoque nas características ou perfil do aluno, temática central deste estudo.

Ao analisar as palavras-chave encontradas nos artigos (427 palavras), filtrando-as em conformidade com os interesses da pesquisa, chegou-se a um total de 93 palavras, que foram categorizadas em: “modalidade de ensino”, “fatores individuais”, “tecnologia e inovação” e “estrutura e recursos”, categorias essas que emergiram naturalmente dos próprios termos. Após a categorização das palavras-chave, percebeu-se uma ênfase sobre “estrutura e recursos” e as “modalidades de ensino”. O número de estudos que tratam da educação de adultos, auto-aprendizagem ou educação a distância com foco nos perfis e nas características do aluno aponta que são poucas as pesquisas nesse sentido. Cabe ainda ressaltar que nenhum dos artigos analisados tratou dos três temas simultaneamente.

Somado à carência de pesquisas que alinhem educação a distância e andragogia, observou-se ainda que os temas Aprendizagem autodirecionada, Educação de adultos e Educação a distância são pouco tratados na área de administração, o que oportuniza a realização deste estudo para contribuir cientificamente nessa esfera. Assim, as informações obtidas com a RSL ratificam a relevância teórica desta pesquisa, considerando a escassez de

estudos nacionais que tratem do perfil do aluno virtual em paralelo aos princípios andragógicos no contexto do ensino de administração.

Além da contribuição teórica, esse estudo mostra-se relevante devido sua contribuição prática e social. A identificação do perfil do aluno virtual de bacharelado em administração pública, assim como das relações existentes entre as diferenças individuais dos aprendizes e o processo de aprendizagem em ambiente virtual, e do estado de autodirecionamento dos alunos inseridos nesse contexto, permitiu a visualização e compreensão da interferência de fatores mediadores da aprendizagem em ambiente virtual, podendo assim contribuir para o desenvolvimento e aperfeiçoamento dos cursos nesse formato, e gerar melhorias no ensino e na formação do administrador.

Ao descrever e analisar o cenário do ensino superior a distância no Brasil, com base em um programa – PNAP, que está presente em diversos estados brasileiros e que, buscou-se constatar fragilidades e sugerir melhorias no formato e método dos cursos vinculados a esse programa e possibilitar impactos significativos nessa modalidade de ensino, e, principalmente, no processo de aprendizagem dos alunos inseridos nesse contexto a fim de otimizar a formação do gestor público, que conseqüentemente terá uma melhor atuação em seu posto de trabalho, resultando em uma melhor prestação de serviço à sociedade.

1.4 ESTRUTURA DO TRABALHO

Este trabalho compreende cinco capítulos e está estruturado da seguinte forma: inicia-se com este capítulo introdutório, no qual são enfatizados o problema, os objetivos e a justificativa, dessa pesquisa; em seguida, no segundo capítulo, é apresentado o referencial teórico que fundamenta este estudo, consistindo numa apresentação das perspectivas teóricas de aprendizagem, aprendizagem de adultos, aprendizagem autodirecionada e educação a distância, concluindo esse capítulo com uma subseção com as reflexões sobre os temas abordados no capítulo; na sequência, são descritos os procedimentos metodológicos, descrevendo o tipo de pesquisa e o *design*, o universo e a amostra, o instrumento de coleta de dados, o processo de coleta e análise de dados, e as categorias analíticas desse estudo; no quarto capítulo são apresentados os resultados do trabalho, e, por fim, apresenta-se as considerações finais no quinto capítulo.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo abrange cinco seções, que tem como objetivo apresentar as diferentes orientações teóricas que se propõe a explicar o fenômeno da aprendizagem; tratar da aprendizagem de adultos com base na abordagem andragógica, incluindo a definição do aprendiz adulto e o modelo andragógico desenvolvido por Knowles, Holton e Swanson (2011); descrever a aprendizagem autodirecionada, considerando inclusive os contrapontos conceituais encontrados na literatura da área devido às diferentes visões (comportamental ou cognitiva) dos autores sobre o processo; e caracterizar a educação a distância, descrevendo a sua evolução ao longo dos anos. Por fim, serão descritas as reflexões finais sobre o capítulo.

2.1 PERSPECTIVAS TEÓRICAS DA APRENDIZAGEM

Os seres humanos têm uma potencialidade natural para aprender (ROGERS, 1969) e, desde o início da sua existência, estão em constante aprendizagem, o que torna a discussão do tema abrangente, sendo assim, uma temática abordada em vários campos do conhecimento como psicologia, sociologia, filosofia, educação e também administração (MERRIAM; CAFFARELLA; BAUMGARTNER, 2006).

O termo aprendizagem pode ser compreendido por meio de diversas perspectivas teóricas, seguindo diferentes pressupostos epistemológicos que norteiam caminhos divergentes de entendimentos do referido fenômeno (MERRIAM; CAFFARELLA; BAUMGARTNER, 2006; EASTERBY-SMITH; BURGOYNE; ARAUJO, 2001), conseqüentemente, a aprendizagem de adultos pode ser analisada e compreendida sob distintas abordagens. Nesse sentido, esta seção tem como objetivo apresentar as diferentes orientações teóricas que se propõe a explicar o fenômeno da aprendizagem e apontar as perspectivas teóricas utilizadas no embasamento desse estudo.

Entende-se que as teorias de aprendizagem foram desenvolvidas para permitir uma interpretação sistemática sobre o fenômeno em estudo – aprendizagem. Portanto, diferenciam-se de autor para autor conforme sua perspectiva de interpretação e definição do tema, ou seja, como qualquer teoria, envolve o relacionamento abrangente de diferentes conceitos e princípios, baseando-se em sistemas de valores ou visões de mundo (MOREIRA, 1999).

Até 1950, a maioria dos estudiosos, grande parte psicólogos, que estudaram o fenômeno da aprendizagem, a definiam, predominantemente, como uma mudança no comportamento, o que demonstra uma visão da aprendizagem como produto. No entanto, a aprendizagem também foi e continua sendo abordada por outros autores como um processo (MERRIAM; CAFFARELLA; BAUMGARTNER, 2006). De modo genérico, Danis e Solar (2001), enfatizam que o campo de pesquisas sobre aprendizagem é favorecido da integração de estudo de aspectos afetivos, socioafetivos, físicos, intelectuais, sociais, morais, profissionais, entre outros, relativos ao desenvolvimento individual ou coletivo do indivíduo. Esses aspectos são retratados nas diferentes definições atribuídas ao termo.

É comum a associação do termo aprendizagem ao ato de adquirir algo novo. No entanto, existem diversas definições desenvolvidas sob diferentes percepções. Kolb (1984) conceitua a aprendizagem como um processo de transformação, após a vivência de experiências, que resulta em conhecimento. Assim, partindo da abordagem experiencial, o termo remete às modificações nas capacidades humanas relacionadas a atitudes, interesses e valores, que resultam das experiências vivenciadas.

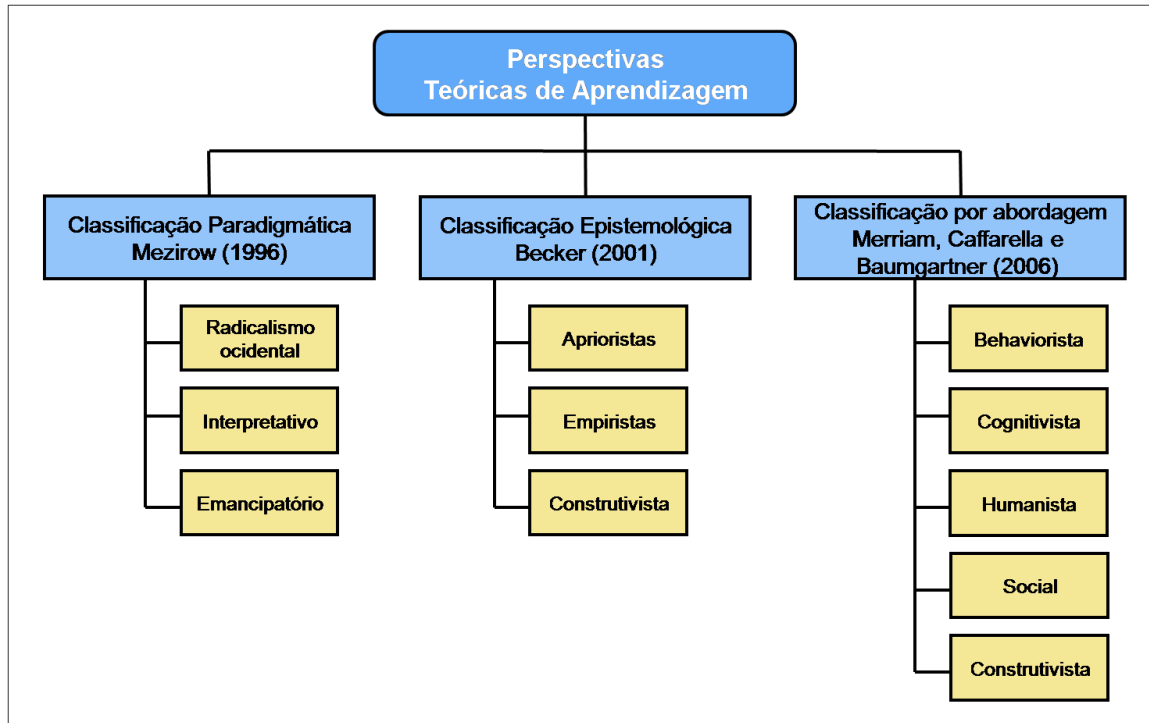
Partindo da perspectiva comportamental, Fleury e Oliveira Júnior (2001), descrevem a aprendizagem como um processo de mudança provocado por estímulos diversos que podem produzir mudança no comportamento da pessoa. Sob uma abordagem cognitiva, Peter Senge (1990), descreve a aprendizagem como um ciclo contínuo composto de três conjuntos de elementos: aptidões e habilidades; conhecimentos e sensibilidades; e atitudes e crenças. Conforme o autor, ao desenvolver novas habilidades, a compreensão dos indivíduos sobre a realidade pode sofrer alterações, e esses novos conhecimentos e sensibilidades ao serem incorporados, modificam seus modelos mentais (conceitos densamente enraizados e generalizações que influenciam suas atitudes e maneira de enxergar o mundo), contribuem para o surgimento de novas crenças e atitudes, estimulam o desenvolvimento contínuo de habilidades e aptidões, o que retroalimenta o sistema e reforça o ciclo.

As diversas correntes sobre aprendizagem podem ser diferenciadas pelos resultados decorrentes do processo de aprendizagem no indivíduo. Isso é observado nas definições atribuídas ao termo: enquanto algumas ressaltam a mudança comportamental do indivíduo, outras evidenciam tanto aspectos comportamentais quanto os cognitivos, levando em consideração a influência da aprendizagem no desenvolvimento de crenças, valores e percepções.

Nesse sentido, existem diversas classificações para as teorias de aprendizagem. Sobre esse aspecto, destaca-se a classificação paradigmática proposta por Mezirow (1996); o

agrupamento por abordagens desenvolvido por Merriam, Caffarella e Baumgartner (2006), e a classificação epistemológica elaborada por Becker (2001), conforme ilustra a figura 2.

Figura 2 - Classificações das Perspectivas Teóricas de Aprendizagem



Fonte: Elaborada pela autora (2013), baseado em Mezirow (1996), Becker (2001), Merriam, Caffarella e Baumgartner (2006).

Na classificação paradigmática, considera-se que as teorias apresentam diferentes significados para aprendizagem devido aos pressupostos que fundamentam seus paradigmas e as suposições no que se refere a sua natureza e função. Argumenta-se que a partir do entendimento desses pressupostos, compreendem-se as diversas vertentes de pesquisa sobre aprendizagem (MEZIROW, 1996).

De acordo com Mezirow (1996), há três paradigmas na área de educação e aprendizagem: o *radicalismo ocidental*, que visualiza o conhecimento como algo objetivo que independe de atividades subjetivas (relação causa-efeito); o *paradigma interpretativo*, marcado pelas contribuições de Vygotsky, é embasado no argumento de que as categorias cognitivas são originalmente sociais; e o *paradigma emancipatório*, que se baseia na ideia de que existe um tipo de auto-reflexão que pode tornar os indivíduos independentes e autônomos.

De acordo com Becker (2001), as teorias de aprendizagem podem ser classificadas conforme suas características epistemológicas. Assim, o referido autor agrupa as teorias em aprioristas, empiristas, e construtivistas. As aprioristas, também denominadas

como racionalistas, são concepções baseadas na pressuposição da programação de conhecimentos na herança genética dos indivíduos, consistindo na existência de uma predisposição para a aprendizagem em certos campos do conhecimento e limitações em outros, desconsiderando a relevância ao processo de aprendizagem. Nesse contexto, estão inseridas algumas teorias de aprendizagem com enfoque humanista.

Nas teorias empiristas, considera-se o contexto físico e social no processo de aquisição de conhecimentos. De acordo com essas teorias, o aprendizado é imposto pelo meio físico e social cujo indivíduo está inserido, sendo visualizado como uma cópia da estrutura real do mundo. As teorias de aprendizagem behavioristas estão associadas a esta perspectiva (BECKER, 2001).

As teorias construtivistas, por sua vez, levam em consideração a abordagem cognitiva fundamentada nas contribuições de Kant, cuja ênfase é centrada no papel do sujeito no processo de organização de suas interações com o mundo físico. Nessa abordagem, o sujeito possui capacidade criativa de interpretar e representar o mundo e o conhecimento é compreendido como o produto das interações entre sujeito e objeto. As teorias de aprendizagem de adultos, aprendizagem situada, entre outras, sofrem influência dessa filosofia (BECKER, 2001; MOREIRA, 1999).

Além das classificações apresentadas, destaca-se a classificação por abordagem, desenvolvida por Merriam, Caffarella e Baumgartner (2006). Conforme os autores, existem cinco orientações para tratar do fenômeno da aprendizagem, essas se classificam em: behaviorista, cognitivista, humanista, social e construtivista. O quadro 1, elaborado por Merriam, Caffarella e Baumgartner (2006), descreve os principais teóricos, a visão do processo de aprendizagem, o lócus de aprendizagem, o propósito da educação, o papel do professor e a manifestação da aprendizagem de adultos em cada uma das perspectivas.

A visão behaviorista, também denominada comportamentalista, é baseada na observação e mensuração dos comportamentos do indivíduo (LUCENA, 2001; MOREIRA, 1999) e acontecimentos do ambiente no qual o sujeito está inserido, cuja aprendizagem se expressa por esses comportamentos ou acontecimentos, ou seja, não se trata de um processo reflexivo interno do ser humano, mas sim de um comportamento observável (MERRIAM; CAFFARELLA; BAUMGARTNER, 2006).

A abordagem behaviorista é associada ao conceito conexionista, que visualiza a aprendizagem como uma conexão entre estímulos e respostas (MERRIAM; CAFFARELLA; BAUMGARTNER, 2006; MOREIRA, 1999; BARROS, 1998). A aprendizagem, nessa concepção, é definida como a modificação do comportamento ou aquisição de novas respostas

ou reações, e o conhecimento é definido como o conjunto de reações que um indivíduo utiliza para responder aos estímulos do ambiente (BARROS, 1998).

Quadro 1 - Cinco orientações para a aprendizagem

Aspectos	Behaviorista	Humanista	Cognitivista	Aprendizagem Social	Construtivista
Teóricos de Aprendizagem	Guthrie, Hull, Pavlov, skinner, thordike, Tolman, Watson	Maslow, Rogers	Ansobel, Bruner, Koffka, Kohler, Lewin, Piaget	Bandura, Rotter	Candy, Dewey, Lave, Piaget, Rogoff, Von Glasersfeld, Vygotsky.
Visão do processo de aprendizagem	Mudança no comportamento	Um ato pessoal para realizar potencial	Processo mental interno (inclui insight, processamento de informação, memória, percepção).	Interação e observação de outros em um contexto social	Construção de significado a partir da experiência.
Lócus de aprendizagem	Estímulo no ambiente externo	Necessidades afetivas e cognitivas	Estruturação cognitiva interna	Interação de pessoa, comportamento e ambiente	Construção individual e social do conhecimento.
Propósito da Educação	Produzir mudança comportamental na direção desejada	Tornar-se autoatualizado, maduro, autônomo	Desenvolver capacidade e habilidades para aprender melhor	Modelar novos papéis e comportamentos	Construir conhecimento
Papel do professor	Arranja o ambiente para extrair resposta desejada	Facilita o desenvolvimento da pessoa integral	Estrutura conteúdo da atividade de aprendizagem	Modela e guia novos papéis e comportamento	Facilita e negocia significado com aprendiz
Manifestação na aprendizagem de adultos	- Objetivos comportamentais - Responsabilidade - Melhoria de desempenho - Desenvolvimento de habilidades e treinamento	- Andragogia, - Aprendizagem autodirecionada - Desenvolvimento cognitivo - Aprendizagem transformacional.	- Aprender a aprender, - Aquisição do papel social, - Inteligência, aprendizagem e memória relacionada com a idade.	- Socialização - Aprendizagem autodirecionada - Lócus de controle - Relação com mentor (mentoring)	- Aprendizagem experiencial, - Aprendizagem transformacional - Prática reflexiva. - Comunidade de prática - Aprendizagem situada

Fonte: Merriam, Caffarella e Baumgartner (2006, p. 294-295)

As experiências de Skinner sobre desenvolvimento de habilidades e o condicionamento dos indivíduos demonstraram que o comportamento reforçado positivamente ou recompensado, terá uma maior probabilidade de acontecer com sucesso no futuro. Por outro lado, o comportamento que não é reforçado ou é reforçado negativamente provavelmente ocorrerá com menos frequência ou desaparecerá (MERRIAM; CAFFARELLA; BAUMGARTNER, 2006; BARROS, 1998). Para Barros (1998), o reforço positivo, por se apresentar como um estímulo, é um elemento fundamental no processo de aprendizagem, consistido em um requisito necessário à aprendizagem. Sob essa percepção, o sujeito é caracterizado pela passividade, pois a aprendizagem não é uma qualidade intrínseca do organismo, mas sim algo impulsionado pelo ambiente.

Na perspectiva humanista, a aprendizagem é tratada pela abordagem do desenvolvimento humano de forma integral (valorizando aspectos cognitivos, motores e afetivos), cujo crescimento pessoal é o aspecto resultante da aprendizagem (MOREIRA, 1999). Assim, entende-se que os indivíduos aprendem porque almejam o crescimento, e o conhecimento resulta das escolhas individuais (SILVA, 2009).

A abordagem humanista leva em consideração o domínio afetivo e os sentimentos como elementos integrantes da construção do conhecimento e comportamento das pessoas. Nessa abordagem, a aprendizagem é considerada como elemento influenciador das escolhas e atitudes dos indivíduos (MOREIRA, 1999). Assim, o indivíduo é compreendido como o dono de seu próprio destino, sendo este responsável pelas suas escolhas e atitudes, e pelo controle das situações vivenciadas, logo, seu comportamento é consequência de seus atos e decisões. Segundo Merriam, Caffarella e Baumgartner (2006) os princípios que regem essa abordagem são a autodireção e o valor da experiência no processo de aprendizagem. No contexto da abordagem andragógica, estes aspectos tornam-se um de seus princípios, considerando que o adulto, por ter uma maior carga de experiências, possui a capacidade de desenvolver uma aprendizagem autodirigida (WADDILL, MARQUARDT, 2003).

Ao contrário do modelo behaviorista, que considera o indivíduo como um sujeito passivo, no modelo cognitivista, os indivíduos são tratados como seres capazes de dar significado e reorganizar as suas experiências ao longo de sua vivência. Nesse sentido, a abordagem cognitivista se diferencia pelo seu enfoque aos processos mentais e por considerar o aprendiz como o agente do processo de construção do seu conhecimento (MOREIRA, 1999). Para Piaget (1971), ensinar significa provocar o desequilíbrio na mente do aprendiz para que ele próprio procure o reequilíbrio, reestruture-se cognitivamente e aprenda, considerando o período de desenvolvimento do aluno.

Um novo processo cognitivo é iniciado a cada atribuição de significados às experiências vividas, cujo aprendiz é quem detém o controle da situação e de sua aprendizagem. Sob esta perspectiva, originaram-se as teorias construtivistas que tratam a cognição como um processo de construção e interpretação, em que o aprendiz passa a assumir uma postura ativa no processo de aprendizagem (MERRIAM; CAFFARELLA; BAUMGARTNER, 2006; MOREIRA, 1999).

A perspectiva da aprendizagem social, por sua vez, defende que a aprendizagem emerge da observação e da interação da pessoa, ambiente e comportamento. Assim, o contexto social onde o indivíduo está inserido é fator predominante no processo de

aprendizagem (MERRIAM; CAFFARELLA; BAUMGARTNER, 2006). De acordo com Elkjaer (2001, p. 107) “a aprendizagem é parte inerente da prática social”.

Por fim, a perspectiva construtivista visualiza a aprendizagem como um processo embasado na percepção dos indivíduos sobre as coisas e as situações, tratando-se assim de uma constante produção de significados. Nessa abordagem, a aprendizagem é compreendida como um processo em espiral, em que à medida que os indivíduos agregam e tomam conhecimento das informações, suas crenças e contextos vão sofrendo um processo de mudança, sendo percebidas nas interpretações pessoais. Merriam, Caffarella e Baumgartner, (2006) destacam que esses significados são desenvolvidos a partir dos conhecimentos prévios e experiências já vividas.

Nesse sentido, a aprendizagem é tratada como um processo de mudança tanto no âmbito cognitivo quanto no comportamental (CROSSAN *et al*, 1999). De acordo com Vygotsky (1998) e Dewey (1973), autores referência na perspectiva construtivista da aprendizagem, o conhecimento é construído constantemente na relação entre indivíduos e o meio onde estão inseridos, e as experiências vivenciadas pelas pessoas tornam-se arcabouço para a formação de novos conhecimentos.

Vygotsky (1993), destaca que o aprendizado depende da interação dos indivíduos envolvidos no processo, ou seja, a aprendizagem envolve a interação social. Para o autor, o ser humano cresce em um ambiente social e o seu desenvolvimento está associado à interação com outras pessoas. Dewey (1973, p. 23), corrobora afirmando que “toda educação é social, sendo, como é, uma participação, uma conquista de um modo de agir comum”.

É importante observar que as teorias podem sobrepor-se e os teóricos podem apresentar mais de uma orientação (WADDILL; MARQUARDT, 2003). Observa-se que o autor Piaget aparece tanto na abordagem cognitivista quanto na construtivista. A Aprendizagem Autodirecionada, por exemplo, possui contribuições tanto da abordagem humanista quanto da construtivista, com foco tanto na autorrealização do indivíduo quanto na aquisição de conhecimento por meio das experiências.

De acordo com o exposto, observa-se que a aprendizagem de adultos pode ser analisada e compreendida sob qualquer uma dessas abordagens. No entanto, percebe-se que a teoria da educação de adultos, especialmente os conceitos referentes à andragogia, são fundamentados em pressupostos humanísticos. Por outro lado, a abordagem construtivista apresenta importantes manifestações associadas à aprendizagem autodirecionada e à prática reflexiva são manifestações importantes. Assim, nesse estudo, a temática será estudada com base nas contribuições de autores humanistas e construtivistas. buscando-se verificar e

analisar o nível de autodirecionamento de alunos inseridos em ambientes virtuais e a contribuição das experiências (consideradas como fatores mediadores) no processo de aprendizagem.

Após a compreensão das diversas perspectivas cuja aprendizagem pode ser tratada, abrangendo diferentes definições e teorias, será apresentado a seguir um embasamento teórico no que se refere à aprendizagem de adultos, aprendizagem autodirecionada e educação a distância, temáticas centrais deste estudo.

2.2 APRENDIZAGEM DE ADULTOS

De acordo com Cavalcanti e Gayo (2005), existem diferenças significativas entre crianças e adultos, e essas diferenças também precisam ser levadas em consideração no contexto da aprendizagem. Na infância e na adolescência, é comum que o aluno apresente maior grau de dependência, pouca experiência acumulada, e vivencie pressão social pelo desenvolvimento biológico e psicológico. Nessa primeira fase, busca-se a aprendizagem centrada no conteúdo em si, vinculado a uma aplicação futura e incerta dos conhecimentos adquiridos naquele momento.

Por outro lado, o aprendiz adulto desenvolve papéis sociais complexos, aplica o que aprende na sua realidade imediatamente e tem sua aprendizagem centrada na resolução de problemas. Assim, o aluno adulto se desprende da necessidade de controle por terceiros em seu processo de aprendizagem, pois já ampliou sua capacidade de autodireção, assim como, trás consigo experiências vivenciadas anteriormente. Compreendendo que essas diferenças geram implicações no processo de aprendizagem, Knowles (1975) desenvolveu estudos que embasam uma diferenciação conceitual entre a pedagogia e andragogia.

Partindo do pressuposto que a andragogia é a abordagem mais apropriada no processo de educação de adultos, esta seção se objetiva em discutir a aprendizagem de adultos com base na abordagem andragógica, descrever o aprendiz adulto e apresentar o modelo andragógico desenvolvido por Knowles, Holton e Swanson (2011).

A andragogia busca auxiliar e compreender o processo de aprendizagem dos adultos (FERRAZ; LIMA; SILVA, 2004; KNOWLES, 1975). Refere-se a uma teoria cuja aprendizagem é centrada no aluno. Knowles (1980, p. 43), criador do termo, define a andragogia como “a arte e a ciência de ajudar adultos a aprenderem”.

Considerando que os adultos estão inseridos possuem necessidades individuais a serem alcançadas por meio do aprendizado, a andragogia se fundamenta em elementos como

desenvolvimento da reflexão crítica, a aprendizagem por meio das experiências e melhoria do ambiente de aprendizagem para facilitar a aquisição de conhecimentos e troca de experiências (FREIRE, 1987).

Dentre as ciências que mais contribuíram para a construção da abordagem andragógica, destaca-se a psicoterapia. Os estudiosos dessa área voltavam-se essencialmente para o processo de reeducação, principalmente dos aprendizes adultos. Os principais pesquisadores que se destacaram nesse campo de estudo, dando suporte para o desenvolvimento da andragogia, são Sigmund Freud, Carl Jung, Abraham Maslow e Carl Rogers. Embora não tenham desenvolvido uma teoria específica sobre aprendizagem de adultos, esses psicoterapeutas contribuíram significativamente com seus estudos ao tratar de aspectos cognitivos que podem bloquear ou motivar a aprendizagem de um indivíduo. Tais pesquisadores são referenciados como autores propulsores do desenvolvimento da andragogia enquanto ciência de aprendizagem de adultos (KNOWLES; HOLTON; SWANSON, 2011).

Outro autor em destaque na área de educação de adultos é Jack Mezirow, que focalizou o estudo da influência das experiências vivenciadas no processo de aprendizagem do adulto. Conforme Mezirow (1991), as pessoas vão aprimorando seu aprendizado à medida que vão ganhando experiência e, assim, a aprendizagem é baseada na interpretação e exposição das experiências vivenciadas pelo indivíduo e que são determinantes para as suas ações, suas expectativas, seu bem estar e seu desempenho. No entanto, Dewey (1973) já considerava o aspecto experiencial em seus estudos ao ressaltar que os indivíduos vivem, experimentam e aprendem concomitantemente.

Na educação de adultos, aliada a importância das experiências está a relevância de características de autodirecionamento. Entende-se por autodirecionamento o processo em que o próprio aprendiz é quem despende esforços para localizar os recursos necessários para a sua aprendizagem, assumindo um papel ativo nas experiências que possam contribuir para o seu crescimento, assim como no diagnóstico e na avaliação da construção desse processo (CRANTON, 2006; BROOKFIELD, 1986).

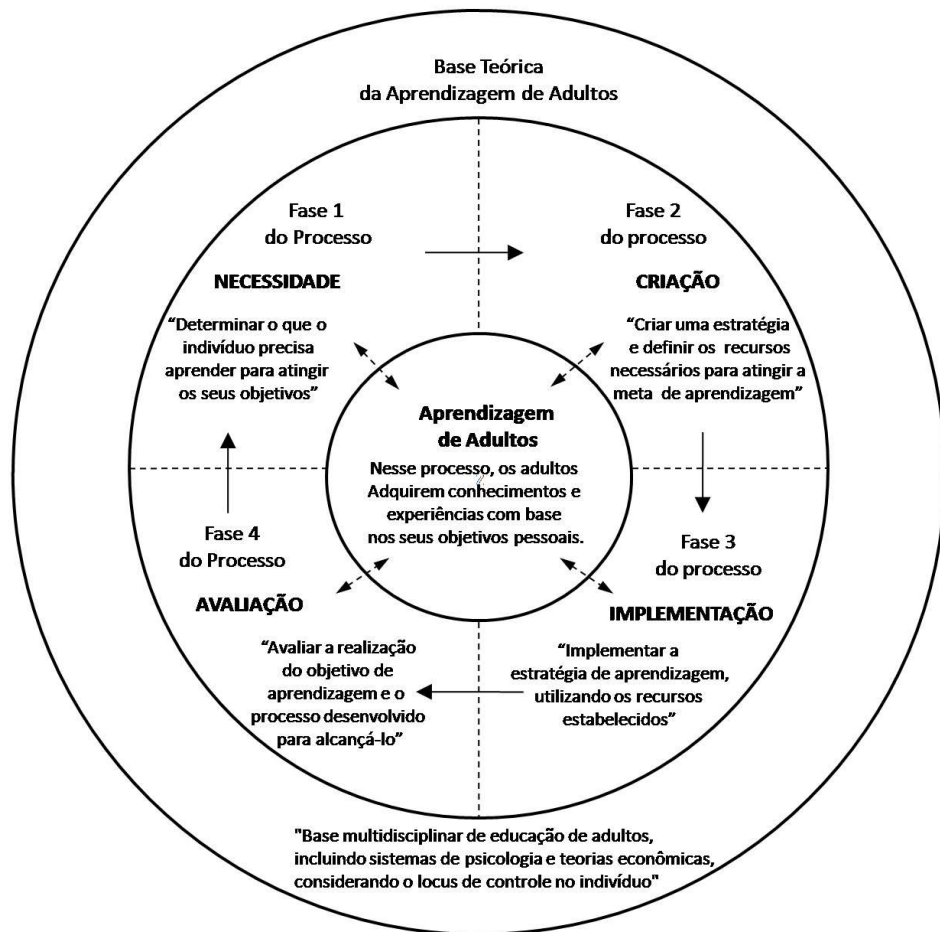
A andragogia parte do pressuposto que quando o indivíduo amadurece, a sua capacidade e necessidade de se autodirigir aumenta, bem como a necessidade de usar sua experiência no aprendizado, de identificar sua prontidão para aprender, e de organizar seu aprendizado de acordo com as situações reais do dia-a-dia (KNOWLES; HOLTON; SWANSON, 2011).

Sendo assim, a aprendizagem pode ser efetivada a partir do desenvolvimento de um planejamento que auxilie na estruturação do processo de aprendizagem, em que o aluno é

considerado como parte integrante e fundamental do processo, ou seja, um agente ativo no seu processo de conhecimento. Baseando-se na premissa de que os aprendizes adultos controlam a sua própria aprendizagem e que a educação de adultos define-se como um processo no qual os adultos adquirem conhecimentos e experiências, Knowles, Holton e Swanson (2011) desenvolveram um *framework* (figura 3) que estrutura o processo de planejamento de educação de adultos em quatro fases: necessidade, criação, implementação e avaliação.

No processo de planejamento de educação de adultos, os aprendizes percebem a necessidade da aprendizagem para alcançar seus objetivos, criam uma estratégia e identificam os recursos necessários para alcançar a aprendizagem, implementam a estratégia e utiliza os recursos previamente estabelecidos e, por fim, avaliam o processo, verificando se a meta de aprendizagem foi cumprida. Estas quatro fases servem como categorias de análise para descrever o que é necessário aos alunos para controlarem seu próprio processo de aprendizagem (KNOWLES; HOLTON; SWANSON, 2011).

Figura 3 - Processo de planejamento de educação de adultos



© Richard A. Swanson, St. Paul, MN 1996

Fonte: Knowles, Holton e Swanson (2011, p. 173). Tradução própria.

A primeira fase envolve a determinação da necessidade da aprendizagem e está associada ao locus de controle, que pode ser analisado de acordo com o tipo de aprendizagem que está sendo desenvolvida. Entende-se por locus de controle, a atribuição da causa ou do controle dos eventos a fatores internos ou externos, ou seja, se o controle é realizado pelo próprio indivíduo ou por terceiros (SPECTOR, 1982). Dentre as razões apontadas pelos adultos no processo de aprendizagem por conta própria, destaca-se a necessidade de assumir o controle desse processo.

A segunda fase, a criação de uma estratégia de aprendizagem, incluindo a determinação dos recursos que serão utilizados, é algo possível na educação de adultos, uma vez que os aprendizes têm conhecimento de suas metas e do que devem fazer para obtê-las. Sob a perspectiva da aprendizagem autodirecionada, essa fase resulta em alta motivação e satisfação no aprendiz (KNOWLES; HOLTON; SWANSON, 2011).

Nas fases de criação e implementação da estratégia, autores como Brookfield (1986) acreditam que o controle compartilhado seja mais apropriado do que o controle realizado apenas por parte do aluno. Sobre este ponto, a autora baseia-se no argumento de que o controle compartilhado vai dar abertura para que os alunos participem do processo de criação, proporcionando motivação e satisfação. Entretanto, os educadores, na figura de profissionais, também contribuem com seus conhecimentos e experiências.

Por fim, a última fase, a avaliação dos resultados do processo de aprendizagem realizada pelo próprio aluno, desenvolve a sua capacidade de reflexão e permite a integração de conhecimentos e experiências vivenciadas. Em contrapartida, as informações advindas dos processos de autoavaliação podem não ser confiáveis e válidas, considerando a possibilidade dessas avaliações revelarem falsas conclusões. Nesse sentido, alguns autores afirmam que, mesmo se tratando de educação de adultos, é necessária a presença de mentores na fase de avaliação (KNOWLES; HOLTON; SWANSON, 2011). A seguir, serão realizadas algumas considerações sobre o que caracteriza o aprendiz adulto, assim como será apresentado o modelo andragógico e os seus princípios.

2.2.1 Definindo o Aprendiz Adulto

Quando o termo andragogia foi utilizado pela primeira vez, no ano de 1831 pelo educador europeu Alexander Kapp, baseando-se na teoria de educação proposta por Platão, os aprendizes eram diferenciados como crianças e adultos pelo turno em que esses estudavam, ou seja, os alunos que estudavam de dia eram considerados crianças, assim, recomendava-se a

abordagem pedagógica, e os alunos do turno da noite eram tratados como adultos, desenvolvendo a necessidade de uma abordagem diferenciada no processo de aprendizagem (CAVACANTI; GAYO, 2005; LEDO; OLIVA, 2003).

Anos depois, classificar os aprendizes enquanto crianças ou adultos de acordo com o turno em que a educação e aprendizagem é desenvolvida foi perdendo o sentido, fazendo emergir o seguinte questionamento: O que caracteriza um indivíduo como adulto? Como saber se o aprendiz está apto a receber em seu processo de aprendizagem uma abordagem andragógica?

De modo geral, considera-se como adulto o indivíduo que tem maturidade suficiente para assumir a responsabilidade de seus atos perante a sociedade. Entretanto, como a maturidade humana apresenta uma complexidade na definição de seus limites, o conceito de adulto pode sofrer variações de uma cultura para outra.

Buscando descrever o que é ser adulto, Knowles, Holton e Swanson (2011) afirmam que existem no mínimo quatro aspectos que o caracterizam como tal. Conforme os autores, um conceito mais abrangente e objetivo para o adulto necessita de contribuições de quatro áreas distintas do conhecimento: biologia, sociologia, psicologia e ciências jurídicas.

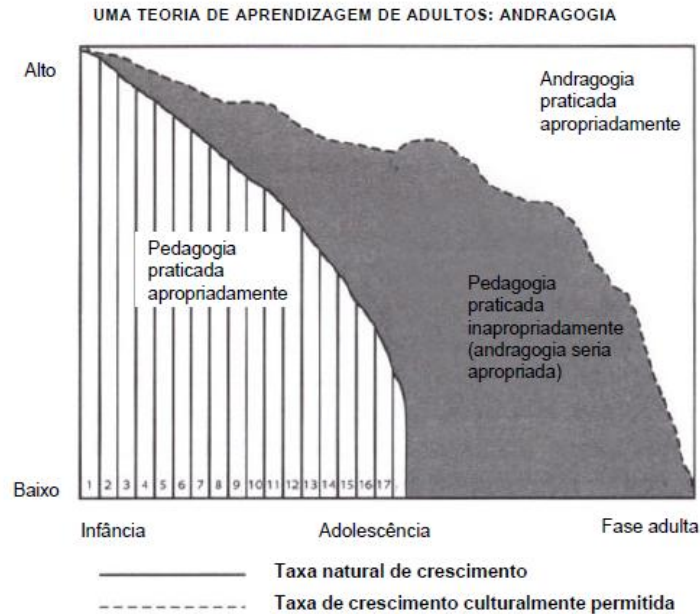
O adulto, em uma concepção biológica, é um indivíduo que alcançou a idade de reprodução. Sendo assim, um ser humano atinge a fase adulta no início da adolescência. Considerando a esfera jurídica, o indivíduo chega a fase adulta ao atingir a idade que, conforme as leis em vigor, o permite votar, casar sem prévia autorização dos pais, dirigir veículos, etc. Assim, sob esta concepção, pode-se dizer que o indivíduo torna-se adulto ao atingir a maior idade legal, ou seja, aos dezoito anos. Por outro lado, na concepção sociológica, a vida adulta está associada ao desempenho de alguns papéis sociais, ou seja, o adulto é aquele que trabalha em horário integral, que possui um cônjuge, que já se tornou pai ou mãe.

Na esfera da Psicologia, adulto é aquele que atingiu uma independência psíquica, que possui um autoconceito de ser responsável pela própria vida e de ser autodirecionado. No âmbito da andragogia, esses dois últimos conceitos são essenciais. Ambos começam a se desenvolver já no início da adolescência e crescem à medida que os indivíduos passam a frequentar a escola, que assumem responsabilidades, que passam a vivenciar experiências profissionais.

Nesse sentido, de acordo com Knowles, Holton e Swanson (2011), o grau de dependência de um indivíduo varia de acordo com o seu desenvolvimento cronológico, conforme ilustra a figura 4. Na medida em que o indivíduo amadurece cronologicamente, o

seu grau de dependência diminui, o que resulta em uma maior necessidade de desenvolver o autodirecionamento.

Figura 4 - A maturação natural para autodirecionamento comparado com a sua taxa de crescimento culturalmente permitida.



Fonte: Knowles, Holton e Swanson (2011, p. 61).

De acordo com Knowles, Holton e Swanson (2011), ao atingirem essa fase, a aprendizagem torna-se mais significativa quando os alunos compreendem o motivo da precisão daquele aprendizado e se responsabilizam pela sua própria aprendizagem, há a utilização de estratégias de ensino e aprendizagem com enfoque nas experiências vivenciadas pelo próprio aprendiz, há observância da necessidade de saber do indivíduo e a sua situação de vida, há a consciência de que o aprendizado se aplica às situações da vida real, ou seja, eles conseguem perceber que podem aprender um novo conteúdo, que a aprendizagem desse novo conteúdo ajudará a resolver problema e que são importantes na sua vida. Assim, a abordagem que se apresenta mais apropriada a ser utilizada no processo de aprendizagem de adultos é a andragógica.

A seguir será apresentado o modelo andragógico elaborado por Knowles, Holton e Swanson (2011), enfatizando-se os princípios que sustentam essa abordagem.

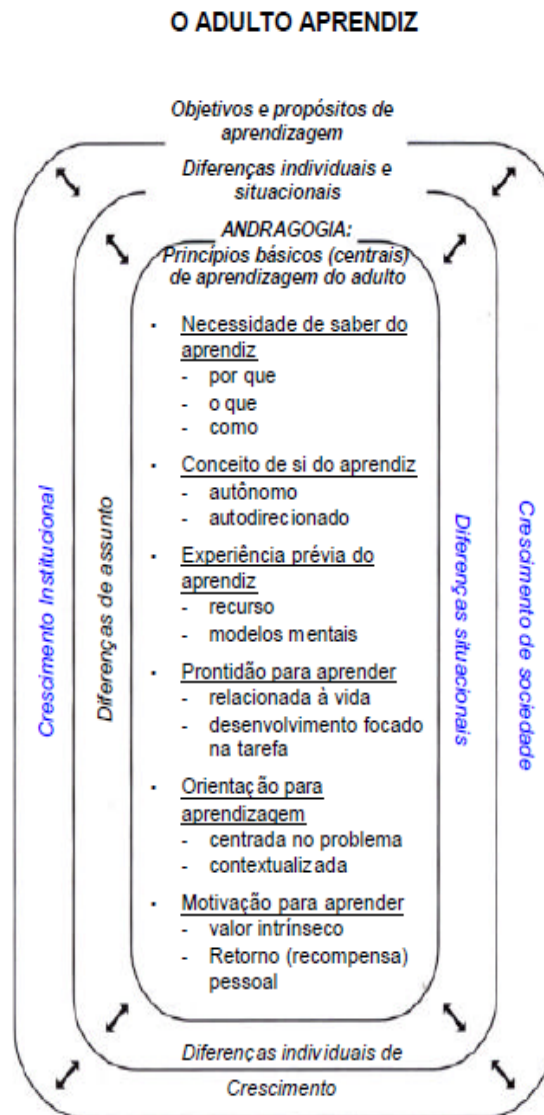
2.2.2 Apresentação do Modelo Andragógico

Levando em consideração que a aprendizagem é facilitada quando o aluno participa responsabilmente do seu processo de aprendizagem (ROGERS, 1969), o modelo

andragógico proposto por Knowles, Holton e Swanson (2011) pode ser visualizado como uma adequação necessária na educação para atender ao novo contexto da sociedade contemporânea.

O modelo da andragogia na prática desenvolvida por Knowles, Holton e Swanson (2011), consiste em três dimensões: (a) objetivos e propósitos para o aprendizado, que podem consistir no crescimento individual, institucional ou social; (b) as diferenças individuais e situacionais, considerando as particularidades contextuais no momento da escolha da estratégia de aprendizagem (c) e os princípios andragógicos, que compreendem a necessidade de saber do aprendiz, o autoconceito do aprendiz (aprendizagem autodirecionada), a experiência prévia, a prontidão para aprender, a orientação para a aprendizagem, e a motivação para aprender, conforme demonstra a figura 5.

Figura 5 - Andragogia na Prática.



Fonte: Knowles, Horton e Swanson (2011, p. 147).

Será dada ênfase nos seis princípios andragógicos, apresentados no modelo de Knowles, Holton e Swanson (2011), considerando que os mesmos serão utilizados como base para a delimitação do instrumento de coleta de dados desta pesquisa.

a) O quê? Por quê? Como aprender?

No primeiro princípio referente à necessidade de saber do aprendiz, Knowles, Holton e Swanson (2011), destacam que os adultos precisam compreender o motivo da precisão daquele aprendizado antes de começarem a de fato aprender. Para Carl Rogers (1969), a aprendizagem é significativa quando o aluno percebe a relevância do que será aprendido.

Evidencia-se, ainda, que quando a decisão por aprender algo parte do próprio indivíduo, há um investimento maior de esforço tanto nos benefícios da aprendizagem, como nas conseqüências negativas da não-aprendizagem. Logo, o facilitador da aprendizagem de adultos tem como atividade primária ajudar os aprendizes a se conscientizarem da necessidade de aprender. Nesse sentido, a necessidade de saber compreende três dimensões: a compreensão de como a aprendizagem será conduzida, o que será aprendido, e porque o aprendizado é importante. Assim, faz-se necessário conhecer as expectativas e desejos dos adultos, bem como o que proporciona maior comprometimento nesses aprendizes; demonstrar com antecedência o que será abordado, os resultados esperados e a liberdade de escolha em fazer ou não o curso, gerando assim maior comprometimento e satisfação na aprendizagem; e demonstrar a utilidade do aprendizado para a vida pessoal ou profissional do aprendiz (KNOWLES; HOLTON; SWANSON, 2011)

b) Autonomia e Autodirecionamento

O segundo princípio da andragogia refere-se ao autoconceito do aprendiz quanto à responsabilidade de suas ações e decisões. Conforme Knowles, Holton e Swanson (2011), quando o aprendiz desenvolve esse autoconceito, ele vai perdendo a necessidade de reconhecimento por terceiros, e se mostra resistente a situações de imposição. A auto-aprendizagem é uma maneira de aprender em que o aluno por meio de iniciativa própria se responsabiliza pela sua aprendizagem, ao invés de esperar que terceiros determinem o que e como ele irá aprender (MERRIAM; CAFFARELLA; BAUMGARTNER, 2006; JAMES-GORNDON; BAL, 2003).

Há duas concepções de aprendizagem autodirigida predominantes na literatura: uma referente à auto-aprendizagem, que considera a capacidade dos alunos assumirem o controle do seu processo de aprendizagem de modo independente, e outra que refere-se a autonomia pessoal, que consiste na autodidática do aprendiz em exercer o controle dos objetivos e propósitos de aprendizagem (KNOWLES; HORTON; SWANSON, 2011). Estudos sobre aprendizagem de adultos mostram que o adulto pode e se engaja em aprendizagem autodirecionada. Em contrapartida, não se sabe se aprendizagem autodirecionada é uma característica do aprendiz adulto ou se é uma maneira dos educadores de adultos ajudarem esses aprendizes a se tornarem autodirecionados.

É importante destacar que a opção por um curso com instrução tradicional não caracteriza o aprendiz como um indivíduo sem autonomia, assim como a preferência por um autodesenvolvimento não o caracteriza como um aprendiz autônomo. Ao tratar de autonomia, Knowles, Holton e Swanson (2011) destacam que existem quatro estágios de autonomia do aprendiz, conforme demonstra o quadro 2, cujo aluno pode passar por diferentes estágios, dependendo da situação de aprendizagem que ele esteja vivenciando, cabendo ao professor fazer os devidos ajustes em cada situação de aprendizagem de forma a contemplar todos os estágios, até que o aprendiz se torne autodirecionado.

Para Chene (1983), aprendizes autônomos são aqueles indivíduos independentes, com capacidade de fazer suas próprias escolhas, e com capacidade de articular as normas e limites de uma atividade de aprendizagem. Além desses elementos, considera-se ainda como atributos de um aprendiz autônomo a confiança, o compromisso, o sentido de autodirecionamento e a reflexão crítica (CANDY, 1987; BROOKFIELD, 1986; MEZIROW, 1985).

Quadro 2 - Estágios do crescimento na autonomia do aprendiz.

Estágio	Estudante	Professor	Exemplos
Estágio 1	Dependente	Autoridade, treinador	Ensinando com feedback, imediato, repetição. Aula informativa. Superando deficiências e resistências.
Estágio 2	Interessado	Motivador, guia	Inspirando aulas com discussões mais dirigidas. Estabelecimento de metas e estratégias de aprendizagem.
Estágio 3	Envolvido	Facilitador	Discussão facilitada pelo professor que participa de forma igual. Seminário. Projetos em grupo.
Estágio 4	Autodirecionado	Consultor, delegador	Residente/Estagiário de nível alto, dissertação, trabalho individual ou estudo em grupo autodirecionado.

Fonte: Knowles, Holton e Swanson (2011, p. 185).

Candy (1991) destaca que a autonomia do aprendiz depende do contexto: em certas situações de aprendizagem o indivíduo consegue ser autônomo, e em outras não. Conforme Grow (1991) a aprendizagem autodirecionada é situacional e o professor precisa se

adequar ao estilo de aprendizagem do aluno. É importante destacar que a razão de um aluno estar em um determinado estágio pode se justificar pelas suas habilidades de auto-aprendizagem, pela sua autonomia pessoal, ou pela combinação de ambos. A compreensão das diferenças individuais dos aprendizes ajuda a tornar a andragogia mais eficaz na prática.

c) A influência das experiências no processo de aprendizagem

O terceiro princípio andragógico envolve o papel das experiências do aprendiz em seu processo de aprendizagem. Sobre esse aspecto, considera-se que devido os adultos terem vivenciado um número maior e diversificado de experiências (MERRIAM; CAFFARELLA; BAUMGARTNER, 2006; KOLB, 1984), a educação de adultos deve utilizar estratégias de ensino e aprendizagem com um enfoque na individualização, ou seja, em que o próprio aprendiz é um recurso de aprendizagem, sendo necessário utilizar técnicas como discussões de grupo, exercício de simulação, atividades que envolvam resolução de problemas, estudos de casos, entre outras que explorem a própria experiência do aprendiz (KNOWLES; HORTON; SWANSON, 2011).

As experiências do adulto geram impacto na sua aprendizagem, uma vez que criam uma diversidade de diferenças individuais, fornecem um rico recurso para a aprendizagem, geram conceitos prévios que tanto podem inibir como facilitar uma nova aprendizagem, e fornecem uma base para a autoidentidade do adulto. Merriam, Caffarella e Baumgartner (2006) observam que as pessoas carregam um conjunto de esquemas que refletem as suas experiências, denominado por Kolb (1984) como os “reservatórios de experiências” ou “loja de lembranças na mente”, sendo esse a base para assimilar novas informações. De acordo com Kolb (1984), quando o reservatório de experiências do aprendiz é insuficiente para solucionar seus problemas diários, eles desenvolvem uma necessidade de aprender para que possam em seguida colocar esse novo aprendizado em prática.

É importante observar que essa bagagem experiencial pode contribuir para a efetividade da aprendizagem, mas também pode se refletir de modo negativo, caso o adulto desenvolva hábitos mentais ou predisposições que o tornem resistente a novos modelos e abordagens (SCHÖN, 1987; ARGYRIS, 1982). Ao perceber esse conflito, é responsabilidade do educador desenvolver maneiras que ajudem esse aprendiz a reavaliar sua postura, assim como auxiliá-lo para a aceitabilidade de novas abordagens (KNOWLES; HORTON; SWANSON, 2011). Nesse caso, o processo de “desaprender” é tão importante quanto o processo de um novo aprendizado.

Vários autores abordam essa resistência que alguns indivíduos apresentam a um novo aprendizado por esses se mostrarem uma ameaça aos esquemas mentais de experiências prévias. Argyris (1982) descreve dois tipos de aprendizado: o circuito único baseado nas experiências e valores pré-existentes com respostas imediatas; e o circuito duplo, que não leva em consideração as experiências e valores pré-existentes do aprendiz; não sendo necessário, neste último caso, a necessidade de mudança no modelo mental. De modo similar, Schön (2000) também apresenta dois processos de aprendizagem: o “conhecer-na-ação”, que resulta de uma resposta espontânea baseada no esquema mental já existente; e a “reflexão-na-ação” que requer uma prática reflexiva do aprendiz durante o processo de aprendizagem, reavaliando modelos antigos que precisam ser revistos.

Entende-se por modelos mentais as idéias profundamente arraigadas, as generalizações ou até mesmo as imagens que influenciam a maneira de enxergar o mundo e as atitudes dos indivíduos (SENGE, 1990). Em outros termos, são estruturas cognitivas que surgem das experiências individuais vivenciadas ao longo da vida. Logo, defende-se que para a aprendizagem ser efetiva, os adultos precisam identificar seus modelos mentais e, quando necessário, aprender a modificá-los.

De acordo com Garrison (1992, p. 146) o aprendiz, para ser autodirigido, tem de ser "responsável por relacionar as novas ideias e a experiência com os conhecimentos já existentes bem como de partilhar esses novos conhecimentos em ordem a justificá-los e a validá-los."

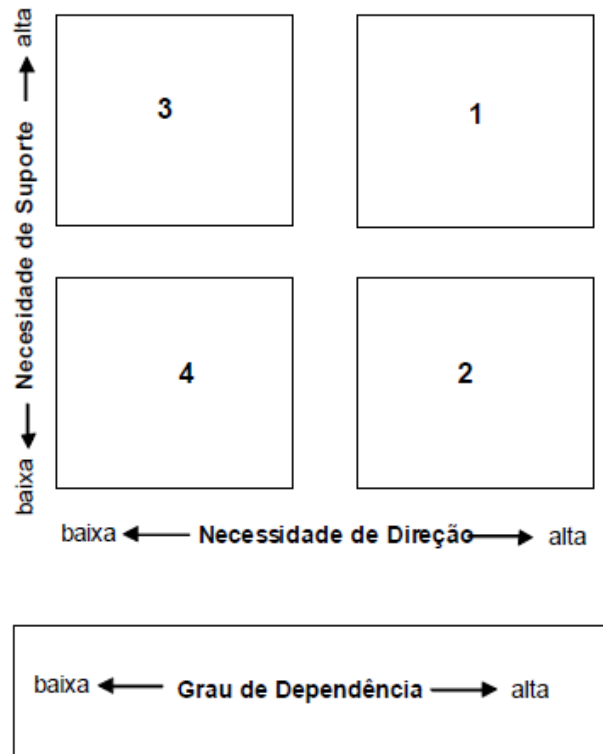
d) A pré-disposição para aprendizagem

O quarto princípio andragógico diz respeito à prontidão do adulto para aprender. Esta prontidão relaciona-se à necessidade de saber do indivíduo e a sua situação de vida. Assim, defende-se o pressuposto de que quanto mais os educadores entenderem sobre a situação de vida e a prontidão para aprender de seus alunos, mais efetiva será a aprendizagem. Todavia, destaca-se a característica situacional da aprendizagem, cujo aprendiz pode ter diferentes comportamentos em diferentes momentos do processo de aprendizagem, podendo em algumas situações se sentir autodirecionado e em outras dependente.

Partindo deste ponto, Pratt (1988), citado por Knowles, Holton e Swanson (2011), propôs um modelo com quatro quadrantes que mostra o grau de dependência, com base na reflexão das combinações de alta e baixa necessidade de direção e suporte, conforme demonstra figura 6.

De acordo com o modelo, os alunos situados nos quadrantes 1 e 2 necessitam de maior direcionamento no processo de aprendizagem, demonstrando um alto grau de dependência, enquanto aqueles situados nos quadrantes 3 e 4 possuem um nível maior de autodirecionamento e, conseqüentemente, um menor grau de dependência.

Figura 6 - O modelo de Pratt de alta e baixa direção e suporte.



Fonte: Pratt (1988 *apud* KNOWLES; HOLTON; SWANSON, 2011, p. 194).

Cabe destacar que os termos direção e suporte utilizados no modelo são duas dimensões básicas, nas quais os aprendizes adultos podem apresentar diferentes comportamentos dependendo da situação de aprendizagem que esteja vivenciando. O termo direção trata da necessidade de assistência por outra pessoa no processo de aprendizagem; e suporte faz referência ao apoio afetivo que ela espera receber dos outros (KNOWLES; HOLTON; SWANSON, 2011). Conforme os autores, há muitos fatores que influenciam na posição de autodirecionamento dos indivíduos em determinadas situações, dentre esses estão: seu estilo de aprendizagem, suas experiências anteriores com o assunto específico, sua orientação social, sua de eficiência, seu processo de socialização na aprendizagem anterior, e o lócus de controle.

O modelo proposto gera um desafio aos professores no que se refere à identificação do quadrante em que o aprendiz está posicionado durante o processo de aprendizagem, despertando a atenção às mudanças das necessidades de direcionamento e

suporte do aprendiz ao longo da experiência de aprendizagem, para que os aprendizes demonstrem prontidão para aprender (KNOWLES; HOLTON; SWANSON, 2011).

e) A orientação para Aprendizagem

O quinto princípio da andragogia trata da orientação para aprendizagem dos adultos estarem voltadas para a solução de problemas. Os adultos se sentem motivados a aprender quando percebem que o aprendizado irá ajudá-los na resolução de um problema, na execução de uma tarefa ou lidar com as situações diárias. Acredita-se que a aprendizagem se torna mais efetiva quando o aprendizado se aplica às situações da vida real. A partir disso, a abordagem experiencial passou a ser considerada fundamental na prática da aprendizagem de adultos (KNOWLES; HOLTON; SWANSON, 2011; JARVIS, 2006; KOLB, 1984).

A aprendizagem pela experiência tem como foco a experiência anterior do indivíduo e o contexto. O conceito central da aprendizagem pela experiência é a própria experiência do indivíduo, ou seja, todo o arcabouço aprendido por ele ao longo da vida fará com que ele desenvolva novos conhecimentos a partir de suas vivências anteriores (KNOWLES; HOLTON; SWANSON, 2011).

Kolb (1984) é considerado um líder na prática da aprendizagem experiencial. Conforme o autor, a aprendizagem compreende um processo em que o conhecimento é desenvolvido por meio da transformação da experiência em um ciclo que compreende quatro passos: experiência concreta, observações e reflexão, formação de conceitos abstratos e generalizações, e testes de implicações dos novos conceitos em novas situações.

De acordo com o modelo desenvolvido por Kolb (1984), o conhecimento passa a ser desenvolvido no momento em que o indivíduo participa e vivencia experiências. Ao observar e refletir sobre essas experiências, criam-se conceitos, ligando-os as teorias. Por fim, aplicam-se os novos conhecimentos na prática em suas tomadas de decisões e resoluções de problemas. Esse modelo tem se mostrado valioso para o desenho de experiências de aprendizagem de adultos, sendo utilizados na estruturação de cursos e disciplinas, assim como, incluídos em unidades do conteúdo ou atividades.

f) A Motivação para Aprender

Por fim, o último princípio andragógico refere-se à motivação para aprender. Defende-se no modelo andragógico de Knowles, Holton e Swanson (2011), que devido a

pressões internas como o desejo de aumentar a satisfação no trabalho, de maximizar a auto-estima e melhorar a qualidade de vida, o aprendiz adulto apresenta-se mais motivado para aprender. Embora não se desconsidere às motivações externas como uma melhor opção de emprego, aumento salarial, promoção de cargo, entre outros, evidencia-se que, no adulto, as motivações internas são as mais significativas.

Knowles, Horton e Swanson (1998), baseando-se em autores como Wlodowski (1985), define que o que move um aprendiz adulto a se motivar para aprender é a soma de quatro fatores: (1) ter sucesso na aprendizagem; (2) ter a sensação de que está aprendendo aquilo que ele mesmo escolheu aprender; (3) buscar aprender algo que ele valoriza; e (4) a aprendizagem é vista como uma experiência de prazer.

A teoria da expectativa de Vroom (1995) tratada como a teoria clássica da motivação de adultos no ambiente de trabalho, baseia-se em três fatores: (1) o valor colocado no resultado; (2) a probabilidade de que os resultados serão alcançados, dado que certos resultados aconteçam; e (3) a crença que uma pessoa tem de que um determinado esforço levará a resultados que serão recompensadores.

Nesse sentido, Knowles, Holton e Swanson (2011) puderam concluir que os adultos ficam mais motivados quando acreditam que podem aprender um novo conteúdo, que a aprendizagem desse novo conteúdo ajudará a resolver problema e que são importantes na sua vida.

O desenvolvimento de capacidades de aprendizagem autodirecionada parece ser um dos principais objetivos no âmbito da educação de adultos, (KNOWLES, HOLTON, SWANSON, 2011; BROOKFIELD, 1986). Inseridos em um contexto de intensas e imprevistas transformações passou a ser necessário aos indivíduos o desenvolvimento de capacidades que os leve a evoluir e a agir de maneira autônoma. Assim, tem-se ressaltado dentro do contexto de aprendizagem de adultos a aprendizagem autodirecionada, que exige que o aprendiz seja capaz de conduzir sua educação e aprender de modo independente (COUCEIRO, 1995; CANDY, 1991). Esse tema será melhor explorado na seção subsequente.

2.3 APRENDIZAGEM AUTODIRECIONADA

A aprendizagem autodirigida exerce um papel determinante no campo da educação de adultos, desse modo, esta seção tem como objetivo discutir aspectos envolvendo os diferentes significados encontrados na literatura sobre aprendizagem autodirecionada em função das diferentes visões (comportamental ou cognitiva) dos autores sobre o processo.

A aprendizagem autodirecionada tem origem no campo de conhecimento da educação de adultos. Em seu surgimento, ficou conhecida pela expressão *self-directed learning*, mas logo depois foram adotadas, nos estudos nacionais, denominações que traduziam a expressão inglesa, como aprendizagem autodirigida, autodirecionada, autoiniciada e autoaprendizagem (MOURA, 1998). Embora Knowles (1975) tenha se destacado como o primeiro autor a definir aprendizagem autodirecionada, o grande impulso dessa área teve início com os estudos de Tough, devido sua atenção para a importância dos projetos de aprendizagem desenvolvidos pelos adultos fora do sistema educativo formal (BROOKFIELD, 1986). A autodireção também foi tratada como um elemento central da aprendizagem de adultos por Cranton (2006), que a utilizou amplamente como base para programas de treinamento e desenvolvimento gerencial (MARSICK; WATKINS, 1998).

Com base na aprendizagem autodirecionada, é responsabilidade do aprendiz escolher dentre os diferentes caminhos o que melhor permitirá o alcance de seus propósitos de aprendizagem. Assim, considera-se a autodireção um componente fundamental no processo de aprendizagem, onde o aprendiz é responsável pelo planejamento, execução e avaliação de suas próprias experiências de aprendizagem (MERRIAM; CAFFARELLA; BAUMGARTNER, 2006; MORAES; SILVA; CUNHA, 2004).

É importante destacar que o autodirecionamento pode ser compreendido a partir de duas visões: uma compreensão em termos de atividades de aprendizagem ou comportamentos externamente observáveis (CANDY, 1990; KNOWLES, 1975); ou em termos internos, ou seja, cognitivos, referindo-se às disposições mentais do aprendiz (LONG, 1992; TREMBLAY; THEIL, 1991).

Brookfield (1986), seguindo outros autores, define a autoaprendizagem como a assunção de responsabilidade por parte do aluno para planejar e dirigir o curso da aprendizagem. Seguindo essa mesma perspectiva, Knowles (1975) define esse tipo de aprendizagem como um processo em que os indivíduos tomam a iniciativa de projetar experiências de aprendizagem, diagnosticar as necessidades, localizar os recursos e avaliar a aprendizagem. Assim, observa-se a associação do termo autoaprendizagem ao sentido de autonomia, essa por sua vez, sendo compreendida como uma característica comportamental que pode ser desenvolvida no indivíduo.

Em contrapartida, como já mencionado, a noção de autoaprendizagem pode ser compreendida em termos cognitivos. Para Long (1992, p.12), a aprendizagem autodirigida, é um processo cognitivo que depende “de comportamentos meta-cognitivos como atenção,

comparação, interrogação, contraste, etc. que são controlados e dirigidos pessoalmente pelo aprendiz com pouca ou nenhuma supervisão externa".

Brookfield (1986, p. 15) entende que a aprendizagem "tem lugar 'dentro do aprendiz' e não na escola". Para a referida autora, aprendizagem resulta da mudança interna da consciência do aprendiz, que implica na aquisição de novos conhecimentos, capacidades, comportamentos ou competências e está associada ao nível de independência de campo por parte do aprendiz. A autora explica que os alunos independentes do campo são aqueles aprendizes analíticos, socialmente independentes, com orientação interna, individualista, e dotados de um forte senso de auto-identidade. Por outro lado, os alunos dependentes do campo são extrinsecamente orientados, sensíveis aos reforços externos, conscientes do contexto, portadores de uma visão holística, e cientes dos efeitos que a sua aprendizagem tem sobre os outros. As principais características que diferenciam os alunos independentes dos alunos dependentes são apontadas no quadro 3.

Em seus estudos, Pratt (1984 *apud* BROOKFIELD, 1986), constatou que os alunos independentes do campo desenvolvem com sucesso a aprendizagem autodirigida. No entanto, é importante destacar que não existem correlação entre o estilo de aprendizagem de aluno e seu nível de inteligência. Conforme Brookfield (1986), os alunos independentes não devem ser considerados como mais inteligentes que os alunos dependentes, pois trata-se apenas de estilos diferentes que requerem uma abordagem de aprendizagem diferenciada.

Quadro 3 - Características dos Alunos independentes e dependentes

Alunos independentes	Alunos dependentes
- Analíticos	- Extrinsecamente orientados
- Socialmente independentes	- Sensível aos reforços externo
- Orientação interna	- Visão holística
- Individualismo	- Dependência de um mediador
- Forte senso de auto-identidade	

Fonte: Elaborado a partir de Brookfield (1986).

De acordo com Witkin e Berry (1975), os alunos dependentes estão inseridos em ambientes mais regulados, em que as normas são bem definidas e imutáveis. Em contrapartida, os alunos independentes são facilmente encontrados em sociedades abertas e democráticas, que enfatizam auto-controle e autonomia. Logo, o desenvolvimento da aprendizagem autodirigida está associado a elementos contextuais, culturais, assim como a valores e códigos sociais e crenças.

Além dos contrapontos conceituais apresentados nos conceitos da aprendizagem autodirecionada, devido às diferentes visões (comportamental ou cognitiva) dos autores sobre o processo, há outra divergência encontrada na literatura da área, referente aos diferentes posicionamentos dos autores sobre o entendimento conceitual do termo autoaprendizagem.

Por muito tempo, acreditava-se que a aprendizagem autodirigida era aquela em que o indivíduo assumia isoladamente o completo controle sobre sua aprendizagem, devido a existência do prefixo “auto” da palavra autodirigida, que remete ao significado de algo “relativo a si mesmo” ou “próprio”. Autores como Tremblay e Theil (1991) consideram que os alunos aprendem por eles próprios, compreendendo a aprendizagem autodirecionada como um processo estritamente interno. Entretanto, outros estudiosos (MERRIAM; CAFFARELLA; BAUMGARTNER, 2006; COUCEIRO, 1995; CANDY, 1990; GARRISON, 1989; BROOKFIELD, 1986; KNOWLES, 1975) ao conceituarem a aprendizagem autodirecionada inseriram o possível auxílio de terceiros, gerando assim divergências nas definições do termo.

Para Garrison (1989), a possível confusão na compreensão da aprendizagem autodirigida consiste no entendimento equivocado de que o aprendiz é inteiramente independente e que o processo de aprendizagem autodirigida é totalmente auto-instrucional. Em contrapartida, a aprendizagem autodirigida, em seu sentido amplo, é descrita como o processo no qual os indivíduos tomam a iniciativa, sozinhos ou com auxílio de outrem, de levantar as suas necessidades de aprendizagem, determinar seus objetivos, identificar os recursos necessários para que o aprendizado aconteça, escolher e implementar as estratégias apropriadas e por fim avaliar os resultados obtidos na aprendizagem (KNOWLES, 1975).

De acordo com Brookfield (1986, p. 20) o processo educativo é um "encontro transacional, no qual alunos e professores estão ocupados num processo contínuo de negociação de prioridades, métodos e critérios de avaliação". Garrison (1989, p. 55) corrobora ao afirmar que a "aprendizagem autodirigida envolve apoio e orientação externa". Na aprendizagem autodirigida, o outro não pode ser considerado como uma barreira à autodireção do aprendiz, mas sim como um elemento importante e fomentador da autodireção na aprendizagem.

Para Candy (1990), a interação entre professores e outros atores (mentores, supervisores, entre outros) no processo de aprendizagem é importante tanto pelas razões técnicas no sentido de assessoria, quanto pelo contato interpessoal, que proporciona elementos como incentivo, empatia e entusiasmo. Couceiro (1995) e Brookfield (1986) ressaltam que

não se pode entender o aprendiz autodirigido como um indivíduo fechado em si mesmo, mas como aquele que interage com os outros.

O aprendiz autodirigido necessita desenvolver a capacidade de reflexão crítica e possuir a iniciativa de desenvolver ou aumentar os seus próprios conhecimentos. Entretanto, é nas trocas de conhecimentos com os outros indivíduos, que ele comprova seus interesses e perspectivas, modificando seus objetivos de aprendizagem, ou contribuindo para modificação dos objetivos dos outros (BROOKFIELD, 1986; MEZIROW, 1985).

Para Gerstner (1992, p.85), o sentido da aprendizagem não consiste apenas em uma das vertentes: processo interno *ou* interação, mas sim na combinação de ambas. Assim, a autodireção não se baseia no isolamento do indivíduo, ou seja, não consiste necessariamente em um processo solitário. Muitas vezes, ela acontece em um contexto de grupos sociais. Entretanto, a singularidade dessa aprendizagem é caracterizada pelo nível de independência do aprendiz e a capacidade de controle da sua própria aprendizagem (LONG, 1989; CANDY, 1991; KNOWLES, 1975). Para Long (1989) a dimensão mais importante da aprendizagem autodirigida consiste no controle que o aprendiz exerce sobre seu processo de aprendizagem.

Aspectos preconizados na aprendizagem autodirecionada como autonomia e independência parecem ir ao encontro do que se espera de um aluno em processo de aprendizagem na modalidade a distância. Possuir capacidade de pensar e agir de modo independente, realizar escolhas bem sucedidas de planos de estudos, além da capacidade de reflexão sobre sua própria aprendizagem e do controle de suas próprias atividades de aprendizagem são considerados pré-requisitos dos cursos a distância, demandando assim uma nova postura e atuação dos alunos (ABBAD; CORRÊA; MENESSES, 2010). A seção a seguir irá tratar da educação a distância, discorrendo sobre sua origem, evolução e caracterização.

2.4 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

De acordo com Abbad, Corrêa e Meneses (2010), as Tecnologias da informação e da Comunicação – TICs, entraram de forma tão intensa no mundo contemporâneo, que “a escola não tem mais como permanecer artesanal”. O surgimento de uma nova sociedade em um contexto caracterizado como a Era da Informação e do Conhecimento – tem constituído um desafio para boa parte da humanidade, fomentando uma transição de paradigma, marcada pela busca de novas formas de ensinar e de aprender.

Cada vez mais, a educação a distância tem ocupando um lugar expressivo na sociedade do conhecimento, resultando, assim, em transformações nas esferas sociais no início do Século XXI (LARUCCIA; ALMEIDA; RUIZ, 2010). Conforme Belloni (2002), o fenômeno da educação a distância faz parte de um processo de inovações educativas de uma forma mais ampla e integra as novas tecnologias da informação e comunicação nos processos educativos. Neste contexto, a educação a distância surge como uma modalidade de ensino baseada na aplicação da tecnologia na aprendizagem, que permite a autoaprendizagem, apresentando menores limitações de lugar, tempo ou distância.

A princípio, o interesse pela educação a distância e desenvolvimento de ambientes virtuais de aprendizagem estava voltado aos pesquisadores da área de Educação, Informática e Comunicação, áreas de estudos mais ligadas ao tema educação e tecnologias. Entretanto, diante do aumento da oferta de cursos de educação a distância e dos seus diversos aspectos positivos, a temática foi ganhando visibilidade e despertando o interesse de pesquisadores de outras áreas, como da Administração (KLERING, SCHROEDER, 2011).

Nesta seção, aborda-se a educação a distância, desde sua origem até o contexto atual, evidenciando sua evolução ao longo dos anos, apresentando as diferentes definições existentes e destacando as principais características dessa modalidade de ensino.

2.4.1 Origem e Evolução da Educação a Distância

A educação a distância é uma prática educativa que já está consolidada no mundo ocidental há muitos anos. No Brasil, sua prática também não é uma iniciativa recente, já que desde o século XVIII existem registros dessa modalidade de ensino. Entretanto, o que diferencia o Brasil de outros países é que aqui por muito tempo acreditou-se que não se poderia fazer ensino regular a distância, o que ocasionou um fenômeno de represamento da EaD no país. Em contrapartida, embora a Educação a Distância não seja a modalidade educativa predominante no ensino, ela já se faz presente no processo educacional brasileiro, tanto em instituições públicas quanto privadas.

Sobre o surgimento da EaD no Brasil, não há registros precisos sobre a sua origem. Entretanto, acredita-se que a educação a distância surgiu institucionalmente em meados do século XIX, estando associada a fatores como a expansão dos meios de transporte, marcada pelo surgimento da locomotiva, o advento da imprensa e o desenvolvimento dos serviços de correio, incluindo a criação do selo postal (ALVES, 1994). Marques (2004) destaca que, no contexto brasileiro, a educação a distância aparece no século passado, por

volta de 1904, estando sua prática, inicialmente, baseada na utilização do rádio. Em consonância, Sartori (2002) evidencia como marco inicial da Educação a Distância, a fundação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, em 1923. Conforme o autor, nos anos de 1950, outras instituições despertaram o interesse em democratizar o acesso ao conhecimento e passou a utilizar o ensino a distância via correspondência.

Esses registros demonstram que a crise na educação nacional já era notada no século XIX e a busca por alternativas para a melhoria da educação brasileira não é recente. De acordo com Sartori (2002) e Alves (1994) a educação a distância foi utilizada em diferentes áreas, buscando atender diversas finalidades, compreendendo desde treinamentos preparatórios de oficiais da Marinha para os exércitos brasileiros a cursos bíblicos ofertados pela igreja adventista.

A partir dos anos de 1970, passou-se a utilizar recursos audiovisuais no ensino a distância (MARQUES, 2004; RODRIGUES, 1998; ALVES, 1994). Em 1976, foi criado o Sistema Nacional de Teleducação e dois anos depois a Fundação Padre Anchieta, através da TV Cultura, e a Fundação Roberto Marinho lançaram o Telecurso Segundo Grau, utilizando programas de TV e material impresso vendido em bancas de jornal, para preparar os alunos para o exame supletivo. Em 1995, foi lançado o Telecurso 2000, no mesmo formato. Após 12 anos da implantação do Sistema Nacional de Teleducação, a EaD atingiu o número de 1.403.105 matrículas, em aproximadamente 40 cursos diferentes. Nesse período, o Brasil era considerado um dos líderes da modalidade de ensino a distância (ALVES, 1994; MARQUES, 2004).

Quanto ao ensino superior, uma das primeiras experiências com Educação Superior a Distância ocorreu na Universidade de Brasília, na década de 1970, que ofereceu cursos na área de ciências políticas. Porém, somente no final da década de 1980 foram credenciadas as primeiras universidades brasileiras para desenvolver cursos superiores de graduação, na modalidade a distância.

Nos anos de 1990, criou-se a Universidade Aberta de Brasília - UAB, regulamentada pela Lei 403/92, com a finalidade de atingir três campos distintos: a ampliação do conhecimento cultural permitindo acesso a todos; a educação continuada, possibilitando a reciclagem profissional às diversas categorias de trabalhadores e àqueles que já passaram pela universidade, que almejavam uma atualização; e o ensino superior abrangendo cursos de graduação e pós-graduação (RODRIGUES, 1998).

No que se refere à normatização da EaD, a criação da Lei nº 9.394, no ano de 1996, é considerada um marco, pois a partir da criação da referida lei passou a existir de

forma oficial um instrumento normativo da educação a distância no Brasil, como modalidade válida e equivalente para todos os níveis de ensino (MARQUES, 2004).

No ano posterior, iniciaram-se os primeiros cursos de pós-graduação, mas somente dois anos depois, em 1999, que o Ministério da Educação - MEC começou a se organizar para credenciar oficialmente instituições universitárias para atuar na EaD (MARQUES, 2004). Nos dias atuais, existem várias instituições autorizadas a ofertar cursos de graduação e especialização, e segundo a Associação Brasileira de Educação a Distância – ABED, é grande a oferta de cursos livres e profissionalizantes, que não precisam de regulamentação.

O grande diferencial da educação a distância atual está associado ao acesso aos meios instrucionais baseados na interatividade: incluindo o computador pessoal, os diversos *softwares* e a Internet, que proporcionam diversos serviços ou recursos de comunicação, dos quais destacam-se os site de busca, o e-mail, a transferência de arquivos, o *chat*, o fórum, a lista de discussão, a videoconferência, possibilitando acesso a todo tipo de informação (VIANNEY, 2009; MARQUES, 2004).

De forma conclusiva, percebe-se que a Educação a Distância tem avançado de forma gradativa, mas ainda precisa superar alguns desafios e conquistar confiabilidade. No âmbito internacional, a EaD com o passar dos tempos adquiriu qualidade e já conquistou credibilidade social para a sua expansão, mas no Brasil, a Educação a Distância, principalmente com relação ao ensino superior, ainda é vista com resistência, necessitando, assim, passar por ajustes que dêem condições de transitar de forma normal pela sociedade, de ser aceita como uma modalidade inovadora e democratizadora do ensino e da educação.

2.4.2 Definição e Caracterização da Educação a Distância

De acordo com Aretio (2001), há uma série de sinônimos e definições para “educação a distância”. Conforme o autor, diversos teóricos a tratam como uma modalidade, forma, sistema didático, estratégia educativa, método, metodologia, organização ou processo educativo, e aprendizagem a distância. Embora autores como Chaves (1999), considerem o uso da expressão educação a distância incorreto, uma vez que assim como a aprendizagem, a educação trata-se de um processo que ocorre dentro do indivíduo, sendo assim impossível de realizar a distância, a terminologia ‘educação a distância’ continua sendo utilizada com predominância, sob o argumento que a expressão é muito mais abrangente e mais focada no ensino do que no professor.

Landim (1997) faz uma observação sobre a diferença existente entre educação a distância e ensino a distância. Conforme o autor, educação a distância é uma prática educativa, cujo processo de ensino-aprendizagem consiste na construção do conhecimento por parte do aluno, ou seja, o aprendiz participa ativamente do seu próprio crescimento. Por outro lado, a ensino a distância está associado a treinamentos, no qual o aluno possui liberdade para escolher as informações necessárias ao percurso escolhido.

Fleury e Vasconcellos (2009), seguindo o Decreto Nº 2494, de 10 de fevereiro de 1998, que regulamenta o Art. 80 da LDB, descrevem a educação a distância como um método de ensino que permite a autoaprendizagem, por meio de recursos didáticos organizados de maneira sistemática, em diferentes suportes de informação utilizados isoladamente ou combinados e veiculados pelos diversos meios de comunicação.

Inseridos nesse contexto de educação a distância existem os treinamentos ofertados nessa modalidade por meio de equipamentos eletrônicos, denominados de *e-learning*. Conforme Fleury e Vasconcellos (2009, p. 4) “*e-learning* se refere a uma modalidade de educação a distância que utiliza as tecnologias da internet para disponibilizar o ambiente de aprendizagem ao aluno”.

De acordo com Alves, Zambalde e Figueiredo (2004), a educação a distância é uma atividade de ensino e aprendizado que acontece sem a proximidade entre professor e alunos, cuja comunicação entre os vários sujeitos do processo acontece por meio de recursos tecnológicos. Em outras palavras, a EaD pode ser definida como uma estratégia educativa que se baseia na utilização da tecnologia no processo de aprendizagem, sendo assim, uma excelente alternativa para a minimização de limitações de lugar, tempo, ocupação ou idade, muitas vezes existentes no contexto da educação presencial, permitindo, assim, a democratização de acesso e a universalização da educação. Assim, a Educação a Distância pode ser visualizada como uma estratégia para oferecer educação aos indivíduos que, por razões diversas, têm dificuldade de acesso a serviços educativos regulares.

Nesse sentido, a educação a distância pode ser considerada um método de educação em que se utiliza com ênfase as inovações tecnológicas da sociedade da informação, respondendo, assim, em tempo hábil as exigências da sociedade (LARUCCIA, ALMEIDA, RUIZ, 2010). Por outro lado, é importante destacar que o uso da tecnologia em âmbito educacional demanda novos papéis, habilidades e atitudes, e enfoques metodológicos tanto aos alunos quanto aos professores (SANCHES; SILVA, 2011; ALVES; ZAMBALDE; FIGUEIREDO, 2004).

Macedo, Chagas e Souza (2000) destacam dentre as principais características da educação a distância o seu potencial de acessibilidade, permitindo que a população estudantil dispersa geograficamente tenha acesso ao ensino; a utilização de múltiplos mecanismos de comunicação, enriquecendo os recursos de aprendizagem; a possibilidade de personalização do processo de aprendizagem, garantindo uma sequência acadêmica que atenda ao ritmo do rendimento do aluno; promove o desenvolvimento de habilidades voltadas ao trabalho independente e de atitudes de autoresponsabilidade; e possibilita níveis de custos decrescentes, considerando que depois do alto investimento inicial, há uma cobertura de ampla margem de expansão.

A educação a distância proporciona inúmeras vantagens e, diante do seu leque de benefícios, vem sendo bastante difundida. Em contrapartida, é preciso atentar para o fato de que a mesma também possui algumas limitações. De acordo com Sartori (2002) nem todos os cursos ofertados na modalidade a distância têm a qualidade necessária para promover a aprendizagem. Para Demo (2009, p. 7), “o modo de organizar e fazer é que decide a qualidade da aprendizagem, mais do que tecnologias simplesmente”. Assim, é de extrema importância compreender que, assim como o método tradicional, o ensino a distância precisa ser planejado para que a aprendizagem efetivamente aconteça.

Fleury e Vasconcellos (2009, p. 5), destacam que as vantagens e limitações do *e-learning* estão associadas aos recursos financeiros, gestão do curso, dinâmica do grupo e até mesmo ao perfil do aluno. Fazendo uma análise em nível individual, percebe-se que o *e-learning* pode auxiliar no desenvolvimento da autoaprendizagem, considerando que é o aprendiz que assume uma postura ativa nesse método de ensino.

Em contrapartida, essa metodologia requer do aluno facilidade de atuar em ambientes virtuais e conhecimentos de informática, que se caracterizam como limitações dessa ferramenta. Os cursos a distância demandam ainda dos seus alunos capacidade de pensar e agir independentemente, realização de escolhas bem sucedidas entre vários planos de estudos de um curso, reflexão sobre sua aprendizagem e controle de suas próprias atividades de aprendizagem (ABBAD; CORRÊA; MENESSES, 2010).

É importante destacar que as características dos aprendizes, como experiência prévia com AVAs, assim como, características sociodemográficas, psicossociais, motivacionais e cognitivo-comportamentais, afetam a efetividade das ações de educação a distância (ABBAD; CORRÊA; MENESSES, 2010). Os alunos “não presenciais”, conforme Demo (2009, p. 6), “possuem melhor desempenho, não porque sejam propriamente não presenciais, mas porque, sendo em geral mais maduros, se envolvem mais com o estudo”.

Considerando-se que a EaD é uma modalidade que exige capacidade de autogerenciamento, as características cognitivo-comportamentais acabam assumindo maior destaque (MENESES; ZERBINI; ABBAD, 2006).

Voltando-se a análise para o grupo, observa-se que o *e-learning* proporciona a formação de comunidades virtuais, algo cada vez mais valorizado, já que essas comunidades desempenham um papel importante na troca de conhecimentos. Por outro lado, essa característica demonstra a mudança no aspecto social do aprendizado, onde a interação acontece apenas no ambiente virtual, gerando um sentimento de isolamento entre os envolvidos.

Quanto aos ganhos referentes à ausência de deslocamento e maior abrangência no número de alunos, Demo (2009) ressalta que embora exista um maior alcance de alunos, os índices de abandonos, desistências ou fracassos também são significativos, incluindo o "abandono real" e abandono antes mesmo de iniciar o curso. No que se refere ao aspecto diminuição de custo, existem controvérsias entre os autores. Enquanto muitos defendem a redução de gastos, Demo (2009, p. 7), ressalta que: “a aprendizagem virtual exige maior intensidade de trabalho e mais recursos” e afirma que “a perspectiva de baratear a oferta não parece vingar”.

Conforme o exposto, observa-se que a educação a distância é uma modalidade que tem muito a contribuir com o desenvolvimento educacional, possibilitando uma sociedade melhor preparada para enfrentar as mudanças que vêm ocorrendo no mundo com o advento da informatização. Em contrapartida, possui também limitações que não podem deixar de ser consideradas.

2.4.3 O Perfil do Aluno Virtual

Um dos grandes desafios que os educadores enfrentam no planejamento e na prática da docência – seja em cursos presenciais ou a distância – reside na máxima exploração do potencial que o meio oferece, ao mesmo tempo em que atende ao maior número possível de alunos, sem deixar de lado as suas diferenças individuais. Isto sugere a necessidade de mais estudos sobre a relação entre as características individuais dos alunos e o processo de ensino e aprendizagem.

Na educação em ambiente virtual, a interação ocorre através de uma interface digital, que envolve a utilização de multimídia, hipertexto, hipermídia, realidade virtual e telemática, assim, conhecer mais sobre as características individuais dos alunos virtuais

poderá possibilitar uma melhor mediação do processo de ensino e aprendizagem (SMITH, 2002).

Os educadores, em especial os da modalidade a distância, nem sempre têm o tempo ou os recursos necessários para a coleta de todas as informações sobre os alunos, mas deveriam procurar obter o maior número de informações possíveis sobre eles. Essas informações são importantes para direcionar o desenvolvimento dos cursos, visando alcançar os objetivos gerais propostos. Conhecer os anseios, motivações e dificuldades do aluno que opta por esta modalidade educacional, pode contribuir para a concepção de modelos de ambientes de aprendizagem virtual, a criação de estratégias didático-pedagógicas, assim como para a criação de processos avaliativos adequados, e até mesmo diminuir a evasão (BOLZAN,1998).

Bolzan (1998) e Laaser (1997) apontam que os alunos educados a distância têm diversas formações e necessidades, origem em variados grupos sócio-econômicos, diferentes idades e compromissos familiares diversos. Pallof e Pratt (2004) apresentam pesquisas que descrevem o aluno virtual como alguém que geralmente tem mais de 25 anos, está empregado, é preocupado com o bem-estar social da comunidade, tem alguma educação superior em andamento, podendo ser tanto do sexo masculino quanto do feminino.

O Censo realizado pelo MEC/INEP (2011) evidencia que os cursos a distância atendem a um público com idade mais avançada. Dados referentes à faixa etária dos alunos matriculados nos cursos de graduação no ano de 2010, apontam que os alunos dos cursos presenciais possuem, em média, 26 anos. A observação referente aos cursos a distância, realizadas no mesmo ano, revelam que os alunos dos cursos a distância, possuem, em média 33 anos.

Esse comportamento permite inferir que a opção da modalidade a distância proporciona o acesso à educação superior àqueles que não tiveram a oportunidade de ingressar na idade adequada nesse nível de ensino, ou ainda, que representa uma alternativa àqueles que já se encontram no mercado de trabalho e precisam de um curso de nível superior com maior flexibilidade de horários, ou, mesmo que se trata da opção por uma segunda graduação (MEC/INEP, 2011)

Azevedo (2007) também apresenta características predominantes do aluno virtual. Conforme o autor, esses alunos são, em sua maioria, adultos que buscam atender ao mercado de trabalho e que veem na educação online uma alternativa para prosseguir nos seus estudos, devido à facilidade de acesso propiciada pela internet, a flexibilidade de horários e a autonomia para desenvolver um cronograma de estudo de acordo com a sua disponibilidade

de tempo. Nesse sentido, observa-se que a educação a distância oportuniza educação para as mais diversas classes sociais, entretanto, pressupõe a autoaprendizagem e disciplina.

Acredita-se que com maior conhecimento sobre as características individuais e cognitivas do aprendiz é possível planejar melhor as estratégias didáticas a serem utilizadas no processo de aprendizagem, e adequá-la melhor a diversidade em questão. O mapeamento das características individuais dos alunos, considerando que esses possuem origens, culturas, hábitos e experiências diferenciadas, pode oferecer maior flexibilidade, personalização e interatividade (BOLZAN,1998).

Nesse contexto, o mapeamento do perfil do aluno virtual é necessário devido o *design* instrucional de cursos para educação a distância demandar maior conhecimento dos fatores que influenciam o aluno que opta por esta modalidade de ensino. Teorias que busquem identificar as características cognitivas de um aluno virtual, como teorias de estilos de aprendizagem, temática da próxima seção, configuram-se como uma boa alternativa para auxiliar na compreensão de como as diferenças individuais interferem na aprendizagem (SMITH, 2002).

2.4.4 Estilos de Aprendizagem

Diversos autores, inclusive da literatura sobre a aprendizagem de adultos, abordam os estilos de aprendizagem. Assim, há diversas teorias, definições e instrumentos capazes de avaliar o estilo de aprendizagem predominante em uma pessoa. Conforme Felder e Silverman (1996), a utilização consistente das teorias de estilos de aprendizagem pode ser constatada em três aspectos: no despertar a atenção de educadores para as diferenças individuais dos alunos, como ponto de partida para alunos explorarem suas preferências, como um catalisador de discussões sobre melhores estratégias didáticas.

Kolb (1984), um dos principais teóricos dessa abordagem, evidencia que a compreensão sobre as diferentes formas de aprender poderá possibilitar a superação das dificuldades na educação. Entende-se que a identificação dos estilos de aprendizagem dos alunos possibilita ao professor ou ao próprio aluno, considerando a aprendizagem autodirecionada, utilizar estratégias de ensino adequadas, ou seja, metodologias que se aproximem das preferências cognitivas dos alunos, favorecendo e incentivando o desenvolvimento de outros estilos, maximizando a capacidade de adaptabilidade e flexibilidade (CARDOSO, JANDL JÚNIOR, 1998; KOLB, 1984).

Partindo deste ponto, nesta subseção será apresentado um dos instrumentos mais utilizado na esfera da administração para identificar os estilos de aprendizagem dos alunos: o Inventário de Estilo de Aprendizagem, desenvolvido por David Kolb (1984), que visualiza modos de ação e capacidades de solução de problemas próprios a cada aprendiz.

Entende-se por estilo de aprendizagem o resultado da bagagem hereditária, das experiências vivenciadas pelo aprendiz e das exigências do ambiente, que enfatizam algumas habilidades sobre as outras. A definição do estilo de aprendizagem de um indivíduo sofre influência de vários elementos, dentre os quais estão valores, cultura, status social, personalidade, emoções, percepções, e motivações (KOLB, 1984).

Conforme Felder (1996), e Cranton (2006), trata-se do conjunto de preferências que as pessoas possuem na forma de receber, processar, armazenar e utilizar uma nova informação. Para Sadler-Smith (1996), estilo de aprendizagem é o modo distintivo e habitual pelo qual o aprendiz adquire conhecimentos, habilidades e atitudes através do estudo ou experiência. Embora, os estilos de aprendizagem sejam associados a características internas, evidenciando-se como um processo cognitivo, Felder (2002) destaca que os estilos de aprendizagem são habilidades que podem ser desenvolvidas.

Cardoso e Jandl Júnior (1998, p. 137), ressaltam que o conceito de estilo de aprendizagem compreende três componentes: “(a) representa o modo de se processar a informação; (b) trata-se de uma seleção dinâmica de estratégias de aprendizagem e, (c) influencia a percepção do aluno no que diz respeito a sua aprendizagem”. Nesse sentido, o estilo de aprendizagem pode ser compreendido como o modo particular do indivíduo aprender, expressando assim facilidades na aprendizagem de alguns conteúdos e limitações na aprendizagem de outros, que são observados pelo comportamento do aprendiz. É importante destacar que o aprendizado é orientado por abordagens individuais caracterizadas por estruturas adaptativas, assim como resultado da maturação, o estilo de aprendizagem pode mudar conforme o tempo (KOLB, 1984).

Vários estudos foram desenvolvidos com o objetivo de identificar os estilos de aprendizagem de estudantes de diferentes áreas. Atualmente, diversas contribuições sobre essa temática são encontradas em literaturas internacionais e nacionais. Dentre os estudos estrangeiros, destaca-se o de Glass (2008), que analisou comparativamente o impacto dos estilos de aprendizagem na escolha por métodos de ensino tradicional e virtual em programas de doutorado. De maneira similar, Kozub (2010) investigou o impacto dos estilos de aprendizagem no desempenho dos estudantes em ambiente virtual de aprendizagem.

No Brasil, estudos também foram desenvolvidos com a finalidade de identificar os estilos de aprendizagem dos estudantes universitários nas mais diversas áreas de conhecimento. Em contrapartida, Smith (2002) destaca que embora muitas pesquisas já tenham sido realizadas, ainda é um desafio saber como os sujeitos aprendem.

Conforme já mencionado anteriormente, existem diversas teorias que abordam estilos de aprendizagem e apresentam descrições e instrumentos de avaliação do estilo predominante de aprendizagem dos indivíduos bem específicos. Entretanto, na esfera da administração, uma das abordagens mais aplicadas é a desenvolvida por Kolb (1997). O referido autor, baseado nos trabalhos de teóricos da aprendizagem experimental, como John Dewey, Kurt Lewin e Jean Piaget, desenvolveu um instrumento – Inventário de Estilo de Aprendizagem, que tem como objetivo identificar as características de cada indivíduo como aprendiz.

Segundo Kolb (1997), grande parte das pessoas desenvolve estilos de aprendizagem que facilitam o desenvolvimento de determinadas habilidades e limitam a construção de outras. Assim, o indivíduo pode apresentar um estilo predominantemente acomodador/ativo, divergente/reflexivo, convergente/pragmáticos e assimilador/teóricos.

O modelo desenvolvido por David Kolb (1984) classifica os estilos de aprendizagem pelas preferências por experiências concretas/ativas ou conceitualizações abstratas/observações reflexivas, determinantes na maneira como os alunos internalizam as informações. O aluno de estilo *acomodador* aprende com maior expressividade quando as atividades são apresentadas de modo mais objetivo e são relativamente curtas.

Alunos com predominância desse estilo são voltados para a prática, ou seja, possuem maior capacidade para executar planos e experimentos e envolver-se em novas experiências, assim, métodos que os coloquem na ativa, como estratégias de aprendizagem em ação (Jogos de empresa, resolução de casos, entre outros), e tarefas competitivas realizadas por equipes de trabalho, tendem a resultar em uma aprendizagem muito mais significativa. Por outro lado, contextos em que se demandam passividade do aprendiz, como por exemplo, ouvir palestras ou aulas extremamente expositivas, configuram-se como situações limitantes de aprendizagem (KOLB, 1984).

O aprendiz com predominância de estilo *convergente* também possui predisposição para aprendizagem quando estão em contato com a prática, entretanto, são indivíduos que preferem lidar com materiais a lidar com pessoas. Aprendem melhor quando há uma clara ligação entre a visão do sujeito e o problema ou a oportunidade no trabalho. Gostam de confrontos com a técnica e com processos que podem ser aplicados em suas

circunstâncias imediatas. Em contrapartida, têm mais dificuldade de aprender a partir de acontecimentos que parecem distantes de sua própria realidade (KOLB, 1984).

O aprendiz de estilo *divergente* apresenta características marcadas pela sua capacidade de imaginação, reflexão e formulação de ideias e tem forte interesse por pessoas, além de ser considerados emotivos. Alunos com predominância desse estilo aprendem melhor a partir de atividades em que possam ficar recuados, ouvindo e observando. Gostam de colher informações e que lhes seja dado o tempo para pensar sobre elas. Assim, têm mais dificuldade de aprender quando atirados sobre as atividades, sem o tempo necessário para planejar (KOLB, 1984).

O estilo de aprendizagem do tipo *assimilador* é caracterizado pela facilidade de criação de modelos teóricos e pela assimilação de informações desconstruídas. Aprendizes com esse estilo são menos interessados em pessoas e se mostram mais preocupados com conceitos abstratos. São também denominados teóricos por se interessar pela teoria, apresentando preocupação mínima sobre seu uso prático. Alunos com predominância desse estilo aprendem melhor quando podem reavaliar as coisas, como: um sistema, um conceito, um modelo ou uma teoria. Interessam-se em absorver ideias, ainda que possam estar distantes da realidade atual. Têm mais dificuldade de aprender a partir de atividades sem este tipo de configuração explícita ou implícita (KOLB, 1984).

Ao considerar que os perfis de aprendizagem predominantes podem interferir na maneira como os alunos aprendem e percebem o ambiente utilizado, Geller (2004) enfatiza a importância da identificação dos estilos de aprendizagem no contexto da educação a distância, devido à necessidade de promoção a adaptação de um ambiente virtual de aprendizagem que vá ao encontro do perfil e estilo de aprendizagem do aluno inserido nessa modalidade de ensino.

Felder e Silverman (1996) destacam que a aprendizagem pode ser prejudicada quando o método de ensino do professor não se adequa ao estilo de aprendizagem do aluno, considerando que ele pode se apresentar insatisfeito, entediado e desanimado com o curso, resultando em deficiências de aprendizagem e até mesmo evasão acadêmica.

Nesse sentido, a importância de conhecer os diferentes estilos de aprendizagem está atrelada ao fato de que o desenvolvimento de métodos e técnicas de ensino adequadas ao perfil do aluno pode melhorar a qualidade no processo de ensino-aprendizagem (FLEURY; VASCONCELLOS, 2009; CARDOSO; JANDL, 1998; BONHAM, 1989). No contexto da educação a distância, o conhecimento do perfil do aluno virtual pode ampliar a utilização das

tecnologias da informação a favor da aprendizagem, auxiliando na consolidação de práticas significativas de educação em ambiente virtual.

2.5 O ENSINO SUPERIOR DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA NO BRASIL

O crescimento da área de administração é notório e pode ser verificado pelo número crescente de publicações e pela diversificação no seu formato, com a criação e oferta, inclusive, de cursos a distância. Essa evolução no campo da administração proporcionou benefícios como o atendimento às demandas por gestores no Brasil provenientes da esfera pública e privada, e pouco mais recente do terceiro setor, bem como, a consolidação da pós-graduação e a expansão do ensino superior em administração, e o crescimento da pesquisa e produção acadêmica da área (GIROLETTI, 2005).

Por outro lado, ainda é bastante expressiva a necessidade de bons administradores no Brasil, em especial no setor público, devido ao crescente achatamento salarial ao longo dos últimos anos, à falta de carreira compensadora e à pouca valorização profissional do servidor público. Soares, Ohayon e Rosenberg (2009) destacam a importância do administrador público para a sociedade e ressaltam que a formação deste profissional tem implicações diretas para o desenvolvimento do país, já que é ele o responsável pelo bom funcionamento das organizações públicas. Para Fischer (1984, p 285) “a formação dos administradores públicos é requisito essencial à institucionalização de uma sociedade multicêntrica e com padrões próprios de desenvolvimento”.

Enquanto área de conhecimento, a administração atingiu grandes dimensões no Brasil e se desdobrou em várias especificidades funcionais. A princípio, os cursos da área se dividiam em administração de negócios e a administração pública, cujos primeiros cursos foram ofertados respectivamente em São Paulo e no Rio de Janeiro (GIROLETTI, 2005). Embora haja divergências sobre a origem dos estudos de administração, sabe-se que foi nos Estados Unidos que se iniciou o seu ensino nas universidades. Um marco significativo na história da administração se refere à Segunda Guerra Mundial, pois, posteriormente, iniciou-se a busca por soluções para o desenvolvimento econômico, social e político e, assim, foram se constituindo os programas de administração. Nesse mesmo período, o Brasil aliou-se aos Estados Unidos, o que explica a influência americana no ensino brasileiro em administração (SOARES; OHAYON; ROSENBERG, 2009; OLIVEIRA; SAUERBRONN, 2007; GIROLETTI, 2005).

Sobre os fatores propulsores da origem da oferta de cursos de administração pública, Pereira (2009), destaca a ampliação da atuação do Estado como agente ativo no processo de desenvolvimento econômico do País nos anos 1930, durante o primeiro governo de Getúlio Vargas, devido o surgimento da reforma burocrática que veio substituir a administração patrimonial na qual os patrimônios públicos e privados estavam fundidos. Com efeito, surgiu a demanda por pessoal capacitado para realizar esta tarefa, despertando o interesse na oferta e procura de formação nessa área.

Em 1938, surgiu o Departamento de Administração do Serviço Público – DASP, tendo como objetivo auxiliar a modernização do estado que passou a “difundir a administração pública através de ações como a realização de concursos públicos, o desenvolvimento de carreiras e a divulgação de produção científica através da Revista do Serviço Público” (GAETANI, 1999, p. 97). De acordo com Nicolini (2003), a criação do DASP se consolidava nesse momento como a primeira proposta de modernização do Estado.

Após a criação do DASP, foi instituída em 1944 a Fundação Getulio Vargas - FGV, com fins de formação de pessoal para a administração pública e privada. O primeiro curso de administração pública foi ofertado em 1952, na Escola Brasileira de Administração Pública – Ebap, no Rio de Janeiro. O referido curso tinha como objetivo modernizar o setor público com profissionais dotados de competência e comprovadas por escolarização e experiência. Sua estrutura curricular abrangia as formações na área de ciências sociais, algumas matérias instrumentais e disciplinas funcionais de administração. Anos depois, foram desenvolvidos cursos de pós-graduação incluindo em suas atividades a incorporação da administração de empresas, passando assim a chamar de Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas – Ebape (COELHO; NICOLINI, 2013; SOARES; OHAYON; ROSENBERG, 2009; OLIVEIRA; SAUERBRONN, 2007; SACRAMENTO, SILVA, PINHO, 2007).

Dois acontecimentos importantes para a área da administração pública datam de 1967, são esses: a criação da Revista de Administração Pública – RAP (que se tornou o mais importante periódico da área) e a criação do programa de mestrado em administração pública, ambos vinculados à FGV/EBAP. No entanto, por questões políticas como o advento da ditadura militar e o milagre econômico, a área começou a declinar, e grande parte das instituições de ensino passaram a adotar currículos integrados, e a área de administração pública acabou sendo absorvida pela área de administração de empresas (GAETANI, 1999).

De forma didática e sucinta, Coelho e Nicolini (2013) descrevem os três ciclos pelos quais os cursos de bacharelado em Administração Pública passaram entre os anos de

1952 e 1994. O primeiro ciclo refere-se ao período de 1952 a 1965, descrito como o momento de irradiação do ensino de graduação em Administração Pública no Brasil nos anos. Nesse momento, o curso de bacharelado em Administração Pública reproduziu-se em Instituições de Ensino Superior (IES) pelo país, preponderantemente nas universidades federais, com a ascendência da Administração para o desenvolvimento, na medida em que aos processos administrativos do governo agregavam-se às funções econômico-sociais do Estado. Em meados dos anos 60, existiam 31 cursos de Administração no país, dentre estes dois terços eram de Administração pública ou tinham um enfoque maior nesta área.

O segundo ciclo descrito por Coelho e Nicolini (2013) compreende os anos de 1966 a 1982 e foi intitulado como o ciclo “do auge à retração”. Entre os anos de 1960 e 1970, os cursos de bacharelado em Administração Pública estava em seu auge. As instituições ampliaram suas vagas e ajustou seus currículos. No entanto, entre os anos 1970 e 1980, o milagre econômico e o conseqüente *boom* do ensino de administração de empresas retraíram o ensino de graduação em Administração pública no país. Nesse período, a estrutura curricular dos cursos foram modificadas, e assim passou a ter uma sobreposição da gestão empresarial na gestão pública.

Por fim, os autores apontam no terceiro ciclo o período que vai de 1983 a 1994, no entanto, podemos estender essa fase do curso de administração pública até os dias atuais. Conforme Coelho e Nicolini (2013), trata-se da passagem da letargia ao realento. Nesse período, o Estado passava por crise e, conseqüentemente, subtendia-se desnecessidade de cursos de graduação voltadas a gestão pública. No entanto, a partir da Constituição de 1988, momento de redefinição do Estado e ampliação do setor público no país, o ensino de graduação em Administração Pública, timidamente, reergueu-se com as iniciativas desenvolvidas pela EAESP-FGV e com a criação da Universidade Estadual Paulista (UNESP, 1989) e da Escola de Governo na Fundação João Pinheiro (EG-FJP, 1994).

Ao analisar a oferta dos cursos de graduação em administração pública nos últimos anos, observa-se um crescimento importante do ensino nessa área. Dados do INEP (2011) apontam que em 2000, existiam apenas dois cursos de administração pública; em 2005 esse número aumentou para 27 e em 2009, passou para 80. No que se refere ao número de matrículas, essas expandiram de 143, em 2000, para 1.873, em 2005 e para 6.273, em 2009 (INEP, 2011). No entanto, há críticas sobre o modo como esses cursos vêm crescendo. Zouain e Oliveira (2004) destacam que a oferta do ensino superior em administração cresceu de forma desorganizada. Soares, Ohayon e Rosenberg (2009, p.2) complementam “a administração pública atual apresenta algumas deficiências que podem ser superadas a partir

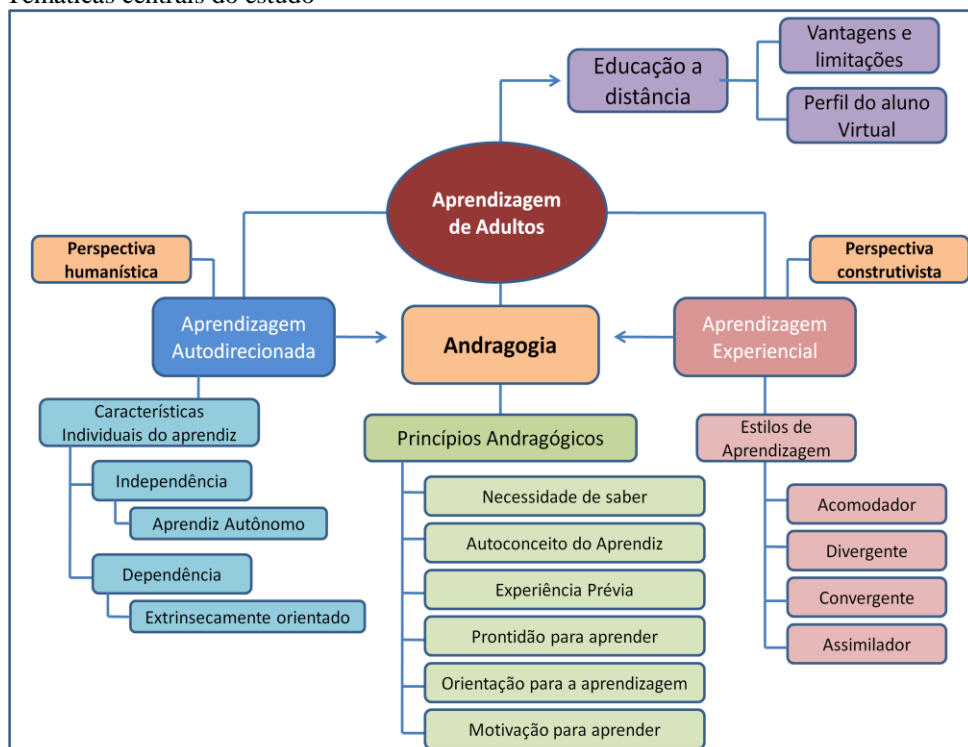
de uma melhor formação do administrador público”. Nesse mesmo sentido, Oliveira, Sant'anna e Diniz (2011) destacam que a importância da reflexão acerca das problemáticas existentes no ensino em administração pública para o avanço do campo, considerando, inclusive, o movimento contemporâneo de revalorização da educação na área.

Observa-se, nesse sentido, a necessidade de estudos que busquem compreender o processo de aprendizagem no ensino da administração pública, bem como, reflexões sobre os fatores que interferem nesse processo. Logo, este estudo procura levantar a discussão sobre as possíveis melhorias que podem ser feitas em relação à boa formação do administrador público, e à adequação da metodologia e estratégias de ensino utilizadas nos cursos de administração pública atuais.

2.6 REFLEXÕES SOBRE OS TEMAS ABORDADOS NO CAPÍTULO

A fundamentação teórica deste estudo apresentou aspectos relativos à aprendizagem de adultos embasado na abordagem andragógica, associando-se a conceitos advindos da aprendizagem autodirecionada e experiencial sob a perspectiva humanística e construtivista, no contexto da educação a distância, evidenciando as vantagens e limitações dessa modalidade de ensino, assim como, o perfil do aluno inserido nesse ambiente. Os elementos-chave dos temas abordados neste capítulo são demonstrados na figura 7.

Figura 7 - Temáticas centrais do estudo



Fonte: Elaborada pela autora.

Com base na perspectiva humanística, cada indivíduo é responsável pelo seu destino, e cabe a ele controlar suas escolhas, atitudes e situações vivenciadas. Nesse sentido, a aprendizagem é conduzida pelos princípios da autodireção e o valor da experiência no processo de aprendizagem, aspectos tratados na andragogia.

As experiências têm um papel fundamental no processo de aprendizagem do adulto, pois conduzem o indivíduo a reflexão e permitem identificar novas relações ainda não percebidas. (DEWEY, 1973; JARVIS, 2006). Além disso, é a partir da experiência que o aprendiz adulto se dispõe ou se reprime a participar de alguma atividade de desenvolvimento (MERRIAM; CAFFARELLA; BAUMGARTNER, 2006; SCHÖN, 1987; KOLB, 1984; ARGYRIS, 1982; KNOWLES, 1975). Tão importante quanto as experiências, são as características relacionadas ao autodirecionamento do aprendiz. Inseridos em um ambiente de intensas e imprevistas transformações em nível político, social, econômico e tecnológico, os indivíduos precisam desenvolver capacidades que os levem a evoluir e a agir de maneira autônoma (COUCEIRO, 1995; CANDY, 1991).

A educação de adultos, sob a perspectiva andragógica, baseia-se em princípios que reconhecem que o aprendiz adulto tem um modo diferenciado de aprender, levando-se em consideração que existe uma série de fatores que influenciam seu processo de aprendizagem, que vão desde elementos contextuais a fatores intrínsecos do indivíduo. Esses últimos envolvem aspectos como as características individuais do aprendiz (grau de autonomia e independência, ou autodirecionamento), abordados pela aprendizagem autodirecionada, e o estilo predominante de aprendizagem do aluno, apresentados sob a ótica da aprendizagem experiencial. A importância de conhecer e atentar para tais elementos está atrelada ao fato de que o desenvolvimento de métodos e técnicas de ensino adequadas ao perfil e estilo de aprendizagem do aluno pode melhorar a qualidade no processo de ensino-aprendizagem. Knowles, Holton e Swanson (2011) destacam que a aprendizagem se torna mais significativa quando o próprio aluno assume o papel de agente ativo em seu processo de aprendizagem.

No contexto do ensino a distância, os aspectos evidenciados na aprendizagem autodirecionada merecem ainda mais atenção, tendo em vista as características bem específicas dos aprendizes inseridos nesse ambiente. Os cursos a distância demandam uma postura mais ativa do aluno, que requer uma capacidade de pensar e agir de modo independente, a realização de escolhas acertadas de planos de estudos, além da capacidade de reflexão sobre sua própria aprendizagem e do controle de suas próprias atividades de aprendizagem. Assim, é importante identificar as características individuais do aluno virtual

que opta pela educação a distância, assim como reconhecer e buscar soluções para as fragilidades existentes nessa modalidade de ensino, para então se atingir a qualidade de ensino e a efetiva aprendizagem.

Nesse sentido, observa-se que os elementos apontados na figura 7 e tratados neste capítulo são necessários por embasar teoricamente o desenvolvimento deste estudo. O próximo capítulo apresentará o percurso metodológico utilizados nessa pesquisa.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Partindo da premissa que a pesquisa científica “exige comprovação e verificação” (MARCONI; LAKATOS, 2007, p. 17), este capítulo descreve os procedimentos metodológicos que possibilitaram o alcance dos objetivos desta pesquisa. Desse modo, serão apresentados: a tipologia da pesquisa, o *design*, o universo e a amostra, o instrumento de coleta de dados, e os procedimentos utilizados na análise dos dados coletados. Por fim, serão apresentadas as categorias analíticas (termos-chave) desse estudo.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

O objetivo principal deste trabalho é analisar o processo de aprendizagem com base nas diferenças individuais dos alunos virtuais de cursos de bacharelado em administração pública vinculados ao PNAP – Programa Nacional de Formação em Administração Pública, segundo a abordagem andragógica. Para viabilizar a consecução dos objetivos, foi realizada uma pesquisa do tipo quantitativa, de caráter exploratório e descritivo, utilizando o método *survey*. Nesta seção, pretende-se justificar a escolha da abordagem e do método de pesquisa, evidenciando seus aspectos positivos e suas limitações.

A escolha pela abordagem quantitativa foi motivada pela abrangência da população da pesquisa: alunos vinculados ao PNAP, que estão matriculados em instituições de ensino superior localizadas em todas as regiões do país. E também por considerar que os dados coletados na pesquisa podem ser quantificáveis, ou seja, as informações levantadas nesse estudo poderão ser traduzidas em números, e em seguida categorizadas e analisadas. Seguindo Burrell e Morgan (1979), as pesquisas quantitativas tendem a partir da premissa de que o mundo social é formado por elementos empíricos relativamente concretos, por meio de relações identificáveis e medidas com o subsídio dos métodos estatísticos.

Quanto aos fins, essa pesquisa foi realizada em duas fases. A primeira foi de caráter exploratório, que conforme Sampieri, Collado e Lucio (1991), tem como objetivo a realização de um levantamento de concepções referentes ao fenômeno em estudo, permitindo a continuidade da pesquisa. Nesse momento, realizou-se o levantamento de informações que buscaram verificar o perfil do aluno virtual de cursos de bacharelado em administração pública a distância vinculados ao PNAP e compreender o processo de aprendizagem em ambiente virtual.

A segunda fase foi descritiva, com o objetivo de apresentar as relações existentes entre as diferenças individuais dos aprendizes e o processo de aprendizagem em ambiente virtual de alunos do curso de bacharelado em administração pública; e identificar o estado de autodirecionamento (autonomia e independência) do aluno virtual em seu processo de aprendizagem. A pesquisa descritiva, conforme sua própria denominação sugere, objetiva-se na descrição das características de determinado fenômeno ou população, ou o estabelecimento de relações entre variáveis (GIL, 2007), aplicando-se, assim, a finalidade desta pesquisa, que tem por objetivo estudar as características de um grupo específico.

Nas pesquisas quantitativas é comum a utilização de métodos estatísticos, por meio de questionários desenvolvidos com rigor acadêmico, por acreditar que essas fontes obtêm conhecimentos reconhecidos como verdadeiros (SOARES; CASTRO, 2012). Nesse sentido, o método de pesquisa escolhido para a realização dessa pesquisa foi o *survey*, tomando como base as considerações de Freitas *et al* (2000). Conforme os autores, o método *survey* é apropriado quando a pesquisa pretende compreender determinado fenômeno, buscando respostas para perguntas do tipo “o quê?”, “porquê?”, “como?” e “quanto?”; não há a pretensão de controlar as variáveis dependentes e independentes, pois a melhor maneira para estudar o fenômeno de interesse é analisar o próprio ambiente em que o fenômeno acontece; e o objeto de interesse ocorre no momento atual no passado próximo. Tais características vão ao encontro do que se almeja realizar nesse estudo.

A pesquisa *survey* é descrita como o modo de obter informações de um grupo específico de pessoas – representante de uma população em estudo - sobre suas características ou percepções, por meio da aplicação de um questionário como instrumento de pesquisa (FONSECA, 2002). Ou seja, trata-se de um método em que a busca de informações é realizada diretamente com o grupo de interesse. Freitas *et al.* (2000, p. 105), seguindo outros autores, destaca que o método de pesquisa *survey* tem como interesse “produzir descrições quantitativas de uma população”, fazendo uso de um “instrumento predefinido”.

Ressalta-se que o método *survey* possui vantagens e limitações. O principal aspecto positivo da técnica *survey* é a sua versatilidade, considerando que ao invés de observar, utiliza-se o questionamento, sendo esse mais eficiente e econômico comparado à observação. Isso se fundamenta no fato de que quando as questões são bem desenvolvidas geram informações que demandariam muito mais tempo e esforço se fosse utilizada a técnica da observação (COOPER; SCHINDLER, 2003).

Em contrapartida, a técnica de questionamento também apresenta algumas limitações. Para Cooper e Schindler (2003, p. 248), a principal fragilidade dessa técnica é o fato de que

a qualidade e a quantidade de informações obtidas dependem muito da capacidade e da disposição dos respondentes de cooperar”. Além disso, os autores ainda destacam que os participantes, que se dispõem a colaborar com a pesquisa, podem não ter o conhecimento exigido ou não ter uma opinião formada sobre o assunto investigado. Nesse sentido, recomenda-se que as respostas sejam visualizadas como de fato são: declarações de terceiros que refletem graus variados de verdade.

No que se refere ao momento da coleta de dados, a pesquisa se caracteriza como de corte-transversal, que de acordo com Sampieri, Collado e Lucio (1991), refere-se aos estudos em que a coleta de dados acontece em um único momento, buscando descrever e analisar determinado fenômeno em uma determinada ocasião. Assim, seguindo Barbie (2003), essa pesquisa se caracteriza como uma *survey interseccional*, pois se utilizou de dados coletados em um momento específico buscando descrever e determinar relações entre as variáveis.

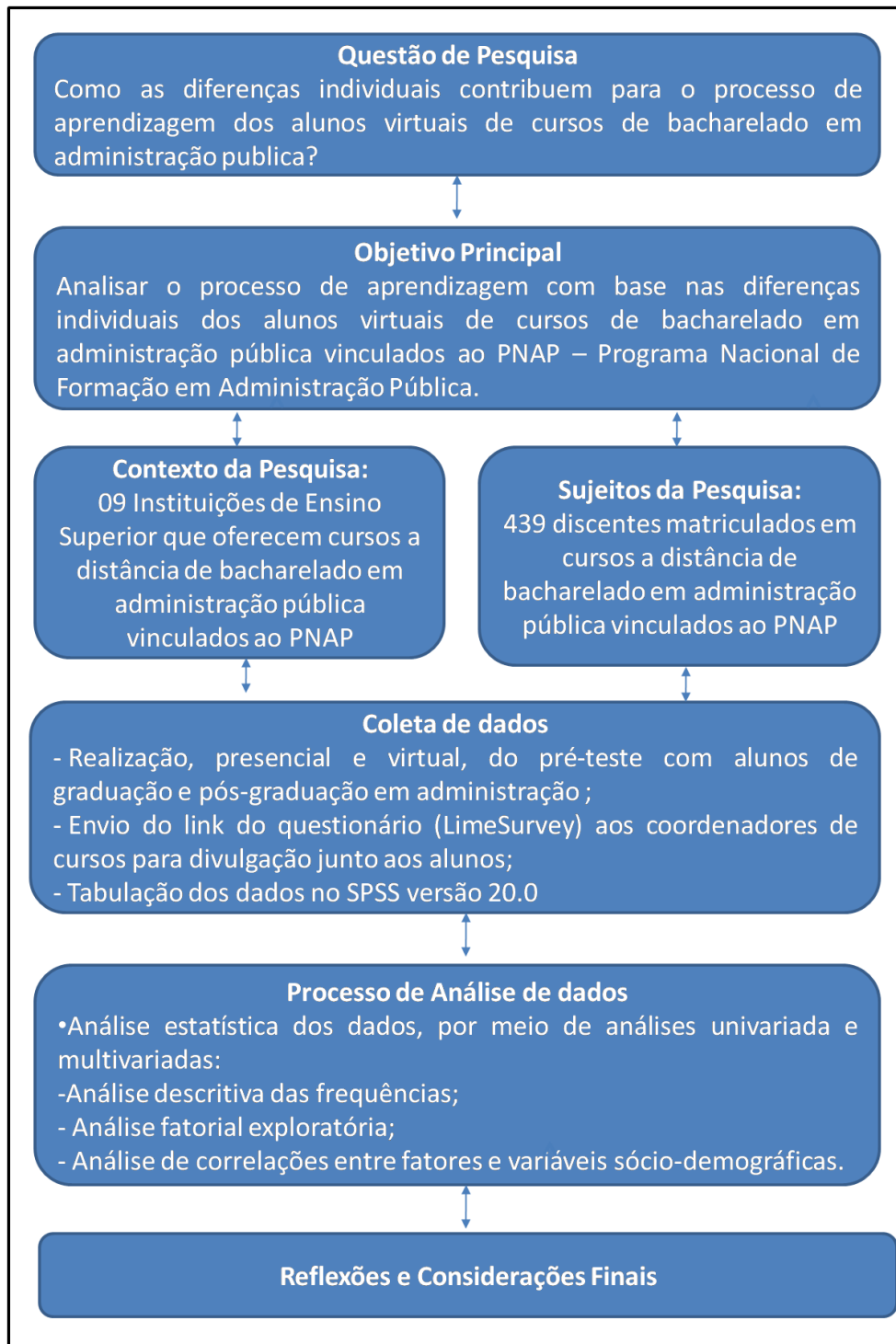
3.2 DESIGN DA PESQUISA

Sabe-se que uma pesquisa pode ser classificada quanto aos fins e aos meios de investigação, e em relação a sua natureza e abordagem. Partindo desse ponto, esta pesquisa se caracteriza como uma pesquisa com finalidade exploratória e descritiva, de natureza aplicada e desenvolvida sob uma abordagem quantitativa.

Para a realização desse estudo, definiu-se a questão de pesquisa, em seguida foram estabelecidos os objetivos (geral e específicos) e definidos o contexto e sujeitos da pesquisa, posteriormente, delimitou-se os procedimentos de coleta e análise de dados, conforme sugere Sampieri, Collado e Lucio (1991).

A figura 8 descreve a organização estrutural deste estudo, demonstrando, assim, todo o percurso estabelecido para responder o problema de pesquisa e atingir aos objetivos pré-definidos.

Na ilustração é possível visualizar a questão de pesquisa, o contexto e os sujeitos da pesquisa, o objetivo principal deste estudo e os procedimentos metodológicos (processo de coleta e análise dos dados), que serão tratadas com mais detalhes nas próximas subseções desse capítulo. A seguir será apresentada a delimitação do estudo evidenciando a população e a amostra da pesquisa.

Figura 8 - Trajetória de Pesquisa

Fonte: Elaborada pela autora (2013).

3.3 POPULAÇÃO E AMOSTRA DA PESQUISA

A população desta pesquisa consiste em todos os alunos efetivamente matriculados no curso de bacharelado a distância em administração pública vinculados ao

PNAP. A delimitação da população do estudo foi definida a partir de informações da coordenação do PNAP.

Dados da CAPES/PNAP (2013) apontam que os referidos cursos são oferecidos em 22 estados brasileiros e no Distrito Federal. No total, são 48 Instituições de Ensino Superior vinculadas ao PNAP localizadas em todas as regiões brasileiras, oferecendo cursos de bacharelado a distância em administração pública, conforme demonstra o quadro 4.

Quadro 4 – Lista de Instituições que oferecem o Curso de Bacharelado em Administração Pública vinculado ao PNAP.

#	Instituição	Região	Estado
1	Instituto Federal de Alagoas – IFAL	Região Nordeste	AL
2	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB	Região Nordeste	PB
3	Universidade Estadual do Ceará – UECE	Região Nordeste	CE
4	Universidade Estadual de Goiás – UEG	Região Centro-Oeste	GO
5	Universidade Estadual de Maringá – UEM	Região Sul	PR
6	Universidade Estadual do Maranhão	Região Nordeste	MA
7	Universidade do Estado de Minas Gerais	Região Sudeste	MG
8	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul	Região Centro-Oeste	MS
9	Universidade Estadual da Paraíba	Região Nordeste	PB
10	Universidade Estadual de Ponta Grossa	Região Sul	PR
11	Universidade Estadual do Piauí	Região Nordeste	PI
12	Universidade Federal de Alagoas	Região Nordeste	AL
13	Universidade Federal do Amazonas	Região Norte	AM
14	Universidade Federal da Bahia	Região Nordeste	BA
15	Universidade Federal do Ceará	Região Nordeste	CE
16	Universidade Federal Fluminense	Região Sudeste	RJ
17	Universidade Federal de Goiás	Região Centro-Oeste	GO
18	Universidade Federal da Grande Dourados	Região Centro-Oeste	MS
19	Universidade Federal de Juiz de Fora	Região Sudeste	MG
20	Universidade Federal de Lavras	Região Sudeste	MG
21	Universidade Federal do Maranhão	Região Nordeste	MA
22	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	Região Centro-Oeste	MS
23	Universidade Federal de Mato Grosso	Região Centro-Oeste	MT
24	Universidade Federal de Ouro Preto	Região Sudeste	MG
25	Universidade Federal do Pará	Região Norte	PA
26	Universidade Federal da Paraíba	Região Nordeste	PB
27	Universidade Federal do Piauí	Região Nordeste	PI
28	Universidade Federal do Paraná	Região Sul	PR
29	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Região Nordeste	RN
30	Universidade Federal Rural de Pernambuco	Região Nordeste	PE
31	Universidade Federal de Sergipe	Região Nordeste	SE

32	Universidade Federal de Santa Catarina	Região Sul	SC
33	Universidade Federal de São João del Rei	Região Sudeste	MG
34	Universidade Federal de Santa Maria	Região Sul	RS
35	Universidade Federal do Tocantins	Região Norte	TO
36	Universidade Federal de Uberlândia	Região Sudeste	MG
37	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri	Região Sudeste	MG
38	Universidade de Brasília	Região Centro-Oeste	DF
39	Universidade do Estado da Bahia	Região Nordeste	BA
40	Universidade do Estado de Mato Grosso	Região Centro-Oeste	MT
41	Universidade Estadual do Centro	Região Sul	PR
42	Universidade Federal do Amapá	Região Norte	AP
43	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro	Região Nordeste	CE
44	Universidade Estadual de Montes Claros	Região Sudeste	MG
45	Universidade Federal de Rondônia	Região Norte	RO
46	Universidade do Tocantins	Região Norte	TO
47	Universidade Federal do Vale do São Francisco	Região Nordeste	PE
48	Universidade Federal de Pernambuco	Região Nordeste	PE

Fonte: CAPES/PNAP (2013)

Diante da dificuldade de acesso presencial a todas essas instituições, essa pesquisa foi viabilizada pelos contatos virtuais. Primeiramente, realizou-se o contato via e-mail com a Coordenação Geral do PNAP solicitando os endereços eletrônicos dos coordenadores de todas as instituições que possuem vínculo com o PNAP e oferece o curso de bacharelado em administração pública a distância; em posse desses e-mails, foi encaminhada uma mensagem informando os objetivos e a relevância da pesquisa aos coordenadores dos cursos, solicitando aos mesmos a autorização para a realização da pesquisa, bem como, a colaboração na divulgação e no repasse do *link* do questionário (hospedado no sistema *LimeSurvey*) aos seus alunos. Esses últimos, ao tomarem conhecimento e ao aceitarem colaborar com a pesquisa, acessaram o *link* encaminhado por e-mail. Logo, o apoio dos coordenadores dos cursos foi fundamental para a realização dessa pesquisa. Sem a contribuição dos mesmos o acesso aos alunos seria praticamente impossível. No entanto, não foi de interesse geral apoiar e contribuir com a pesquisa.

No total, participaram da pesquisa 273 alunos de diferentes universidades dos estados brasileiros que aceitaram participar da pesquisa, dentre essas estão: Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB, Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, Universidade do Tocantins – UNITINS, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS, Universidade Federal do Maranhão – UFMA, Universidade Federal

da Paraíba – UFPB, Universidade Federal de Goiás – UFG, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, Universidade Federal Fluminense – UFF.

3.4 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

É comum utilizar o questionário como instrumento de coleta de dados na pesquisa *survey*. Uma das técnicas mais utilizadas é o questionário autoadministrado, conhecido também como *surveys* autoadministradas. Esses instrumentos se caracterizam pela ausência de assistência do entrevistador, ou seja, o participante responde ao questionário sem dispor do auxílio do pesquisador na explicação das questões e de como responder ao instrumento, cabendo ao sujeito a interpretação e a compreensão dos mesmos.

Existe uma série de estratégias que podem ser utilizadas na aplicação de um questionário, tais como aplicação presencial por interceptação, enviado por correio, por fax, por uma empresa terceirizada, e por computador, via internet. Para atender ao objetivo desta pesquisa, será utilizada a última estratégia. A decisão pela utilização da *survey* autoadministrada enviados pela internet foi fundamentada nas considerações de Freitas *et al* (2000), que destacam que elementos como o custo, o tempo, e a garantia de resposta aceitável para o estudo são fundamentais no momento da escolha da estratégia de aplicação do instrumento. Nesse sentido, a escolha pela utilização da aplicação do questionário via internet está associada à dificuldade de acesso presencial aos sujeitos participantes dessa pesquisa, considerando que o público-alvo dessa investigação localiza-se em diferentes regiões brasileiras, além do grande número de participantes, o que inviabilizou outro tipo de técnica.

Visando atingir os objetivos específicos dessa pesquisa, o questionário aplicado com os sujeitos participantes desse estudo se dividiu em duas seções. A primeira parte do questionário buscou levantar informações gerais sobre os sujeitos participantes da pesquisa, e a segunda seção, identificar características do processo de aprendizagem dos alunos de cursos de bacharelado em administração pública a distância vinculados ao PNAP, com base nos princípios andragógicos do modelo desenvolvido por Knowles, Holton e Swanson (2011), bem como o estado de autodirecionamento (autonomia e independência) do aluno virtual em seu processo de aprendizagem tomando como referência o pressuposto da aprendizagem autodirecionada. Nesse sentido, as seções do questionário foram desenvolvidas com base nos objetivos específicos dessa pesquisa, conforme pode ser visualizado no quadro 5.

Quadro 5 - Relação entre os objetivos específicos da pesquisa e a seções do questionário

Objetivos Específicos	Seções do questionário
a) Verificar o perfil do aluno virtual de cursos de bacharelado em administração pública a distância vinculados ao PNAP;	Seção 1 – Informações gerais sobre o sujeito participante da pesquisa.
b) Analisar as relações existentes entre as diferenças individuais dos aprendizes e o processo de aprendizagem em ambiente virtual de alunos do curso de bacharelado em administração pública; c) Identificar o estado de autodirecionamento (autonomia e independência) do aluno virtual em seu processo de aprendizagem.	Seção 2 – Princípios Andragógicos do Modelo “Andragogia na Prática” e Pressupostos da Aprendizagem Autodirecionada

Fonte: Elaborado pela autora (2013)

No quadro 6 são apresentadas as assertivas do questionário, por seção, relacionando-as a teoria utilizada como referência no processo de elaboração das mesmas. A primeira seção consistiu no levantamento de informações gerais sobre os sujeitos participantes da pesquisa. Nesse momento, foi questionado o ano que o participante da pesquisa iniciou o curso, o período/semestre em que esse se encontra atualmente, a instituição a que pertence, o gênero, a idade, o estado civil, se o mesmo trabalha ou não, com quem reside, se possui filhos, se possui outra formação superior e se já realizou outros tipos de cursos em ambiente virtual.

Em princípio, tinha-se o interesse de identificar o estilo de aprendizagem do aluno virtual de cursos de bacharelado em administração pública a distância, utilizando a versão traduzida do inventário de estilos de aprendizagem desenvolvido por Kolb (1984). O inventário dos estilos de aprendizagem, um dos modelos mais aplicados na esfera da administração, tem como objetivo identificar as características de cada indivíduo enquanto aprendiz. Nele há 12 sentenças e cada sentença tem quatro campos de respostas (ver Anexo B), no qual o participante deveria classificar cada campo de forma a retratar a maneira como ele age ao ter que aprender algo. Os participantes deveriam atribuir o maior valor (4) ao complemento da sentença que caracteriza como ele aprende melhor decrescendo até apontar “1” para o complemento da sentença que caracteriza a maneira menos provável de como ele aprende algo. No entanto, nenhum dos alunos participantes soube responder as assertivas do inventário, nesse sentido, não foi possível identificar os estilos de aprendizagem dos alunos virtuais nessa pesquisa, ficando essa lacuna para estudos futuros.

Na segunda seção do questionário, buscando responder o segundo e o terceiro objetivos específicos, que se refere à caracterização do processo de aprendizagem dos alunos de cursos de bacharelado em administração pública a distância, vinculados ao PNAP, e a

identificação do estado de autodirecionamento (autonomia e independência) do aluno virtual em seu processo de aprendizagem, utilizou-se como referência os princípios andragógicos do modelo “andragogia na prática” desenvolvido por Knowles, Holton e Swanson (2011). O quadro 6 relaciona as assertivas aos referidos princípios andragógicos e ao pressuposto da aprendizagem autodirecionada.

Quadro 6 - Apresentação das assertivas da segunda seção do questionário com base nos princípios andragógicos e no pressuposto básico da aprendizagem autodirecionada estabelecidos por Knowles, Holton e Swanson (2011)

Princípios Andragógicos	Assertivas do questionário
<p>Necessidade de saber do aprendiz</p> <p>Compreende três dimensões: a compreensão de como a aprendizagem será conduzida, o que será aprendido, e porque o aprendizado é importante.</p>	<p>1. Tenho consciência do que necessito aprender; 2. Consigo perceber a relevância do que é ensinado para a vida pessoal; 3. Consigo perceber a relevância do que é ensinado para a vida profissional; 4. Compreendo como a aprendizagem é conduzida; 5. Tive a liberdade de escolha e pude decidir em fazer ou não o curso;</p>
<p>Conceito de si do aprendiz</p> <p>Refere-se ao autoconceito do aprendiz quanto à responsabilidade de suas ações e decisões. Quando o aprendiz desenvolve esse autoconceito, ele passa a ter uma profunda necessidade psicológica de reconhecimento por terceiros, assim como se mostram resistentes a situações de imposição</p>	<p>6. Escolho e decido o que eu vou aprender; 7. Espero que terceiros determinem o que e como irei aprender; 8. Tenho iniciativa em meu processo de aprendizagem; 9. Tenho capacidade de evoluir e agir de maneira autônoma; 10. Sou independente no processo de aprendizagem; 11. Sou responsável pela minha própria aprendizagem; 12. Desenvolvo a programação dos meus estudos; 13. Posso habilidade para solucionar os problemas existentes no processo de aprendizagem; 14. Considero-me comprometido com minha aprendizagem;</p>
<p>Experiência prévia do aprendiz</p> <p>As experiências do adulto geram impacto na sua aprendizagem por criar uma vaga gama de diferenças individuais, fornecer um rico recurso para a aprendizagem, criar conceitos prévios que tanto podem inibir como facilitar uma nova aprendizagem, e fornecer uma base para a auto-identidade.</p>	<p>15. Posso maior facilidade de aprendizagem em atividades que explorem a minha própria experiência: discussões de grupo, estudos de caso, etc.; 16. Considero-me aberto a novas abordagens e métodos de ensino; 17. Considero-me resistente a novos métodos e abordagens de ensino;</p>
<p>Prontidão para aprender</p> <p>A prontidão relaciona-se a necessidade de saber do indivíduo e a sua situação de vida, estando essa associada ao grau de dependência do aprendiz, com base na reflexão das combinações de alta e baixa necessidade de direção e suporte no processo de aprendizagem.</p>	<p>18. Tenho necessidade de suporte, ou seja, necessidade de apoio afetivo de terceiros (pais, tutores, etc.) para aprender; 19. Tenho necessidade de direção, ou seja, necessidade de assistência por outra pessoa no processo de aprendizagem;</p>
<p>Orientação para aprendizagem</p> <p>A orientação para aprendizagem dos adultos está voltada para a solução de problemas. Acredita-se que a aprendizagem se torna mais efetiva quando o aprendizado se aplica às situações da vida real</p>	<p>20. A aprendizagem é significativa quando me ajuda na resolução de um problema; 21. A aprendizagem é significativa quando me ajuda na execução de uma tarefa; 22. A aprendizagem é significativa para mim quando se aplica nas situações diárias;</p>

<p>Motivação para aprender</p> <p>O que move um aprendiz adulto a se motivar para aprender é a soma de quatro fatores: ter sucesso na aprendizagem; ter a sensação de que está aprendendo aquilo que ele mesmo escolheu aprender; buscar aprender algo que ele valoriza; e a aprendizagem é vista como uma experiência de prazer.</p>	<p>23. Sinto-me motivado quando acredito que a aprendizagem desse novo conteúdo me ajudará a resolver problemas;</p> <p>24. Sinto-me motivado quando acredito que a aprendizagem é importante para minha vida;</p> <p>25. Sinto-me motivado quando reconheço a importância do conteúdo que aprendo;</p> <p>26. Sinto-me motivado quando o processo de aprendizagem possibilita uma experiência prazerosa.</p>
<p>Pressuposto da Aprendizagem Autodirecionada</p>	<p>Assertivas do questionário</p>
<p>A aprendizagem autodirecionada é definida como o processo em que os indivíduos tomam a iniciativa de projetar experiências de aprendizagem, diagnosticar as necessidades, localizar os recursos e avaliar a aprendizagem (Knowles, 1975). Nesse sentido, o aprendiz é responsável pelo planejamento, execução e avaliação de suas próprias experiências de aprendizagem.</p>	<p>27. Eu identifico minhas necessidades de aprendizagem</p> <p>28. Eu sou responsável pelo planejamento das minhas atividades de aprendizagem</p> <p>29. Eu sou responsável pela execução das minhas atividades de aprendizagem</p> <p>30. Eu sou responsável pela avaliação de minhas próprias experiências de aprendizagem</p> <p>31. Antes de iniciar um processo de aprendizagem eu faço o diagnóstico das minhas necessidades</p> <p>32. No meu processo de aprendizagem eu tenho iniciativa para localizar os recursos necessários</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2013)

Os questionamentos da primeira seção do questionário foram apresentados em forma de questão de múltipla-escolha, bem como, questões abertas, já as assertivas da segunda seção foram respondidas com base em uma escala ordinal (Apêndice D). Conforme Silva (2003), a escala ordinal é utilizada quando se quer ultrapassar a simples atribuição de um rótulo ou nome a um indivíduo ou objeto, classificando-os em categorias segundo um ordenamento pré-estabelecido. No caso dessa pesquisa, a escala ordinal proposta vai de 1 a 10, cujo menor valor (1) corresponde ao “discordo plenamente” e o valor máximo (10) refere-se ao “concordo plenamente”.

Após a elaboração do questionário e antes da sua definitiva aplicação, o mesmo foi testado com uma pequena amostra de alunos de graduação e pós-graduação, objetivando-se, assim, retificar as possíveis falhas ou imprecisões na redação, tais como complexidade das questões, questões desnecessárias, constrangimentos para o informante, exaustão, entre outros. Nesse sentido, foi realizado o pré-teste, presencialmente, com 30 alunos do sétimo semestre do curso presencial de administração da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, efetivamente matriculados na disciplina métodos de pesquisa em administração no turno da manhã, e com 20 alunos de Pós-Graduação em Administração (mestrado e doutorado), também da UFPB, entretanto, com esses últimos, a aplicação do questionário foi realizada na

modalidade virtual e foi solicitada a análise da escala, da objetividade e relevância de cada assertiva do questionário.

Após a realização do pré-teste foram realizadas algumas alterações. As principais mudanças foram a substituição de palavras (substantivos e adjetivos) que ainda se apresentavam confusas e que prejudicavam a interpretação dos participantes, e o formato das questões referentes ao inventário de estilos de aprendizagem, de Kolb (1984), pois muitos alunos não souberam responder corretamente. Os resultados obtidos no pré-teste foram tabulados no SPSS versão 20.0 e foram extraídas as medidas de frequência, histograma, assimetria e curtose. Nesse primeiro momento, os dados apresentaram normalidade, então foram mantidas todas as questões.

Realizada a avaliação do questionário e feitas as ratificações, o questionário foi ativado no sistema LimeSurvey, ficando aberto aos discentes de cursos de bacharelado em administração pública a distância vinculados ao PNAP. Como já mencionado, participaram dessa pesquisa 273 alunos pertencentes a 9 instituições de ensino, mas após a exclusão do *messings* foram considerados válidas as respostas de 239 alunos. O questionário ficou disponível em ambiente virtual através do software *LimeSurvey*, durante os meses de outubro e novembro, tendo o apoio de parte dos coordenadores de cursos na divulgação e incentivo à participação dos alunos na pesquisa.

3.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS RESULTADOS

Para a análise dos dados, utilizou-se métodos estatísticos, fazendo uso de testes de relação, correlação, análise de variância e fatorial. Seguindo o que recomenda Costa (2012), foram realizadas as seguintes etapas: (a) enumeração dos questionários, para facilitar o acesso, caso seja necessário rever alguma resposta; (b) tabulação dos dados; (c) análise preliminar dos dados, ou seja, verificando as medidas descritivas e os *missing values*; (d) avaliação da adequação da amostra, do método de extração, dos fatores, e da decisão de rotação; e por fim (e) a exploração dos dados através das análises estatísticas.

Nesse sentido, adotou-se uma enumeração para os questionários, utilizando como referência à ordem de participação dos alunos, ou seja, o momento no qual os questionários foram respondidos. Na sequência, realizou-se a tabulação dos dados, com o auxílio do SPSS versão 20.0, e foi feita uma análise preliminar dos dados, na qual se realizou uma avaliação visual da planilha, extraindo medidas descritivas e realizando a análise dos *missing values*.

Nesse momento, observou-se que 39 questionários encontravam-se incompletos, levando-se a decisão de exclusão dos mesmos.

Ao realizar a análise fatorial exploratória, foram feitas várias combinações entre as variáveis, na qual verificou-se o valor de esfericidade de Barlett, e a medida de adequação amostral Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), tomando como referência o que recomenda Costa (2012), ou seja, valores de 0,000 e entre 0,5 a 1,0, respectivamente. Quanto ao número de fatores, dentre as 30 variáveis referentes aos princípios andragógicos, foram consideradas 26, dando origem a 6 fatores. Para a rotação, optou-se pelo método varimax, por ser o que aproxima os escores das variáveis entre os extremos, facilitando as análises (COSTA, 2012).

Na exploração dos dados, para atender aos objetivos dessa pesquisa, utilizou-se de medidas descritivas, análises fatoriais e ANOVA. Os valores utilizados como referências na avaliação do nível de adequabilidade da análise estatística estão dispostos na tabela 1.

Tabela 1 – Indicadores e valores de referência da análise estatística dos dados

INDICADORES	VALORES DE REFERÊNCIAS
Alpha de Cronbach	Maior ou igual a 0,7
Teste de Esfericidade de Bartlet (p-valor)	Menor que 0,05
KMO	Maior ou igual a 0,5
Variância Explicada	Maior ou igual a 0,5
Escores Fatoriais	Maior ou igual a 0,5
ANOVA (nível de significância)	Até 0,05
Assimetria e Curtose	Entre -1 e +1

Fonte: Costa (2011) e Hair *et al* (2005)

Esses indicadores são de extrema importância para a avaliação da análise estatística. O Alpha de Cronbach indica a confiabilidade da análise. O p-valor demonstra o nível de significância. O KMO verifica o grau de correlação parcial entre as variáveis, cujo menor valor permitido para esta medida é 0,5 (HAIR *et al*, 2005). A variância explicada descreve o quanto a soma das variáveis representam os fatores, logo, as variáveis com cargas fatoriais iguais ou maiores a 0,5 agrupadas explicam melhor os fatores (nesse caso, os princípios andragógicos da aprendizagem em ambiente virtual). Quanto aos escores fatoriais, referem-se a valores estimados da correlação de cada variável com os fatores gerados (COSTA, 2011, p. 217). Por fim, as medidas de assimetria e curtose, apontam a normalidade dos dados, ou seja, se a distribuição apresenta dados normais ou não. Com base nessas referências, os valores encontrados na análise dos resultados desse estudo demonstraram adequabilidade.

Cabe ainda ressaltar que a análise dos dados desse estudo se configura como univariada, por estudar a distribuição de cada variável isoladamente, na primeira seção do instrumento de pesquisa, utilizando nesse momento da estatística descritiva; e multivariada na

segunda seção do questionário, na qual foram realizadas análise fatorial exploratória e ANOVA.

3.6 CATEGORIAS ANALÍTICAS DESSE ESTUDO

Esta seção tem como objetivo apresentar, de forma sucinta, as definições dos principais termos utilizados nesse trabalho. O quadro 7 apresenta os termos-chaves, que aparecem recorrentemente ao longo do texto, acompanhados de suas definições para melhor visualização e entendimento.

Quadro 7 – Principais termos utilizados no trabalho e suas respectivas definições

Termos	Definição
Adulto	Um indivíduo é considerado adulto quando esse possui maturidade suficiente para assumir a responsabilidade de seus atos perante a sociedade. Existem quatro áreas do conhecimento que contribuem para a definição do termo: (1) na concepção biológica, é um indivíduo que alcançou a idade de reprodução; (2) considerando a esfera jurídica, o indivíduo chega a fase adulta ao atingir a maior idade legal, ou seja, aos dezoito anos; (3) na concepção sociológica, a vida adulta está associada ao desempenho de alguns papéis sociais, assim, o adulto é aquele que trabalha em horário integral, que possui um cônjuge, que já se tornou pai ou mãe; e (4) na esfera da Psicologia, adulto é aquele que atingiu uma independência psíquica, que possui um autoconceito de ser responsável pela própria vida e de ser autodirecionado, ambos começam a se desenvolver já no início da adolescência e crescem à medida que os indivíduos passam a frequentar a escola, que assumem responsabilidades, que vivenciam experiências profissionais (KNOWLES; HOLTON; SWANSON, 2011).
Aprendiz Adulto	É aquele aprendiz que, por possuir uma ampla bagagem experiencial, possui necessidade de usar sua experiência no aprendizado, de identificar sua prontidão para aprender, e de organizar seu aprendizado de acordo com as situações reais do dia-a-dia (ROGERS, 2011; KNOWLES; HOLTON; SWANSON, 2011).
Andragogia	De acordo com Knowles (1975), a andragogia é a arte e a ciência destinada a auxiliar os adultos a aprender e a compreender o processo de aprendizagem. De modo sucinto, a andragogia pode ser compreendida pelos seus quatro pilares, que estão relacionados com as peculiaridades dos aprendizes adultos, que consistem: na transposição do autoconceito de uma posição de dependência para a de um ser humano autodirigido; em um acúmulo crescente de experiências, sendo essas uma rica fonte de aprendizagem; na sua disposição para aprender e torná-lo continuamente orientado para tarefas com potencial de desenvolvimento em seu papel social; em mudanças na perspectiva temporal de uma aplicação posterior do conhecimento para a aplicação imediata, o que irá adaptar a sua orientação no sentido da mudança de foco para uma perspectiva voltada para o desempenho (FERRAZ; LIMA; SILVA, 2004, p. 6).
Aprendizagem Autodirecionada	A aprendizagem autodirecionada originou-se no campo de conhecimento da educação de adultos. De acordo com Knowles (1975, p. 18), aprendizagem autodirecionada é um processo em que “os indivíduos tomam iniciativa, com ou sem ajuda de outros, no diagnóstico de suas necessidades de aprendizagem, formulando objetivos de aprendizagem, identificando os recursos e materiais necessários, escolhendo e implementando as estratégias adequadas, assim como avaliando os resultados da aprendizagem”.

Aprendiz Virtual	É aquele aprendiz que realiza o seu processo de aprendizagem em ambiente virtual, ou seja, alunos educados a distância por meio de uma interface digital. Esses alunos têm diversas formações e necessidades, origem em variados grupos sócio-econômicos, diferentes idades e compromissos familiares diversos que precisam ser considerados em seu processo de aprendizagem (BOLZAN, 1998; LAASER, 1997).
Ambiente Virtual de Aprendizagem	É um ambiente no qual a interação ocorre através de uma interface digital, que envolve a utilização de multimídia, hipertexto, hiperlinks, realidade virtual e telemática, que tem como objetivo central a aprendizagem (FLEURY; VASCONCELLOS, 2009).
Educação a Distância	É um método de ensino que permite a autoaprendizagem, por meio de recursos didáticos organizados de maneira sistemática, em diferentes suportes de informação utilizados isoladamente ou combinados e veiculados pelos diversos meios de comunicação (FLEURY; VASCONCELLOS, 2009). Conforme Alves, Zambalde e Figueiredo (2004), a educação a distância é uma atividade de ensino e aprendizado que acontece sem a proximidade entre professor e alunos, cuja comunicação entre os vários sujeitos do processo acontece por meio de recursos tecnológicos.

Fonte: Elaborado pela autora (2013)

Apresentado os termos e os seus sentidos, o próximo capítulo descreve e discute os resultados da pesquisa.

4 RESULTADOS DA PESQUISA

Nesse capítulo, serão apresentados, analisados e discutidos os resultados da pesquisa. Utilizando-se de uma abordagem quantitativa, a análise desse estudo abrange medidas descritivas e análises uni e multivariadas.

O capítulo está estruturado em cinco seções: a) descrição do perfil sociodemográfico dos sujeitos que participaram da pesquisa; a) análise fatorial exploratória que subsidiou a delimitação dos princípios andragógicos na percepção de alunos de cursos de Administração na modalidade a distância; c) identificação de dois grupos formados a partir do nível de concordância dos participantes em relação aos pressupostos da aprendizagem em ambiente virtual; d) análise de correlações entre os fatores e os dados demográficos e; e) reflexões finais da pesquisa a partir da análise dos dados.

4.1 DADOS SOCIO-DEMOGRÁFICOS: PERFIL DOS SUJEITOS

O levantamento *survey* dessa pesquisa foi realizado com alunos de cursos de graduação a distância em Administração Pública vinculados ao PNAP. O questionário ficou disponível em ambiente virtual através do software *LimeSurvey*, durante os meses de outubro e novembro. No total, participaram da pesquisa 273 alunos de diferentes universidades localizadas em vários estados brasileiros. Após a análise da base de dados, foram consideradas válidas as respostas de 239 participantes.

Nessa seção, será apresentado o perfil sociodemográfico dos sujeitos desta pesquisa, abrangendo as seguintes variáveis: instituição de ensino, período, gênero, faixa etária, estado civil, experiência profissional, informações sobre filhos e pessoas com quem reside, formação acadêmica e familiarização com o ambiente virtual de aprendizagem. Considerou-se pertinente levantar informações referentes a essas variáveis por acreditar que possam existir relações entre elas e o processo de aprendizagem dos alunos inseridos nessa modalidade de ensino.

Na tabela 2, pode-se observar que os alunos participantes da pesquisa realizam seus cursos de Bacharelado em Administração Pública nas seguintes instituições: IFPB; UNEMAT, UNITINS, UEMS, UEMA, UFPB, UFG, UFMS, UFF e uma outra instituição não discriminada pelos respondentes.

Tabela 2 – Instituição de Ensino

Variável	Categorias	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
Instituição	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB	12	5,0%
	Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT	4	1,7%
	Universidade do Tocantins – UNITINS	21	8,8%
	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS	21	8,8%
	Universidade Federal do Maranhão – UFMA	82	34,3%
	Universidade Federal da Paraíba – UFPB	6	2,5%
	Universidade Federal de Goiás – UFG	6	2,5%
	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS	34	14,2%
	Universidade Federal Fluminense – UFF	51	21,3%
	Outra instituição	2	0,8%
	TOTAL	239	100,0%

Fonte: Dados da Pesquisa, 2013.

A tabela 3 descreve o ano de início da oferta do curso por instituição. É possível observar que apenas 1 (uma) instituição, dentre as participantes desse estudo, começou a ofertar o curso de graduação em Administração Pública no ano de 2009, 4 (quatro) instituições iniciaram o curso em 2010, 1 (uma) em 2012 e 3 (três) em 2013.

Tabela 3 – Ano de início da oferta do curso

Instituição	Ano de início da oferta do curso
Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB	2013
Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT	2010
Universidade do Tocantins – UNITINS	2013
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS	2012
Universidade Federal do Maranhão – UFMA	2009
Universidade Federal da Paraíba – UFPB	2013
Universidade Federal de Goiás – UFG	2010
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS	2010
Universidade Federal Fluminense – UFF	2010

Fonte: Dados da Pesquisa, 2013.

Quanto ao ano que começaram a estudar, os dados revelam que grande parte dos sujeitos dessa pesquisa são alunos iniciantes, considerando que os alunos que iniciaram o curso em 2012 e 2013 somam aproximadamente 60%. O quantitativo dos alunos veteranos, ou seja, que iniciaram o curso em 2009, 2010 e 2011 consistem respectivamente em 8,8%, 17,2% e 14,2%. Na tabela 4 é possível visualizar as frequências de cada uma das categorias.

Tabela 4 – Ano de ingresso no curso

Variável	Categorias	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
Ano de ingresso no curso	2009	21	8,8%
	2010	41	17,2%
	2011	34	14,2%
	2012	60	25,1%
	2013	83	34,7%
	TOTAL	239	100,0%

Fonte: Dados da Pesquisa, 2013.

No que se refere ao período em que estão matriculados, observou-se que grande parte dos sujeitos participantes dessa pesquisa está no início do curso, ou seja, matriculados no primeiro ou segundo período, totalizando 50,2%. Os alunos matriculados entre o terceiro e sexto período somam pouco mais que 31%. Quanto aos alunos concluintes ou em fase de conclusão que participaram dessa pesquisa, esses totalizam aproximadamente 19%. Isso também pode estar associado à recente ofertado curso de administração pública por parte das instituições participantes dessa pesquisa. As frequências por categorias podem ser visualizadas na tabela 5.

Tabela 5 – Período em curso

Variável	Categorias	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
Período em que estão matriculados	Primeiro período	34	14,2%
	Segundo período	86	36,0%
	Terceiro período	22	9,2%
	Quarto período	21	8,8%
	Quinto período	10	4,2%
	Sexto período	22	9,2%
	Sétimo período	30	12,6%
	Oitavo período	14	5,9%
	TOTAL	239	100,0%

Fonte: Dados da Pesquisa, 2013.

Quanto ao gênero, conforme ilustra a tabela 6, verificou-se que 50,2% dos participantes são do gênero feminino e 49,8% são do gênero masculino, o que evidencia que, no que concerne ao gênero, a amostra está bem distribuída.

Tabela 6 – Gênero

Variável	Categorias	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
Gênero	Feminino	120	50,2%
	Masculino	119	49,8%
	TOTAL	239	100,0%

Fonte: Dados da Pesquisa, 2013.

Na tabela 7 é possível verificar a faixa etária dos alunos participantes. Verifica-se que a maior parte desses tem entre 25 e 32 anos de idade, somando 30,1%. Os alunos mais jovens, entre 17 e 24 anos, somam 16,7%, os alunos entre 33 e 40 anos totalizam 25,9%, os de 41 a 48 anos representam 15,1%, e os de 49 anos acima somam 10,5%. Quatro participantes não responderam esse item.

Tabela 7 – Faixa etária

Variável	Categorias	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
Faixa etária	17-24 anos	40	16,7%
	25-32 anos	72	30,1%
	33-40 anos	62	25,9%
	41-48 anos	36	15,1%
	49 anos acima	25	10,5%
	Sem resposta	4	1,7%
	TOTAL	239	100,0%

Fonte: Dados da Pesquisa, 2013.

No que se refere ao estado civil dos participantes, é possível observar na tabela 8, que aproximadamente 46% dos respondentes são casados. Dentre os demais, 37,7% informaram que estão solteiros, 6,7% marcaram a opção “outros” e responderam que vivenciam uma união estável, aproximadamente 8% informaram que se encontram divorciado/separado e 1,3% que estão viúvos. Dois participantes marcaram a opção “outros”, mas não especificaram o seu atual estado civil.

Tabela 8 – Estado Civil

Variável	Categorias	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
Estado civil	Solteiro1	90	37,7%
	Casado2	109	45,6%
	União estável3	16	6,7%
	Divorciado/separado	19	7,9%
	Viúvo	03	1,3%
	Outros (sem especificação)	02	0,8%
	TOTAL	239	100,0%

Fonte: Dados da Pesquisa, 2013.

Buscou-se identificar se os alunos trabalham atualmente ou se já vivenciaram alguma experiência profissional. Sobre esse aspecto, constatou-se que aproximadamente 76% dos respondentes informaram que estão trabalhando e que essa não é sua primeira experiência

profissional. Dentre o total de participantes, observou-se que mais de 11% responderam que não estão trabalhando no momento, mas já vivenciaram experiências profissionais, aproximadamente 11% informaram que estão vivenciando suas primeiras experiências profissionais, e pouco mais de 2% assinalaram que não estão trabalhando e também nunca vivenciaram uma experiência profissional. Esses dados encontram-se dispostos na tabela 9.

Tabela 9 – Experiência Profissional

Variável	Categorias	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
Trabalha ou já trabalhou?	Não. Eu nunca vivenciei uma experiência profissional	05	2,1%
	Não. No momento não estou trabalhando, mas já vivenciei experiências profissionais	27	11,3%
	Sim. E eu também já vivi outras experiências profissionais	181	75,7%
	Sim. Estou vivenciando minha primeira experiência profissional	26	10,9%
	TOTAL	239	100,0%

Fonte: Dados da Pesquisa, 2013.

Ao questionar os participantes com quem eles residem, foi constatado que a grande maioria mora com seus cônjuges, somando mais de 58% dos participantes. Boa parte dos alunos mora com seus pais, totalizando 26,4%. Os demais informaram que moram com amigos, representados por 1,3%, com os filhos somando 4,2%, com outros parentes (2,9%), e sozinho (7,1%), conforme aponta tabela 10.

Tabela 10 – Com quem os participantes da pesquisa residem?

Variável	Categorias	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
Reside com quem?	Com amigos	3	1,3%
	Com o cônjuge	139	58,2%
	Com os filhos	10	4,2%
	Com os pais	63	26,4%
	Com outros parentes	7	2,9%
	Sozinho	17	7,1%
	TOTAL	239	100,0%

Fonte: Dados da Pesquisa, 2013.

Buscou-se identificar se os participantes da pesquisa tinham filhos. Sobre essa variável, observou-se que mais de 52% afirmaram terem filhos e pouco mais de 47% informaram que não, conforme pode ser visualizado na tabela 11.

Tabela 11 – Filhos

Variável	Categorias	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
Filhos?	Não	113	47,3%
	Sim	126	52,7%
	TOTAL	239	100,0%

Fonte: Dados da Pesquisa, 2013.

Ao questionar se os alunos possuíam alguma formação acadêmica além do curso em processo de formação (Administração Pública), constatou-se, conforme indicado na tabela 12, que mais de 62% estão realizando o primeiro curso superior. Os demais informaram que já realizaram outro curso, entre esses 29,7% assinalaram que o curso foi realizado na modalidade presencial e 7,9% realizaram o curso na modalidade a distância.

Tabela 12 – Formação Acadêmica

Variável	Categorias	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
Formação Acadêmica	Não, esse é o meu primeiro curso superior	149	62,3%
	Sim. Foi realizado na modalidade presencial	71	29,7%
	Sim. Também foi realizado na modalidade a distância	19	7,9%
	TOTAL	239	100,0%

Fonte: Dados da Pesquisa, 2013.

Para conhecer a familiaridade dos alunos com os ambientes virtuais de aprendizagem, questionou-se se eles já tinham realizado algum curso nessa modalidade. Foi verificado que 64,4% nunca tinham realizado cursos em ambiente virtual e 35,6% informaram que já tinham vivenciado essa experiência. As frequências das categorias dessa variável encontram-se na tabela 13.

Tabela 13 – Realização de cursos em Ambiente Virtual de Aprendizagem

Variável	Categorias	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
Realização de cursos em AVA	Não	154	64,4%
	Sim	85	35,6%
	TOTAL	239	100,0%

Fonte: Dados da Pesquisa, 2013.

Dentre os cursos realizados pelos participantes, conforme apontado na tabela 14, estão os cursos de pós-graduação, que representam pouco mais de 14%; cursos de graduação com aproximadamente 30% de participação, os cursos técnicos que apareceram com uma

freqüência de aproximadamente 39%, e os cursos de idiomas que totaliza mais de 8% dos participantes. Os demais participantes informaram que já realizaram cursos em ambiente virtual, mas não discriminaram o curso.

Tabela 14 – Cursos realizados em Ambiente Virtual de Aprendizagem

Variável	Categorias	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
Cursos realizados em AVA	Cursos de pós-graduação	12	14,12%
	Cursos de graduação	25	29,41%
	Cursos técnicos	33	38,82%
	Cursos de idiomas	7	8,24%
	Outros	8	9,41%
	TOTAL	85	100,0%

Fonte: Dados da Pesquisa, 2013.

Os cursos de pós-graduação realizados pelos participantes foram os seguintes: Especialização em Gestão Pública, Especialização em Educação Ambiental, Pós-Graduação em Gestão de Saúde Pública, Especialização em Gestão Pública e Gestão de Pessoas no Setor Público, Pós-Graduação em Gestão Pública Municipal, Especialização em Ciências da Linguagem com Ênfase em EaD e Especialização em Metodologia do Ensino Fundamental.

Quanto aos cursos de graduação, apareceram entre as respostas dos participantes os Cursos de Magistério Superior; os Cursos de Licenciatura em Matemática, Pedagogia, Informática, Ciências Biológicas e Letras; e os Cursos de Bacharelado em Contabilidade, Comunicação Social, Administração e Análise de Sistemas.

Entre os cursos técnicos foram indicados cursos na área de serviço público, tais como Gestão Pública, Licitações e Contratos, e Ética no Serviço Público; Cursos de Técnicas Administrativas, tais como: Gestão Financeira, Gestão de Pessoas/Recursos Humanos, Gestão de Restaurantes, Vendas, Empreendedorismo e Inovação, Gestão de Processos; Cursos Operacionais como, Operador de Telemarketing, Secretariado, Informática, Automação Industrial, Eletroeletrônica e Curso de Técnicas Digitais; dentre outros cursos ofertados em ambiente virtuais pelo SEBRAE, SENAI, Catho Educação Executiva, SENASP.

No que se refere aos cursos de idiomas, os mais citados foram os cursos de inglês e português, e outros respondentes não especificaram o idioma dos cursos que realizaram. Além das respostas descritas anteriormente, alguns alunos indicaram que já realizaram cursos em ambiente virtual direcionados a concursos públicos, ou de formação continuada (supletivos do ensino fundamental e médio), além de cursos como capacitação anti-drogas e outros cursos de extensão e aperfeiçoamento sem especificá-los. Essas respostas foram contabilizadas na categoria “outros”.

Um dos aspectos analisados na literatura sobre o tema revela que os alunos virtuais possuem particularidades que os distinguem dos alunos presenciais. Além de apresentarem formações e necessidades diferenciadas, os aprendizes virtuais originam-se de grupos sociodemográficos distintos, com diferentes idades e compromissos familiares (BOLZAN, 1998; LAASER, 1997). Pesquisas que descrevem o aluno virtual apontam que esses alunos, podem ser do gênero masculino ou feminino, geralmente têm mais de 25 anos, estão empregados, e têm alguma educação superior em andamento (PALLOF; PRATT, 2004; MEC/INEP, 2011). Os resultados desta pesquisa envolvendo o perfil dos pesquisados ratificam os achados de outros estudos.

Conforme Azevedo (2007) esses alunos virtuais são, em sua maioria, adultos que buscam atender ao mercado de trabalho e que veem na educação *online* uma alternativa para prosseguir em seus estudos, devido à facilidade de acesso propiciada pela internet, a flexibilidade de horários e a autonomia para desenvolver um cronograma de estudo de acordo com a sua disponibilidade de tempo.

Analisando as características sócio-demográficas da amostra deste estudo, verificou-se que grande parte dos alunos dos cursos de graduação a distância em administração pública tem entre 25 a 40 anos (56%), são casados ou vivem em uma união estável (52,3%), residem com seus cônjuges (58%), têm filhos (52,7%), estão realizando o primeiro curso superior (62,3%) e não possuíam familiaridade com ambientes virtuais de aprendizagem (64,4%). A grande maioria dos participantes da pesquisa informou que está trabalhando e que o trabalho atual não é sua primeira experiência profissional (75,7%). Cabe ainda ressaltar a presença significativa nessa modalidade de ensino de alunos com mais de 40 anos somando 26,6% do número total de participantes, o que corrobora com os dados apresentados pelo Censo realizado pelo MEC/INEP (2011), ao revelar que os alunos dos cursos a distância possuem, em média, 33 anos, evidenciando, portanto, que os cursos a distância atendem a um público com idade mais avançada.

A tabela 15 apresenta um resumo dos dados sócio-demográficos mais significativos da pesquisa, que permitem concluir que a opção da modalidade a distância proporciona o acesso à educação superior àqueles que não tiveram a oportunidade de ingressar na idade adequada nesse nível de ensino, ou ainda, que representa uma alternativa àqueles que já se encontram no mercado de trabalho e precisam de um curso de nível superior com maior flexibilidade de horários, ou, mesmo que se trata da opção por uma segunda graduação.

Tabela 15 – Perfil Sociodemográfico Geral dos Participantes da Pesquisa

Categorias	Variável/Percentual
Ano de ingresso	2012 e 2013 (59,8%)
Período em curso	Estão no 1º ou no 2º Período (50,2%)
Gênero	Feminino (50,2%)
Faixa etária	25 a 40 anos (56%)
Estado Civil	Casados ou em uma União Estável (52,3%)
Experiência Profissional	Estão trabalhando e também já vivenciaram outras experiências profissionais (75,7%)
Com quem reside	Residem com os cônjuges (58%)
Filhos	Possuem filhos (52,7%)
Formação Acadêmica	Estão realizando o primeiro curso superior (62,3%)
Realização de cursos em Ambiente Virtual de Aprendizagem	Nunca tinha realizado cursos em ambiente virtual (64,4%)

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

A próxima seção descreve o processo de identificação e agrupamento das variáveis a partir da análise fatorial exploratória, apresentando as medidas gerais e complementares de cada fator e as respectivas análises.

4.2 IDENTIFICAÇÃO DOS PRINCÍPIOS ANDRAGÓGICOS NA PERCEPÇÃO DE ALUNOS DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA

Para identificar os princípios andragógicos, foi realizada uma análise fatorial das variáveis do questionário que foi elaborado a partir dos seis princípios básicos de aprendizagem de adultos propostos por Knowles, Horton e Swanson (2011). Os fatores que emergiram na análise fatorial exploratória foram denominados de princípios andragógicos da aprendizagem em ambiente virtual, e cada princípio recebeu uma denominação específica que procurar traduzir a essência do agrupamento.

Inicialmente foi verificada a viabilidade da análise fatorial. Conforme pode ser visualizado na tabela 16, a avaliação da significância geral da matriz foi realizada por meio do teste KMO, obtendo-se o resultado 0,854 e o pelo teste de Esfericidade de Barlett, que ao apresentar um *p-valor* de 0,00, indica a adequação da análise fatorial. Atentou-se, ainda para

outras medidas de confiabilidade, dentre essas o Alpha de Cronbach que apresentou um índice de 0,888. Conforme Costa (2011, p.91) “os valores de alpha variam de 0 a 1, e quanto mais próximo de 1, maior a evidência de consistência interna, e maior a indicação de confiabilidade do conjunto de itens da escala”.

Tabela 16 – Medidas de adequação da análise fatorial e de confiabilidade dos dados

MEDIDAS DE ADEQUAÇÃO E CONFIABILIDADE DOS DADOS			
Teste de Esfericidade de Barlett (qui quadrado)	3312,6	Teste de esfericidade de Barlett (p-valor)	0,00
KMO	0,854	Alpha de Cronbach	0,888
Variância explicada	64,875	Número de Observações válidas	237

Fonte: Elaborado pela autora, 2013

No que concerne à capacidade de variância explicada dos fatores, essa se aproxima de 65%. De acordo com Costa (2011), valores acima de 0,50 indicam a adequação da análise. Nesse sentido, é possível inferir que há adequabilidade dos dados.

Na etapa de determinação dos fatores, foram analisadas 30 variáveis com o objetivo de extrair a maior variância possível. Entretanto, utilizou-se do uso da técnica da raiz latente (autovalor), que se fundamenta na premissa de que se um fator individual há de ser mantido para a interpretação, ele deve explicar a variância de pelo menos uma variável, (HAIR *et al*, 2005). Baseando-se, ainda, no mesmo autor, ressalta-se que a utilização do autovalor para estabelecer o corte nesse estudo é confiável, devido ao número de variáveis, já que Hair *et al* (2005) estabelece que o uso dessa técnica é confiável quando o número de variáveis está entre 20 e 50.

Assim, foram mantidos apenas os fatores significantes, ou seja, àqueles que têm raízes latentes ou autovalores maiores que 1. Atentou-se também para os escores fatoriais, levando-se em consideração o que recomenda a literatura, excluindo as variáveis que apresentaram escores abaixo de 0,5 (HAIR *et al*, 2005). Logo, das 30 variáveis indicadas no questionário, foram excluídas 4 por não apresentarem aderência aos fatores gerados na pesquisa e apresentarem escores fatoriais abaixo de 0,5. São elas: “conhecimento sobre o que necessita aprender”, “compreensão da condução da aprendizagem no ensino a distância”, “terceiros (professores, tutores) determinam o que e como devo aprender”, “facilidade de aprendizagem em atividades que explorem a própria experiência (fórum, chat, etc.)”.

Após a exclusão das variáveis com baixo nível de significância, foi possível agrupar as variáveis referentes aos princípios andragógicos em seis fatores. A tabela 17

apresenta a análise da variância total explicada, indicando os valores iniciais e os percentuais da variância responsável por cada fator.

Tabela 17 – Variância total explicada dos fatores

FATOR	VALORES INICIAIS			SOMAS DAS EXTRAÇÕES DE CARGAS AO QUADRADO			SOMAS DAS ROTAÇÕES DE CARGAS AO QUADRADO		
	Total	(%) da Variância	Valor Acumulado (%)	Total	(%) da Variância	Valor Acumulado (%)	Total	(%) da Variância	Valor Acumulado (%)
1	8,391	32,273	32,273	8,391	32,273	32,273	4,157	15,989	15,989
2	2,591	9,964	42,237	2,591	9,964	42,237	3,388	13,032	29,021
3	1,871	7,198	49,435	1,871	7,198	49,435	3,352	12,894	41,914
4	1,573	6,050	55,486	1,573	6,050	55,486	2,557	9,834	51,748
5	1,412	5,431	60,917	1,412	5,431	60,917	1,760	6,769	58,517
6	1,029	3,958	64,875	1,029	3,958	64,875	1,653	6,357	64,875

Método de Extração: Análise de Componentes Principais a partir do Software SPSS, versão 20.0.

Fonte: Dados da Pesquisa, 2013.

Observa-se que no fator 1 há uma concentração da variância de aproximadamente 16%, o fator 2 apresenta um percentual um pouco acima de 13%, o fator 3 com uma concentração de aproximadamente 13%, o fator 4 com um índice de 9,83%, o fator 5 com um percentual em torno de 6,77% e o fator 6 com uma concentração de cerca de 6,36%. É pertinente destacar que utilizou-se nesse estudo a rotação ortogonal Varimax, com a finalidade de redistribuir a variância dos primeiros fatores para os últimos visando atingir um padrão fatorial mais simples (HAIR *et al*, 2005).

Fundamentando-se nos resultados expostos na tabela 16, realizou-se a etapa de análise das variáveis agrupadas por fator. Adotou-se para os fatores resultantes da análise, a denominação “princípios”. Na tabela 18, é possível visualizar os seis princípios extraídos e, em cada caso, o conjunto específico de variáveis obtidas por meio da aplicação do método Varimax, além dos coeficientes de correlação entre cada fator e as variáveis agrupadas, que são as cargas fatoriais. Além disso, são apresentados os percentuais da variância explicada de cada fator, no qual é possível observar que o princípio 1 é composto por oito variáveis, o princípio 2 por seis variáveis, o princípio 3 por cinco variáveis, o princípio 4 por três variáveis e os princípios 5 e 6 por duas variáveis, cada. Realizando o somatório, constata-se que os seis fatores (princípios) juntos explicam aproximadamente 65% da variância total.

Segundo Hair *et al* (2005), quanto maior a carga de uma variável, maior é a sua identificação com o significado do respectivo fator. As variáveis que apresentaram as maiores cargas fatoriais aparecem em destaque na tabela 18.

Tabela 18 – Matriz de Correlação dos Princípios Andragógicos da Aprendizagem em Ambiente Virtual

FATOR	VARIÁVEIS CORRELACIONADAS	Carga Fatorial	Variância Explicada (%)
PRINCÍPIO 1	Iniciativa própria no processo de aprendizagem	0,61	15,99
	Capacidade de evoluir e agir de maneira autônoma	0,68	
	Independência no processo de aprendizagem	0,58	
	Responsabilidade pela própria aprendizagem	0,62	
	Planejamento do próprio estudo	0,73	
	Habilidade para solucionar os problemas existentes no próprio processo de Aprendizagem	0,65	
	Comprometimento com a própria aprendizagem	0,66	
	Abertura a novos métodos e ferramentas de ensino	0,57	
PRINCÍPIO 2	Identificação das próprias necessidades de aprendizagem no curso	0,67	13,03
	Responsabilidade pelo planejamento das próprias atividades de aprendizagem no curso	0,67	
	Responsabilidade pela execução das próprias atividades de aprendizagem no curso	0,56	
	Responsabilidade pela avaliação das próprias experiências de aprendizagem no curso	0,63	
	Responsabilidade pelo diagnóstico das próprias necessidades de aprendizagem no curso antes de iniciar as atividades planejadas pelos professores	0,72	
	Iniciativa na identificação dos recursos necessários para o meu processo de aprendizagem no curso	0,64	
PRINCÍPIO 3	Percepção da relevância do que é ensinado no curso para a sua vida PESSOAL	0,72	12,89
	Percepção da relevância do que é ensinado no curso para sua vida PROFISSIONAL	0,67	
	Motivação no curso ao perceber que se pode aprender um novo conteúdo no curso.	0,77	
	Motivação no curso ao acreditar que a aprendizagem de um novo conteúdo ajudará a resolver problemas	0,76	
	Motivação no curso ao acreditar que a aprendizagem é importante para a vida	0,77	
PRINCÍPIO 4	Aplicação da aprendizagem na resolução de um problema.	0,89	9,83
	Aplicação da aprendizagem na execução de uma tarefa.	0,87	
	Aplicação da aprendizagem nas situações diárias.	0,68	
PRINCÍPIO 5	Necessidade de suporte, ou seja, necessidade de apoio afetivo de terceiros (professores, tutores)	0,86	6,77
	Necessidade de direção, ou seja, necessidade de assistência por outra pessoa no processo de aprendizagem	0,84	
PRINCÍPIO 6	Liberdade de escolher em fazer ou não as atividades do curso	0,78	6,36
	Liberdade de escolher e decidir o que irá estudar no curso	0,80	

Método de Extração: Análise de Componentes Principais a partir do Software SPSS, versão 20.0.

Método de Rotação: Varimax com normalização de Kaiser.

Fonte: Dados da Pesquisa, 2013

Na tabela 19, é possível observar as medidas descritivas gerais de cada princípio identificado na análise fatorial, definidas a partir do cálculo da média ponderada entre os escores atribuídos pelos sujeitos da pesquisa sobre o nível de concordância, que variou de 1 a 10, e a carga fatorial de cada variável, que possibilitou o cálculo da média, desvio padrão, assimetria e curtose de cada um dos princípios.

Tabela 19 - Medidas Descritivas Gerais dos Princípios Andragógicos

PRINCÍPIOS	Média	Mediana	Desvio	Assimetria	Curtose
Princípio 1	5,17	5,22	0,86	-0,67	0,16
Princípio 2	5,08	5,26	0,98	-0,80	0,17
Princípio 3	6,53	6,79	0,93	-1,72	3,93
Princípio 4	6,88	7,23	1,21	-1,18	1,44
Princípio 5	5,56	5,96	2,08	-0,42	-0,77
Princípio 6	4,42	4,32	2,22	-0,06	-1,06

Fonte: Elaborada pela autora, 2013.

Observa-se que as medidas de média e mediana apresentaram valores bem próximos, compreendendo um intervalo entre 4 e 7, apontando a predominância de concordância moderada com os pressupostos abordados nesse estudo de acordo com a percepção dos sujeitos participantes da pesquisa. No que se refere às medidas de assimetria e curtose, verifica-se que em alguns princípios as medidas se aproximam dos valores que indicam que o universo cuja amostra foi retirada, provavelmente, segue uma distribuição normal, ou seja, -1 e 1, permitindo que sejam feitos testes estatísticos que pressupõem a normalidade dos dados. Como exceção, destaca-se o princípio 3 por apresentar valores mais distantes nessas medidas, apontando maior dispersão entre as respostas dos participantes. Contudo, essa constatação não compromete a análise realizada nesse estudo.

Para analisar se existe correlação entre os seis princípios andragógicos gerados pela análise fatorial, realizou-se a análise de correlação bivariável no SPSS. Na tabela 20, são apresentados os coeficientes de correlação de Pearson dos 6 princípios andragógicos. É possível observar que o princípio 1 possui forte correlação com os princípios 2, 3, 4 e 6. O princípio 2, além de possuir forte correlação com o princípio 1, possui também com os princípios 3, 4 e 6. O princípio 3, além de possuir forte correlação com os princípios 1, 2, possui também com o princípio 4. Constatou-se ainda uma moderada correlação entre os princípios 3 e 6. Observa-se que o princípio 4 possui forte correlação com os princípios 1, 2, 3

e 5. O princípio 5 possui forte correlação apenas com o princípio 4. O princípio 6, por sua vez, possui forte correlação com os princípios 1 e 2 e moderada correlação com o princípio 3.

Tabela 20 – Matriz de Correlação dos Princípios Andragógicos

Correlação dos Princípios Andragógicos						
Correlação	Princípio 1	Princípio 2	Princípio 3	Princípio 4	Princípio 5	Princípio 6
Princípio 1	1					
Princípio 2	0,62**	1				
Princípio 3	0,54**	0,50**	1			
Princípio 4	0,34**	0,34**	0,45**	1		
Princípio 5	-0,06	-0,06	0,02	0,30**	1	
Princípio 6	0,24**	0,21**	0,13*	0,02	0,08	1

*Moderada Correlação ($0,05 < p < 0,10$) **Forte Correlação (Forte $p < = 0,05$)

Fonte: Dados da Pesquisa (2013).

Com base nos resultados, é possível perceber que nenhum par de variáveis apresentou correlação nula e que grande parte dos pares apresentou correlações moderadas e bem alinhadas, compreendendo valores entre 0,20 e 0,60.

Concluindo essas análises iniciais, a fase posterior consistiu na denominação dos princípios. Conforme Hair (2005), essa etapa consiste em atribuir um rótulo que represente as dimensões latentes de cada fator. Considerando-se o agrupamento efetuado pela análise fatorial e de acordo com a fundamentação teórica do trabalho, chegou-se a seis princípios, aqui denominados como “Princípios Andragógicos da Aprendizagem em Ambiente Virtual”, os quais serão apresentados a seguir.

4.2.1 Princípio 1 - Autonomia e Iniciativa no Processo de Aprendizagem

As variáveis correlacionadas no primeiro fator foram referentes a atitudes dos alunos diante o seu processo de aprendizagem. Os pressupostos que formam o primeiro princípio andragógico da aprendizagem em ambiente virtual são:

- Iniciativa própria no processo de aprendizagem;
- Capacidade de evoluir e agir de maneira autônoma;
- Independência no processo de aprendizagem;
- Responsabilidade pela própria aprendizagem;
- Planejamento do próprio estudo;

- Habilidade para solucionar os problemas existentes no próprio processo de aprendizagem;
- Comprometimento com a própria aprendizagem;
- Abertura a novos métodos e ferramentas de ensino.

A presença de termos como “iniciativa própria”, “agir de maneira autônoma”, “independência”, “responsabilidade”, “próprio/própria”, “abertura”, caracterizou o primeiro princípio como aquele voltado às características intrínsecas ao aprendiz. Optou-se pelo rótulo “Autonomia e Iniciativa no Processo de Aprendizagem”, por considerar que esses dois termos (autonomia e iniciativa) expressam com plenitude características necessárias aos alunos inseridos no contexto da aprendizagem virtual, englobando todas as variáveis correlacionadas do princípio.

Conforme ressaltado na fundamentação teórica, a educação a distância possui um formato mais dinâmico e flexível comparado à modalidade presencial, requerendo dos aprendizes uma postura mais ativa e autônoma durante o seu processo de aprendizagem (ALVES; ZAMBALDE; FIGUEIREDO, 2004).

Entende-se por autonomia, em seu sentido literário, a faculdade de se governar por si mesmo, ou seja, a liberdade ou independência moral ou intelectual de um indivíduo. Piaget (1977) define autonomia como o oposto de heteromania, que se trata do ato de ser governado por outrem. Assim, conforme o referido autor, autonomia é a capacidade de autogoverno e autocontrole para gerir-se sem a dependência e o controle do outro, de modo a levar as pessoas a se sentirem aptas para tomar suas próprias decisões. Brokfield (1986) destaca que o mais alto nível de autonomia é realizado quando os adultos fazem escolhas de forma consciente entre as possíveis atividades como meio de alcançar seus objetivos pessoais de aprendizagem.

É importante destacar que não se nasce autônomo. A autonomia é algo que se constitui ao longo da vida, ou seja, as experiências vivenciadas pelo indivíduo é que irão ser responsáveis pelo amadurecimento e construção da autonomia do aprendiz. Conforme Knowles, Holton e Swanson (2011), há quatro estágios de autonomia, no qual o aprendiz pode se caracterizar como um estudante dependente, interessado, envolvido ou autodirecionado.

Conforme os autores mencionados anteriormente, o aluno pode vivenciar diferentes estágios, que irão depender da situação de aprendizagem que ele esteja vivenciando, cabendo ao professor fazer os devidos ajustes em cada situação de aprendizagem de forma a contemplar todos os estágios, tornando-o um aprendiz autodirecionado

(KNOWLES; HOLTON; SWANSON, 2011). Logo, o professor é um intermediário no desenvolvimento da autonomia do aprendiz.

No contexto da educação a distância, considerando que o aprendiz não dispõe do acompanhamento direto e presencial do professor para realizar seus estudos (ALVES; ZAMBALDE; FIGUEIREDO, 2004), destaca-se a observância de outras medidas como: qualidade do material didático, estruturação das salas de aula virtuais, escolha e utilização dos artefatos disponibilizados nos ambientes virtuais de aprendizagem, as avaliações planejadas e continuadas e *feedbacks* para se atingir o bom desenvolvimento de uma disciplina, ajudando a estimular a atitude autônoma dos aprendizes (SANCHES; SILVA, 2011; ALVES; ZAMBALDE; FIGUEIREDO, 2004).

O outro termo (iniciativa) também utilizado no título desse princípio não foi escolhido aleatoriamente. A palavra iniciativa refere-se à ação de quem propõe ou faz primeiro alguma coisa. É a qualidade de quem é levado a agir espontaneamente. O referido termo sempre aparece quando se faz referência ao autodirecionamento, pois entende-se que o aprendiz autodirecionado é aquele que toma iniciativas na projeção de experiências de aprendizagem, no diagnóstico de suas necessidades, no levantamento de recursos necessários e na avaliação dos resultados obtidos na aprendizagem (BROOKFIELD, 1986; KNOWLES, 1975). No contexto da educação a distância, o aluno é responsável pela gestão do seu próprio aprendizado. Logo, dentre outras atitudes, ele precisa ter iniciativa própria e agir de maneira autônoma.

Após essa explanação conceitual das palavras “autonomia” e “iniciativa”, acredita-se que a utilização dos termos permite rotular adequadamente o primeiro princípio, justificando-se, assim, o uso do mesmo. A seguir serão apresentados e analisados os dados coletados referentes ao primeiro Princípio Andragógico para a Aprendizagem Autodirecionada: Autonomia e Iniciativa no Processo de Aprendizagem.

A tabela 21 apresenta os resultados da análise fatorial exploratória de cada pressuposto que compõe o primeiro princípio, descrevendo além dos escores fatoriais, medidas de média, mediana, desvio, assimetria e curtose.

É possível observar que as médias de todos os fatores agrupados nesse princípio foram superiores a 7, e que os valores das médias se apresentaram bem próximos dos valores das medianas. Considerando que foi utilizada uma escala que compreendia valores de 1 a 10, a média revela que muitos respondentes marcaram as opções 7, 8, 9 e 10 nestas variáveis apontando, assim, um bom nível de autonomia e independência no processo de aprendizagem, segundo à percepção dos próprios sujeitos participantes.

Tabela 21 – Medidas Descritivas Gerais do Princípio 1

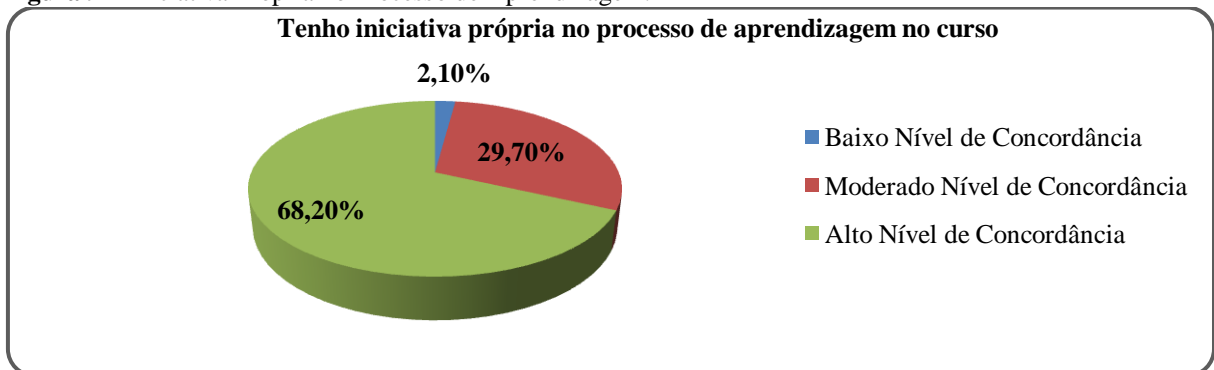
Princípio 1: Autonomia e Iniciativa no Processo de Aprendizagem						
Pressupostos	Média	Mediana	Desvio	Assimetria	Curtose	Escores Fatoriais
Iniciativa própria no processo de aprendizagem	8,14	9,00	1,90	-1,03	0,79	0,61
Capacidade de evoluir e agir de maneira autônoma	8,14	9,00	1,86	-1,09	0,89	0,68
Independência no processo de aprendizagem	7,17	8,00	2,31	-0,59	-0,38	0,58
Responsabilidade pela própria aprendizagem	8,49	9,00	1,93	-1,59	2,36	0,62
Planejamento do próprio estudo	8,06	8,00	2,06	-1,05	0,58	0,73
Habilidade para solucionar os problemas existentes no próprio processo de aprendizagem	7,41	8,00	1,97	-0,58	-0,40	0,65
Comprometimento com a própria aprendizagem	8,54	9,00	1,75	-1,32	1,56	0,66
Abertura a novos métodos e ferramentas de ensino	8,82	9,00	1,39	-1,27	1,29	0,57
MEDIDAS CENTRAIS DO PRINCÍPIO1	5,17	5,22	0,86	-0,67	0,16	

Fonte: Elaborada pela autora, 2013.

No que se refere aos desvios padrão, o que apresenta maior interferência na média é o apontado no pressuposto “independência no processo de aprendizagem”, revelando um desvio de 2,31 para mais ou mais para menos. Quanto aos valores de assimetria e curtose, embora os limites impostos pela literatura compreendam o intervalo de -1 a 1, verifica-se que, de modo geral, há normalidade. Observa-se, ainda, que o pressuposto que apresentou maior escore fatorial foi “Planejamento do próprio estudo”, podendo essa variável ser, então, considerada a mais representativa do fator.

Para avaliar as frequências em cada pressuposto, adotou-se as seguintes categorias de análise: respostas marcadas entre os valores 1 e 3 foram agrupadas como “baixo nível de concordância” ao item por parte do respondente, entre os valores 4 e 7, considerou-se como “moderado nível de concordância”, e para as respostas marcadas em valores superiores a 7, ou seja, marcações nas escala nos números 8, 9 e 10, foram consideradas como “alto nível de concordância”.

Iniciando as análises das frequências, observou-se que, no primeiro pressuposto, 2,1% dos respondentes marcaram entre 1 e 3 na escala, 29,7% assinalaram entre 4 e 7, e os demais 68,2% dos respondentes marcaram os valores 8, 9 ou 10. Logo, a maioria dos participantes da pesquisa se considera com iniciativa própria em seu processo de aprendizagem, conforme demonstra a figura 9.

Figura 9 – Iniciativa Própria no Processo de Aprendizagem.

Fonte: Dados da Pesquisa (2013).

O alto índice de concordância a esse primeiro item consente conclusões satisfatórias, já que, conforme Knowles, Holton e Swanson (2011), alunos que tomam iniciativa na elaboração de experiências de aprendizagem aprendem mais, comparados aos alunos que esperam e dependem dos professores. Conforme o autor, ter iniciativa própria no processo de aprendizagem permite que o aluno faça descobertas que vão além do que foi planejado pelo professor.

Como já ressaltado, a iniciativa no processo de aprendizagem está associada às experiências vivenciadas pelo aprendiz ao longo de sua vida (KNOWLES; HOLTON; SWANSON, 2011, CRANTON, 2006). Logo, os alunos que apresentaram baixa concordância com a assertiva, podem ter vivenciado situações que limitaram o desenvolvimento dessa atitude. Sob esse aspecto, enfatiza-se a importância do papel do professor enquanto facilitador da aprendizagem, envolvendo elementos de aceitação das diferenças individuais e tratamento embasados no respeito, apoio e incentivo (CRANTON, 2006). No contexto da EaD, colocar isso em prática torna-se um desafio ainda maior, devido à falta ou a pouca presença do professor durante o processo de aprendizagem, exigindo assim um ambiente virtual de aprendizagem eficiente, considerando as particularidades de cada aprendiz.

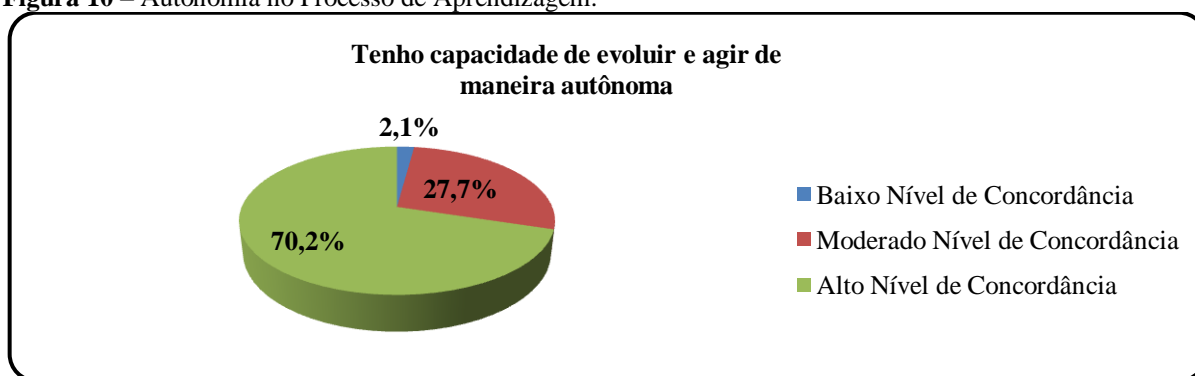
Sobre esse pressuposto, observou-se que mais de 68% dos participantes apontaram em uma frequência superior a 7 que se consideram aprendizes com iniciativa própria no processo de aprendizagem. Considerando que os sujeitos da pesquisa são aprendizes adultos, o resultado não foge do esperado. Com base na explanação teórica realizada nesse estudo, os alunos adultos sabem o que precisam, quais recursos dispõem e quais habilidades devem desenvolver, sendo, nesse sentido, pouco dependentes (BROKFIELD, 1986).

Cabe ainda a constatação de que a iniciativa por parte dos alunos em seu processo de aprendizagem pode estar associada à modalidade de ensino em estudo. Será que essa

mesma variável poderia apresentar resultados divergentes se essa mesma pesquisa fosse realizada com alunos do curso de Administração na modalidade presencial? Conforme Landim (1997), na educação a distância, o aprendiz participa ativamente do seu próprio crescimento, cuja construção do conhecimento parte do próprio aluno. Logo, é esperado do aluno tal comportamento.

Partindo para a análise das frequências obtidas no segundo pressuposto, verifica-se que 2,1% marcaram entre 1 e 3 na escala, 27,7% marcaram valores entre 4 e 7, e 70,2% dos respondentes assinalaram na escala números maiores que 7, no que concerne a sua capacidade de evoluir e agir de maneira autônoma no processo de aprendizagem. Esses índices percentuais são ilustrados na figura 10.

Figura 10 – Autonomia no Processo de Aprendizagem.



Fonte: Dados da Pesquisa (2013).

A educação a distância possui um formato mais dinâmico e flexível que demanda novos comportamentos dos alunos, dentre essas uma postura mais ativa e autônoma em seu processo de aprendizagem (ABBAD; CORRÊA; MENESSES, 2010). Os resultados dessa pesquisa ratificam que os alunos que optam por essa modalidade de ensino, geralmente, possuem essas características, uma vez que mais de 70% dos respondentes informaram que são capazes de evoluir e agir de maneira autônoma no processo de aprendizagem com uma percepção de concordância variando entre 8 e 10.

Sabe-se que a autonomia sofre variações ao longo do processo de aprendizagem, com base nas experiências vivenciadas pelo aprendiz, podendo este em dado momento se apresentar mais autônomo e em outro menos autônomo. Conforme já mencionado, existem quatro estágios de autonomia, cujo aprendiz pode se mostrar dependente, interessado, envolvido ou autodirecionado (KNOWLES; HOLTON; SWANSON, 2011).

Nesse estudo, não se buscou identificar o nível de autonomia dos acadêmicos, mas sim verificar a existência da capacidade dos aprendizes virtuais de evoluir e agir de maneira autônoma, considerando que existe a necessidade do aluno ser incentivado a desenvolver sua

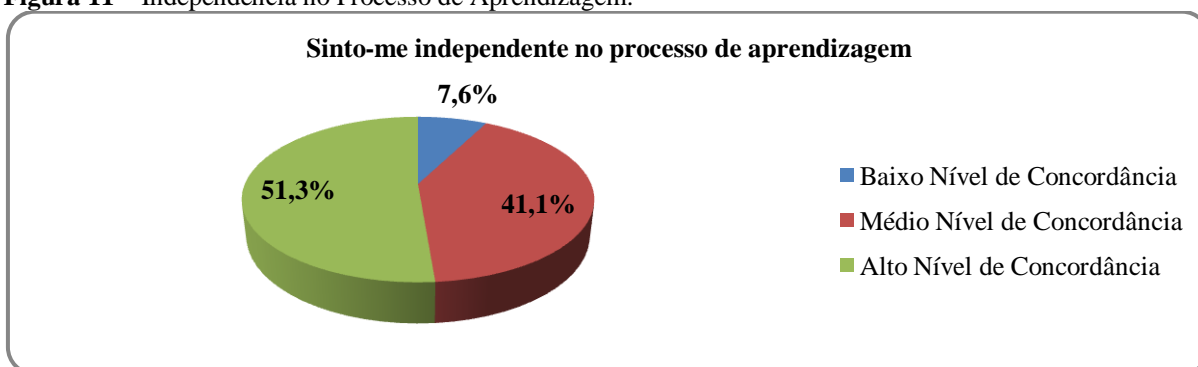
autonomia para garantir a condução e efetivação de sua aprendizagem, de forma a contemplar todos os estágios, até tornar-se um aprendiz autodirecionado (KNOWLES; HOLTON; SWANSON, 2011).

Considerando que no contexto da educação a distância o aprendiz não dispõe do acompanhamento docente direto e presencial para realizar seus estudos (ABBAD; CORRÊA; MENESSES, 2010), destaca-se a observância de medidas como a qualidade do material didático, a estruturação das salas de aula virtuais, a escolha e utilização dos artefatos disponibilizados nos ambientes virtuais de aprendizagem, as avaliações planejadas e continuadas, e *feedbacks* para se atingir o bom desenvolvimento de uma disciplina, ajudando a estimular a atitude autônoma dos aprendizes.

É importante ressaltar que o desenvolvimento da autonomia, além de otimizar o processo de aprendizagem, irá contribuir positivamente na atuação profissional desses aprendizes enquanto administradores, considerando que os mesmos ao exercer a administração irão tomar decisões nas mais diversas situações, nas quais se farão necessárias atitudes como iniciativa e autonomia

No que se refere ao terceiro pressuposto, observou-se que 7,6% marcaram até 3 na escala de resposta, 41,1% dos participantes marcaram valores entre 4 e 7, e 51,3% consideram-se, com frequência de 8 a 10, alunos independentes no processo no aprendizagem, conforme ilustra a figura 11.

Figura 11 – Independência no Processo de Aprendizagem.



Fonte: Dados da Pesquisa (2013).

Considera-se como aluno independente aquele aprendiz comprometido com a sua própria aquisição de conhecimentos e habilidades. Entretanto, não existem alunos totalmente independentes, mas sim aprendizes que participam ativamente do seu processo de aprendizagem, com responsabilidade e comprometimento, demandando o mínimo de assistência profissional (BROKFIELD, 1986).

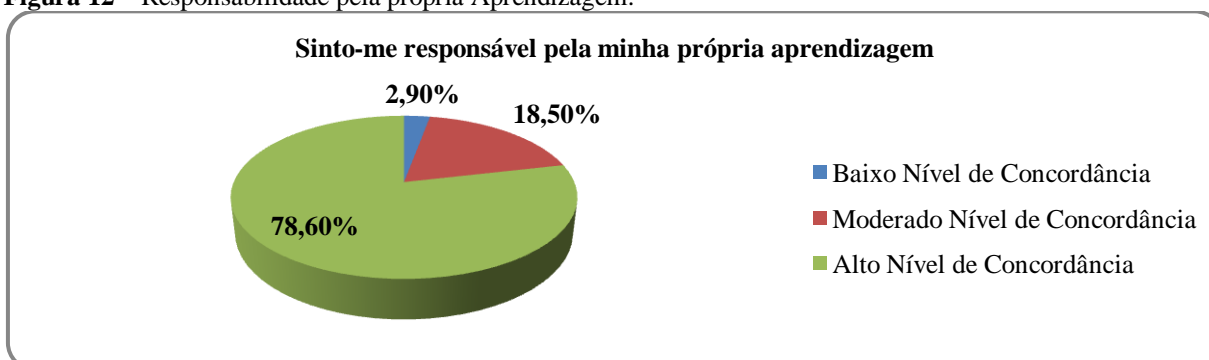
Na educação a distância, características cognitivo-comportamentais, como a independência, acabam assumindo maior destaque, tendo em vista que se trata de uma modalidade que exige capacidade de autogerenciamento dos alunos, devido à inexistência do constante acompanhamento do professor (MENESES; ZERBINI; ABBAD, 2006). Logo, buscou-se identificar se os alunos virtuais possuíam essa característica, e mais uma vez foram obtidos resultados favoráveis, já que mais de 51% dos participantes afirmaram, com alto nível de concordância ao pressuposto, que se consideram independentes no processo de aprendizagem.

Embora não exista o estabelecimento de uma idade mínima na definição do nível de independência do aprendiz (MEZIROW, 1991), admite-se que o grau de dependência de um indivíduo varia de acordo com o seu desenvolvimento cronológico (KNOWLES; HOLTON; SWANSON, 2011), considerando-se como aluno independente aquele aprendiz que possui capacidade de assumir os seus atos.

Conforme Knowles, Holton e Swanson (2011), à medida que o indivíduo amadurece, o seu grau de dependência diminui, o que resulta em uma maior necessidade de desenvolver o autodirecionamento. Logo, considerando que grande parte dos respondentes (56%) possui entre 25 e 40 anos, é possível inferir que esses são capazes de assumir o próprio processo de aprendizagem, podendo essa variável ter exercido influência nesses resultados.

No quarto pressuposto, constatou-se uma frequência de 2,9% nas respostas de alunos que marcaram até 3 na escala, 18,5% dos alunos assinalaram valores entre 4 e 7, e os demais, ou seja, 78,6% consideram-se, em uma frequência entre 8 e 10, os próprios responsáveis pela sua aprendizagem, conforme pode ser visualizado na figura 12.

Figura 12 – Responsabilidade pela própria Aprendizagem.



Fonte: Dados da Pesquisa (2013).

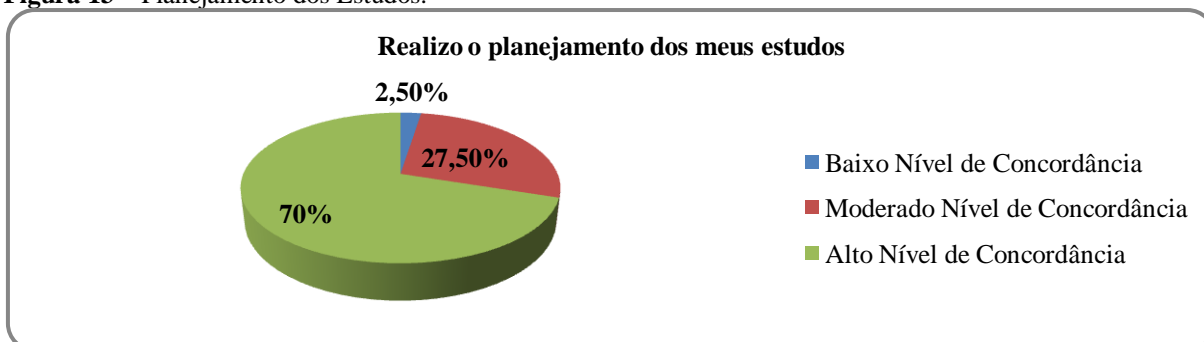
O alto nível de concordância ao pressuposto “Responsabilidade pela Própria Aprendizagem”, pode ser explicado pelo perfil dos respondentes: aprendizes adultos, com mais de 25 anos, casados, têm filhos e trabalham, ou seja, em geral, são pessoas maduras, bem

resolvidas que sabem o que querem e que se responsabilizam pelos seus atos (KNOWLES; HOLTON; SWANSON, 2011; MEZIRROW, 1991).

No contexto da EaD, há necessidade do educando envolver-se plenamente no processo de aprendizagem, requerendo do aprendiz consciência de envolvimento com a aprendizagem para desenvolver-se sozinho, ou seja, por conta própria (MENESES; ZERBINI; ABBAD, 2006; ALVES; ZAMBALDE; FIGUEIREDO, 2004). Mais de 78% dos participantes da pesquisa apontaram esse envolvimento e comprometimento ao afirmarem, com uma frequência de valores de 8 a 10, que se consideram responsáveis pela própria aprendizagem. Após afirmarem que possuem iniciativa própria, autonomia e independência, não é estranho constatar que os mesmos também se vejam como aprendizes responsáveis. Logo, há total convergência entre os resultados apresentados até o momento nesse princípio.

No que concerne ao quinto pressuposto, observou-se uma frequência de 2,5% nas respostas marcadas de até 3 na escala, 27,5% dos respondentes assinalaram entre 4 e 7 e 70% dos alunos informaram, em uma frequência de 8 a 10, que realizam o planejamento do próprio estudo. A figura 13 apresenta os percentuais referentes aos níveis de concordância com esse pressuposto.

Figura 13 – Planejamento dos Estudos.



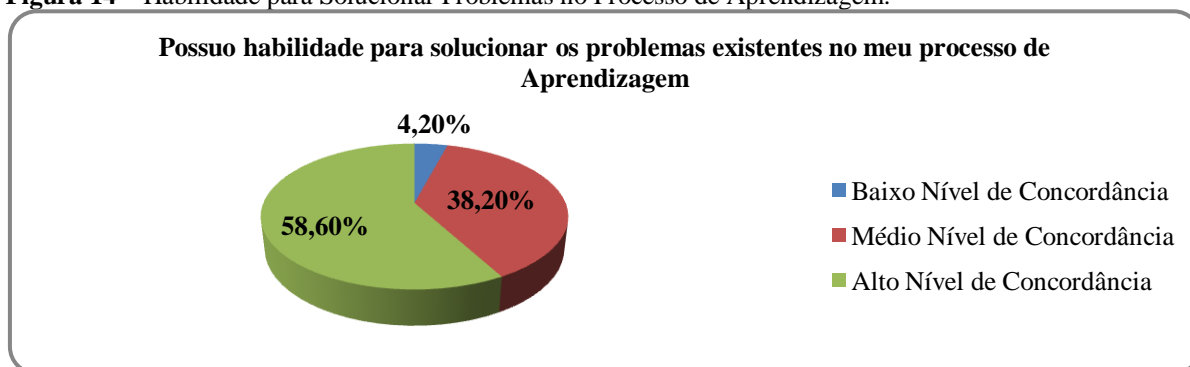
Fonte: Dados da Pesquisa (2013).

Baseando-se na premissa de que os aprendizes adultos possuem maturidade para controlar a sua própria aprendizagem (KNOWLES; HOLTON; SWANSON, 2011), espera-se do aprendiz que vem realizando uma formação superior em ambiente virtual, que ele seja responsável pelo planejamento dos seus próprios estudos. Ao avaliar esse pressuposto, foi constatada a predominância de alto nível de concordância. Essa constatação é importante tanto para a efetividade da aprendizagem, tendo em vista que à medida que o aprendiz assume o papel de agente ativo no seu processo de conhecimento, maior será o aprendizado (KNOWLES; HOLTON; SWANSON, 2011; DEWEY, 1973), como também para sua formação enquanto administrador, já que uma de suas principais funções enquanto

profissional da administração será difundir a prática do planejamento durante a sua ação profissional.

No que se refere à “habilidade para solucionar os problemas existentes no próprio processo de aprendizagem”, 58,6% informaram possuir tal habilidade, em uma frequência superior a 7. Em contrapartida, 38,2% assinalaram valores entre 4 e 7, e 4,2% dos respondentes marcaram na escala valores entre 1 e 3, o que nos permite concluir que esses últimos se consideram pouco hábeis na solução de problemas que surgem ao longo do processo de aprendizagem, conforme pode ser visualizado na figura 14.

Figura 14 – Habilidade para Solucionar Problemas no Processo de Aprendizagem.



Fonte: Dados da Pesquisa (2013).

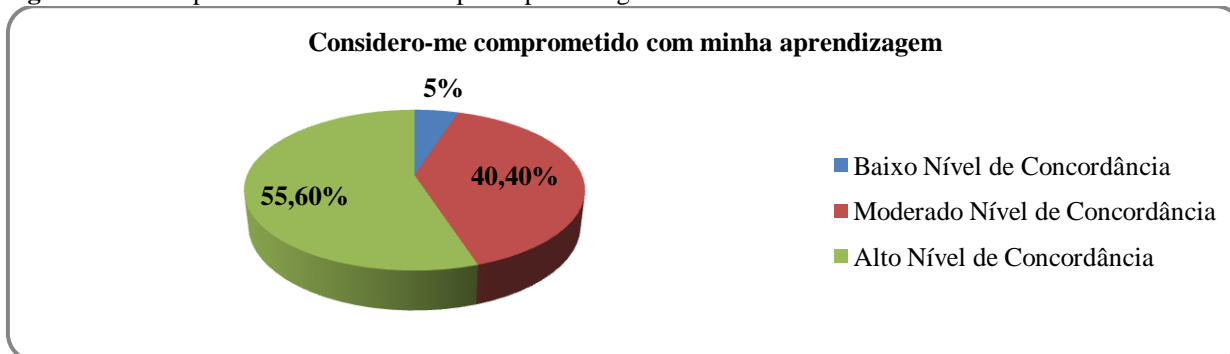
Como na educação a distância não existe a presença constante do professor (MENESES; ZERBINI; ABBAD, 2006), faz-se necessário que o aprendiz seja o principal ator no processo de aprendizagem, incluindo nas suas atribuições o ato de solucionar problemas que porventura surjam enquanto ele desenvolve suas atividades de aprendizagem. Essa habilidade é privativa aos aprendizes adultos, devido os mesmos terem vivenciado um número maior e diversificado de experiências (KOLB, 1984; MERRIAM; CAFFARELLA; BAUMGARTNER, 2006), adquirindo assim maior maturidade e autonomia. Os achados referentes a esse pressuposto também foram satisfatórios, já que mais de 58% dos respondentes afirmaram, em uma frequência superior a 7, que se consideram hábeis para solucionar os problemas que surgem no próprio processo de aprendizagem.

Quanto ao sétimo pressuposto, verificou-se um percentual de 5% nas respostas marcadas até 3 na escala, 40,4% respondentes assinalaram valores entre 4 e 7, e 55,6% dos participantes se consideram, em uma frequência superior a 7, como alunos comprometidos com a própria aprendizagem. Esse dados são apresentados na figura 15.

O comprometimento dos aprendizes com a sua aprendizagem está associado à necessidade de saber, que conforme Knowles, Holton e Swanson, (2011), compreende três dimensões: a compreensão de como a aprendizagem será conduzida, o que será aprendido, e porque o aprendizado é importante. Na modalidade à distância, esse comprometimento por

parte do aluno é ainda mais importante e necessário, já que ele é o principal responsável pela aprendizagem. Sem a compreensão da real necessidade de saber, são grandes as chances de evasão.

Figura 15 – Comprometimento com a Própria Aprendizagem.

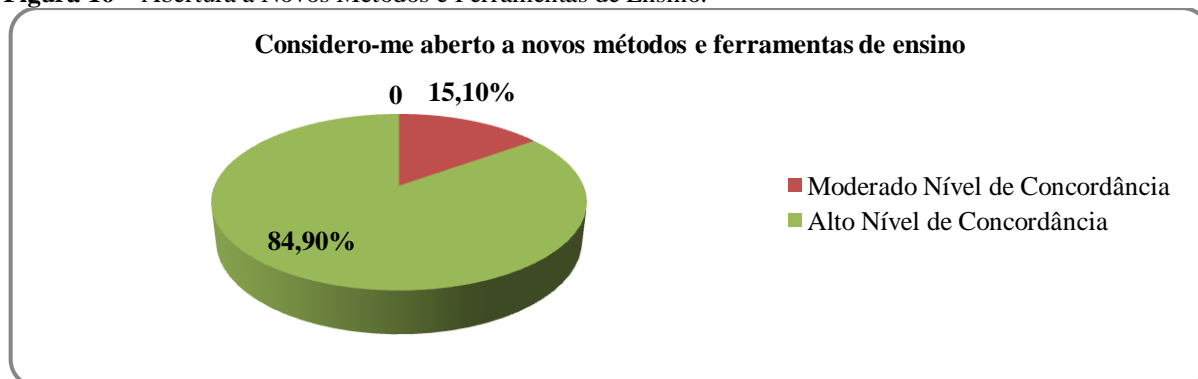


Fonte: Dados da Pesquisa (2013).

Os respondentes desta pesquisa estão, em grande maioria (50,2%), matriculados nos períodos iniciais (1º ou 2º Período), e realizando o primeiro curso superior (62,3%). Logo, o alto nível de concordância por parte dos participantes sobre o comprometimento com a própria aprendizagem pode estar associado a essas variáveis.

No que se refere à abertura a novos métodos e ferramentas de ensino, observou-se que todos alunos marcaram valores acima de 3 na escala relacionada a esse pressuposto, ou seja, ninguém marcou entre 1 e 3, 15,1 % marcaram opções entre 4 e 7 e os demais respondentes, ou seja, 84,9% marcaram entre 6 e 10, revelando esses últimos que, em suas percepções, consideram-se alunos flexíveis e abertos a novos métodos e ferramentas de ensino, conforme demonstra a figura 16.

Figura 16 – Abertura a Novos Métodos e Ferramentas de Ensino.



Fonte: Dados da Pesquisa (2013).

Alunos que optam pela educação a distância parecem ser aprendizes mais flexíveis e adaptáveis aos mais variados usos de métodos e ferramentas de ensino. A amostra

desse estudo, ratificou essa suposição ao apontar que aproximadamente 85% dos respondentes se consideram com alto nível de concordância como alunos flexíveis.

Os pressupostos do princípio “Autonomia e Independência no Processo de Aprendizagem” que apresentaram as menores médias, mas ainda assim superiores a 7, foram “independência no processo de aprendizagem” e “habilidade para solucionar os problemas existentes no processo de aprendizagem”. O pequeno declínio nessas médias pode estar associado a características próprias da modalidade de ensino em estudo. A presença da figura do tutor e a inexistência ou pouca utilização de estratégias de aprendizagem em ação durante o processo de aprendizagem podem limitar o grau de independência do aprendiz e a sua habilidade para solucionar possíveis problemas em seu próprio processo de aprendizagem.

A utilização de estratégias de ensino, como a resolução de casos ou a participação em simulações e jogos empresariais, dentre outras atividades voltadas à ação, são bastante pertinentes nessa modalidade de ensino. De acordo com Lima (2011) ao inserir elementos abordados pela aprendizagem em ação durante o processo de formação profissional dos estudantes em Administração, estes se tornam mais capacitados ao ingressar nas organizações, sendo capazes de resolver os problemas em tempo real por meio do elo entre reflexão e ação.

De acordo com FREIRE (2003) um processo de formação deve permitir que a pessoa possa interferir no processo de aprendizagem com base nas suas necessidades e com liberdade de refletir e criticar. No caso da formação em administração, esses aspectos merecem ainda mais atenção, tendo em vista que a reflexão e a criticidade são essenciais ao profissional de administração ao exercer funções como planejamento, controle, organização e direção

Em resumo, os achados permitem concluir que os alunos virtuais de administração pública, em sua maioria, se vêem como pessoas de baixa resistência, e se consideram abertos a novos métodos e ferramentas de ensino em seu processo de aprendizagem. Cabe destacar que nesse princípio, esse foi o pressuposto que apresentou a maior média. Além disso, em suas percepções, os alunos se consideram comprometidos, independentes e responsáveis pela sua aprendizagem, acreditam que têm iniciativa própria no processo de aprendizagem, bem como capacidade de evoluir e agir de maneira autônoma, sendo inclusive planejadores do próprio estudo. A tabela 22 resume os principais achados desse princípio.

Tabela 22 – Resumo dos Achados referentes ao Princípio 1: Autonomia e Iniciativa no Processo de Aprendizagem

Pressupostos	Nível de Concordância	Percentual
Iniciativa própria no processo de aprendizagem	ALTO	68,2%
Capacidade de evoluir e agir de maneira autônoma	ALTO	70,2%
Independência no processo de aprendizagem	ALTO	51,3%
Responsabilidade pela própria aprendizagem	ALTO	78,6%
Planejamento do próprio estudo	ALTO	70,0%
Habilidade para solucionar os problemas existentes no próprio processo de aprendizagem	ALTO	58,6%
Comprometimento com a própria aprendizagem	ALTO	55,6%
Abertura a novos métodos e ferramentas de ensino	ALTO	84,9%

Fonte: Elaborada pela autora, 2013.

Os resultados referentes ao primeiro pressuposto permitem concluir que, assim como apontado na literatura, a aprendizagem em ambiente virtual demanda novos papéis, habilidades e atitudes, e enfoques metodológicos tanto aos alunos quanto aos professores que precisam ser considerados para que a aprendizagem seja efetiva (SANCHES; SILVA, 2011; ALVES; ZAMBALDE; FIGUEIREDO, 2004).

Contudo, nem sempre o contexto educacional favorece o amadurecimento do aluno adulto e percebe a capacidade deles em direcionar seu próprio aprendizado. Sobre esse aspecto, Freire (1987) atenta o quanto a visão “bancária”, ou seja, a visão técnica e econômica da educação anula ou minimiza o poder criador dos alunos, estimulando sua ingenuidade e satisfazendo aos interesses dos opressores. A formação em administração precisa partir de uma educação libertadora que, conforme Freire (1979), é capaz de incentivar seus alunos a pensarem, e não uma educação que domestica e acomoda.

Na sequência, serão apresentados os dados e as análises referentes ao segundo pressuposto.

4.2.2 Princípio 2 - Autodirecionamento no Processo de Aprendizagem

Tão importante quanto a prática reflexiva no campo da educação de adultos, é a disposição dos adultos para direcionar as ações de seu aprendizado (Merriam; Brockett, 2007). Assim, no segundo fator foram agrupadas as variáveis referentes aos pilares básicos da autoaprendizagem. Intitulado como “Autodirecionamento no Processo de Aprendizagem”, esse segundo princípio é composto pelos seguintes pressupostos:

- Identificação das próprias necessidades de aprendizagem no curso;

- Responsabilidade pelo planejamento das próprias atividades de aprendizagem no curso;
- Responsabilidade pela execução das próprias atividades de aprendizagem no curso;
- Responsabilidade pela avaliação das próprias experiências de aprendizagem no curso;
- Responsabilidade pelo diagnóstico das próprias necessidades de aprendizagem no curso antes de iniciar as atividades planejadas pelos professores;
- Iniciativa na identificação dos recursos necessários para o meu processo de aprendizagem no curso.

Optou-se por denominar esse princípio como “Autodirecionamento no Processo de Aprendizagem”, após se observar que os pressupostos agrupados nesse princípio estão relacionados às diferentes etapas do processo de aprendizagem: diagnóstico, identificação de necessidades, identificação de recursos, planejamento, execução, e avaliação. Tais termos aparecem acompanhados de palavras como “própria”, “iniciativa” e “responsabilidade”, o que caracteriza a aprendizagem autodirecionada (MERRIAM; CAFFARELLA; BAUMGARTNER, 2006, CANDY, 1987; BROOKFIELD, 1986; MEZIROW, 1985; KNOWLES, 1975).

Com base na aprendizagem autodirecionada, é responsabilidade do aprendiz escolher dentre os diferentes caminhos o que melhor permitirá o alcance de seus propósitos de aprendizagem (MERRIAM; CAFFARELLA; BAUMGARTNER, 2006; MORAES; SILVA; CUNHA, 2004). É pertinente destacar que esse princípio vai além das características internas do aprendiz, no qual ele é o responsável pela experiência de aprendizagem, pois nesse momento considera-se também as características externas, ou seja, o processo instrucional (um método de aprendizagem) onde o aprendiz planeja, implementa e avalia seu aprendizado (BROOKFIELD, 1986).

A ideia central da aprendizagem autodirecionada consiste na participação ativa do aluno em seu processo de aprendizagem. Logo, para se atingir o autodirecionamento é preciso que haja no aprendiz uma consciência de envolvimento com a aprendizagem e de que é ele o principal responsável pelo seu desenvolvimento (KNOWLES, HOLTON, SWANSON, 2011; BROOKFIELD, 1986). Nesse sentido, são considerados alunos autodirecionados os que ao contrário daqueles que esperam e dependem dos conteúdos ministrados pelos professores,

tomam a iniciativa na elaboração de experiências de aprendizagem. Ou seja, aquele aprendiz que adota uma postura de condutor da sua própria aprendizagem.

No ensino a distância, os aspectos evidenciados na aprendizagem autodirecionada merecem ainda mais atenção, tendo em vista as características bem específicas demandadas aos aprendizes inseridos nesse ambiente. Os cursos a distância exigem uma postura mais ativa do aluno, que requer uma capacidade de pensar e agir de modo independente, a realização de escolhas acertadas de planos de estudos, além da capacidade de reflexão sobre sua própria aprendizagem e do controle de suas próprias atividades de aprendizagem (ABBAD; CORRÊA; MENESSES, 2010). Logo, alunos que apresentam essas características parecem se adaptarem melhor na EaD, tendo assim uma aprendizagem mais significativa.

Conforme Fernandes, Flores e Lima (2009), na aprendizagem autodirecionada, o aluno deixa de ser apenas “consumidor”, passando a assumir o papel central no processo de aprendizagem. O aprendiz autodirecionado assume a responsabilidade no planejamento, na condução e na avaliação do seu próprio processo de aprendizagem buscando atingir os seus objetivos previamente estabelecidos. Logo, para atingir o autodirecionamento, é indispensável o reconhecimento por parte do aluno de suas necessidades (CRANTON, 2006; BROOKFIELD, 1986).

De acordo com Brookfield (1986), o aluno autodirecionado é aquele que independe do campo, ou seja, são aqueles alunos analíticos, socialmente independentes, com orientação interna, e dotados de um forte senso de autoidentidade. Conforme o mesmo autor, o aluno independente do campo é comprometido com a sua aquisição de conhecimentos e habilidades com um mínimo de assistência profissional, ou seja, é aquele que participa ativamente do processo de aprendizagem por meio das escolhas.

É importante destacar que a capacidade de escolha está relacionada ao grau de autonomia do indivíduo e conseqüentemente a sua maturidade obtida, geralmente, na fase adulta. O aspecto central da aprendizagem autodirecionada, nesse sentido, não consiste apenas no controle dos objetivos de aprendizagem, mas também no uso da autonomia em suas decisões ao longo das etapas do processo de aprendizagem.

A seguir, serão apresentados os dados e as análises referentes aos pressupostos correlacionados nesse princípio. A tabela 23 apresenta os resultados da análise fatorial exploratória de cada pressuposto, descrevendo além dos escores fatoriais, medidas de média, desvio, assimetria e curtose.

Tabela 23 – Medidas Descritivas Gerais do Princípio 2

Princípio 2: Autodirecionamento no Processo de Aprendizagem						
Pressupostos	Média	Mediana	Desvio	Assimetria	Curtose	Escores Fatoriais
Identificação das próprias necessidades de aprendizagem no curso.	7,66	8,00	1,98	-0,88	0,46	0,67
Responsabilidade pelo planejamento das próprias atividades de aprendizagem no curso	8,34	9,00	1,97	-1,76	3,61	0,67
Responsabilidade pela execução das próprias atividades de aprendizagem no curso	8,76	9,00	1,54	-1,37	1,72	0,56
Responsabilidade pela avaliação das próprias experiências de aprendizagem no curso	7,70	8,00	2,24	-1,01	0,44	0,63
Responsabilidade pelo diagnóstico das próprias necessidades de aprendizagem no curso antes de iniciar as atividades planejadas pelos professores	6,80	7,00	2,42	-0,55	-0,37	0,72
Iniciativa na identificação dos recursos necessários para o meu processo de aprendizagem no curso	7,93	8,00	2,04	-1,31	1,66	0,64
MEDIDAS CENTRAIS DO PRINCÍPIO 2	5,08	5,26	0,98	-0,80	0,17	

Fonte: Elaborada pela autora, 2013.

A partir dos resultados indicados na tabela 23, percebe-se que as médias, mais uma vez, se apresentaram bem próximas das medianas, compreendendo valores entre 6 e 8. Os desvios padrões também se apresentaram razoáveis. No que concerne às medidas de assimetria e curtose, observa-se que os valores obtidos nas medidas centrais estão próximos do que é recomendado na literatura

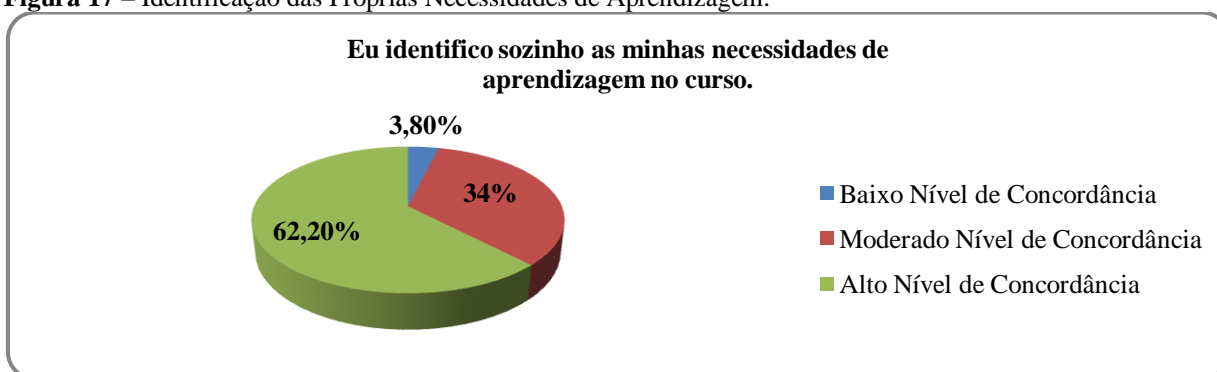
De modo geral, esses dados apontam que os participantes da pesquisa concordam em nível moderado/elevado com os pressupostos desse princípio, revelando assim, conforme suas percepções, que atuam como alunos autodirecionados em seu processo de aprendizagem. De acordo com os respondentes, eles identificam suas próprias necessidades, são responsáveis pelo planejamento e pela execução das próprias atividades, realizam a avaliação das próprias experiências de aprendizagem, além de possuírem iniciativas na identificação dos recursos necessários para a sua aprendizagem.

O pressuposto que apresentou a menor média e o maior desvio padrão foi “Responsabilidade pelo diagnóstico das próprias necessidades de aprendizagem no curso antes de iniciar as atividades planejadas pelos professores”. O baixo nível de concordância apontado nesse item pode está associado ao fato de que muitos alunos desconhecem a

necessidade de aprender o que será ensinado, sendo essa uma fragilidade não apenas dos cursos a distância, mas também dos cursos presenciais. Observando as cargas fatorias, constata-se que esse pressuposto apresentou o maior escore, sendo assim o mais representativo nesse princípio.

Ao realizar as análises das frequências, observa-se que no pressuposto “Identificação das próprias necessidades de aprendizagem no curso”, 3,8% dos respondentes marcaram entre 1 e 3 na escala, 34% assinalaram entre 4 e 7 e os demais 62,2% informaram, com frequência de 8 a 10, que identificam suas próprias necessidades de aprendizagem, conforme demonstra a figura 17.

Figura 17 – Identificação das Próprias Necessidades de Aprendizagem.

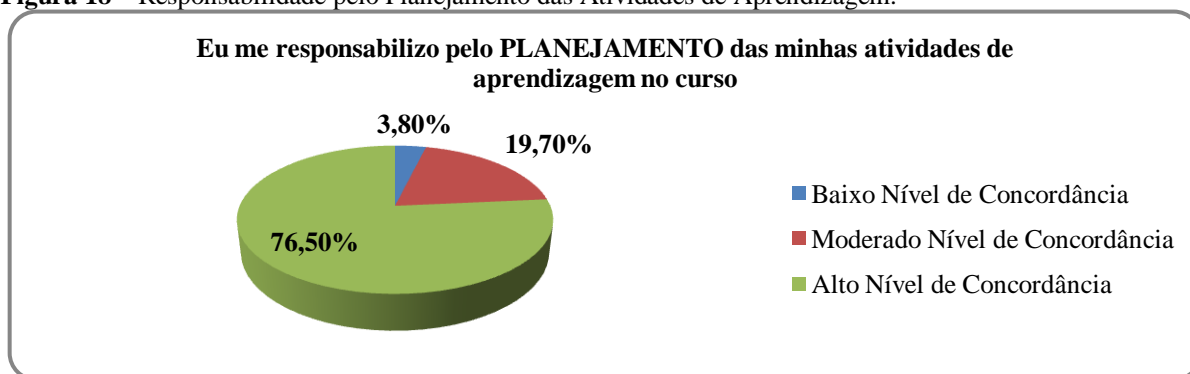


Fonte: Dados da Pesquisa (2013).

A autoaprendizagem consiste no ato do próprio aluno planejar e dirigir o curso da aprendizagem (BROOKFIELD, 1986). Para isso, entretanto, é preciso que haja uma compreensão por parte do aprendiz do que ele precisa aprender. Nesse sentido, para que seja realizado o planejamento, é imprescindível que haja o diagnóstico das necessidades (CRANTON, 2006; BROKFIELD, 1986; KNOWLES, 1975). Sobre esse aspecto, constatou-se que grande parte dos respondentes, mais de 62%, identificam suas necessidades de aprendizagem. Assim, infere-se que o primeiro requisito da autoaprendizagem foi atingido pelos alunos virtuais.

Quanto ao segundo pressuposto do princípio autodirecionamento no processo de aprendizagem, de acordo com a figura 18, 3,8% dos respondentes marcaram valores até 3 na escala, 19,7% assinalaram valores entre 4 e 7, e 76,5% consideram-se, com frequência de 8 a 10, responsáveis pelo planejamento das próprias atividades de aprendizagem no curso.

Figura 18 – Responsabilidade pelo Planejamento das Atividades de Aprendizagem.



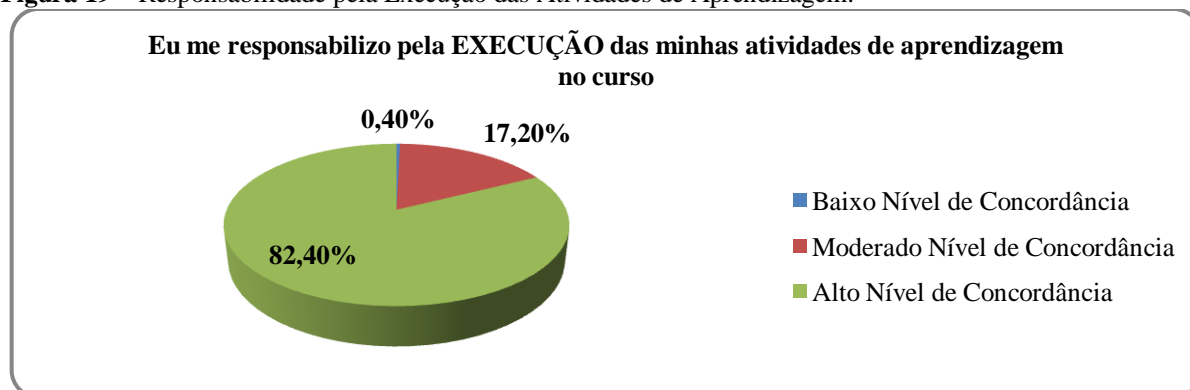
Fonte: Dados da Pesquisa (2013).

Os resultados desse segundo pressuposto apontam que além de diagnosticar suas necessidades de aprendizagem, os alunos virtuais também se consideram responsáveis pelo planejamento das suas atividades no curso.

Ao contrário dos alunos dependentes que necessitam constantemente de um mediador no processo de aprendizagem, os alunos autodirecionados possuem orientação interna e forte senso de autoidentidade (BROOKFIELD, 1986), possuindo assim a capacidade de planejar suas próprias atividades. Esse pressuposto foi ratificado pelos respondentes, evidenciando assim mais uma característica de autodirecionamento nos aprendizes virtuais.

No que se refere ao terceiro pressuposto desse princípio, nenhum respondente marcou os valores 1 e 3, apenas 1 respondente marcou o número 2, 17,2% marcaram entre 4 e 7 e os demais, ou seja, 82,4% consideram-se, em uma frequência de 8 a 10, responsáveis pela execução das próprias atividades de aprendizagem no curso. Esses percentuais podem ser observados na figura 19.

Figura 19 – Responsabilidade pela Execução das Atividades de Aprendizagem.



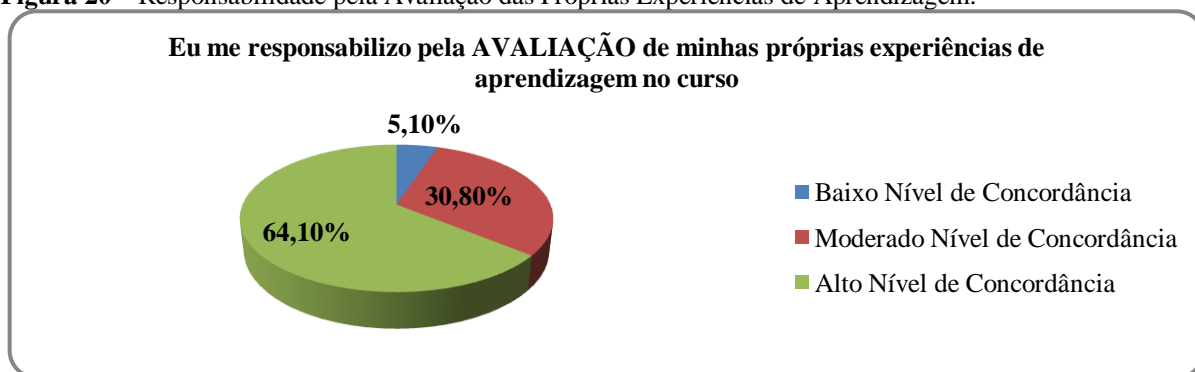
Fonte: Dados da Pesquisa (2013).

Conforme abordado no referencial teórico, não basta diagnosticar as necessidades de aprendizagem e realizar o planejamento, para ser considerado um aprendiz autodirecionado, o aluno precisa também ser responsável pela execução da sua aprendizagem

(KNOWLES, HOLTON, SWANSON, 2011; CRANTON, 2006; BROKFIELD, 1986). Sobre esse pressuposto, mais de 82% dos respondentes afirmaram com alto nível de concordância que se responsabilizam pela execução de suas atividades de aprendizagem no curso.

Além dessa responsabilidade, grande parte dos alunos (64,1%) informaram, em um intervalo entre 8 e 10, que também são responsáveis pela avaliação das próprias experiências de aprendizagem no curso. No que concerne a esse pressuposto apenas 5,1% marcaram na escala entre os números 1 e 3 e 30,8% marcaram entre 4 e 7, conforme pode ser observado na figura 20.

Figura 20 – Responsabilidade pela Avaliação das Próprias Experiências de Aprendizagem.



Fonte: Dados da Pesquisa (2013).

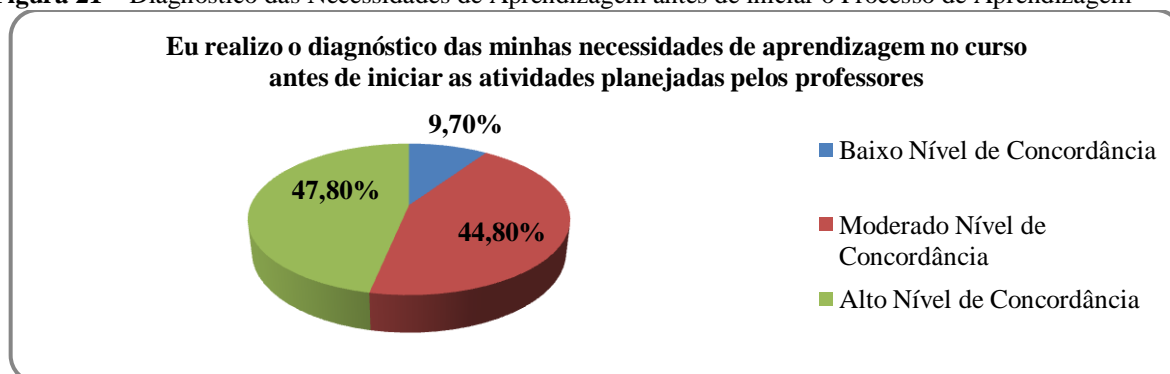
Avaliar é tão importante quanto planejar e executar as atividades de aprendizagem, pois é a partir das avaliações que o aluno identifica as fragilidades existentes no processo de aprendizagem, tornando possível amenizá-las ou solucioná-las. A avaliação dos resultados do processo de aprendizagem realizada pelo próprio aluno desenvolve a sua capacidade de reflexão e permite a integração de conhecimentos e experiências vivenciadas (KNOWLES; HOLTON; SWANSON, 2011).

No entanto, isso só é possível quando o aprendiz possui maturidade. A andragogia parte do pressuposto que quando o indivíduo amadurece, a sua capacidade e necessidade de se autodirigir aumenta. Assim, o aprendiz adulto passa a ter necessidade de usar sua experiência no aprendizado, de identificar sua prontidão para aprender, e de organizar seu aprendizado de acordo com as situações reais do dia-a-dia (KNOWLES; HOLTON; SWANSON, 2011).

Sobre o pressuposto “Responsabilidade pelo diagnóstico das próprias necessidades de aprendizagem no curso antes de iniciar as atividades planejadas pelos professores”, verificou-se 9,7% marcaram na escala números inferior a 4, 44,8% dos respondentes marcaram entre 4 e 7, e 47,8% consideram-se, em uma escala de 8 a 10, responsáveis pelo diagnóstico das próprias necessidades de aprendizagem, antes mesmo de

serem iniciadas as atividades planejadas pelos professores. Os percentuais das respostas obtidas nesse pressuposto são apresentados na figura 21.

Figura 21 – Diagnóstico das Necessidades de Aprendizagem antes de iniciar o Processo de Aprendizagem



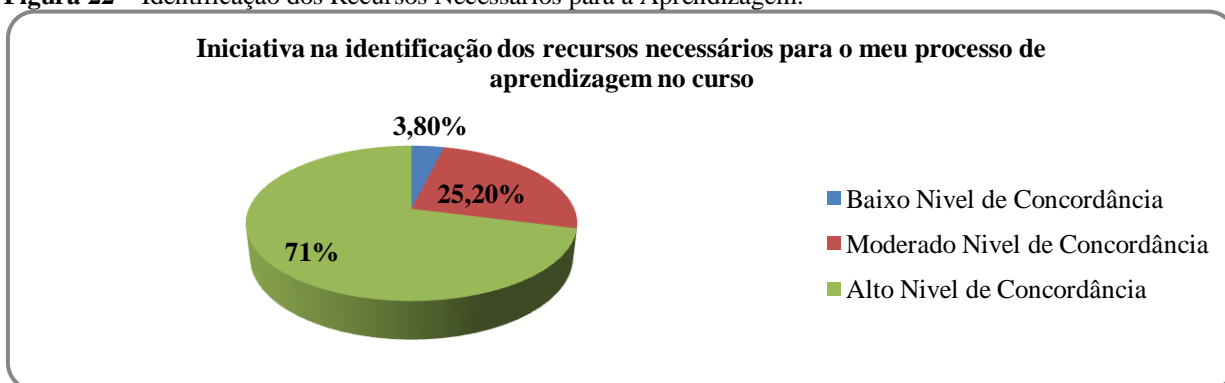
Fonte: Dados da Pesquisa (2013).

Nesse pressuposto, observa-se que os respondentes que demonstraram baixo e moderado nível de concordância juntos representam um percentual maior do que os que apontaram alto nível de concordância. Embora grande parte dos alunos indicou frequências elevadas que identificam suas necessidades de aprendizagem ao longo do curso; e que executam, planejam e avaliam suas experiências de aprendizagem, houve um considerável declínio no número de respondentes ao afirmarem que realizam o diagnóstico prévio das necessidades de aprendizagem antes de serem iniciadas as atividades planejadas pelos professores.

Esse resultado aponta que grande parte dos alunos, em um primeiro momento, ou seja, na fase do diagnóstico, sente necessidade de direcionamento por parte de terceiros. No entanto, 47,8% dos participantes da pesquisa demonstraram alto nível de concordância ao pressuposto, o que denota uma percepção de que são autodirecionados em relação à aprendizagem.

Observou-se, ainda, que 3,8% dos respondentes marcaram na escala referente ao pressuposto “Iniciativa na identificação dos recursos necessários para o meu processo de aprendizagem no curso” valores entre 1 e 3, 25,2% marcaram valores entre 4 e 7 e 71% marcaram números superiores a 7 na escala dessa assertiva, conforme demonstra a figura 22.

Embora a educação a distância seja um método de ensino que utiliza de recursos didáticos organizados de maneira sistemática (FLEURY; VASCONCELLOS, 2009), observou-se que grande parte dos alunos virtuais (71%) possui iniciativa na identificação de outros recursos em seu processo de aprendizagem. Esse resultado corrobora para a conclusão que, em geral, os alunos virtuais estão em conformidade com o que pressupõe a autoaprendizagem. Na tabela 24 constam os principais achados referentes a esse princípio.

Figura 22 – Identificação dos Recursos Necessários para a Aprendizagem.

Fonte: Dados da Pesquisa (2013).

Tabela 24 – Resumo dos Achados referentes ao Princípio 2: Autodirecionamento no Processo de Aprendizagem

Pressupostos	Nível de Concordância	Percentual
Identificação das próprias necessidades de aprendizagem no curso.	ALTO	62,2%
Responsabilidade pelo planejamento das próprias atividades de aprendizagem no curso	ALTO	76,5%
Responsabilidade pela execução das próprias atividades de aprendizagem no curso	ALTO	82,4%
Responsabilidade pela avaliação das próprias experiências de aprendizagem no curso	ALTO	64,1%
Responsabilidade pelo diagnóstico das próprias necessidades de aprendizagem no curso antes de iniciar as atividades planejadas pelos professores	ALTO	47,8%
Iniciativa na identificação dos recursos necessários para o meu processo de aprendizagem no curso	ALTO	71,0%

Fonte: Elaborada pela autora, 2013.

Pode-se concluir que a maior parte dos alunos virtuais percebe a necessidade da aprendizagem para alcançar seus objetivos, criam uma estratégia e identificam os recursos necessários para alcançar a aprendizagem, além de implementarem uma estratégia, utilizam os recursos previamente estabelecidos e, por fim, avaliam o processo, verificando se a meta de aprendizagem foi cumprida. Logo, segundo as percepções dos próprios participantes, eles podem ser considerados alunos autodirecionados, corroborando com o Demo (2009, p. 6), ao destacar que os alunos “não presenciais” são, em geral, mais maduros, se envolvem mais com o estudo.

Todavia, será que os cursos exploram esse perfil dos alunos? Essa característica (o autodirecionamento) apresentada pelos aprendizes virtuais de administração precisa ser levada em consideração pelos agentes responsáveis pela elaboração e desenvolvimento dos cursos. As estratégias de ensino, os recursos e o formato do curso precisam estar alinhados ao perfil desse aluno – o aluno adulto. Cabe ainda refletir que o alto número de desistências ou evasões em cursos de EaD pode ocorrer em função das práticas de ensino difundidas no curso,

ofertados na modalidade a distância, serem mais alinhadas para a pedagogia e não para a andragogia. Conforme Freire (1979; 1987) é preciso um olhar mais crítico para o campo da educação de adultos, encorajando educadores e alunos a prosperarem com os fundamentos da andragogia.

A seguir serão apresentados os dados e as análises referentes ao princípio da motivação para a aprendizagem.

4.2.3 Princípio 3 - Motivação para a Aprendizagem

Por muito tempo, os estudos motivacionais não apresentavam relação com o campo da aprendizagem. De acordo com Boggiano e Pittman (1992), nas décadas de 80 e 90 passaram a ser desenvolvidas pesquisas e teorias que entrelaçam as áreas de motivação e aprendizagem, incluindo os processos afetivos e cognitivos necessários à efetiva aprendizagem. Entretanto, grande parte desses estudos tratou essencialmente de crianças e adolescente. Atualmente, ainda são poucos os estudos que abordam a motivação acadêmica de adultos. Assim, pouco se sabe sobre o que motiva os estudantes universitários: as razões de seus engajamentos nos estudos, as mudanças que ocorrem durante seus processos de aprendizagem e as alterações no curso de seus estudos, e quais fatores influenciam sua motivação (JACOBS; NEWSTEAD, 2000).

A partir dessas considerações, buscou-se descobrir não o como, mas o “porquê” da aprendizagem (GODOI, 2001), agrupando-se nesse terceiro princípio andragógico as variáveis associadas à motivação no processo de aprendizagem. Logo, esse princípio envolve os seguintes pressupostos:

- Percepção da relevância do que é ensinado no curso para a sua vida PESSOAL;
- Percepção da relevância do que é ensinado no curso para sua vida PROFISSIONAL;
- Motivação no curso ao perceber que se pode aprender um novo conteúdo no curso;
- Motivação no curso ao acreditar que a aprendizagem de um novo conteúdo ajudará a resolver problemas;
- Motivação no curso ao acreditar que a aprendizagem é importante para a vida.

A presença de expressões como “relevância do que é ensinado” e “motivação no curso”, caracterizou o terceiro princípio como aquele voltado aos fatores que motiva um

aprendiz adulto a aprender. Conforme Furth (1995), o conceito da palavra motivação pode ser compreendido pela expressão implícita “motivos para a ação”. Bzuneck (2000, p. 9) corrobora definindo motivação ou motivo como “aquilo que move uma pessoa ou que a põe em ação ou a faz mudar de curso”.

De acordo com Vygotsky (1993, p. 101), o próprio ato de pensar é gerado pela motivação, isto é, pelos “desejos e necessidades”, “interesses e emoções” de cada um. Bzuneck (2000) chama a atenção para a diferença entre o interesse e a motivação. Um aprendiz pode se interessar por determinado conteúdo ou aula, por isso presta a atenção. Entretanto, ainda que haja o interesse pode não existir força suficiente para conduzir à ação, a qual exige esforço de um motivo determinante da sua vontade (BZUNECK, 2000). De forma contrária, Dewey (1973) destaca a importância do interesse no processo de aprendizagem. Conforme o autor, o interesse garante a atenção e ao despertá-lo os alunos se interessam pelos fatos ou ideias. Assim, pode-se ter a certeza de que o aluno empregará todas as suas energias para a compreensão e assimilação.

Dewey (1973, p. 113) destaca que “obtem-se interesse, exatamente, não se pensando e não se buscando conscientemente consegui-lo; mas, ao invés disto, promovendo as condições que o produzem”. O autor ainda enfatiza que ao descobrir as necessidades dos alunos e ao ofertar um adequado ambiente com condições físicas, sociais e intelectuais não se faz necessário pensar em interesse, pois, de modo natural, ele surgirá. Despertado o interesse, é preciso ainda que haja motivação para aprender. Para aprender é preciso estar motivado. Conforme Rogers (2011, p. 36) “a falta de motivação ou perda da motivação são algumas das principais razões para o insucesso da aprendizagem”.

De acordo com Boruchovitch (2009), a compreensão do real objetivo da aprendizagem pelos alunos é um fator que contribui para a motivação no processo de aprendizagem, pois quando os alunos passam a entender que a finalidade de se aprender é o domínio dos conteúdos e a sua aplicabilidade nas mais diversas situações em que ele irá vivenciar ao longo de sua vida, e não apenas a conclusão de tarefas ou conseguir nota suficiente, esses passam a se empenhar mais nas atividades e se mostram mais motivados. Rogers (2011, p. 37) completa: “todos os motivos para o comparecimento são aceitáveis porque qualquer motivação é melhor que nenhuma”.

No contexto da aprendizagem de adultos, Knowles, Holton e Swanson (2011), defendem em seu modelo andragógico, que diante de pressões internas como o desejo de aumentar a satisfação no trabalho, de maximizar a auto-estima e melhorar a qualidade de vida, o aprendiz adulto apresenta-se mais motivado para aprender. Ainda de acordo com os mesmos

autores, os adultos ficam mais motivados para aprender quando acreditam que podem aprender um novo conteúdo, que a aprendizagem desse novo conteúdo ajudará a resolver problema e que são importantes na sua vida (KNOWLES; HOLTON; SWANSON, 2011). Nesse sentido, pode-se concluir que os aprendizes motivam-se a aprender quando conseguem satisfazer seus objetivos individuais.

Partindo desse ponto, buscou-se averiguar a percepção dos alunos sobre a relevância do que é ensinado para sua vida pessoal e profissional, assim como, a motivação dos mesmos na realização do curso ao perceberem que podem aprender um novo conteúdo e que esse poderá ajudá-lo na solução de problemas, e que a importância da aprendizagem para a suas vidas. Observa-se, assim, que nesse momento a pretensão não é compreender o fenômeno da aprendizagem, mas sim o “fenômeno da motivação em uma situação de aprendizagem” (GODOI, 2001).

Na tabela 25 é possível observar os resultados da análise fatorial exploratória de cada pressuposto que compõe o terceiro princípio, descrevendo além dos escores fatoriais, medidas de média, mediana, desvio, assimetria e curtose. Verifica-se que os cinco pressupostos apresentaram médias altas e bem próximas das medianas, revelando um alto grau de concordância sobre o princípio da motivação para a aprendizagem. Todas as médias foram superiores a 8, e todos os pressupostos apresentaram desvios padrões abaixo de 2.

Tabela 25 – Medidas Descritivas Gerais do Princípio 3

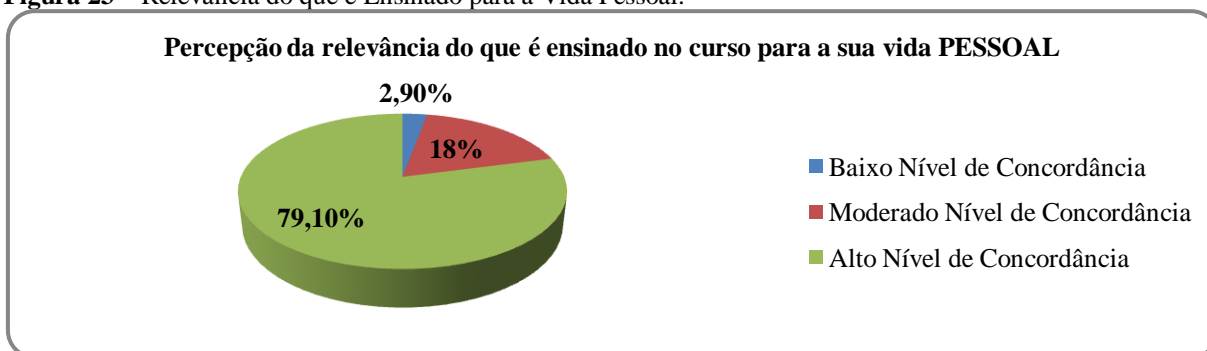
Princípio 3: Motivação para a Aprendizagem						
Pressupostos	Média	Mediana	Desvio	Assimetria	Curtose	Escores Fatoriais
Percepção da relevância do que é ensinado no curso para a sua vida PESSOAL	8,41	9,00	1,77	-1,50	2,39	0,72
Percepção da relevância do que é ensinado no curso para sua vida PROFISSIONAL	8,81	9,00	1,51	-1,60	2,75	0,67
Motivação no curso ao perceber que se pode aprender um novo conteúdo no curso.	8,86	9,00	1,52	-1,94	4,98	0,77
Motivação no curso ao acreditar que a aprendizagem de um novo conteúdo ajudará a resolver problemas	8,90	9,00	1,52	-2,18	6,64	0,76
Motivação no curso ao acreditar que a aprendizagem é importante para a vida	9,13	10,00	1,47	-2,85	11,16	0,77
MEDIDAS CENTRAIS DO PRINCÍPIO 3	6,53	6,79	0,93	-1,72	3,93	

Fonte: Elaborada pela autora, 2013.

Observa-se, ainda, que o pressuposto que apresentou maior escore fatorial foi “Motivação ao perceber que se pode aprender um novo conteúdo no curso”, podendo essa variável ser, então, considerada a mais representativa do fator. Com base nesses dados, infere-se que os alunos virtuais, participantes dessa pesquisa, conseguem identificar a relevância do que é ensinado no curso para a sua vida pessoal e profissional, sentem-se motivados ao perceberem que podem adquirir um novo conhecimento no curso, ao visualizarem que o que é aprendido pode auxiliá-los na resolução de um problema e ao acreditarem que a aprendizagem é importante para suas vidas.

Os dados de frequência demonstram que nenhum respondente marcou o número 1 na escala referente ao pressuposto “Percepção da relevância do que é ensinado no curso para a sua vida PESSOAL”, 2,9% marcaram os valores 2 e 3; 18% assinalaram números entre 4 e 7, e 79,1% marcaram valores superiores a 7. Essas informações estão dispostas na figura 23.

Figura 23 – Relevância do que é Ensinado para a Vida Pessoal.



Fonte: Dados da Pesquisa (2013).

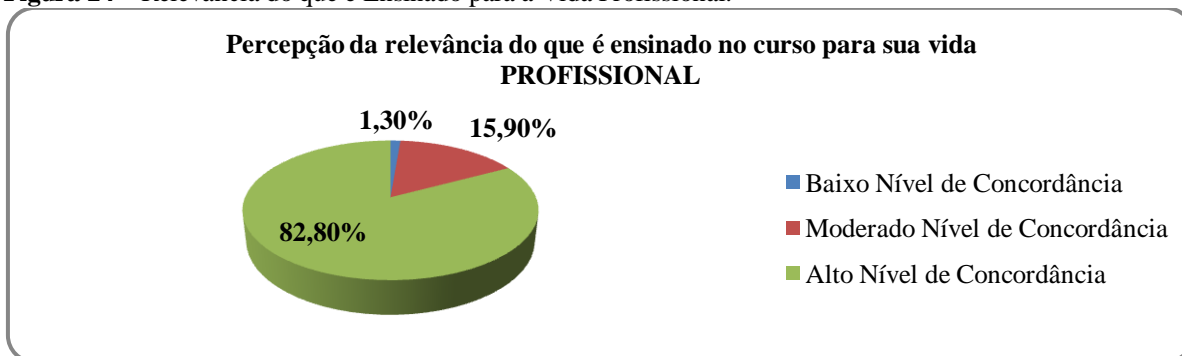
Os resultados apontam que quase 80% dos respondentes demonstram alto nível de concordância a esse pressuposto, revelando que eles conseguem perceber a relevância prática do que é aprendido no curso em ambiente virtual que estão realizando, podendo essa variável ser um fator motivacional (KNOWLES; HOLTON; SWANSON, 2011), que não os permitem desistir do curso, por exemplo, ou mesmo um fator que os levam a aprender mais, haja vista a presença da motivação.

Quanto ao pressuposto “Percepção da relevância do que é ensinado no curso para sua vida PROFISSIONAL”, conforme demonstra a figura 24, verificou-se que nenhum dos respondentes marcou os números 1 e 2 na escala, 1,3% responderam a esse item marcando o número 3, 15,9% assinalaram valores entre 4 e 7, e 82,8% assinalaram números superiores a 7.

É importante destacar que aproximadamente 45,2% dos participantes marcaram o número 10 na escala referente a esse pressuposto, revelando assim que a grande maioria dos respondentes consegue perceber a relevância do que é ensinado para a sua vida profissional. É possível concluir, a partir da percepção apresentadas pelos alunos, que os cursos em ambiente

virtuais abordam temáticas condizentes com as práticas de administração. A utilização de temas ligados à realidade do aluno permitindo-o refletir sobre sua atuação na sociedade, de acordo com Freire (2003), torna a aprendizagem além de crítica, prazerosa. Esse aspecto é visualizado de modo positivo pelos aprendizes adultos, que tem uma forte necessidade de aplicação do que aprendem nas suas vidas pessoais e profissionais (KNOWLES; HOLTON; SWANSON, 2011).

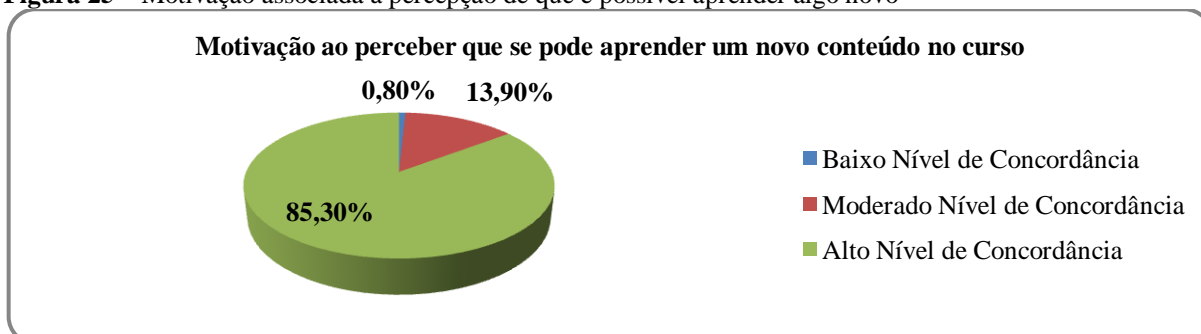
Figura 24 – Relevância do que é Ensinado para a Vida Profissional.



Fonte: Dados da Pesquisa (2013).

No que se refere ao pressuposto “Motivação ao perceber que se pode aprender um novo conteúdo no curso”, observou-se que apenas 0,8% dos respondentes marcaram números inferiores a 4 na escala desse pressuposto, 13,9% marcaram valores entre 4 e 7 e 85,3% marcaram entre os número 8 e 10, conforme apresenta a figura 25. Cabe destacar que 47,1% dos respondentes marcaram o número 10 demonstrando assim um alto nível de concordância ao item.

Figura 25 – Motivação associada à percepção de que é possível aprender algo novo



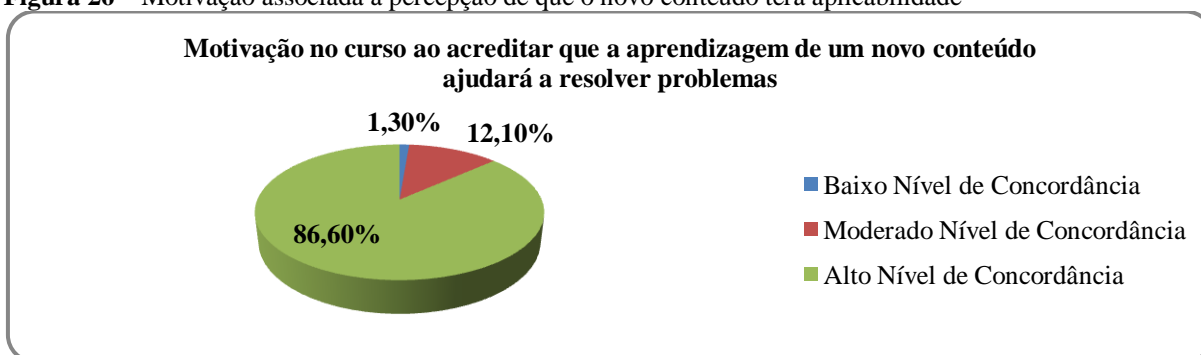
Fonte: Dados da Pesquisa (2013).

O alto nível de concordância a esse pressuposto ratifica o que aponta a literatura, ou seja, que os aprendizes virtuais, enquanto aprendizes adultos, sentem-se motivados ao perceberem que conseguem aprender algo novo e que esse aprendizado o ajudará a resolver problemas nas mais diversas situações que ele venha a vivenciar (KNOWLES; HOLTON; SWANSON, 2011).

Conforme Dewey (1973), as pessoas buscam constantemente aprender para a vida, ou seja, “não somente para agir, mas para agir do novo modo aprendido, assim que a ocasião que exija este saber apareça”. Nesse sentido, a educação de adultos exige uma didática diferenciada que fomente o conhecimento teórico-prático e busque atender as expectativas desses alunos.

Em seguida, buscou-se saber sobre a motivação desses aprendizes no curso ao acreditar que a aprendizagem de um novo conteúdo ajudará a resolver problemas. Sobre esse aspecto, verificou-se que apenas 1,3% dos respondentes marcaram números inferiores a 4, 12,1% dos respondentes marcaram entre os 4 e 7, e mais uma vez a frequência de respostas nos números 8, 9 e 10 foi alta, totalizando mais que 86,6% das respostas, conforme demonstra a figura 26.

Figura 26 – Motivação associada à percepção de que o novo conteúdo terá aplicabilidade



Fonte: Dados da Pesquisa (2013).

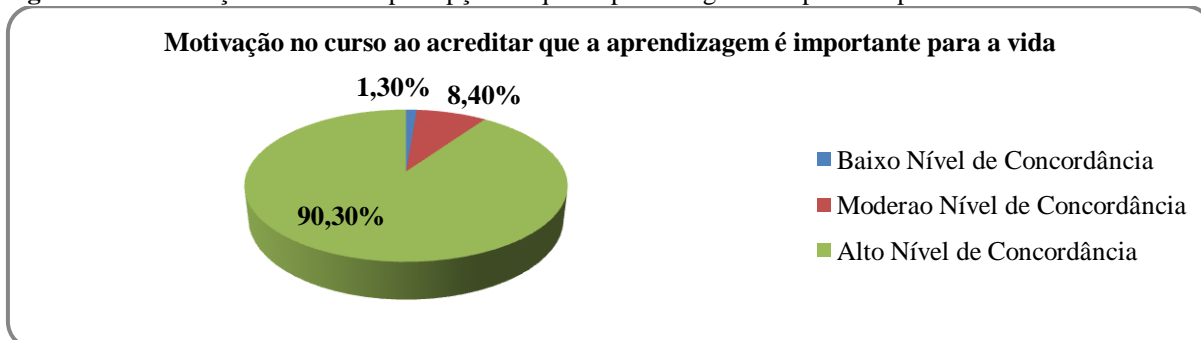
Conforme Knowles, Holton e Swanson (2011), os aprendizes adultos se sentem motivados a aprender quando percebem que o aprendizado irá ajudá-los na resolução de um problema, na execução de uma tarefa ou lidar com as situações diárias, e isso foi evidenciado no contexto da educação a distância.

No que concerne ao pressuposto “Motivação no curso ao acreditar que a aprendizagem é importante para a vida”, de acordo com a figura 27, foi possível observar uma baixa frequência de respostas nos números inferiores a 4, totalizando apenas 1,3%, e nos números entre 4 e 7, somando uma frequência de 8,4%. Os demais respondentes, ou seja, 90,3% dos respondentes marcaram entre os números 8 e 10 na escala desse pressuposto, apontando assim um alto nível de concordância com o mesmo.

Observa-se que esse pressuposto foi o que recebeu maior número de respostas classificadas como alto nível de concordância revelando, assim, que a motivação nos cursos a distância é influenciada pelo significado da aprendizagem para a vida dos aprendizes. Rogers

(2011, p. 52) afirma “a maior parte dos alunos adultos é fortemente motivada pelo desejo de adquirir habilidades e conhecimentos que possam usar de formas práticas”.

Figura 27 – Motivação associada à percepção de que a aprendizagem é importante para a vida



Fonte: Dados da Pesquisa (2013).

Corroborando com o que defende a literatura, os achados referentes a esse princípio permitem concluir que os alunos, em sua maioria, percebem a relevância do que é ensinado no curso de bacharelado a distância em administração pública tanto para a sua vida pessoal quanto profissional, e consideram motivados ao perceberem que podem adquirir um novo conhecimento no curso, ao constatarem que o que é aprendido pode auxiliá-los na resolução de um problema e ao acreditarem que a aprendizagem é importante para suas vidas.

Todos os pressupostos receberam alto nível de concordância pela grande maioria dos respondentes. A tabela 26 resume os resultados referentes a motivação para a aprendizagem.

Tabela 26 – Resumo dos Achados referentes ao Princípio 3: Motivação para a Aprendizagem

Pressupostos	Nível de Concordância	Percentual
Percepção da relevância do que é ensinado no curso para a sua vida PESSOAL	ALTO	79,1%
Percepção da relevância do que é ensinado no curso para a sua vida PROFISSIONAL	ALTO	82,8%
Motivação no curso ao perceber que se pode aprender um novo conteúdo no curso.	ALTO	85,3%
Motivação no curso ao acreditar que a aprendizagem de um novo conteúdo ajudará a resolver problemas	ALTO	86,6%
Motivação no curso ao acreditar que a aprendizagem é importante para a vida	ALTO	90,3%

Fonte: Elaborada pela autora, 2013.

Os resultados deste estudo referentes à motivação na aprendizagem confirmam a necessidade de desvios do que Carré (1998, p.9) denomina de “equivocos no campo motivacional”, ao considerar que jamais se pode motivar diretamente outro indivíduo. Conforme o autor, a motivação é sempre uma automotivação. Assim, a aplicação de uma “receita”, seja ela pedagógica ou voltada à gestão, fundamentada em pirâmides de

necessidades ou qualquer plano simplista para motivar equipes desmotivadas ou alunos apáticos nunca será suficiente.

No contexto da educação de adultos, por se tratar de indivíduos autodeterminados, com objetivos direcionados, observa-se a importância dada a clara percepção do que será aprendido e ao quão significativo será aquele aprendizado para a vida (pessoal e profissional) do aprendiz. Assim, os agentes responsáveis pelas políticas públicas e pelos gestores dos cursos, além dos professores e tutores, ou seja, todos os agentes responsáveis pelo planejamento dos processos de aprendizagem ao definir e executar as estratégias de ensino precisam atentar para elementos como o contexto, no qual esses alunos estão inseridos e as experiências que esses trazem consigo.

4.2.4 Princípio 4 - Utilidade da Aprendizagem

Sob a perspectiva andragógica, o aprendiz adulto, por possuir uma ampla bagagem experiencial, aprende melhor quando os conteúdos apresentados são contextualizados para alguma aplicação e utilidade. Conforme Rogers (2011, p. 52), “Quanto mais você puder aproximar a aprendizagem do mundo “real”, mais aceitável ela será e, portanto, mais rápida e efetivamente os seus alunos aprenderão”.

Sob essa perspectiva, foram correlacionadas no quarto princípio variáveis referentes à relevância da aprendizagem quanto a sua aplicação nas diferentes situações vivenciadas pelos alunos. Assim, os pressupostos que formam princípio da Utilidade da Aprendizagem são:

- Aplicação da aprendizagem na resolução de um problema;
- Aplicação da aprendizagem na execução de uma tarefa;
- Aplicação da aprendizagem nas situações diárias.

O termo “aplicação”, presente nas três variáveis desse princípio, refere-se ao ato de pôr em prática determinado conhecimento nas mais diversas circunstâncias. Optou-se pela adoção do título “Utilidade da aprendizagem”, por acreditar que esse termo melhor corresponde à ideia central desse princípio, que versa sobre a percepção dos participantes sobre a expressividade da aprendizagem quanto ao seu uso.

De acordo com Knowles, Holton e Swanson (2011), a aprendizagem se torna mais significativa quando o aprendizado se aplica às situações da vida real. Um dos princípios andragógicos estabelecidos pelos autores em seu modelo, refere-se à orientação dos adultos para aprendizagem. Conforme os autores, os aprendizes adultos têm sua orientação de

aprendizagem voltada para a solução de problemas, e se sentem motivados a aprender quando percebem que o aprendizado irá ajudá-los na resolução de um problema, na execução de uma tarefa ou lidar com as situações diárias.

Nesse sentido, os alunos preferem que o aprendizado seja direcionado às suas experiências de vida. Desta forma, recomenda-se na educação de adultos a conexão entre as situações reais e o aprendizado, tornando assim o processo de aprendizagem mais prático, ou seja, voltado à ação. Sobre a didática no ensino voltada aos adultos, Comenius (2002) ressalta que o ensino deve partir da experiência direta para a utilidade direta, indo ao encontro do que se preconiza na aprendizagem experiencial. Sob essa perspectiva, a aprendizagem vai além da aquisição ou transmissão de conteúdo, pois considera-se também a capacidade de interação entre o conteúdo e a experiência, e conseqüentemente a transformação.

Ao utilizar a aprendizagem experiencial, o professor assume o papel que ultrapassa a transmissão de novos conceitos, pois passa a contribuir para a modificação de antigos conhecimentos, e o aluno, por sua vez, é o responsável pelo o curso da aprendizagem, pelo direcionamento de seus estudos, e pela busca de novas fontes de conhecimento (KNOWLES, HOLTON, SWANSON, 2011).

A seguir serão iniciadas a apresentação e as análises dos dados coletados referentes aos pressupostos correlacionados no Princípio da Utilidade da Aprendizagem. Na tabela 27, pode-se observar os resultados da análise fatorial exploratória de cada pressuposto que compõe o quarto princípio.

Tabela 27 – Medidas Descritivas Gerais do Princípio 4

Princípio 4: Utilidade da Aprendizagem						
Pressupostos	Média	Mediana	Desvio	Assimetria	Curtose	Escores Fatoriais
Aplicação da aprendizagem na resolução de um problema.	8,37	9,00	1,70	-1,41	2,73	0,89
Aplicação da aprendizagem na execução de uma tarefa.	8,34	9,00	1,80	-1,44	2,39	0,87
Aplicação da aprendizagem nas situações diárias.	8,76	9,00	1,41	-1,58	3,85	0,68
MEDIDAS CENTRAIS DO PRINCÍPIO 4	6,88	7,23	1,21	-1,18	1,44	

Fonte: Elaborada pela autora, 2013.

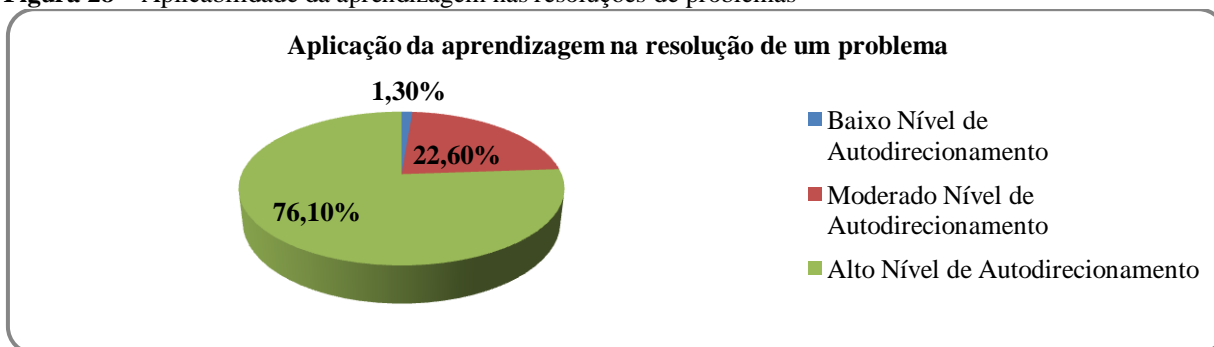
Pode-se observar que todas as médias referentes aos pressupostos agrupados no princípio quatro se apresentaram bem próximas das medianas e foram todas superiores a 8, além disso, verifica-se também que os desvios padrões estão abaixo de 2. Observa-se, ainda, que dois dos três pressupostos desse princípio apresentaram escores fatoriais bastante

significativos, na qual a variável “aplicação da aprendizagem na resolução de um problema” é a mais representativa do fator.

Conforme esses dados, é possível concluir que os alunos associam a utilidade da aprendizagem à sua aplicação na resolução de um problema, na execução de uma tarefa e nas diversas situações vivenciadas no dia a dia. O nível de concordância dos respondentes com os pressupostos e as frequências de respostas em cada assertiva serão apresentados e discutidos a seguir.

No pressuposto "aplicação da aprendizagem na resolução de um problema", observa-se na figura 28 que 1,3% dos respondentes marcaram números abaixo de 4 na escala, 22,6% marcaram entre os números 4 e 7, e 76,1% responderam ao item assinalando valores entre 8 e 10, revelando, assim, que a maioria dos alunos apresentaram um alto nível de concordância com o pressuposto.

Figura 28 – Aplicabilidade da aprendizagem nas resoluções de problemas



Fonte: Dados da Pesquisa (2013).

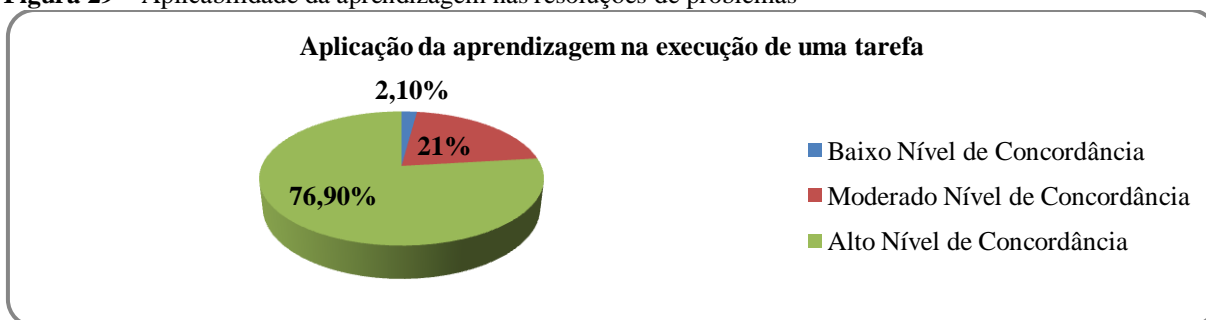
Como preconizado na literatura, os aprendizes adultos consideram a aprendizagem significativa quando eles conseguem utilizá-la nas decisões e resoluções de problemas (KNOWLES, HOLTON, SWANSON, 2011). O alto nível de concordância nesse pressuposto pode está associado ao perfil dos respondentes: alunos do curso de administração, cuja exigência prática do aprendizado se apresenta ainda mais forte. Em um curso de administração, os alunos esperam aprender sobre as práticas administrativas para aplicá-las enquanto administradores no contexto gerencial.

No que se refere ao pressuposto “Aplicação da aprendizagem na execução de uma tarefa”, observou-se que 2,1% dos respondentes marcaram números entre 1 e 3 na escala referente a esse item, 21% marcaram números entre 4 e 7, e 76,9% marcaram números maiores que 7, conforme apresenta a figura 29.

Mais uma vez, constatou-se um alto nível de concordância, cabendo aqui o mesmo argumento explicativo utilizado no pressuposto anterior. Além de ser um curso de

administração, com forte viés prático, trata-se de um curso oferecido na modalidade a distância, no qual os alunos demandam maior objetividade e aplicabilidade.

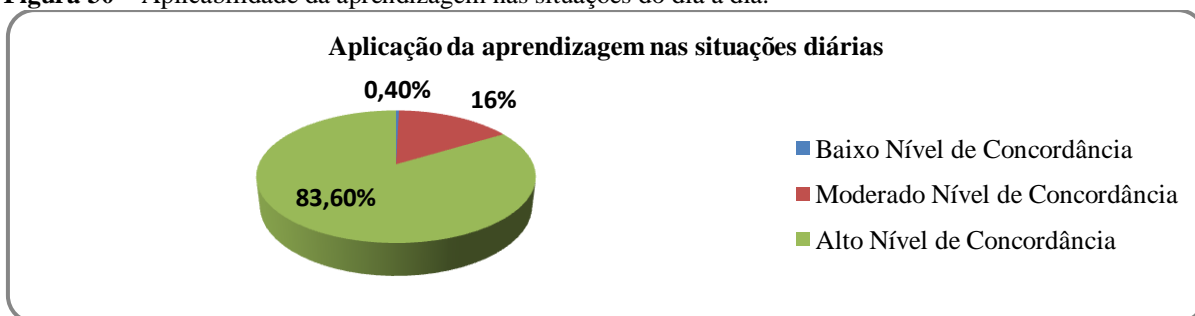
Figura 29 – Aplicabilidade da aprendizagem nas resoluções de problemas



Fonte: Dados da Pesquisa (2013).

Do mesmo modo, verificou-se alta concordância ao pressuposto referente à “aplicação da aprendizagem nas situações diárias”. Como pode ser observado na figura 30, apenas 0,4% dos respondentes marcaram números inferiores a 4, 16% assinalaram números entre 4 e 7, e 83,6% dos alunos marcaram entre os números 8 e 10.

Figura 30 – Aplicabilidade da aprendizagem nas situações do dia a dia.



Fonte: Dados da Pesquisa (2013).

Inseridos em diversos contextos, os adultos buscam constantemente aplicar o que aprenderam. Rogers (2011) destaca “de modo diferente das crianças, os adultos estão acentuadamente conscientes do fato de que querem utilizar o aprendizado que estão adquirindo e podem querer fazer isso de imediato”. Dewey (1973, p. 37) complementa: “tudo deve ser ensinado tendo em vista o seu uso e função na vida”. É possível inferir que os alunos adultos associam a utilidade da aprendizagem a sua aplicação na resolução de um problema, na execução de uma tarefa e nas situações diárias. A tabela 28 resume os principais resultados referente a esse princípio.

Os resultados podem indicar que quando o aluno não consegue visualizar nenhuma relação do que está sendo ensinado com sua vida ou qualquer atividade em que esteja comprometido, não há um motivo para se esforçar. Não tendo esse motivo, não poderá ter o real desejo ou intuição de aprender; e não possuindo a intenção de aprender não poderá

assimilar ativamente o que está sendo ensinado e integrá-lo a sua própria vida (DEWEY, 1973).

Tabela 28 – Resumo dos Achados referentes ao Princípio 4: Utilidade da Aprendizagem

Pressupostos	Nível de Concordância	Percentual
Aplicação da aprendizagem na resolução de um problema.	ALTO	76,10%
Aplicação da aprendizagem na execução de uma tarefa.	ALTO	76,90%
Aplicação da aprendizagem nas situações diárias.	ALTO	83,60%

Fonte: Elaborada pela autora, 2013.

Sendo assim, é de extrema importância a associação entre teoria e prática, principalmente quando se trata de um curso de administração ofertado na modalidade a distância, tendo em vista o caráter prático do curso e a necessidade de competências e habilidades embasadas no senso crítico e na reflexão exigidas ao administrador.

4.2.5 Princípio 5 - Orientação e Apoio para a Aprendizagem

Como já mencionado, existem algumas diferenças no processo de aprendizagem de adultos comparado ao das crianças. Ser adulto significa dizer que o indivíduo fez a transição da condição na qual outras pessoas eram responsáveis por ele para outra em que ele mesmo é responsável por si (ROGERS, 2011). No entanto, o fato do aluno ser responsável pelo seu próprio processo de aprendizagem, não que dizer que ele não necessite, em alguns momentos, de orientação e apoio de terceiros (MERRIAM; CAFFARELLA; BAUMGARTNER, 2006, COUCEIRO, 1995; CANDY, 1990; GARRISON, 1989; BROOKFIELD, 1986; KNOWLES, 1975).

Nesse princípio, serão apresentados os pressupostos referentes às necessidades de orientação e apoio demandadas pelos alunos durante o processo de aprendizagem:

- Necessidade de suporte, ou seja, necessidade de apoio afetivo de terceiros (professores, tutores);
- Necessidade de direção, ou seja, necessidade de assistência por outra pessoa no processo de aprendizagem.

Verifica-se a presença de dois termos-chave nos dois pressupostos desse princípio: “suporte” e “direção”. Essas características estão associadas ao princípio andragógico apresentado no modelo de Knowles, Holton e Swanson (2011), denominado “prontidão para aprender”.

Entende-se por direção a necessidade de assistência por outra pessoa no processo de aprendizagem. Já suporte refere-se ao apoio afetivo que um indivíduo espera receber dos outros (KNOWLES; HOLTON; SWANSON, 2011). Logo, os termos remetem respectivamente, a ideia de “orientação” e “apoio” e por isso optou-se pela utilização dos termos para intitular este princípio.

O suporte e a direção são dimensões básicas, nas quais os aprendizes adultos podem apresentar diferentes comportamentos dependendo da situação de aprendizagem que esteja vivenciando. De acordo com Knowles, Holton e Swanson (2011), o aprendiz pode ter diferentes comportamentos em diferentes momentos do processo de aprendizagem, podendo em algumas situações se sentir autodirecionado e em outras dependentes, estando isso associado ao grau de dependência, com base na reflexão das combinações de alta e baixa necessidade de direção e suporte.

À medida que o aluno apresenta um alto grau de dependência, ou seja, alta necessidade de direção e suporte, há uma maior necessidade de direcionamento no processo de aprendizagem, em contrapartida, quando existe um menor grau de dependência, ou seja, baixa necessidade de direção e suporte, há um nível maior de autodirecionamento. O modelo proposto dar origem a um desafio aos professores: identificar o grau de dependência do aluno, atentando às mudanças das necessidades de direcionamento e suporte do aprendiz ao longo da experiência de aprendizagem, para que os aprendizes demonstrem prontidão para aprender (KNOWLES; HOLTON; SWANSON, 2011).

As principais medidas descritivas (os escores fatoriais e as medidas de média, mediana, desvio, assimetria e curtose) referentes aos pressupostos correlacionados no Princípio da Orientação e Apoio para a Aprendizagem estão dispostas na tabela 29.

Tabela 29 – Medidas Descritivas Gerais do Princípio 5

Princípio 5: Orientação e Apoio para a Aprendizagem						
Pressupostos	Média	Mediana	Desvio	Assimetria	Curtose	Escore Fatorial
Necessidade de suporte, ou seja, necessidade de apoio afetivo de terceiros (professores, tutores)	6,79	8,00	2,79	-0,63	-0,71	0,86
Necessidade de direção, ou seja, necessidade de assistência por outra pessoa no processo de aprendizagem	6,29	6,00	2,56	-0,31	-0,88	0,84
MEDIDAS CENTRAIS DO PRINCÍPIO 5	5,56	5,96	2,08	-0,42	-0,73	

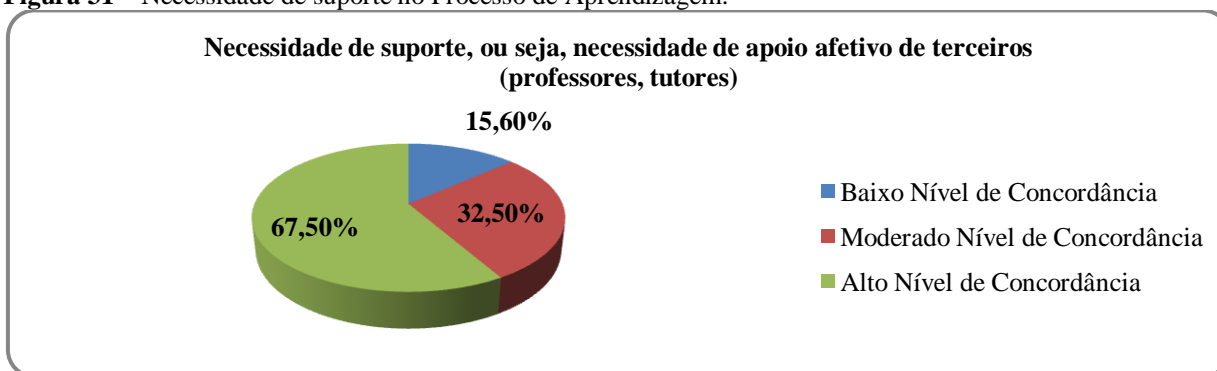
Fonte: Elaborada pela autora, 2013.

É possível visualizar na tabela 26 que as médias apresentadas nos dois pressupostos agrupados nesse princípio foram moderadas, e os desvios padrões foram superiores a 2,5. Destaca-se ainda que a média do primeiro pressuposto desse princípio apresentou um valor um pouco distanciado da mediana, apontando assim maior dispersão das respostas nesse princípio. Os dados de assimetria e curtose acusam a falta de normalidade, no entanto, não interferem na análise desses resultados.

De modo sucinto, é possível concluir que no que concerne à orientação e apoio para a aprendizagem, os respondentes revelaram, em um nível moderado de concordância, que necessitam de suporte e direção no processo de aprendizagem.

Com base nos dados de frequência, percebe-se que 15,6% dos respondentes marcaram números inferiores a 4 na escala referente ao pressuposto “Necessidade de suporte, ou seja, necessidade de apoio afetivo de terceiros (professores, tutores)”, 32,5% marcaram números entre 4 e 7, e 67,5% assinalaram valores superiores a 7, conforme aponta a figura 31.

Figura 31 – Necessidade de suporte no Processo de Aprendizagem.



Fonte: Dados da Pesquisa (2013).

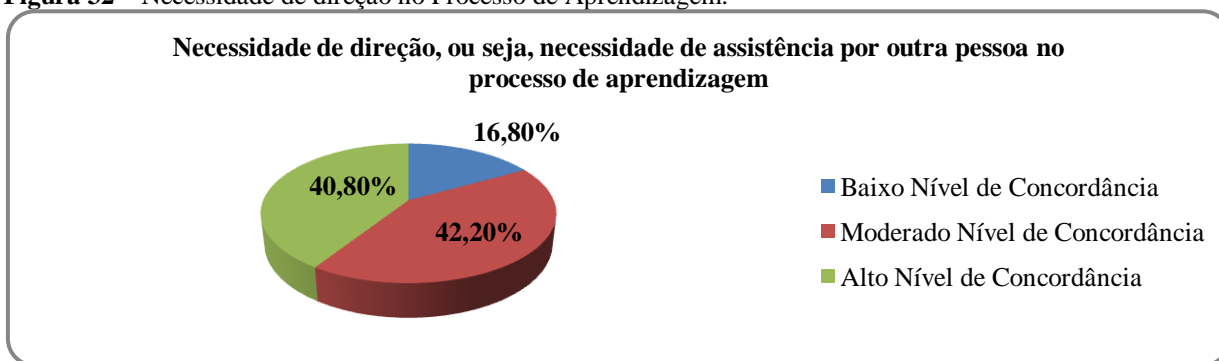
Conforme Knowles, Holton e Swanson (2011) quando maior o grau de dependência do aluno, ou seja, a necessidade de direção e suporte, maior será a necessidade de direcionamento no processo de aprendizagem. No entanto, essa necessidade de orientação e apoio não deve ser confundida com a necessidade de troca de conhecimentos. São nas relações com outros indivíduos que o aluno comprova seus interesses e perspectivas, modificando seus objetivos de aprendizagem, ou contribuindo para modificação dos objetivos dos outros (MEZIRROW, 1985; BROOKFIELD, 1986).

Conforme Brookfield (1986) e Couceiro (1995) não se pode visualizar o aprendiz autodirigido como aquele aluno fechado em si mesmo, mas sim como aquele que interage com os outros. Candy (1990) corrobora destacando que a interação entre professores e outros atores (tutores, mentores, entre outros) no processo de aprendizagem é importante tanto pelas razões técnicas no sentido de assessoria, quanto pelo contato interpessoal, que proporciona

elementos como incentivo, empatia e entusiasmo. Nesse sentido, o fato de mais de 67% informarem com alto nível de concordância que demandam de apoio afetivo de terceiros, não os tornam menos autodirecionados, mas sim que em alguns momentos eles necessitam de suporte no processo de aprendizagem.

No que se refere à “necessidade de assistência por outra pessoa no processo de aprendizagem”, observa-se na figura 32 que 16,8% marcaram entre os números 1 e 3 na escala desse pressuposto, 42,2% marcaram números entre 4 e 7, e 40,8% marcaram valores superiores a 7.

Figura 32 – Necessidade de direção no Processo de Aprendizagem.



Fonte: Dados da Pesquisa (2013).

Sobre a necessidade de direção, grande parte dos alunos apresentaram moderado nível de concordância. Logo, os alunos virtuais apontaram que necessitam mais de suporte, ou seja, de apoio afetivo, do que de direção/assistência no processo de aprendizagem. Isso pode estar associado ao formato dos cursos ofertados na modalidade a distância, pois as pessoas interagem predominantemente em ambiente virtual (chat, fórum, etc.) ou seja, com pouco contato presencial entre professores e alunos, gerando um sentimento de isolamento entre os envolvidos.

Na tabela 30 consta o resumo dos resultados referentes ao quinto princípio apontando o nível de concordância predominante e o percentual de respostas.

Tabela 30 – Resumo dos Achados referentes ao Princípio 5: Orientação e Apoio para a Aprendizagem

Resumo dos resultados referentes ao Princípio 5: Orientação e Apoio para a Aprendizagem		
Pressupostos	Nível de Concordância	Percentual
Necessidade de suporte, ou seja, necessidade de apoio afetivo de terceiros (professores, tutores)	ALTO	67,5%
Necessidade de direção, ou seja, necessidade de assistência por outra pessoa no processo de aprendizagem	MODERADO	42,2%

Fonte: Elaborada pela autora, 2013.

Como já mencionado, através da EaD é possível permitir a autoaprendizagem, sem apresentar limitações de lugar, tempo ou distância. Para tanto, essa modalidade demanda dos alunos uma postura mais autônoma e independente. Alunos que não possuem essas características, apresentando alta necessidade de suporte e direção, podem ter sua aprendizagem comprometida ou até mesmo acabar desistindo do curso (DEMO, 2009; MENESES; ZERBINI; ABBAD, 2006).

Assim, o outro (professor, tutor, mediador, ou mesmo outro aluno) deve ser visto como um elemento importante e fomentador do autodirecionamento na aprendizagem (GARRISON, 1989; BROOKFIELD, 1986). Logo, a autodireção não consiste necessariamente em um processo solitário, ela pode acontecer em um contexto de grupos sociais. Sugere-se assim a adoção de estratégias que busquem proporcionar trocas de conhecimentos, como por exemplo o desenvolvimento de comunidades virtuais como os fóruns e chats visando diminuir o isolamento natural dessa modalidade de ensino.

4.2.6 Princípio 6 - Maturidade no Processo de Aprendizagem

Um aprendiz que tem propósito pessoal de aprender leva vantagens sobre qualquer outro que não o tenha. Conforme Dewey (1973, p. 34), “é a atitude, o propósito, a intenção de quem vai aprender que decide sobre o que vai ser aprendido”. No entanto, para que o aprendiz seja capaz de estabelecer sua meta de aprendizagem e conseguir executá-la e atingi-la é preciso que ele possua maturidade.

Buscando proporcionar uma melhor compreensão sobre o processo de ensino e aprendizagem considerando as características comportamentais dos aprendizes, Rogers (2011) utilizou-se da Teoria X e Y, de Douglas McGregor. O autor destaca que na teoria X, o gerente possui uma postura controladora, manipuladora utilizando inclusive, em casos de desobediência, a punição. Nessa teoria, o poder e controle fica sob a responsabilidade do líder. Em contrapartida, a Teoria Y caracteriza-se pelo oposto: o indivíduo tende a trabalhar melhor quando ele mesmo assume responsabilidades. Com base na Teoria Y, a melhor forma de conseguir algo de alguém, é envolvendo-o, confiando nele e dando-lhe autonomia.

Embora possua uma abordagem gerencialista, a Teoria X e Y também permite compreender essas divergências comportamentais no contexto da sala de aula. Segundo Rogers (2011, p. 41), “os profissionais da educação aceitam a Teoria Y como um melhor conjunto de pressuposto no que diz respeito à motivação”. No âmbito da educação a distância,

delinear um processo de aprendizagem embasado nos pressupostos da Teoria X é lançá-lo ao fracasso.

Knowles, Holton e Swanson (2011), corroboram ao afirmar que as pessoas aprendem mais quando estão envolvidas com seu processo de aprendizagem, e se sentem livres para realizar escolhas e tomar decisões. Partindo desta perspectiva, serão analisadas as variáveis correlacionadas no sexto fator referentes às atitudes que demandam maturidade dos alunos durante o processo de aprendizagem. Os pressupostos que formam o sexto princípio andragógico para a aprendizagem em ambiente virtual são:

- Liberdade de escolher em fazer ou não as atividades do curso
- Liberdade de escolher e decidir o que irá estudar no curso

O termo “liberdade” acompanhado dos verbos “fazer”, “escolher” e “decidir”, presentes nos pressupostos do princípio seis, transmite a ideia de que é dada a liberdade ao aprendiz para que esse seja o principal tomador de decisões em seu processo de aprendizagem, por acreditar que o aluno possui maturidade para fazer suas próprias escolhas e vivenciar as conseqüências de suas decisões.

Conforme Knowles, Holton e Swanson (2011), quando a decisão por aprender algo parte do próprio indivíduo, há um investimento maior de esforço tanto nos benefícios da aprendizagem, como nas conseqüências negativas da não-aprendizagem. Em contrapartida, como já mencionado ao longo desse estudo, a capacidade de escolha está relacionada ao grau de autonomia do indivíduo e, conseqüentemente, a sua maturidade.

Entende-se por maturidade, o estado em que as pessoas ou coisas atingem seu completo desenvolvimento, geralmente, atingido na fase adulta. O conceito de maturidade é compreendido pela própria natureza e refere-se à evolução que chega a uma fase final prevista. Nesse sentido, amadurecer é progredir em direção a uma meta (KNOWLES; HOLTON; SWANSON, 2011; PILLETTI, 2003; PFROMM NETO, 1971). A partir dessa compreensão, optou-se pela utilização do rótulo “Maturidade no Processo de Aprendizagem” para esse princípio.

Conforme Piletti (2003), existem três dimensões de maturidade: emocional, social e intelectual. A maturidade emocional refere-se à capacidade de expressar os comportamentos emocionais em conformidade com os usos e costumes da sociedade em que vive (PILETTI, 2003). Em consonância, Pfromm Neto (1971), complementa apontando os oito objetivos que envolvem a conquista da maturidade emocional: objetivação, percepção de valores relativos, dedicação a objetivos de longo prazo, aceitação de responsabilidade, tolerância de frustração, empatia/compaixão, gradação de reação e socialização das respostas.

A maturidade social compreende a capacidade de um indivíduo se relacionar de forma eficiente com as pessoas e os grupos a que pertence. Uma pessoa é considerada socialmente madura quando atinge relativa liberdade com relação ao domínio dos pais; aceita responsabilidades pelos seus atos, consegue sensibilidade social e é capaz de enfrentar várias situações sem sacrificar seus valores básicos e padrões de conduta apenas para “ser aceito”; consegue ajustamento sexual não somente pelos aspectos biológicos; avalia as questões a partir de seu efeito em longo prazo de um ponto de vista não egoísta e; participa com efetividade de relações sociais variadas (PILETTI, 2003).

Já a maturidade intelectual, trata-se da capacidade de realizar operações formais, abstratas. Refere-se é o ponto mais elevado do desenvolvimento cognitivo. De modo geral, os psicólogos entendem que o desenvolvimento mental/intelectual tem a característica de envolver a ampliação de horizontes intelectuais, temporais e espaciais: só se compreende o universo a partir da compreensão do espaço mais próximo. Além disso, o desenvolvimento mental envolve aumento da capacidade para lidar com abstrações e símbolos, capacidade de concentração por períodos cada vez mais longos e o declínio do devaneio e da fantasia. Envolve o desenvolvimento da memória e o aumento da capacidade de raciocínio, que será menos ingênuo e egocêntrico (característica do raciocínio infantil).

A maturidade intelectual remete-se ao que Jean Piaget, denominou de maturação biológica. Piaget é um dos investigadores mais influentes do séc. XX na área da psicologia do desenvolvimento, e para ele a maturação biológica estabelece as pré-condições para o desenvolvimento cognitivo.

Conclusivamente, observa-se que a maturidade humana está associada ao conhecimento de si mesmo e do mundo por parte do indivíduo, bem como a coerência entre o pensar e o agir. Esse conhecimento é extremamente necessário, pois é a partir dele que o indivíduo viverá na sua totalidade. Logo, é imprescindível para se atingir a maturidade, que o indivíduo conheça em profundidade suas possibilidades e limitações, tenha objetivos claros e definidos, cultive seus próprios valores e convicções, sendo também importante conhecer o outro e o mundo, de forma independente do autoconhecimento.

Na tabela 31 é possível observar os resultados da análise fatorial exploratória de cada pressuposto que compõe o Princípio da Maturidade no Processo de Aprendizagem, na qual são descritas as medidas de média, mediana desvio, assimetria, curtose e os escores fatoriais.

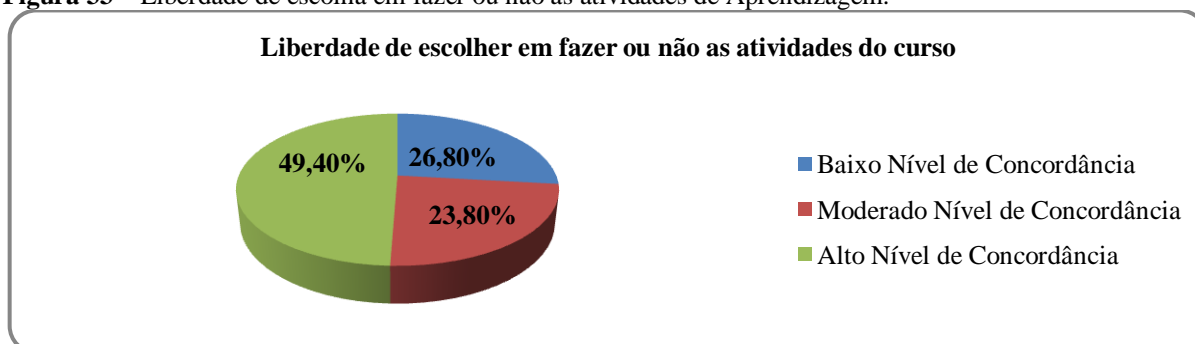
Tabela 31 – Medidas Descritivas Gerais do Princípio 6

Princípio 6: Maturidade no Processo de Aprendizagem						
Pressupostos	Média	Mediana	Desvio	Assimetria	Curtose	Escores Fatoriais
Liberdade de escolher em fazer ou não as atividades do curso	6,34	7,00	3,30	-0,46	-1,28	0,78
Liberdade de escolher e decidir o que irá estudar no curso	4,87	5,00	3,22	-0,30	-1,32	0,80
MEDIDAS CENTRAIS DO PRINCÍPIO 6	4,42	4,32	2,21	-0,06	-1,06	

Fonte: Elaborada pela autora, 2013.

Verifica-se que as médias ponderadas dos pressupostos agrupados nesse princípio foram inferiores a 7. No pressuposto “liberdade de escolher em fazer ou não as atividades do curso” a média das respostas dos participantes da pesquisa foi de 6,34. E no pressuposto “liberdade de escolher e decidir o que irá estudar no curso” a média foi de 4,87. Ambas médias se apresentaram bem próximas das medianas. Os dados de assimetria e curtose das medidas centrais do fator estão dentro da normalidade e os escores fatoriais dos dois pressupostos são bastante representativos.

Os dados de frequência demonstram que aproximadamente 26,8% dos respondentes marcaram números entre 1 e 3 na escala referente ao pressuposto “Liberdade de escolher em fazer ou não as atividades do curso”, 23,8% marcaram entre 4 e 7, e 49,4% responderam a este item marcando números superiores a 7, conforme apresenta a figura 33.

Figura 33 – Liberdade de escolha em fazer ou não as atividades de Aprendizagem.

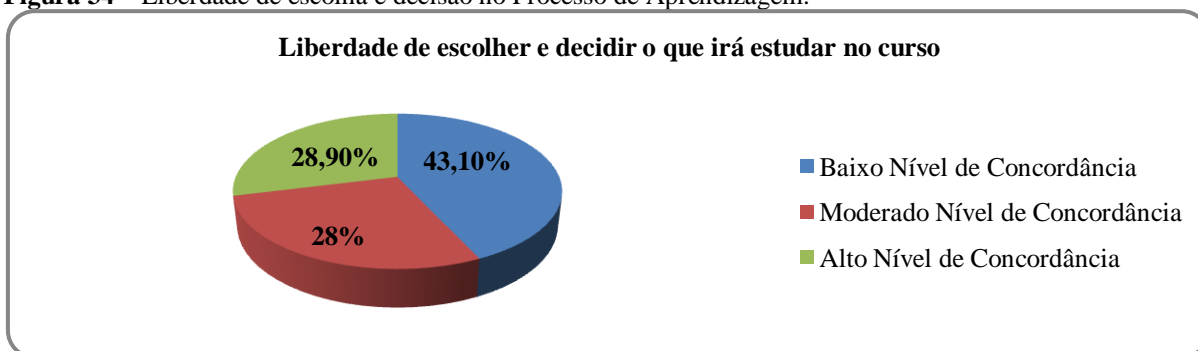
Fonte: Dados da Pesquisa (2013).

Sob a perspectiva andragógica, os aprendizes adultos tende a aprenderem melhor quando ele mesmo assume a responsabilidade em seu processo de aprendizagem (KNOWLES; HOLTON; SWANSON, 2011), aplicando-se à Teoria Y, que defende que a melhor forma de despertar interesse e comprometimento em um indivíduo é envolvendo-o e dando-lhe autonomia (ROGERS, 2011).

Por se tratar de alunos adultos, é importante que o aprendiz tenha a consciência que é livre para escolher em fazer ou não as atividades do curso. No ambiente virtual, a consciência desse livre arbítrio, é de extrema importância para que o aprendiz se torne mais comprometido com sua aprendizagem e sinta-se motivado a aprender. No entanto, embora tenha sido a categoria com maior percentual, as médias com valores superiores a 7, ou seja, respostas que apresentaram alto nível de concordância, não chegaram a 50%. Isso aponta que parte dos alunos ainda não atingiu ou não percebeu que atingiu totalmente a sua maturidade intelectual, emocional ou social (PILETTI, 2003).

No que se refere à “Liberdade de escolher e decidir o que irá estudar no curso”, como pode ser observado na figura 34, 43,1% dos respondentes marcaram números abaixo de 4 na escala referente à esse pressuposto, revelando assim baixa concordância com o item, 28% responderam assinalando valores entre 4 e 7, e 28,9% marcaram valores acima de 7.

Figura 34 – Liberdade de escolha e decisão no Processo de Aprendizagem.



Fonte: Dados da Pesquisa (2013).

Assim como no pressuposto anterior, os percentuais referentes às respostas que caracteriza alto nível de concordância foi inferior a 30%. Nesse pressuposto, predominou-se o baixo nível de concordância. Os dados apontam a pouca flexibilidade do sistema de ensino adotado pela modalidade virtual, assim como a baixa maturidade dos indivíduos em perceber que, ainda que o sistema seja estático, eles não são obrigados a fazer nada, e sim livres para decidirem o que fazer ou deixar de fazer. A tabela 32 apresenta sucintamente os resultados referentes ao princípio 6.

Tabela 32 – Resumo dos Achados referentes ao Princípio 6: Maturidade no Processo de Aprendizagem

Resumo dos resultados referentes ao Princípio 6: Maturidade no Processo de Aprendizagem		
Pressupostos	Nível de Concordância	Percentual
Liberdade de escolher em fazer ou não as atividades do curso	ALTO	49,4%
Liberdade de escolher e decidir o que irá estudar no curso	BAIXO	43,1%

Fonte: Elaborada pela autora, 2013.

Com base nos princípios andragógicos, os alunos tendem a apresentar maior comprometimento com seu processo de aprendizagem quando parte deles a decisão do que e como irá aprender (KNOWLES; HOLTON; SWANSON, 2011), ou seja, quando sentem-se livres para escolher em fazer ou não as atividades de um curso, ou mesmo escolher e decidir o que irá estudar. No entanto, os cursos ofertados na modalidade a distância, em geral, possuem um formato padronizado e menos flexível que os cursos presenciais. Logo, ainda que os alunos possuam autonomia e maturidade, acabam limitando-se ao que o sistema impõe.

Destaca-se, portanto, que o ensino em administração, de um modo geral (oferecidos na modalidade presencial ou virtual), deveria promover condições libertadoras para impulsionar a autonomia e desenvolver um senso de auto-capacitação. Como resultado teria alunos aptos a interagir no meio social, compreender o mundo, e interferir na realidade que o cerca (MEZIROW, 1991; FREIRE, 1987).

Após a análise individual de cada princípio e fundamentando-se nos níveis de concordância (baixo, moderado e alto) aos pressupostos andragógicos de aprendizagem em ambiente virtual, chegou-se a dois grandes grupos, cujas particularidades de cada um serão apresentadas a seguir.

4.3 AGRUPAMENTOS POR NÍVEL DE CONCORDÂNCIA COM OS PRESSUPOSTOS ANDRAGÓGICOS DA APRENDIZAGEM EM AMBIENTE VIRTUAL

Com base nas médias obtidas nos 26 pressupostos que formam os 6 princípios andragógicos para a aprendizagem em ambiente virtual foi possível agrupar os respondentes em dois grupos. Primeiramente, calculou-se no SPSS a variável denominada “concordância com os pressupostos”, realizando a soma das pontuações obtidas nos pressupostos, dividindo esse somatório pelo número de variáveis: 26. O critério utilizado para realizar o agrupamento é apontado na tabela 33.

Tabela 33 – Critério de Agrupamento

GRUPOS	Nível de Concordância	Média das Pontuações Marcadas na Escala
G1	Elevado	10, 9 e 8
G2	Moderado	7, 6, 5 e 4
G3	Baixo	3, 2, 1

Fonte: Elaborada pela autora, 2013.

Conforme pode-se observar na tabela 33, utilizou-se como critério de seleção as médias das pontuações marcadas na escala pelos respondentes. Como não houve médias

abaixo de 4, característica do terceiro grupo, só foram formados dois grupos: o grupo dos aprendizes que demonstraram “elevado nível de concordância” e o grupo dos aprendizes que apresentaram “moderado nível concordância”.

A seguir serão apresentadas as peculiaridades dos dois grupos, tomando como base os dados sociodemográficos e os dados de frequências referente aos níveis de concordância aos pressupostos de cada um dos grupos. Com objetivo de obter maior precisão nos resultados, analisou-se as características sócio-demográficas dos alunos classificados nos dois grupos tomando como referência o número dos participantes por categoria, evitando, desse modo, análises extremistas e distorcidas.

4.3.1 GRUPO 1 – Perfil dos alunos que apresentaram Elevado Nível de Concordância aos Princípios

Dentre os 239 participantes, 121 foram agrupados nesse primeiro grupo por demonstrarem elevada concordância aos pressupostos que formam os 6 princípios andragógicos da aprendizagem em ambiente virtual. Os alunos que pertencem ao Grupo 1 (G1) podem ser caracterizados como alunos com maior autonomia, independência, autodirecionamento e maturidade no processo de aprendizagem, além de apresentarem menor necessidade de orientação e apoio para aprendizagem e percepção sobre motivação para a aprendizagem e utilidade da aprendizagem alinhada ao que se corrobora na literatura.

Constatou-se que nesse grupo há alunos de todas as instituições participantes dessa pesquisa. Dentre essas se destacam a Universidade Federal da Paraíba – UFPB, já que dentre os 6 participantes 4 pertencem a esse grupo (totalizando 66,67%), o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB, no qual 7 dos 12 participantes foram agrupados no G1 (somando 58,33%), a Universidade do Tocantins – UNITINS e a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, pois 12 dos 21 participantes de cada instituição fazem parte desse grupo (totalizando 57,14% cada), e a Universidade Federal Fluminense – UFF, já que 28 dos 51 alunos participantes dessa instituição foram classificados nesse grupo (somando um percentual de 54,90% da frequência absoluta da categoria).

Quanto ao período em curso pelos alunos agrupados no G1, também constatou-se a presença de alunos de todos os períodos. No entanto, observou-se a predominância, proporcional ao número de participantes por categoria, de alunos do oitavo período. As frequências apontam que 9 dos 14 alunos do oitavo período (representando 64,29%) pertencem a esse grupo. No que se refere ao ano de ingresso, observou-se a predominância

dos alunos que iniciaram o curso em 2009, representando 66,67% dos alunos que assinalaram essa categoria na variável “ano de ingresso do curso”.

Sobre a variável gênero, predominou-se a presença do gênero masculino, apresentando um percentual de 56,30% da frequência absoluta da categoria, ou seja, 67 participantes pertencentes a esse grupo são do gênero masculino. Quanto à faixa etária, nesse grupo houve predominância de alunos com idade entre 41 e 48 anos (66,67%), ou seja, 24 participantes dos 36 que informaram estar nessa faixa etária pertencem a esse grupo.

Quanto ao estado civil, observou-se que 10 dos 16 respondentes que se encontram vivenciando uma união estável, e 61 dos 109 que se encontram casados (totalizando respectivamente da frequência absoluta por categoria, 62,50% e 55,96%) pertencem ao grupo G1. No que concerne à variável experiência profissional, grande parte dos alunos que foram agrupados nesse grupo, são alunos que estão trabalhando e também já vivenciaram outras experiências profissionais, representando 54,14% da frequência absoluta da categoria, ou seja, 98 dos 181 respondentes que marcaram essa assertiva no questionário.

Verificou-se ainda que 11 dos 17 alunos que moram sozinhos e 77 dos 139 alunos que residem com o cônjuges pertencem a esse grupo. Embora tenha sido contatada a presença de outros perfis no que se refere a essa variável, predominou-se essas duas características representando respectivamente 64,71% e 55,40% da frequência absoluta de cada categoria. Observou-se também que 69 dos 126 alunos que informaram possuir filhos fazem parte do G1, ou seja, 54,76% da frequência absoluta da categoria.

No que se refere à formação acadêmica e a familiaridade com o ambiente virtual de aprendizagem, constatou-se que nesse grupo há maior predominância de alunos que já realizaram outra formação acadêmica antes da realização do atual curso (bacharelado em administração pública) e que o referido curso também foi realizado na modalidade a distância, representando 68,42% dos alunos que marcaram essa assertiva no questionário, ou seja, 13 dos 19 participantes que assinalaram essa opção de resposta.

Nesse sentido, conclui-se que os alunos que apresentam maior autonomia, independência, autodirecionamento e maturidade no processo de aprendizagem, conforme a amostra desse estudo, são, em geral, alunos concluintes; que iniciaram o curso em 2009; em sua maioria do gênero masculino; com idade entre 41 e 48 anos, encontram-se casados ou vivenciando uma união estável, estão trabalhando e também já vivenciaram outras experiências profissionais, moram sozinhos ou com os cônjuges, têm filhos e essa não é primeira formação acadêmica, assim como, não é a primeira experiência em ambiente virtual.

Os resultados obtidos nesse agrupamento permitem refletir que podem existir relações entre variáveis como gênero, faixa etária, experiência profissional, estado civil e familiaridade com ambiente virtual com o nível de autonomia, independência, autodirecionamento e maturidade no processo de aprendizagem.

Na sequência, será apresentado o perfil dos alunos que apresentaram moderado nível de concordância aos princípios, permitindo, assim, que sejam ratificadas ou refutadas as relações entre os dados sociodemográficos com base nas frequências marcadas nas escalas pelos respondentes constatadas nesse grupo.

4.3.2 GRUPO 2: Perfil do alunos que apresentaram Moderado Nível de Concordância aos Princípios

O Grupo 2 (G2) é composto por 118 participantes, que apresentaram médias entre 4 e 7 nas escalas das assertivas referentes aos princípios andragógicos da aprendizagem em ambiente virtual, revelando assim moderado nível de concordância aos pressupostos de aprendizagem. Os alunos agrupados no G2 podem ser considerados como alunos com moderado nível de autonomia, independência, autodirecionamento e maturidade no processo de aprendizagem, assim como, alunos que apresentam maior necessidade de orientação e apoio para aprendizagem, comparado ao grupo 1.

Observou-se que 5 dos 6 respondentes vinculados à Universidade Federal de Goiás – UFG, 19 dos 34 alunos matriculados na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, e 44 dos 82 respondentes pertencentes à Universidade Federal do Maranhão – UFMA fazem parte do Grupo 2, totalizando respectivamente 84,33%, 55,88% e 53,66% da frequência absoluta obtida em cada instituição, apontando, desse modo, que houve a predominância de alunos dessa instituição nesse grupo.

No que se refere ao período em que os alunos agrupados no G2 estão cursando, constatou-se que há predominância de alunos do segundo período. Foi observado que 49 dos 86 respondentes (56,98% da frequência absoluta dessa categoria), que estão no segundo período pertencem a esse grupo. Quanto ao ano início do curso, as maiores frequências constatadas nessa variável foi de 63,33% referente aos alunos que iniciaram o curso em 2012, e 41,58% referente aos alunos que começaram o curso em 2013. Observou-se que 38 dos 60 alunos que iniciaram o curso em 2012 e 37 dos 83 alunos que começaram o curso em 2013 fazem parte do G2.

Sobre a variável gênero, foi observado que 55% dos alunos que pertencem a esse grupo são do gênero feminino, ou seja, 66 dos 120 respondentes são mulheres. Quanto à faixa etária, verificou-se a predominância de alunos que possui entre 33 e 40 anos, no qual 35 dos 62 alunos (totalizando 56,45%) que encontram-se nessa faixa etária pertencem a esse grupo.

Quanto à variável estado civil, observou-se que grande parte dos alunos agrupados no G2 encontra-se solteiros. Dentre os 90 respondentes que informaram que estão solteiros, 52 fazem parte do Grupo 2, totalizando um percentual proporcional a frequência absoluta dessa categoria de 57,77%.

No que se refere à experiência profissional, foi verificado que 60% dos respondentes que informaram que não estão trabalhando e nunca vivenciaram uma experiência profissional, ou seja, 3 dos 5 alunos que responderam marcando essa opção de resposta, assim como, 65,38% dos alunos que informaram que estão vivenciando sua primeira experiência profissional, no qual 17 dos 26 que marcaram esse item, pertencem a esse grupo.

Destaca-se ainda que 71,43% dos respondentes que informaram residir com parentes (5 dos 7 dos respondentes que apresentaram essa resposta), 66,67% dos que afirmaram morar com os amigos (2 dos 3 que responderam marcando este item) e 60,32% que afirmaram morar com os pais (38 dos 63 respondentes que assinalaram essa opção de resposta) fazem parte do G2. Observou-se ainda que 53,98% dos participantes da pesquisa que informaram não possuir filhos, ou seja, 61 dos 113 alunos que apresentaram essa resposta pertencem a esse grupo.

No que se refere à formação acadêmica, observou-se que 52,11% dos alunos que afirmaram que já realizaram outro curso superior anteriormente na modalidade presencial (37 dos 71 respondentes que marcaram essa opção de resposta) e 50,44% dos alunos que informaram que estão realizando o primeiro curso superior (75 dos 149 alunos que marcaram essa resposta), fazem parte desse grupo.

Portanto, é possível concluir que os alunos que pertencem a esse grupo, em geral, são alunos iniciantes, que começaram o curso entre 2012 e 2013; em sua maioria do gênero feminino; possuem entre 33 e 40 anos; encontram-se solteiros; não estão trabalhando e nunca vivenciaram uma experiência profissional; moram com os pais, ou com outros parentes ou ainda com amigos, não têm filhos, e, embora, já tenham realizado outro curso superior anteriormente, em geral, não foi realizado na modalidade a distância, mas sim presencialmente. Na tabela 34 é possível visualizar as características predominantes nos dois grupos.

Tabela 34 – Perfil Sociodemográfico dos Grupos 1 e 2

Características Predominantes nos Alunos Virtuais por Grupo		
Variáveis	GRUPO 1	GRUPO 2
Período	Último Período	Segundo Período
Ano de ingresso no curso	2009	2012/2013
Gênero	Masculino	Feminino
Faixa etária	Possuem entre 41 e 48 anos	Possuem entre 33 e 40 anos
Estado Civil	Casados ou em uma União Estável	Solteiros
Experiência Profissional	Estão trabalhando e já vivenciaram outras experiências profissionais	Não estão trabalhando e nunca vivenciaram uma experiência profissional
Com quem reside	Moram sozinhos ou com os cônjuges	Moram com os pais, com outros parentes e com os amigos.
Filhos	Possuem filhos	Não possuem filhos
Formação Acadêmica	Já realizaram outro curso superior anteriormente, e também foi na modalidade a distância	Já realizaram outro curso superior anteriormente, mas foi na modalidade presencial

Fonte: Elaborada pela autora, 2013.

É possível observar que houve diferenças entre os grupos no que se refere às variáveis período, ano de ingresso no curso, gênero, faixa etária, estado civil, experiência profissional, com quem reside, filhos, formação acadêmica. Observou-se que alunos com idade mais avançadas (sem considerar apenas a concepção biológica, mas as experiências vivenciadas ao longo da vida) e que desempenham alguns papéis sociais (que trabalham, que possuem um cônjuge, que já se tornaram pai ou mãe) apresentam maior autonomia, independência, autodirecionamento e maturidade no processo de aprendizagem, assim como, alunos menor necessidade de orientação e apoio para aprendizagem, corroborando com o que Knowles, Holton e Swanson (2011) apontam ao tratar do aluno adulto e suas particularidades.

Na próxima seção serão apresentadas a análise de correlações, na qual serão confirmadas ou rejeitas as possíveis relações entre os princípios andragógicos e os dados sociodemográficos apresentadas nesses dois grupos.

4.4 ANÁLISES DE CORRELAÇÕES

Nesta seção, são apresentadas as correlações entre os princípios andragógicos e alguns dados sociodemográficos, para auxiliar e discutir se há diferenças significativas entre os princípios e o gênero, o período, a idade, a experiência profissional, o fato de ter ou não filhos, a familiarização com o ambiente virtual de aprendizagem e a formação acadêmica. A tabela 35 expõe os dados gerados após a realização da Análise de Variância - ANOVA evidenciando as correlações mais significativas.

Tabela 35 - Correlação entre os princípios e variáveis sociodemográficos

Princípios	Gênero		Período		Idade		Experiência Profissional		Filhos		Familiarização com o AVA		Formação Acadêmica	
	F	Sig	F	Sig	F	Sig	F	Sig	F	Sig	F	Sig	F	Sig
1	0,14	0,70	2,50	0,02 **	2,99	0,02 **	2,39	0,07 *	3,52	0,06 *	4,65	0,03 **	5,37	0,02 **
2	0,80	0,37	1,38	0,21	1,11	0,35	1,72	0,16	0,18	0,67	2,81	0,09 *	0,30	0,59
3	0,00	0,97	1,93	0,06 *	1,38	0,24	1,88	0,13	2,87	0,09 *	0,52	0,47	0,14	0,71
4	0,34	0,56	1,66	0,12	0,96	0,43	0,17	0,91	1,35	0,24	2,66	0,10 *	0,20	0,65
5	0,06	0,81	1,90	0,07 *	2,09	0,08 *	1,36	0,25	0,47	0,49	9,75	0,00 **	5,01	0,03 **
6	4,46	0,04 **	1,75	0,10 *	2,53	0,04 **	1,47	0,22	0,07	0,79	0,14	0,71	0,00	0,96

*Moderada Correlação ($0,05 < p < 0,10$) **Forte Correlação (Forte $p < = 0,05$)

Fonte: Elaborada pela autora, 2013.

Os dados apresentados na tabela 35 apontam que há diferenças significativas entre o tipo de gênero e o Princípio 6, que refere-se a Maturidade no Processo de Aprendizagem, com nível de significância de 0,04. As particularidades existentes em homens e mulheres, inclusive no que se refere às distintas experiências vivenciadas por ambos, proporcionam diferentes modos de agir, perceber, interagir e se comportar que interferem no processo de aprendizagem. Assim, não é estranho que alunos do gênero feminino e masculino apresentem posturas diferentes no que concerne à liberdade de escolher em fazer ou não as atividades do curso e à liberdade de escolher e decidir o que irá estudar.

Os demais princípios não apresentaram relações significativas com essa variável, demonstrando que não há diferenças relacionadas ao gênero, quanto à autonomia, iniciativa e ao autodirecionamento no processo de aprendizagem; à percepção sobre a motivação e a utilidade da aprendizagem; e à necessidade de orientação e apoio para a aprendizagem.

No que se refere ao período, observou-se que há forte correlação entre essa variável e o Princípio 1 – Autonomia e Iniciativa no Processo de Aprendizagem, com nível de significância de 0,02. Conforme aponta os resultados, a iniciativa própria, a capacidade de evoluir e agir de maneira autônoma, a independência, a responsabilidade e o planejamento pelo próprio estudo, a habilidade para solucionar os problemas existentes no processo de aprendizagem, o comprometimento e a abertura a novos métodos e ferramentas de ensino diferem entre alunos iniciantes e alunos veteranos.

Verificou ainda moderada correlação entre a variável período e o Princípio 3 - Motivação para a Aprendizagem, o Princípio 5 - Orientação e Apoio para a aprendizagem e o

Princípio 6 - Maturidade no Processo de Aprendizagem, com níveis de significância de 0,06, 0,07 e 0,10, respectivamente. Nesse sentido, destaca-se que alunos iniciantes e alunos veteranos apresentam diferenças também na percepção sobre a relevância do que é ensinado no curso para sua vida pessoal e profissional, e na motivação no curso, além de apresentarem posturas diferentes no que se refere à necessidade de suporte e direção no processo de aprendizagem.

Portanto, os resultados apontam que há relações significativas entre período e os princípios 1, 3, 5 e 6. Os demais princípios não apresentaram relações significativas, revelando que não há diferenças relacionadas a essa variável, no que concerne à utilidade da aprendizagem, e a maturidade e autodirecionamento no processo de aprendizagem.

Outra variável significativa é a referente à faixa etária. A análise revela que há relação significativa dessa variável com o Princípio 1 - Autonomia e Iniciativa no Processo de Aprendizagem e com o Princípio 6 - Maturidade no Processo de Aprendizagem, apresentando, respectivamente, níveis de significância de 0,02 e 0,04, que apontam forte correlação. A variável apresentou ainda moderada relação com o Princípio 5 - Orientação e Apoio para a aprendizagem, com nível de significância de 0,08.

Os resultados ratificam o que Knowles, Holton e Swanson (2011), defendem ao tratar da teoria de aprendizagem de adultos. Conforme os autores, o grau de dependência de um indivíduo varia de acordo com o seu desenvolvimento cronológico, ou seja, à medida em que o indivíduo amadurece, o seu grau de dependência diminui, o que resulta em uma maior necessidade de desenvolver a autonomia e a iniciativa no processo de aprendizagem.

De acordo com Mezirow (1991), não há um estabelecimento de idade mínima que defina o nível de independência do aprendiz (MEZIROW, 1991), no entanto, define-se como aluno independente aquele aprendiz que possui capacidade de assumir os seus atos. Conforme Knowles, Holton e Swanson (2011), a autonomia, a iniciativa e maturidade no processo de aprendizagem começam a se desenvolver já no início da adolescência e crescem à medida que os indivíduos amadurecem biologicamente, que frequentam a escola, que assumem responsabilidades, que trabalham.

Averiguando as possíveis correlações entre as variáveis “experiência profissional” e “filhos” e os seis princípios, constatou-se apenas moderadas correlações entre ambas e o Princípio 1, cuja variável experiência profissional apresentou correlação com nível de significância de 0,07, e o fato de ter ou não filhos apresentou correlação com nível de significância de 0,06. A variável referente a “filhos” apresentou também moderada correlação com o princípio 3 - Motivação para a Aprendizagem.

Outras variáveis que merecem destaque são a “familiarização com ambiente virtual” e a “formação acadêmica”, já que ambas apresentaram fortes correlações com o princípios 1 e 5. Constatou-se que a há relação entre “familiarização com ambiente virtual” e o princípio 1, com nível de significância de 0,03, e com o princípio 5 nível de significância de 0,00. Já a relação entre a variável “formação acadêmica” e os princípios 1 e 5, apresentaram níveis de significância de 0,02 e 0,03, respectivamente. Verificou-se ainda moderada correlação entre a variável “familiarização com ambiente virtual” e os princípios 2 e 4, com níveis de significância de 0,09 e 0,10, respectivamente.

Os dados apontam que o fato do aprendiz já ter vivenciado alguma experiência em ambiente virtual ou já ter realizado outro curso superior anteriormente interfere na autonomia e iniciativa desse aluno em seu processo de aprendizagem, bem como, na necessidade de orientação e apoio para a aprendizagem. Os resultados corroboram com o que se propaga na literatura. Conforme Knowles, Holton e Swanson (2011) e Cranton (2006), as experiências vivenciadas pelo indivíduo é que irão ser responsáveis pelo amadurecimento e construção da autonomia do aprendiz.

De acordo com os mesmos autores, as diferenças comportamentais apresentadas pelos aprendizes adultos que determinam suas posições de autodirecionamento em seu processo de aprendizagem, sofrem influência de fatores como: estilo de aprendizagem, experiências anteriores com o assunto específico, orientação social, processo de socialização na aprendizagem anterior, e o lócus de controle. No que se refere ao Autodirecionamento no Processo de Aprendizagem, nesse estudo, verificou-se que não há nenhuma forte correlação entre os dados sócio-demográficos (gênero, faixa etária, estado civil, o fato de ter filhos ou ter vivenciado experiências profissionais) e esse princípio, assim como, também não foram verificadas fortes correlações entre essas variáveis e os princípios 3 - Motivação para a Aprendizagem e 4 - Utilidade da Aprendizagem.

4.5 RESUMO DAS PRINCIPAIS CONSTATAÇÕES DA PESQUISA

Este estudo teve como objetivo descrever e analisar o processo de aprendizagem dos alunos virtuais de cursos de bacharelado em administração pública vinculados ao PNAP – Programa Nacional de Formação em Administração Pública, considerando a abordagem andragógica. Nesse sentido, além das questões sócio-demográficas foram utilizadas assertivas referentes aos princípios andragógicos, solicitando aos participantes (alunos virtuais de administração) que apontassem seu nível de concordância em uma escala de 1 a 10.

O primeiro objetivo específico consistiu em verificar o perfil do aluno virtual de cursos de bacharelado em administração pública vinculados ao PNAP, partindo do pressuposto de que o conhecimento das características individuais do aluno virtual que opta pela educação a distância é essencial para assegurar a qualidade desta modalidade de ensino e tornar a aprendizagem mais significativa (SMITH, 2002). Conforme Bolzan (1998), a identificação das características individuais e cognitivas do aprendiz, auxilia no planejamento de qualquer estratégia de ensino e também potencializa os resultados na aprendizagem.

Atendendo a esse objetivo, constatou-se que, em geral, os alunos do referido curso têm entre 25 a 40 anos (com uma presença significativa também de alunos com mais de 40 anos), encontram-se casados ou vivenciando uma união estável, residem com seus cônjuges, têm filhos, estão realizando o primeiro curso superior, não possuem familiaridade com ambientes virtuais de aprendizagem, estão trabalhando e também já vivenciaram outras experiências profissionais. No entanto, cabe ressaltar que embora, tenha-se verificado a predominância dessas categorias, foi observado que os alunos virtuais originam-se de distintos grupos sociais, possuem diferentes idades e compromissos familiares diversos (BOLZAN, 1998; LAASER, 1997), e isso precisa ser considerado no planejamento das estratégias, dos métodos e recursos a serem utilizados no curso a distância.

Compreender quem é o aluno virtual é o primeiro passo para tornar a modalidade virtual mais eficaz em seu propósito: permitir a formação de alunos que não tem como realizá-la no modo presencial. Conhecer as características e necessidades dos alunos que realizam o curso a distância poderá aperfeiçoar a qualidade do ensino e, conseqüentemente, otimizar a formação dos futuros administradores públicos.

O segundo objetivo buscou analisar as relações existentes entre as diferenças individuais dos aprendizes e no processo de aprendizagem em ambiente virtual de alunos do curso de bacharelado em administração pública. A partir da análise fatorial, identificou-se seis princípios andragógicos da aprendizagem em ambiente virtual, e por meio de correlações estatísticas, verificou-se que a aprendizagem nessa modalidade de ensino sofre interferência de variáveis como gênero, fase de realização do curso, idade, experiência profissional, papéis sociais como (o fato de ser pai ou mãe, por exemplo), formação acadêmica, e familiarização com ambiente virtual, podendo essas variáveis ser então consideradas como fatores mediadores do processo de aprendizagem em ambiente virtual.

O Princípio 1 intitulado como “Autonomia e Iniciativa no Processo de Aprendizagem”, engloba 8 pressupostos: iniciativa própria no processo de aprendizagem; capacidade de evoluir e agir de maneira autônoma; independência no processo de

aprendizagem; responsabilidade pela própria aprendizagem; planejamento do próprio estudo; habilidade para solucionar os problemas existentes no próprio processo de aprendizagem; comprometimento com a própria aprendizagem; e abertura a novos métodos e ferramentas de ensino. Os achados referentes a esse princípio permitem concluir que os alunos virtuais de administração pública, em sua maioria, e conforme suas próprias percepções, são pessoas de baixa resistência, abertos a novos métodos e ferramentas de ensino em seu processo de aprendizagem, comprometidos, independentes e responsáveis pela sua aprendizagem, com iniciativa própria no processo de aprendizagem, e capacidade de evoluir e agir de maneira autônoma, sendo inclusive planejadores do próprio estudo.

Cabe ressaltar que essas características definem não apenas o tipo ideal de aluno demandado pela educação a distância (ALVES; ZAMBALDE; FIGUEIREDO, 2004), como também características de um profissional almejado pelo mercado de trabalho, principalmente na área de gestão pública. Nesse sentido, os resultados referentes a esse princípio foram bastante satisfatórios e vão ao encontro do que se propaga nos princípios andragógicos (KNOWLES; HOLTON; SWANSON; 2011, BROKFIELD, 1986).

O segundo Princípio da Aprendizagem em Ambiente Virtual foi denominado como “Autodirecionamento no Processo de Aprendizagem” e compreende 6 pressupostos: identificação das próprias necessidades de aprendizagem no curso; responsabilidade pelo planejamento das próprias atividades de aprendizagem no curso; responsabilidade pela execução das próprias atividades de aprendizagem no curso; responsabilidade pela avaliação das próprias experiências de aprendizagem no curso; responsabilidade pelo diagnóstico das próprias necessidades de aprendizagem no curso antes de iniciar as atividades planejadas pelos professores; iniciativa na identificação dos recursos necessários para o meu processo de aprendizagem no curso. Os resultados referentes ao segundo princípio apontam que os alunos virtuais de administração pública percebem a necessidade da aprendizagem para alcançar seus objetivos, criam uma estratégia e identificam os recursos necessários para alcançar a aprendizagem, implementam a estratégia e utilizam os recursos previamente estabelecidos e, por fim, avaliam o processo, verificando se a meta de aprendizagem foi cumprida.

Portanto, observa-se que os aprendizes virtuais realizam todas etapas do processo de aprendizagem preconizados pela Autoaprendizagem (MERRIAM; CAFFARELLA; BAUMGARTNER, 2006; CRANTON, 2006; MORAES; SILVA; CUNHA, 2004; CANDY, 1987; BROOKFIELD, 1986). Logo, podem ser considerados alunos autodirecionados. Essas características são vistas de maneira positiva, tendo em vista que alunos que se envolvem com

o seu processo de aprendizagem aprendem mais, e se aprendem mais possivelmente serão profissionais melhores preparados para servirem à sociedade enquanto gestores públicos.

O terceiro Princípio, rotulado como “Motivação para a Aprendizagem” é formado por 4 pressupostos: percepção da relevância do que é ensinado no curso para a sua vida pessoal; percepção da relevância do que é ensinado no curso para sua vida profissional; motivação no curso ao perceber que se pode aprender um novo conteúdo no curso; motivação no curso ao acreditar que a aprendizagem de um novo conteúdo ajudará a resolver problemas; motivação no curso ao acreditar que a aprendizagem é importante para a vida. Os achados referentes a esse princípio permitem concluir que os futuros gestores públicos, em sua maioria, percebem a relevância do que é ensinado no curso de bacharelado a distância em Administração Pública tanto para a sua vida pessoal quanto profissional, e consideram motivados ao perceberem que podem adquirir um novo conhecimento no curso, ao constatarem que o que é aprendido pode auxiliá-los na resolução de um problema e ao acreditarem que a aprendizagem é importante para suas vidas. Esses achados demonstram que os conteúdos abordados no curso são relevantes e condizem com as práticas administrativas, tal como a tomada de decisão. No que concerne aos aspectos motivacionais para aprendizagem, os resultados não fogem do que se defende na abordagem andragógica, já que os sujeitos dessa pesquisa, enquanto alunos adultos, ratificaram que a motivação para a aprendizagem está associada à contribuição do aprendizado para a sua vida (KNOWLES; HOLTON; SWANSON, 2011; ROGERS, 2011; DEWEY, 1973).

O Princípio 4, denominado “Utilidade da Aprendizagem” é composto por três pressupostos: aplicação da aprendizagem na resolução de um problema; aplicação da aprendizagem na execução de uma tarefa; aplicação da aprendizagem nas situações diárias. Sobre esse princípio, foi possível observar que os alunos virtuais de administração pública associam a utilidade da aprendizagem a sua aplicação na resolução de um problema, na execução de uma tarefa e nas situações diárias. Portanto, o curso deve contemplar a ênfase no saber prático (LE BOTERF, 2003) na modalidade a distância para que a aprendizagem seja mais significativa e para evitar desinteresses, e até mesmo, desistências por parte dos alunos. Nesse sentido, estratégias de ensino voltadas à ação (como os casos, os jogos empresariais e as simulações) são bem-vindas para tornar as aulas mais dinâmicas e reflexivas, atendendo às expectativas e necessidades do aprendiz adulto.

O princípio 5, rotulado como “Orientação e Apoio para a Aprendizagem”, compreende dois pressupostos: necessidade de suporte, ou seja, necessidade de apoio afetivo de terceiros (professores, tutores); e necessidade de direção, ou seja, necessidade de

assistência por outra pessoa no processo de aprendizagem. Sobre esse princípio, verificou-se que os alunos de administração pública revelaram que necessitam de suporte e direção no processo de aprendizagem. No entanto, o fato deles em determinados momentos apresentarem essas necessidades não significa que eles não possuam autodirecionamento. Logo, alunos com predominância dessas características tendem a não se adequar a essa modalidade de ensino, apresentando resultados de aprendizagem não satisfatórios. Esse pode ser um dos fatores da grande evasão de alunos na modalidade a distância. Cabe aqui reflexões aos agentes responsáveis pelo planejamento dos processos de aprendizagem (gestores, professores e tutores), para o desenvolvimento de estratégias e recursos que busquem minimizar essa fragilidade na EaD.

O fato da educação ser a distância e a aprendizagem ser autodirecionada não significa que o processo de aprendizagem tem que acontecer no isolamento. Ao contrário, é imprescindível a formação do administrador que haja trocas de conhecimentos e experiências para que a aprendizagem seja significativa e transformadora. É pertinente ainda ressaltar que essa interação entre os alunos e o professor não anula o autodirecionamento.

O Princípio 6, conforme seu título sugere, refere-se à “Maturidade no Processo de Aprendizagem”, abrange apenas dois pressupostos: liberdade de escolher em fazer ou não as atividades do curso; e liberdade de escolher e decidir o que irá estudar no curso. Nesse princípio, verificou-se um nível moderado de concordância. Os cursos ofertados na modalidade a distância, em geral, possuem um formato padronizado e menos flexível que os cursos presenciais. Assim, mesmo os alunos possuindo autonomia e maturidade, ficam restritos ao que o sistema impõe. Nesse sentido, destaca-se a importância da utilização de uma metodologia que possibilite abertura para os alunos adequarem seu processo de aprendizagem a sua forma particular de estudar e aprender. Mais uma vez é pertinente ressaltar a importância da utilização de estratégias de ensino voltadas à ação, considerando que essas estratégias permitem que os alunos relacionem a teoria e a prática, além de proporcionar que esses tenham uma atuação mais ativa em seu processo de aprendizagem.

No terceiro objetivo específico, buscou-se identificar o estado de autodirecionamento do aluno virtual em seu processo de aprendizagem. Para atender a esse objetivo, realizou-se um agrupamento, utilizando como categoria o nível de concordância dos alunos com os pressupostos da aprendizagem em ambiente virtual. Feito isso, chegou-se a dois grupos de alunos: um mais autodirecionado e outro com moderado autodirecionamento. Ao comparar os dois grupos, observou-se que os aprendizes com idade mais avançadas (considerando as experiências vivenciadas ao longo da vida) e que desempenham alguns

papéis sociais (que vivenciam uma experiência profissional, que possuem um cônjuge, que já se tornaram pai ou mãe) apresentam maior autonomia, independência, autodirecionamento e maturidade no processo de aprendizagem, assim como, mostram-se como alunos com menor necessidade de orientação e apoio para aprendizagem, corroborando com o que é defendido por Knowles, Holton e Swanson (2011) ao tratar do aprendiz adulto.

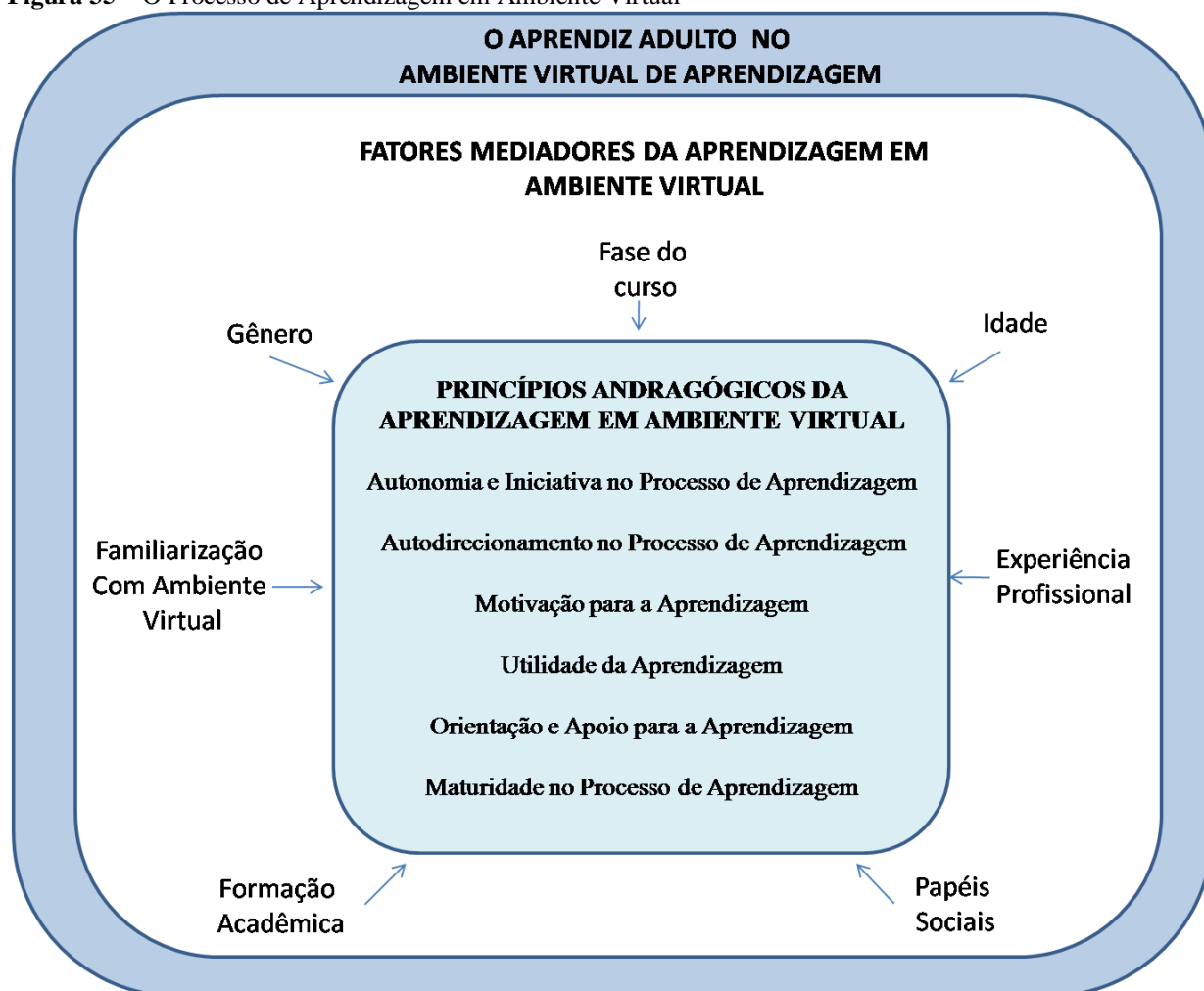
Na educação a distância, os alunos apresentam particularidades que não podem deixar de ser observadas para assegurar a qualidade de ensino oferecidas nessa modalidade (BOLZAN, 1998; LAASER, 1997). Por se tratar de alunos do curso de administração, destaca-se ainda a importância da abordagem prática associada a teoria para que a formação seja mais significativa e efetiva.

5 CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Esta dissertação objetivou analisar o processo de aprendizagem com base nas diferenças individuais dos alunos de cursos de bacharelado a distância em administração pública vinculados ao Programa Nacional de Formação em Administração Pública - PNAP, segundo a abordagem andragógica.

Em resumo, verificou-se que os alunos virtuais de administração podem ser considerados como alunos adultos autodirecionados, e que existem seis princípios andragógicos que fundamentam o processo de aprendizagem em ambiente virtual. Além disso, observou-se que as diferenças individuais apresentadas pelos aprendizes virtuais atuam como fatores mediadores nesse processo, conforme demonstra a figura 35.

Figura 35 – O Processo de Aprendizagem em Ambiente Virtual



Fonte: Elaborada pela autora (2013).

Entende-se como fatores mediadores da aprendizagem, os elementos que exercem influência positiva ou negativa sobre o processo de aprendizagem. Essa discussão é

apresentada por autores como Silva (2009), Souza (2004), Silva, Godoi e Rambo (2003), Antonacopoulou e Gabriel (2001) e Merriam e Caffarella (1991). Conforme Silva (2009) existem uma série de fatores que podem facilitar ou dificultar os processos de aprendizagem. Merriam e Caffarella (1991) destacam que é de grande importância compreender os fatores mediadores e como eles interferem no processo de aprendizagem.

Nesse estudo, identificou-se os fatores mediadores do processo de aprendizagem em ambiente virtual associados ao perfil do aluno adulto virtual, no qual foi possível concluir que os princípios andragógicos dessa modalidade de ensino sofrem influência de fatores como gênero, fase do curso, idade, experiência profissional, papéis sociais, formação acadêmica e familiarização com o ambiente virtual de aprendizagem, que podem facilitar ou inibir a aprendizagem em ambiente virtual.

Partindo da premissa que homens e mulheres possuem particularidades, ou seja, características e necessidades diferentes, o gênero é um mediador que tanto pode contribuir com o processo de aprendizagem quanto limitá-lo. Homens e mulheres são tratados de forma diferentes desde criança e as experiências vivenciadas por eles refletem em suas formações interferindo também nos seus processos de aprendizagem. Nesse sentido, características intrinsecamente femininas ou masculinas tanto podem facilitar como limitar a aprendizagem.

De modo semelhante, a fase do curso em que se encontra o aluno também é visualizada como um fator mediador, pois os alunos apresentam características diferentes quando estão iniciando um curso comparado ao perfil desse mesmo aluno já na fase final do curso. Assim, o fato do aluno ser iniciante, veterano ou concluinte também influencia positivamente ou negativamente no processo de aprendizagem.

Outro fator apontado nesse estudo como mediador é a faixa etária do aluno. Entende-se que alunos mais jovens apresentam características diferentes dos alunos mais velhos, e essas características também exercem influência no processo de aprendizagem. Já foi mencionado que esse fator não se refere apenas ao desenvolvimento cronológico, mas sim ao desenvolvimento social, cujas experiências que esse aluno já vivenciou por ter mais idade irão ser determinantes no processo de aprendizagem.

A experiência profissional também desenvolve características no indivíduo como uma postura mais autônoma e independente, e a própria maturidade. Logo, alunos que já trabalharam apresentam um perfil diferente daqueles que nunca trabalharam. Essa variável também é um fator mediador no processo de aprendizagem dos alunos virtuais.

Quanto aos papéis sociais, entende-se que o aluno que já se encontra casado, reside com um cônjuge e não mais com os pais, possui filhos, ou seja, vivenciam papéis

sociais mais intensos apresentam características diferenciadas daqueles que ainda não vivenciaram essas experiências. Assim, os papéis sociais também são vistos como um fator mediador no processo de aprendizagem, já que vivenciar ou não essas experiências podem promover ou limitar a aprendizagem.

Por fim, o processo de aprendizagem em ambiente virtual sofre ainda influência de fatores associados às experiências de educação formal, ou seja, o fato de um aluno já possuir uma formação acadêmica ou familiaridade com o ambiente de aprendizagem tanto podem contribuir positivamente quanto negativamente no processo de aprendizagem, dependendo de como foram essas experiências ocorrerem, ou seja, se foram bem ou mal sucedidas, prazerosas ou padecedoras. Entende-se, dessa forma, que as experiências vivenciadas pelo aprendiz, sejam essas profissionais, sociais ou de educação formal, exercem influência na aprendizagem em ambiente virtual, podendo ser tanto propulsora quanto inibidora.

Os fatores mediadores da aprendizagem, já apresentados, envolvem um processo de desenvolvimento pessoal que está intimamente ligado à experiência, pois são as experiências passadas que determinam se os alunos irão se mostrar abertos à mudança e interessados em aprender; ou se caracterizam como resistentes ou desinteressados no processo de aprendizagem (MERRIAM; CAFFARELLA; BAUMGARTNER, 2006; SCHÖN, 1987; KOLB, 1984; ARGYRIS, 1982; KNOWLES, 1975).

Analisando as características sócio-demográficas da amostra deste estudo, verificou-se que grande parte dos alunos dos cursos de graduação a distância em administração pública, embora estejam realizando o primeiro curso superior e não possuíam familiaridade com ambientes virtuais de aprendizagem, já atingiu a fase adulta, pois a maioria tem entre 25 a 40 anos, é casada ou vive em uma união estável. Eles residem com seus cônjuges, têm filhos, estão trabalhando e também já vivenciaram outras experiências profissionais. Os achados dessa pesquisa apontam ainda que os alunos virtuais apresentam autonomia, independência, autodirecionamento e maturidade no processo de aprendizagem, assim como possuem um perfil que demanda uma menor necessidade de orientação e apoio para aprendizagem, corroborando com o que é defendido por Knowles, Holton e Swanson (2011) ao tratar do aprendiz adulto.

No entanto, embora os alunos virtuais de administração apresentem esse perfil, surge uma reflexão: será que essas características são bem aproveitadas no processo de aprendizagem em ambiente virtual? Até que ponto a formação em administração explora o poder reflexivo e a criticidade que esses aprendizes adultos possuem?

É comum ter nas instituições de ensino superior o que Paulo Freire denomina de “educação depositária”, ou seja, um sistema de imposição de conteúdos e de conhecimentos, avaliações e cobranças autoritárias em que o professor é detentor máximo do saber e o aluno, um recipiente onde se deposita conteúdos programáticos (FREIRE, 1987). Todavia, o aluno adulto apresenta diferenças individuais que interferem no processo de aprendizagem, o que indica a necessidade de uma abordagem de ensino diferenciada que atenda as reais necessidades e expectativas do aluno adulto. Desta forma, o presente estudo contribui para ampliar a compreensão da necessidade de identificar o perfil do aluno e alinhar as estratégias de ensino às características individuais do aluno, de modo que esses possam vivenciar experiências significativas e transformadoras.

Como o aluno de graduação, geralmente, não é percebido como um aprendiz adulto, é comum a oferta de um ensino inadequado e embasado em pressupostos que não se aplicam a educação de adultos, isto é, a aplicação de práticas de ensino alinhadas a pedagogia e não a andragogia. Um processo de formação, principalmente quando é voltado a alunos adultos, deve permitir que o aprendiz possa interferir no processo de aprendizagem com base nas suas necessidades e com liberdade de refletir e criticar (FREIRE, 2003).

Tratando-se de um curso voltado à formação de administradores, esses aspectos merecem ainda mais atenção, tendo em vista que a reflexão e a criticidade são essenciais ao profissional no exercício de suas funções como planejamento, controle, organização e direção. Bennis e O’Toole (2005) argumentam que a necessidade da incorporação do ensino crítico nas escolas de negócio está baseada nas necessidades intrínsecas da área. Para eles, é imprescindível que haja ênfase na formação de habilidades necessárias ao pensamento crítico indispensável à prática e à tomada de decisão. Paula e Rodrigues (2006) também destaca a importância da incorporação de perspectivas críticas no ensino. Conforme os autores, faz-se necessário levar os estudantes a uma postura reflexiva quanto ao conhecimento que vêm recebendo.

Com efeito, sugere-se a promoção de condições libertadoras para impulsionar a autonomia e desenvolver um senso de auto-capacitação (MEZIROW, 1991), pois só assim os alunos estarão aptos a interagir no meio social, compreender o mundo, e interferir na realidade que o cerca (FREIRE, 1987). Partindo desse entendimento, acredita-se que a aprendizagem no processo de formação em administração em ambiente virtual se tornará mais significativa se atender aos seis princípios andragógicos apresentados no quadro 8.

Quadro 8 – Princípios Andragógicos da Aprendizagem em Ambiente Virtual de Acadêmicos em Administração

Princípios Andragógicos da Aprendizagem em Ambiente Virtual de Acadêmicos de Administração	
Princípio	Significado
Princípio 1 - Autonomia e Iniciativa no Processo de Aprendizagem	Caracteriza-se como aquele voltado às características necessárias aos alunos inseridos no contexto da aprendizagem virtual (SANCHES; SILVA, 2011; ALVES; ZAMBALDE; FIGUEIREDO, 2004) e abrange 8 pressupostos: iniciativa própria no processo de aprendizagem; capacidade de evoluir e agir de maneira autônoma; independência no processo de aprendizagem; responsabilidade pela própria aprendizagem; planejamento do próprio estudo; habilidade para solucionar os problemas existentes no próprio processo de aprendizagem; comprometimento com a própria aprendizagem; e abertura a novos métodos e ferramentas de ensino.
Princípio 2 - Autodirecionamento no Processo de Aprendizagem	Envolve aspectos referentes aos pilares básicos da aprendizagem autodirecionada (MERRIAM; CAFFARELLA; BAUMGARTNER, 2006; CANDY, 1987; BROOKFIELD, 1986; MEZIROW, 1985; KNOWLES, 1975), e é composto por seis pressupostos: identificação das próprias necessidades de aprendizagem no curso; responsabilidade pelo planejamento das próprias atividades de aprendizagem no curso; responsabilidade pela execução das próprias atividades de aprendizagem no curso; responsabilidade pela avaliação das próprias experiências de aprendizagem no curso; responsabilidade pelo diagnóstico das próprias necessidades de aprendizagem no curso antes de iniciar as atividades planejadas pelos professores; iniciativa na identificação dos recursos necessários para o meu processo de aprendizagem no curso.
Princípio 3 - Motivação para a Aprendizagem	Consiste nos fatores que motiva um aprendiz adulto a aprender (KNOWLES; HOLTON; SWANSON, 2011; GODOI, 2001), e envolve cinco pressupostos: percepção da relevância do que é ensinado no curso para a sua vida PESSOAL; percepção da relevância do que é ensinado no curso para sua vida PROFISSIONAL; motivação no curso ao perceber que se pode aprender um novo conteúdo no curso; motivação no curso ao acreditar que a aprendizagem de um novo conteúdo ajudará a resolver problemas; motivação no curso ao acreditar que a aprendizagem é importante para a vida.
Princípio 4 - Utilidade da Aprendizagem	Refere-se à relevância da aprendizagem quanto a sua aplicação nas diferentes situações vivenciadas pelos alunos, ou seja, a expressividade da aprendizagem quanto ao seu uso (ROGERS, 2011; KNOWLES; HOLTON; SWANSON, 2011) e é formado por três princípios: aplicação da aprendizagem na resolução de um problema; aplicação da aprendizagem na execução de uma tarefa; e aplicação da aprendizagem nas situações diárias.
Princípio 5 - Orientação e Apoio para a Aprendizagem	Abrange características associadas ao princípio andragógico apresentado no modelo de Knowles, Holton e Swanson (2011), denominado “prontidão para aprender” que consistem na necessidade de orientação e apoio demandada pelos alunos durante o processo de aprendizagem. Esse princípio é composto por dois pressupostos: necessidade de suporte, ou seja, necessidade de apoio afetivo de terceiros (professores, tutores); necessidade de direção, ou seja, necessidade de assistência por outra pessoa no processo de aprendizagem.
Princípio 6 - Maturidade no Processo de Aprendizagem	Envolve às atitudes que demandam maturidade dos alunos durante o processo de aprendizagem (KNOWLES; HOLTON; SWANSON, 2011; PILLETTI, 2003; PFROMM NETO, 1971). Os pressupostos que formam esse princípio são: liberdade de escolher em fazer ou não as atividades do curso, e liberdade de escolher e decidir o que irá estudar no curso.

Fonte: Elaborado pela autora (2013)

O princípio 1 aponta características não só demandadas pela educação a distância, mas também pelo mercado de trabalho (KNOWLES; HOLTON; SWANSON; 2011; ALVES; ZAMBALDE; FIGUEIREDO, 2004; BROKFIELD, 1986). Autonomia, capacidade de evoluir e agir de maneira autônoma, independência, responsabilidade, habilidade para solucionar problemas e comprometimento são características necessárias ao administrador e desenvolvê-las e colocá-las em prática no processo de aprendizagem é algo bastante positivo.

Do mesmo modo, participar ativamente de todas as etapas do processo de aprendizagem (identificação das necessidades, planejamento das atividades, identificação dos recursos necessários, execução, e avaliação das próprias experiências de aprendizagem); ou seja, assumir uma postura autodirecionada no processo de aprendizagem também é uma demanda do ambiente virtual. Vale ressaltar que os alunos autodirecionados, isto é, que se envolvem com o seu processo de aprendizagem aprendem mais, e se aprendem mais, possivelmente, serão profissionais mais preparados para servir à sociedade enquanto gestores públicos (MERRIAM; CAFFARELLA; BAUMGARTNER, 2006; CRANTON, 2006; MORAES; SILVA; CUNHA, 2004; CANDY, 1987; BROOKFIELD, 1986). Logo, ressalta-se a dupla importância desse pressuposto.

No que se refere ao terceiro princípio, ressalta-se que os futuros gestores públicos, em sua maioria, revelaram que percebem a relevância do que é ensinado no curso de bacharelado a distância em Administração Pública tanto para a sua vida pessoal quanto profissional, e consideram motivados ao perceberem que podem adquirir um novo conhecimento no curso, pois o que aprendem pode auxiliá-los na resolução de um problema e ao acreditarem que a aprendizagem é importante para suas vidas. Destaca-se, nesse sentido, a importância de se abordar no curso conteúdos que condizem com as práticas administrativas, ou seja, fazer associações entre a teoria e a prática (KNOWLES; HOLTON; SWANSON, 2011; ROGERS, 2011; DEWEY, 1973).

Quanto ao Princípio 4, foi possível observar que os alunos virtuais de administração pública associam a utilidade da aprendizagem a sua aplicação na resolução de um problema, na execução de uma tarefa e nas situações diárias, fazendo-se, assim, necessário uma abordagem de ensino que explore mais as experiências dos alunos e constantes associações com a prática (ROGERS, 2011; KNOWLES; HOLTON; SWANSON, 2011, LE BOTERF, 2003, DEWEY, 1973).

Sobre o quinto princípio, verificou-se que em alguns momentos os alunos de administração pública precisam de suporte e direção no processo de aprendizagem. No entanto, o fato deles apresentarem essas necessidades em situações específicas não significa

que eles não possuam autodirecionamento. De todo modo, é preciso desenvolver estratégias e recursos que busquem minimizar essa fragilidade na EaD, já que alunos com predominância dessas características tendem a não se adequar a essa modalidade de ensino, podendo esse ser um dos fatores da grande evasão de alunos na modalidade a distância.

No que se refere ao princípio 6, foi possível perceber que mesmo os alunos possuindo autonomia e maturidade, vivenciam experiências em cursos ofertados na modalidade a distância que, em geral, possuem um formato padronizado e menos flexível que os cursos presenciais, e isso contribui para dificultar o desenvolvimento de uma postura mais ativa e participativa em termos de direcionamento dos processo de aprendizagem. Para minimizar esse problema, destaca-se a importância da utilização de uma metodologia que possibilite abertura para os alunos adequarem seu processo de aprendizagem a sua forma particular de estudar e aprender.

Conforme sugere Freire (1987) é preciso criar condições para que as pessoas possam agir livremente, refletir, escolher e perceber as consequências das escolhas com o propósito de melhorar suas trajetórias. Assim, a utilização de estratégias de ensino como a resolução de casos ou a participação em simulações e jogos empresariais, dentre outras atividades voltadas à ação, são bastante pertinentes nessa modalidade de ensino. O uso de estratégia de ensino em ação durante o processo de formação profissional dos estudantes em Administração, de acordo com Lima (2011), pode tornar esses alunos mais capacitados ao ingressar nas organizações e capazes de resolver os problemas em tempo real por meio do elo entre reflexão e ação.

É pertinente ressaltar que a seleção da atividade de ensino deve estar associada às capacidades que se deseja estimular nos alunos. Seguindo Bordenave (1996), as técnicas de ensino devem ser selecionadas com base nos objetivos de ensino (objetivos educacionais), no tipo de alunos a que se destinam (características dos alunos), na matéria e no momento em que a técnica será desenvolvida. Destaca-se ainda a observância de medidas como a qualidade do material didático, a estruturação das salas de aula virtuais, a escolha e utilização dos artefatos disponibilizados nos ambientes virtuais de aprendizagem, as avaliações planejadas e continuadas, e *feedbacks* para se atingir o bom desenvolvimento de uma disciplina, ajudando a estimular a atitude autônoma e autodirecionada dos aprendizes.

O desenvolvimento do autodirecionamento, além de otimizar o processo de aprendizagem, contribui positivamente na atuação profissional desses aprendizes enquanto gestores, considerando que os mesmos ao exercerem a administração tomarão decisões em diversas situações, nas quais se farão necessárias atitudes como iniciativa e autonomia.

Portanto, o ensino em administração, de um modo geral (oferecidos na modalidade presencial ou virtual), deve promover condições libertadoras para impulsionar a autonomia e desenvolver um senso de auto-capacitação. Como resultado terá alunos aptos a interagir no meio social, compreender o mundo, e interferir na realidade que o cerca (MEZIROW, 1991; FREIRE, 1987).

Com os resultados desse estudo, fica o convite a todos os agentes envolvidos no desenvolvimento de cursos ofertados em ambiente virtual - não apenas dos cursos de administração, mas de todos os cursos ofertados na modalidade a distância, para refletir sobre as estratégias de ensino e recursos utilizados no processo de aprendizagem nesse ambiente, com atenção aos fatores mediadores que causam interferências na aprendizagem. Os princípios andragógicos identificados no estudo revelam como o aluno no ambiente virtual tem autonomia, autodirecionamento e apresentam níveis de independência enquanto sujeitos em processo de formação e de desenvolvimento de competências, o que revela a necessidade de pensar a formação profissional não apenas a partir de uma dimensão técnica, mas também considerar que o curso contribui para a formação de cidadãos que vão atuar não apenas no contexto profissional, mas também podem gerar impactos no contexto social.

De forma conclusiva, pode-se afirmar que este estudo atingiu os objetivos a que se propôs, em contrapartida, não ficou isento de limitações, dentre essas destacam-se: (a) a dificuldade de acesso aos alunos virtuais de administração, tendo em vista que nem todos os coordenadores dos cursos a distância de administração pública se interessaram em contribuir com a pesquisa atuando como agente intermediador no processo de coleta de dados; (b) o longo período de tempo para se atingir um número significativo de respondentes: devido à baixa participação inicial dos alunos na pesquisa, a coleta de dados demorou cerca de três meses, atrasando a conclusão do estudo; e (c) a falta de compreensão dos alunos sobre a resposta às questões do Inventário de Estilo de Aprendizagem, desenvolvido por David Kolb (1984), o que inviabilizou a consecução de um dos objetivos iniciais da pesquisa “identificar os estilos de aprendizagem predominantes nos alunos virtuais”. Em futuros estudos, recomenda-se utilizar outros inventários de aprendizagem que apresentem apenas duas opções de resposta.

Por fim, é pertinente ressaltar que além da interferência dos fatores mediadores abordados nesse estudo, existem ainda outros aspectos que merecem atenção. Embora não tenha sido objeto dessa pesquisa, ao realizar uma análise macro, é possível observar que a educação de adultos possui ainda fatores mediadores contextuais, tais como a metodologia e as estratégias de ensino utilizados no curso, os recursos utilizados no processo de

aprendizagem, aspectos institucionais, a relação do aluno com o professor e o tutor, entre outros, que podem está sendo observados em estudos subsequentes.

Como sugestões para futuras pesquisas, recomenda-se a realização de uma pesquisa semelhante a essa, ou seja, abordando os princípios andragógicos e as diferenças individuais dos alunos de administração na modalidade presencial. A realização de um estudo dessa natureza permitiria uma avaliação comparativa dos aspectos abordados nessa pesquisa em contextos diferentes. Por fim, sugere-se ainda a realização de estudos que relacionem os princípios andragógicos com os estilos de aprendizagem de alunos de administração e com o contexto social dos participantes, tanto na modalidade presencial quanto virtual.

REFERÊNCIAS

ABBAD, G. S.; CORRÊA, V. P.; MENESSES, P. P. M. Avaliação de Treinamentos a Distância: Relações entre Estratégias de Aprendizagem e Satisfação com o Treinamento. **RAM – REVISTA DE ADMINISTRAÇÃO MACKENZIE**, v. 11, n. 2. SÃO PAULO, SP. MAR./ABR. 2010. p. 43-67. ISSN 1678-697.

ALVES, Rômulo Maia; ZAMBALDE, André Luiz; FIGUEIREDO, Cristhiane Xavier. **Ensino a Distancia**. UFLA/FAEPE. 2004.

ALVES, J. R. M. **A educação a distância no Brasil: síntese histórica e perspectiva**. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação, 1994.

ANTONACOPLOU, E. P.; GABRIEL, Y. Emotion, learning and organizational change: towards an integration of psycho-analytic and other perspective. **Journal of organizational change**, v. 14, n5, p.435-451, 2001.

ARBAUGH, J. B.; DURAY, R. Technological and Structural Characteristics, Student Learning and Satisfaction with Web-based courses: An exploratory study of Two on-line MBA programs. **Management Learning**, v. 33, n.3, pp. 331-347. 2002.

ARETIO, L. G. **La educación a distancia: de la teoría a la práctica**. Barcelona: Ariel, 2001.

ARGYRIS, C. **Reasoning, learning and action: individual and organizational**. San Francisco: Jossey-Bass, 1982.

AZEVEDO, D. R. **O Aluno Virtual: perfil e motivação**. Universidade do Saul de Santa Catarina, Florianópolis. 2007.

BARBIE, EARL. **Métodos de Pesquisa de Survey**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

BARROS, C. S. G. **Pontos de Psicologia Escolar**. São Paulo: Editora Ática. 1998.

BECKER, F. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

BELLONI, M. L. **Ensaio sobre educação a distância no Brasil**. Educação e sociedade, Ano XXIII, n. 78, p. 124, abr. 2002.

BENNIS, W. G.; O'TOOLE, J. How business schools lost their way. **Harvard Business Review**, v. 83, n. 5, p. 96-105, 2005.

BOGGIANO, A. K.; PITTMAN, T. S. Divergent approaches to the study of motivation and achievement: the central role of extrinsic/intrinsic orientations. In: _____. **Achievement and Motivation: a social development perspective**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992, cap. 12.

BOLZAN, R. F. F. de A. **O conhecimento tecnológico e o paradigma educacional.** Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 1998.

BONHAM, L. Adrienne. Using Learning Styles Information, Too. In: HAYES, E.R. (ed.). **New Directions for Continuing Education**, n. 43, p. 29-40. São Francisco: Jossey-Bass, 1989.

BORDENAVE, J. E. D. **O que é Comunicação.** São Paulo: Brasiliense, 1996. 105p. (Coleção Primeiros Passos).

BORUCHOVITCH, E. **A motivação do aluno.** 4.^a ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes. 2009.

BROOKFIELD, S. D. **Understanding and Facilitating Adult Learning:** a comprehensive analysis of principles and effective practices. San Francisco: Jossey-Bass, 1986.

BURREL; MORGAN. **Sociological Paradigms and Organizational Analysis.** London UK: Heinemann, 1979. Tradução livre de prof. Wellington Martins, EA/ UFBA.

BZUNECK, J. A. As crenças de auto-eficácia dos professores. In: F.F. Sisto, G. de Oliveira, & L. D. T. Fini (Orgs.). **Leituras de psicologia para formação de professores.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

CANDY, Philip C. **Self direction for lifelong learning:** a comprehensive guide to theory and practice. San Francisco (USA): Jossey-Bass, 1991.

_____. **The transition from learner-control to autodidaxy:** more than meets the eye. In H. Long & Associates, *Advances in research and practice in self-directed learning.* Norman, Oklahoma: Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education, University of Oklahoma, 9-46. 1990.

_____. **Reframing research into 'self-direction' in adult education:** A constructivist perspective. Doctoral dissertation, University of British Columbia. Ottawa: National Library of Canada, Canadian Theses (Microfiche: 0-315-40011-0), 1987.

CAPES, **Sobre a UAB.** Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-a-distancia/pnap>>. Acesso em: 05 de jun. 2013.

CAPES, **PROGRAMA NACIONAL DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA-PNAP** (PDF, 2011). Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-a-distancia/pnap>>. Acesso em: 05 de jun. 2013.

CARDOSO, Sonia Maria Vicente; JANDL Jr., Peter. **Estilos de Aprendizagem:** aprendendo a aprender. **Direito-USF**, v.15, n.2, p. 135-145, 1998. Disponível em: <<http://sites.uol.com.br/jandl/artigos/Estilos.pdf>>. Acesso em: 26 ago. 2012.

CARRÉ, P. Motivation, engagement, “conation”: les aspects dynamiques du rapport à la formation. **Education Permanente.** v.136, n° 2, p. 6-14, 1998b.

CAVALCANTI, R. A; GAYO, M. A. F. Andragogia na educação universitária. **Conceitos.** Julho. 2005.

CHAVES, E. **Tecnologia na educação, ensino a distância e aprendizagem mediada pelas tecnologias**: conceituação básica. Educação – Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, ano III, n. 7, nov. 1999.

CHENE, A. The concept of autonomy in adult education: A philosophical discussion. **Adult Education Quarterly**, n 1, pp. 38-47. 1983.

COELHO, F. S.; NICOLINI, A. Do auge à retração: análise de um dos estágios de construção do ensino de Administração Pública no Brasil (1966-1982). **O&S** - Salvador, v.20 - n.66, p. 403-422 - Julho/Setembro – 2013.

COMENIUS, J. A. **Ditáctica Magna**. Fundação Calouste Gulbenkian. Praga: 2002.

CONSELHO FEDERAL DE ADMINISTRAÇÃO. **Formação profissional**. 2012. Disponível em: < <http://www2.cfa.org.br/formacao-profissional/destaques>>. Acesso: 10 junho, 2013.

COOPER, D. R.; SCHINDLER, P. S. **Métodos de Pesquisa em Administração**. 7 ed. Porto Alegre: Bookman, 2003.

COSTA, F. J. **A análise exploratória de dados**: uma abordagem moderna. Mimeografado. João Pessoa, 2012.

_____. **Mensuração e Desenvolvimento de Escalas**: Aplicações em Administrações. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna Ltda., 2011.

COUCEIRO, M. L. Autoformação e contexto profissional. **Formar, Instituto do Emprego e Formação Profissional**, n 14, pp. 6-15. 1995.

CRANTON, P. **Understanding and Promoting Transformative Learning**. A Guide for Educators of Adults. Second Edition. San Francisco: Jossey-Bass, 2006.

CROSSAN, M. M., Lane, H. W. and White, R. E. An organizational learning framework: From intuition to institution, **Academy of Management Review**, v. 24, n. 3, pp 522-537. 1999.

DALFOVO, M. S; VICENZI, T. K; SOUZA, M. J. C. **Ambiente Virtual de Aprendizagem**: Uma Experiência no Ensino de Administração. CONVIMBRA – Congresso Virtual Brasileiro de Administração. Disponível em: <http://www.convibra.com.br/2005/artigos/273.pdf>. Acesso em: 18 de novembro de 2011.

DANIS, C. ; SOLAR, C. Aprendizagem e desenvolvimento dos adultos: uma perspectiva. In: DANIS, C. SOLAR, C. (Coord.). **Aprendizagem e desenvolvimento dos adultos**. Lisboa: Instituto Piaget, 2001, p. 11-20

DEMO, Pedro. **Educação Hoje**: Novas tecnologias, pressões e oportunidade. São Paulo: Atlas, 2009.

DENCKER, A. F. M. . **Pesquisa e Interdisciplinaridade no Ensino Superior**. São Paulo: Aleph, 2002.

DEWEY, JOHN. **Vida e Educação**. Comp. Melhoramentos de São Paulo. Indústria de Papel Caixa Postal, 8120. Tradução Anísio S. Teixeira. São Paulo, 1973.

EASTERBY-SMITH, M.; BURGOYNE, J.; ARAUJO, L. **Aprendizagem Organizacional e Organização de Aprendizagem**: desenvolvimento na teoria e na prática. São Paulo: Atlas, 2001.

ELKJAER, B. Em busca de uma teoria de aprendizagem social. In: EASTERBY-SMITH, M.; BURGOYNE, J.; ARAÚJO, L. **Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem**. São Paulo: Atlas, 2001.

FELDER, R. M.; SILVERMAN, L. K. Learning and teaching styles in engineering education. **Journal of Engineering Education**, v. 78, n. 7, p. 674-681, 1988. Disponível em: <http://www.ncsu.edu/felder-public/Learning_Styles.html>. Acesso em: 15 set. 2012.

FELDER, Richard M. **Author's Preface to Learning and Teaching Styles in Engineering Education**. 2002.

FERRAZ, Serafim Firmo de Souza; LIMA, Tereza Cristina Batista de; SILVA, Suely Mendonça de Oliveira. Contratos de aprendizagem: Princípios andragógicos e ferramenta de gestão da aprendizagem. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO-ENANPAD, 28, 2004, Salvador. **Anais...**, Salvador: ANPAD, 2004. 1 CD-ROM.

FISCHER, Tânia. Administração Pública Como Área de Conhecimento e Ensino: A Trajetória Brasileira. **Revista de Administração de Empresas**, v. 24, n. 6, p. 277-288, 1984.

FIUZA, P. J.; MARTINS, A. R. Conceitos, características e importância da motivação no acompanhamento ao aluno distante. In: Congresso de Educação a Distância MERCOSUR/SUL, 2002, Antofagasta, Chile. **Anais do Congresso de Educação a Distância**. MERCOSUR/SUL, 2002.

FLEURY, M. T. L.; VASCONCELLOS, L. A Contribuição do *e-learning* no Desenvolvimento de Competências do Administrador: Considerando o Estilo de Aprendizagem do Aluno de Graduação. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Administração**. v. 1, n.1, Maio/2009.

FLEURY, M.; OLIVEIRA JR, M. Introdução. In: FLEURY, M.; OLIVEIRA JR, M. **Gestão Estratégica do conhecimento**: integrando aprendizagem, conhecimento e competências. São Paulo: Atlas, 2001.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FOWLER, Floyd J., Jr. **Pesquisa de levantamento**. Porto Alegre: Penso, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia** – saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003

_____. **Pedagogia do oprimido**. 27 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREITAS, H.; OLIVEIRA, M.; SACCOL, A. Z.; MOSCAROLA, J. O Método de Pesquisa Survey. **Revista de Administração**, São Paulo, v. 35, n.3, p. 105-112, julho/setembro. 2000.

FURTH, Hans G. **Conhecimento como desejo**: um ensaio sobre Freud e Piaget. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GAETANI, Francisco. O ensino de administração pública no Brasil em um momento de inflexão. **Revista de Serviço Público**, Brasília, ano 50, n. 4, p. 92-120, out-dez, 1999.

GARRISON, D. R. Facilitating self-directed learning: not a contradiction in terms. In H. Long & Associates, **Self-directed learning: emerging theory & practice**. Norman, Oklahoma: Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education, University of Oklahoma, 53-62. 1989.

_____. Critical thinking and self-directed learning in adult education. **Adult Education Quarterly**, 2, 102-116. 1992.

GELLER, Marlise. **Educação a Distância e Estilos Cognitivos**: Construindo um Novo Olhar sobre os Ambientes Virtuais. Porto Alegre: PGIE/UFRGS. Tese (Doutorado em Informática na Educação), Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.

GERSTNER, L. What's in a name? The language of self-directed learning. In H. Long & Associates, **Self-directed learning: application and research**. Norman, Oklahoma: Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education, University of Oklahoma, 73-96. 1992.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GIROLLETI, D. **Administração no Brasil**: potencialidades, problemas e perspectivas. RAE – Edição especial. 2005.

GLASS, M. J. **Experiential Learning Styles and instructional delivery in doctorate programs**. Virginia, 2008. Dissertation – Regent University - School of Psychology & Counseling. 2008

GODOI, C. K.. **Categorias da motivação na aprendizagem**. 2001. 408f. Dissertação (Doutorado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

GOECKS, Rodrigo. **Educação de adultos**: Uma abordagem andragógica. Disponível em: <<http://www.serprofessoruniversitario.pro.br/ler.php?modulo=1&texto=4>>. Acesso em: 01 nov. 2006.

GROW, Gerald O. **‘Teaching Learners to be Self-Directed’** Adult Education Quarterly, 41 (3), 125-149. Expanded version available online at: <http://www.longleaf.net/ggrow>. 1996.

HAIR Jr., J. F.; ANDERSON, R.; TATHAM, R. L.; BLACK, W. **Análise multivariada de dados**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp>>. Acesso em: mar. 2011.

JACOBS, P. A. E NEWSTEAD, S. E. The nature and development of student motivation. British. **Journal of Educational Psychology**, v. 70, p. 243-254, 2000.

JAMES-GORDON, Y.; YOUNG, A.; BAL, J. External environment forces affecting e-learning providers. **Marketing Intelligence & Planning**, v.21, n.3, 2003.

JARVIS, P. **Towards a Comprehensive Theory of Human Learning: lifelong Learning and the learning society**. New York: Routledge: 2006.

KLERING, Luís R; SCHROEDER Cristiane da S. **Desenvolvimento de uma ambiente virtual de aprendizagem à luz do enfoque sistêmico**. ANPAD 2011. TAC, Curitiba, v. 1, n. 2, art 1 p. 42-54. jul/dez. 2011.

KNOWLES, M. S, HOLTON, E. F. & SWANSON, R. A. **The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development - 7th edition**. London: Elsevier. 2011.

KNOWLES, M. S. **The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy**. Cambridge: Adult Education, 1980.

_____. **Self-directed learning: A guide for learners and teachers**. Englewood Cliffs: Prentice Hall/Cambridge, 1975.

KOLB, D. **A gestão e o processo de aprendizagem**. In: STARKEY, K. Como as organizações aprendem. São Paulo: Ed. Futura/Zumble, 1997.

_____. **Experiential Learning: Experience as The Source of Learning and Development**. Prentice Hall, New Jersey, 1984.

KOZUB, R. M. An ANOVA Analysis of the Relationships Between Business Students' Learning Styles And Effectiveness of Web Based Instruction. **American Journal of Business Education**, v. 3, n. 3, pp. 89-98, 2010.

LAASER, W. **Manual de criação e elaboração de materiais para educação a distância**. Brasília: CEAD-Edunb. 1997.

LANDIM, Cláudia Maria das Mercês Paes Ferreira. **Educação a distância: algumas considerações**. Rio de Janeiro: RJ, 1997.

LARUCCIA, M. M.; ALMEIDA, R.; RUIZ, T. T. O Desenvolvimento das Habilidades e Competências Profissionais de um Grupo de Estudantes de Administração. **Revista Científica Internacional: Inter Science Place**. Ano 3 - N ° 11 Janeiro/Fevereiro – 2010. ISSN 1679-9844.

LE BOTERF, G. **Desenvolvendo a Competência dos Profissionais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LEDO, Maria Vidal; OLIVA, Bertha Fernández. Andragogia. **Revista Cubana de Educación Médica Superior** v.17 n.4 – Havana, 2003. Disponível em: <http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0864-21412003000400005&script=sci_arttext>. Acesso em 11 dez. 2012.

LIMA, T. B. Estratégias de Ensino Balizadas pela Aprendizagem em Ação: um estudo no de Graduação em Administração na Universidade Estadual da Paraíba. **Dissertação de Mestrado**, 2011.

LONG, H. Self-directed learning: emerging theory and practice. In H. Long & Associates, **Self-directed learning: emerging theory & practice**. Norman, Oklahoma: Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education, University of Oklahoma, 1-11. 1989.

_____. Learning about self-directed learning. In H. Long & Associates, **Self-directed learning: application and research**. Norman, Oklahoma: Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education, University of Oklahoma, 1-8. 1992.

LUCENA, E. **A natureza da aprendizagem de gerentes-proprietários do setor de varejo de vestuário de Florianópolis**. 2001. TESE (Doutorado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção, Centro tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

MACEDO, Carolina; CHAGAS, Romenna; SOUZA, Vanessa. **Tira-Dúvidas** – Uma ferramenta Virtual de Auxílio Extra-Classe. Trabalho de Conclusão de Curso – Unama, 2000.

MARCONI, M. A. LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 6. Ed. 3. Reimpr. São Paulo: Atlas, 2007.

MARQUES, Camila. **Educação: ensino a distância começou com cartas a agricultores**. Folha *On Line*, 29 set. 2004. 15h52. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educação/ult305u16139.shtml>> Acesso em: janeiro de 2012.

MARSICK, V.; WATKINS, K. Lessons from informal and incidental learning. In: Burgoyne, J.; Reynolds, M. **Management learning: integrating perspectives in theory and practice**. London: SagePublications, 1997.

MENESES, P; ZERBINI, T.; ABBAD, G. **Manual de Treinamento Organizacional**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MERRIAM, S. B., CAFFARELLA, R. S., & BAUMGARTNER, L. M. **Learning in adulthood** (3rd ed.). San Francisco: John Wiley & Sons. 2006.

MERRIAM, S.B; BROCKETT, R. G. **The Profession and Practice of Adult Education: an introduction.** San Francisco: Jossey-Bass, 2007

MERRIAM, Sharan B.; CAFFARELLA, Rosemary S. **Learning Adulthood: a comprehensive guide.** San Francisco: Jossey-Bass, 1991. MERRIAM, Sharan B.; CAFFARELLA, Rosemary S. **Learning Adulthood: a comprehensive guide.** San Francisco: Jossey-Bass, 1991.

MEZIROW, J. A critical theory of self-directed learning. In S. Brookfield (Ed.), **Self-directed learning: from theory to practice.** San Francisco: Jossey-Bass, 17-30. 1985.

_____. Contemporary paradigms of learning. **Adult Education Quarterly.** v. 46, n. 3, spring, p. 158-173, 1996.

_____. Learning to Think Like an Adult: core concepts of transformative learning. In: MEZIROW, J. *et al.* **Learning as Transformation: critical perspectives on a Theory in progress.** San Francisco: Jossey-Bass, 1991.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces004_05.pdf. Acesso em: 21. jan 2011.

MORAES, L.; SILVA, M.; CUNHA, C. A dinâmica da aprendizagem gerencial em um hospital. **RAE-Eletrônica,** v. 3, n.2, art. 18, jul/dez. 2004. Disponível em: <<http://www.rae.com.br/electronica/index.cfm>>. Acesso em: 27 de set. 2012.

MOREIRA, M. **Teorias de aprendizagem.** São Paulo: EPU, 1999.

MOURA, R. Autodireção na Aprendizagem: linearidade ou caminho imprevisível, 1998. Disponível em: <HTTP://rmoura.tripod.com/sdl_learnproc.htm>. Acesso em: 25 set. 2012.

NICOLINI, A. Qual será o futuro das fábricas de administradores. **Revista de Administração de Empresas,** v. 43, n. 2, p. 44-54, 2003.

OLIVEIRA, F. B. ; SAUERBRONN, F. F. Trajetória, desafios e tendências no ensino superior de administração e administração pública no Brasil: uma breve contribuição. **Revista de Administração Pública.** Rio de Janeiro Edição Especial Comemorativa 149-70, 1967-2007.

OLIVEIRA, Fátima Bayma; SANT'ANNA, Anderson de Souza, DINIZ, Daniela Martins. O Ensino Superior De Administração Pública: Perspectiva Histórica, Características e Possibilidades. III Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade – **EnEPQ/ANPAD.** João Pessoa/PB, 20 a 22 de Nov, 2011.

PALLOFF, R. M. e PRATT, K. **O aluno virtual.** 1ª ed. São Paulo: Artemed. 2004.

PAULA, A. P. P.; RODRIGUES, M. A. Pedagogia crítica no ensino da administração: desafios e possibilidades. **Revista de Administração de Empresas,** v. 46, edição especial Minas Gerais, p. 10-22, 2006.

PEREIRA, L. C. Bresser. **Construindo o Estado republicano**: democracia e reforma da gestão pública. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

PFROMM NETTO, S. **Psicologia da adolescência**. 2.^a ed. São Paulo: Pioneira, 1971.

PIAGET, Jean. **O julgamento moral na criança**. Editora: Mestre Jou. São Paulo, 1977.

_____. **A formação do símbolo na criança, imitação, jogo, sonho, imagem e representação de jogo**. São Paulo: Zandar, 1971.

PILETTI, Nelson. **Psicologia educacional**. Ilustrações Edvar Santo Godines. São Paulo: Ática, 2003. 336 p.

PICONEZ, Stela C Bertholo. **Educação escolar de Jovens e Adultos**. 5 ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.

RODRIGUES, Rosângela. **Modelo de Avaliação para cursos através de ensino a distância**. Florianópolis, BR 1998. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção). Coordenadoria de Pós-Graduação, Universidade Federal de Santa Catarina. 1998.

ROGERS, C.R. **Freedom to Learn**. Columbus, OH: Merrill. 1969.

ROGERS, Jenny. **Aprendizagem de adultos**: fundamentos para educação corporativa. Porto Alegre: Artmed, 2011.

SACRAMENTO, A. R. S.; SILVA, L. P.; PINHO J. A. G. A Estrutura Curricular dos Cursos de Administração: Aproximação ou Distanciamento das Necessidades do Setor Público Pós-Reforma do Estado? Um Estudo de Caso em IES de Feira de Santana-Bahia. **I Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade – EnEPQ/ANPAD**. Recife/PE, 21 a 23 de Nov, 2007.

SADLER-SMITH, E. Learning styles: A holistic approach. **Journal of European Industrial Training**. v.20, n.7, p. 29–36. 1996.

SAMPEIRE R. H.; COLLADO C. F.; LUCIO B. P.; **Metodología de La investigación**. México: Mcgraw Hill, 1991.

SANCHES, P. L. B; SILVA, A. B. **O Outro Lado da Moeda**: a aprendizagem corporativa de gerentes de instituições financeiras. Anais da ANPAD: EnGPR. 2011.

SARTORI, A. S. **Educação a distância**: novas práticas pedagógicas e as tecnologias da informação e comunicação. Linhas, v. 3, n. 2, p. 123-130, 2002.

SCHÖN, D. **Educating the reflective practitioner**. Toward a new design for teaching and learning in the professions. San Francisco: Jossey-Bass. 1987.

_____. **Educando o profissional reflexivo**: uma novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SENGE, Peter. **A Quinta Disciplina**. Tradução Regina Amarante. São Paulo: Best Seller, 1990.

SILVA, A. B. **Como os gerentes aprendem?**. São Paulo: Saraiva, 2009.

SILVA, D. **Tópicos avançados de estatística na pesquisa em Administração de Empresas**. Notas de aula, 2003.

SILVA, A. R. M.; DOMINGUES, M. J. C. S. **Atributos de retenção no ensino a distância na perspectiva dos alunos**. X Colóquio Internacional sobre Gestión Universitária em América Del Sur. Dez/2010.

SILVA, A. B.; GODOI, C. K.; RAMBO, J. A. M. **Fatores Individuais e Organizacionais Associados a Aprendizagem dos Gerentes de uma Instituição de Ensino**. X Seminário Latino-Iberoamericano de Gestión Tecnológica ALTEC, 2003.

SMITH, M. K. **Malcolm Knowles, informal adult education, self-direction and andragogy**. In *the encyclopedia of informal education*. 2002. Disponível em: www.infed.org/thinkers/et-knowl.htm. Acesso em: 31 de ago. 2011.

SOARES, Vanessa Brulon; OHAYON, Pierre; ROSENBERG, Gerson. **O Perfil e a Formação do Administrador Público: uma Análise Curricular em Seis Instituições de Ensino Superior do Brasil**. II Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade – EnEPQ/ANPAD. Curitiba/PR, 15 a 17 de nove, 2009.

SOUZA, Y. S. Organizações de Aprendizagem ou Aprendizagem Organizacional. RAE-Eletrônica – **Revista de Administração de Empresas**, v.3, n.1, Art.5, Jan/Jun. 2004.

SPECTOR, P. E. Behavior in organizations as a function of employee's locus of control. *Psychological Bulletin*, 91: 482-497. 1982.

SOARES, V. B.; CASTRO, D.C. **Ou Isto ou Aquilo? A Integração entre Pesquisa Qualitativa e Quantitativa em Estudos Organizacionais no Brasil**. CURITIBA-PR, ENEO, 2012.

TREMBLAY, N. A; THEIL, J. P. **A conceptual model of autodidacticism**. In H. Long & Associates, *Self-directed learning: consensus & conflict*. Norman, Oklahoma: Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education, University of Oklahoma, 29-51. 1991.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VIANNEY, João. A ameaça de um modelo único para a EaD no Brasil a ameaça de um modelo único para a EaD no Brasil. **Colabor@ – Revista Digital da CVA-RICESU**, v. 5, n. 17, jul. 2008.

VROOM, V. **Work and Motivation**, Jossey-Bass, San Francisco, CA, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

WADDILL, D. D. & MARQUARDT, M. Adult learning orientations and action learning. **Human Resource Development Review**, Dec 2003; 2, 4; ABI/INFORM Global pg. 406-429. 2003.

WITKIN, H. A., BERRY, J.W. Psychological differentiation in cross-cultural perspective. **Journal of Cross-Cultural Psychology**, 1, 5-87. 1975

ZOUAIN, D.; OLIVEIRA, F. B. de. Relevância do ensino superior para o desenvolvimento social: contribuição da Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas da Fundação Getúlio Vargas. In: CONGRESO INTERNACIONAL DEL CLAD SOBRE LA REFORMA DEL ESTADO Y DE LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA, 9. **Anales...** Madrid, 2004.

APÊNDICE A

1 REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA NACIONAL: ESTUDOS BRASILEIROS QUE ABORDAM OS TEMAS EDUCAÇÃO DE ADULTOS, APRENDIZAGEM AUTODIRECIONADA E EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA

Existem diversos estudos acerca dos três temas em evidência nesse estudo: “Educação a distância”, “Educação de adultos” e “Autoaprendizagem”. Todavia, trabalhos que integrem, de modo explícito e simultâneo, as três abordagens são difíceis de encontrar. Nesse sentido, surgiu o interesse em identificar, por meio de uma Revisão Sistemática da Literatura nacional, artigos científicos que abordem os referidos temas, assim como verificar os autores e periódicos que mais frequentemente tem publicado artigos sobre essas temáticas, observando inclusive os procedimentos metodológicos utilizados nas pesquisas encontradas.

A Revisão Sistemática da Literatura, de acordo com Araújo (2006), trata-se de um método que se objetiva em estudar e avaliar a produção científica em um dado período, de forma quantitativa (ARAÚJO, 2006). Para fins desse estudo, optou-se por uma revisão dos artigos científicos publicados nos últimos dez anos, ou seja, entre os anos de 2003 e 2012, por entender que este período apresenta mais solidez para a análise, e também permite obter uma literatura atualizada.

Buscando retratar um panorama geral dos trabalhos que exploram estes três conceitos no contexto nacional, a pesquisa foi desenvolvida na base de periódicos Scielos.org. A SCIELO – Scientific Electronic Library Online é uma biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros, tendo por objetivo o desenvolvimento de uma metodologia comum para a preparação, armazenamento, disseminação e avaliação da produção científica em formato eletrônico. A Scielos.org dispõe de periódicos nacionais renomados nas mais diversas áreas. Em caráter de exemplo, na área de administração, a base dispõe de revistas como BAR - Brazilian Administration Review, Revista de Administração Contemporânea, Revista de Administração de Empresas, Revista de Administração Pública, entre outras.

Para a realização da revisão sistemática da literatura, utilizou-se de um roteiro semiestruturado enquanto instrumento de coleta, visando obter informações tanto qualitativas quanto quantitativas. O roteiro consistiu em dez perguntas conforme pode ser observado no quadro 1. O primeiro momento compreendeu a classificação dos dados, e em seguida foi

empreendida a análise dos resumos, palavras-chave, e quando necessário da metodologia e do referencial teórico.

Quadro 1: Roteiro semiestruturado para coleta de dados sobre os artigos encontrados.

1. Quantos artigos evidenciam os temas “Educação a distância”, “Aprendizagem de adultos” e “Autoaprendizagem” e em quantos periódicos distintos eles são encontrados?
2. Qual a frequência de publicação anual ao longo dos últimos dez anos, ou seja, dentre o período de 2003 à 2012?
3. Quais os principais periódicos onde os artigos que tratam de “Educação a distância”, “Aprendizagem de adultos” e “Autoaprendizagem” têm sido pesquisados?
4. Que autores têm discutido a temática de maneira mais intensa nos últimos 10 anos?
5. Quanto aos aspectos metodológicos: que abordagens, tipos de pesquisa, métodos e técnicas de coleta têm sido utilizadas para a compreensão da relação entre os três temas?
6. Dentre os artigos que enfatizam Educação a distância, qual enfoque tem predominado?
7. Dentre os artigos que enfatizam Aprendizagem de adultos, qual enfoque tem predominado?
8. Dentre os artigos que enfatizam “Autoaprendizagem”, qual enfoque tem predominado?
9. Dentre todos os artigos, quais as palavras-chave que têm sido sistematicamente utilizadas?

Fonte: Elaborado pelos autores.

A relevância desse estudo está associada ao seu ineditismo, já que podem ser encontradas revisões sistemáticas sobre os temas isoladamente, mas não são encontradas pesquisas deste tipo que relacionem as três abordagens, além de possibilitar aos leitores um panorama geral sobre “Educação a distância”, “Educação de adultos” e “Autoaprendizagem”, possibilitando, desse modo, agregar conhecimento sobre os temas aqui propostos, e permitir auditoria dos achados - dado o caráter quantitativo do estudo- bem como sua repetição por outros interessados (KITCHENHAM et al., 2010; VIEIRA; FISCHER, 2005).

Dentre as possibilidades de RSLs, conforme classificação de King e He (2005), a revisão desenvolvida nesse estudo é a descritiva, entendendo que utiliza-se aqui procedimentos de estatística descritiva, como contagem de frequências e apresentação de porcentagens, visando traçar um panorama geral do estado da arte da pesquisa. A definição da amostra foi feita através de um levantamento bibliográfico na base de periódicos Scielo.org disponível no Portal de Periódicos da CAPES. Dentre os artigos publicados entre 2003 e 2012, foram encontrados 371 ocorrências para as palavras-chave “Educação a distância”, “Educação de adultos” e “Autoaprendizagem”. Após a leitura dos títulos e resumos, obteve-se um total de 124 ocorrências (33,4% do total). Os critérios de inclusão foram a relação direta com os subtemas discutidos ao longo desse estudo, e estarem relacionados a análises educacionais e/ou organizacionais. Em seguida, foram excluídos os artigos repetidos. Os principais achados são descritos na subseção 1.1.

1.1 Achados da RSL Nacional sobre “Educação a distância”, “Educação de adultos” e “Autoaprendizagem”

Nesta seção apresentam-se e discutem-se os principais achados da pesquisa. A seção divide-se em cinco partes: primeiramente, serão apresentadas as quantidades e freqüências de artigos, periódicos e autores sobre as temáticas em estudo disponíveis na base Scielo.org referente aos últimos dez anos; em seguida, os artigos são classificados quanto às suas metodologias de pesquisa, possibilitando visualizar os percursos feitos para o alcance dos resultados. Posteriormente, é traçada uma relação entre os achados e o referencial teórico da seção 2 deste trabalho a partir das classificações propostas sobre “Educação a distância”, “Aprendizagem de adultos” e “Autoaprendizagem”. Ao final, apresentam-se categorias de palavras-chave encontradas e um quadro visando integrar as diferentes perspectivas, permitindo assim uma visualização geral do contextual atual de pesquisas acerca das temáticas aqui discutidas.

A quantidade de artigos publicados e dos diferentes periódicos que publicaram artigos sobre “Educação a distância”, “Educação de adultos” e “Autoaprendizagem” nos últimos dez anos é apresentada na tabela 1. O número de publicações por ano sobre estes temas podem ser visualizados na figura 1.

Tabela 1: Informações gerais sobre os artigos encontrados.

Critério	Quantidade
Artigos	124
Periódicos	44

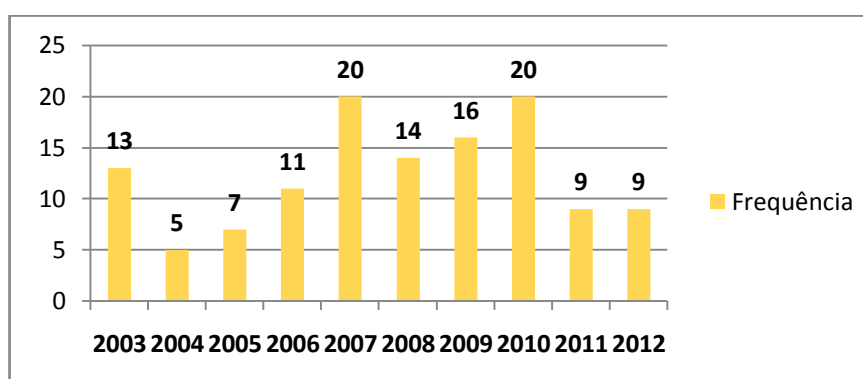


Figura 1: Quantidade de artigos publicados por ano.

Fonte: Autoria própria

Estes dados apontam para uma variedade significativa de periódicos nacionais que tem se interessado por publicações relacionando os três temas. Outro fator que merece destaque é a oscilação no número de publicações por ano, em que entre os anos 2007 e 2010 totaliza-se 70 artigos, praticamente o dobro de publicações dos quatro anos anteriores (2003-

2006), que somam em 36 artigos. Por outro lado, nos anos de 2011 e 2012 esses números caem, o que pode representar um desinteresse dos pesquisadores sobre as temáticas.

Buscando classificar os artigos quanto à temática central que é discutida, ou seja, se eles focaram sobre “Educação a distância”, “Educação de adultos” ou “Autoaprendizagem”, chegou-se aos números apresentados na Tabela 2, em que é possível observar uma incidência grande de artigos que enfatizaram Educação a distância, e Educação de Adultos; já o tema Autoaprendizagem parece ser pouco enfatizado.

Tabela 2: Temática central (Educação a distância, Aprendizagem de adultos ou Autoaprendizagem) dos artigos encontrados.

Frequência	Tema	Porcentagem
72	Educação a distância	58,1%
02	Autoaprendizagem ou aprendizagem autodirecionada	1,6%
50	Educação de adultos	40,3%
124	Total	100%

Fonte: Autoria própria

Os principais periódicos que publicaram artigos sobre “Educação a distância”, “Educação de adultos” e “Autoaprendizagem” são apresentados na tabela 3. Esses seis periódicos juntos representam 46,8% do total das publicações sobre as temáticas em estudo. Nessa RSL foram identificados periódicos na área de educação, psicologia, saúde e administração, entretanto, a Educ.Soc e a Revista Brasileira de Educação foram apontadas como as mais bem posicionadas.

Na área de administração, foram encontrados apenas 3 artigos, dos quais 1 pertence a RAE – Revista de Administração de Empresas, e 2 a RAP – Revista de Administração Pública. Esses dados demonstram uma carência de pesquisas que tratem da interdisciplinaridade entre administração e educação.

Tabela 3: Periódicos com mais Artigos Publicados.

#	Periódico	Quantidade
1	Educ. Soc.	13
2	Revista Brasileira de Educação	12
3	Interface - Comunic, Saúde, Educ	9
4	Educação e Pesquisa	8
5	Educar	8
6	Ensaio: aval. pol. públ. Educ.	8
Total		58

Fonte: Autoria própria

A Tabela 4 evidencia os autores/coautores que mais frequentemente tem publicado artigos sobre “Educação a distância”, “Educação de adultos” e “Autoaprendizagem”. Estes autores representam o conhecimento mais atualizado que tem

sido produzido e pode apontar boas direções para futuras pesquisas, bem como se constituir como referenciais teóricos para pesquisadores interessados nestas temáticas.

Tabela 4: Ranking de autores que publicaram mais artigos relacionando os três temas.

#	Autor	Frequência
1	MARIA CLARA DI PIERRO	3
2	STELLA CECILIA DUARTE SEGENREICH	3
3	CANDIDO ALBERTO GOMES	2
3	GARDÊNIA DA SILVA ABBAD	2
3	JAIME GIOLO	2
3	MARCUS VINICIUS MALTEMPI	2
3	MARIA CIAVATTA	2
3	MARIA HELENA BAENA DE MORAES LOPES	2
3	PAULA GUIMARÃES	2
3	RAQUEL GOULART BARRETO	2
3	SONIA MARIA RUMMERT	2
3	THAÍS ZERBINI	2
3	VINÍCIUS MEDINA KERN	2

Fonte: Autoria própria

Os dados referentes à abordagem metodológica utilizada para mensurar os fenômenos em estudo são apresentados na tabela 5. Observa-se que a utilização de medidas qualitativas ocupa o topo da tabela, evidenciando uma característica de muitos periódicos nacionais de privilegiar métodos qualitativos. Outro fator a ser destacado, refere-se à constatação do alto número ensaios teóricos sobre os temas, representando quase que cinquenta por cento do total dos periódicos analisados, o que pode representar esforços visando estabelecer marcos para futuras pesquisas.

Tabela 5: Abordagem utilizada nos artigos encontrados sobre as temáticas.

#	Abordagem	Frequência
1	Qualitativa	48
2	Quantitativa	12
3	Ensaio Teórico	60
4	Quali-quantitativa	04

Fonte: Autoria própria

Estes resultados apontam a carência de pesquisas que busquem quantificação deste fenômeno. Sabe-se que a utilização de medidas quantitativas ainda não muito presentes nos periódicos nacionais, principalmente os pertencentes às áreas humanas e sociais. Entretanto, os pesquisadores podem utilizar abordagens multiparadigmáticas para trazer à tona outros aspectos sobre o tema.

No que se refere à tipologia da pesquisa, a tabela 6 aponta uma grande quantidade de artigos teóricos e empíricos. Já as publicações que alinham teoria e prática no mesmo

estudo se apresentaram em menor número, evidenciando a necessidade de pesquisas que alinhem uma literatura consolidada a estudos e observações no campo.

Tabela 6: Tipos de pesquisa utilizados nos artigos encontrados sobre as temáticas.

#	Tipo de Pesquisa (teórico, empírico, teórico-empírico)	Frequência
1	Teórico	58
2	Empírico	53
3	Teórico-empírico	13

Fonte: Autoria própria

Quanto aos métodos de pesquisa, observa-se na tabela 7 a predominância da revisão da literatura. Merece destaque o método de estudo de caso, ocupando o segundo lugar. As explicações para estes dados podem estar na característica qualitativa das pesquisas nacionais e a interdisciplinaridade das temáticas, despertando o interesse em estudos que possibilitem levantamentos que caracterizem os temas e suas aplicabilidades em diferentes contextos.

Tabela 7: Ranking de métodos mais utilizados nos artigos encontrados sobre as temáticas.

#	Método de Pesquisa	Frequência
1	Revisão da literatura	60
2	Estudo de caso	42
3	Pesquisa exploratória	15
4	Etnografia	3
5	análise multivariada	1
5	Fenomenologia	1
5	Pesquisa-ação	1
5	Survey	1

Fonte: Autoria própria

A tabela 8 aponta para as técnicas de coleta mais utilizadas. Análise bibliográfica parece a preferência, o que pode ser considerado extremamente natural considerando a grande utilização de métodos revisão da literatura. Destaca-se também a triangulação de técnicas como significativo, sobretudo porque predominam entrevistas qualitativas e questionários dentre as técnicas trianguladas.

Tabela 8: Técnicas de coleta mais utilizadas nos artigos encontrados sobre as temáticas.

#	Técnica de coleta de material empírico	Frequência
1	Análise bibliográfica	61
2	Triangulação	24
3	Questionário	14
4	Entrevistas	13
5	Análise documental	6
6	Observação-participante	5
7	Grupo focal	1

Fonte: Autoria própria

A apresentação destes aspectos metodológicos indica algumas possibilidades que os futuros pesquisadores podem seguir. Apesar da grande quantidade de ensaios teóricos observada, não se verificam estudos que tragam contribuições significativas e integradoras sobre “Educação a distância”, “Educação de adultos” e “Autoaprendizagem”. Em contrapartida, eles se apresentam como fontes primárias impulsionadoras para esforços futuros que conduzam a uma maior consistência neste campo.

No que se refere às dimensões discutidas nos artigos encontrados, observou-se que esses enfocavam alternativamente cinco dimensões: características ou perfil do aluno, formação ou perfil do professor/tutor, planejamento/desenvolvimento/implantação de cursos, avaliação de estratégias de ensino, ou estrutura e recursos utilizados no ensino. Os resultados estão disponíveis na tabela 9 e 10.

Tabela 9: Dimensões discutidas nos artigos encontrados.

#	Dimensão	Frequência
1	características ou perfil do aluno	12
2	formação ou perfil do professor/tutor	21
3	planejamento/desenvolvimento/implantação de cursos	61
4	avaliação de estratégias de ensino	14
5	estrutura e recursos utilizados no ensino	16

Fonte: Autoria própria

Tabela 10: Dimensões discutidas nos artigos encontrados por abordagem

#	Dimensão	Frequência por Abordagem		
		Educação de Adulto	Autoaprendizagem	Educação a distância
1	características ou perfil do aluno	8	--	4
2	formação ou perfil do professor/tutor	10	--	11
3	planejamento/desenvolvimento/implantação de cursos	27	1	33
4	avaliação de estratégias de ensino	1	1	12
5	estrutura e recursos utilizados no ensino	3	--	13

Fonte: Autoria própria

Observa-se a predominância de estudos que tratam de planejamento, desenvolvimento ou implantação de cursos (relatos de casos específicos) e a baixa produção no que se refere a pesquisas com enfoque nas características ou perfil do aluno. Cabe aqui destacar que nenhum dos artigos se quer mencionou o termo andragogia, o que demonstra um vácuo a ser preenchido nessa esfera, considerando que em estudos voltados a análise de educação de adultos precisa-se atentar para essa temática.

Por fim, buscou-se elencar todas as palavras-chave encontradas nos artigos, e depois filtrá-las em conformidade com os interesses da pesquisa. Foram encontradas um total

de 427 palavras, após filtrá-las obteve-se 93, que em seguida foram categorizadas em: “modalidade de ensino”, “fatores individuais”, “tecnologia e inovação” e “estrutura e recursos”, categorias essas que emergiram naturalmente dos próprios termos. Os principais termos de cada categoria são descritos no quadro 2, e as frequências são apresentadas na Tabela 11.

Quadro 2: Categorização das palavras-chave conforme a literatura.

Categorias	Palavras-chave
Modalidades de ensino	Educação à distância, educação continuada, educação de adultos, educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional, educação superior, educação popular, ensino a distância, ensino noturno, formação pessoal e profissional.
Fatores individuais	Biografia educativa, história de vida, competências, comprometimento, confiança, criatividade, aptidão, atitudes, identidades profissionais, interação, mediação pedagógica, psicologia do adulto, afeição, ajuda mútua, construção biográfica, resistência à tecnologia.
Tecnologia e Inovação	Ambiente virtual de aprendizagem, e-learning, informática em educação, hipermídia, internet, inovação tecnológica, mídia-educação, novas tecnologias da comunicação, sistema informatizado, técnicas de SI, tecnologia educacional, cibercidadão, web.
Estrutura e recursos	Planejamento; currículo; tipos de avaliação; avaliação educacional; Avaliação formativa; avaliação institucional; avaliação participativa; políticas educacionais; propostas pedagógicas; certificação; configurações curriculares; fórum de discussão, feedback; jogos de empresa; material didático; pedagogia da autonomia; planejamento educacional; sistema personalizado de ensino; construcionismo, tutoria.

Fonte: Elaborado pela autora

Tabela 11: Ranking de categorias de palavras-chave utilizadas nos artigos encontrados.

#	Categoria	Percentual
1	Estrutura e Recursos	39,6%
2	Modalidades de Ensino	37,1%
3	Fatores individuais	14,2%
4	Tecnologia	9,1%

Após categorizadas as palavras-chave, percebe-se uma ênfase sobre “Estrutura e Recursos” e as “modalidades de ensino”. O número de estudos que tratam da educação de adultos, autoaprendizagem ou educação a distância com foco nos perfis e nas características do aluno aponta que são poucas as pesquisas nesse sentido. Cabe ressaltar ainda que nenhum dos artigos analisados tratou dos três temas simultaneamente.

É importante destacar que esse estudo é um esboço inicial, e o esforço empreendido neste estudo objetivou-se em identificar e descrever o cenário das publicações nacionais sobre as temáticas nos últimos dez anos, visando estimular novas pesquisas que levem à convergência entre as temáticas.

APÊNDICE B

CARTA-CONVITE PARA O PRÉ-TESTE

Prezado (a) Pesquisador(a),

Solicitamos a vossa senhoria a colaboração em participar do pré-teste para o aperfeiçoamento de um questionário de uma pesquisa envolvendo **o processo de aprendizagem em ambiente virtual**.

O estudo será realizado com discentes de cursos de graduação a distância em administração pública vinculados ao Programa Nacional de Formação em Administração Pública – PNAP de todo o país. A pesquisa está vinculada à agenda do Núcleo de Estudos em Aprendizagem e Competências, do CNPq e ao Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGA) da Universidade Federal da Paraíba- UFPB.

Os dados objetivam subsidiar a elaboração de dissertação de Mestrado da aluna Jammilly Brandão, sob a orientação do professor Dr. Anielson Barbosa da Silva, que tem como objetivo analisar a contribuição dos estilos de aprendizagem e das diferenças individuais no processo de aprendizagem de discentes de cursos de bacharelado em Administração Pública a distância vinculados ao PNAP.

Os resultados deste estudo objetivam constatar fragilidades e sugerir melhorias no formato e método dos cursos vinculados a esse programa e possibilitar impactos significativos nessa modalidade de ensino, e, principalmente, no processo de aprendizagem dos alunos inseridos nesse contexto, o que consequentemente poderá otimizar a formação do gestor público, proporcionando uma melhor atuação em seu posto de trabalho e em uma melhor prestação de serviço à sociedade.

Agradecemos imensamente o apoio e colaboração e nos colocamos a sua disposição para quaisquer esclarecimentos por intermédio do e-mail (jammillybrandao@gmail.com).

Atenciosamente,

Jammilly Mikaela Fagundes Brandão
Mestranda em Administração - PPGA/UFPB
(83) 8813.3678

Prof. Dr. Anielson Barbosa da Silva
Programa de Pós-Graduação em Administração - PPGA/UFPB.
Coordenador do Núcleo de Estudos em Aprendizagem e Competências - NAC

APÊNDICE C

CARTA-CONVITE AOS ALUNOS VIRTUAIS

Olá pessoal,

Estamos passando aqui para solicitar a sua participação em uma pesquisa que, a partir dos resultados encontrados, pode vir a contribuir para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem dos alunos de cursos EAD à medida que busca analisar **como os estilos de aprendizagem e as diferenças individuais do aprendiz contribuem para o processo de aprendizagem de discentes de cursos de bacharelado em Administração Pública a distância.**

Essa pesquisa está vinculada Núcleo de Estudos em Aprendizagem e Competências, do CNPq e está sendo desenvolvida pela aluna Jammilly Brandão, do curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGA) da Universidade Federal da Paraíba- UFPB.

Sabemos o quanto a realização desse curso é importante para você e para o seu desenvolvimento profissional. Assim, contamos com a sua participação, acessando o link apresentado abaixo (se ao clicar no link, o questionário não abrir, copie e cole na barra de endereços do programa que você utiliza).

<http://wrco.ccsa.ufpb.br/limesurvey/index.php?sid=78444&lang=pt-BR>

Não é necessário identificar-se. Sua resposta é anônima. Sua contribuição é fundamental. Nesse sentido, suas respostas às questões devem expressar a sua experiência no contexto como aluno de um curso de graduação a distância. Não existem respostas certas ou erradas.

O questionário estará disponível até o dia 19/11/13.

Agradecemos imensamente o seu apoio e colaboração e nos colocamos a sua disposição para quaisquer esclarecimentos por intermédio do e-mail (jammillybrandao@gmail.com)

Atenciosamente,

Jammilly Mikaela Fagundes Brandão

Mestranda em Administração - PPGA/UFPB

(83) 8813.3678

Prof. Dr. Anielson Barbosa da Silva

Programa de Pós-Graduação em Administração - PPGA/UFPB.

Coordenador do Núcleo de Estudos em Aprendizagem e Competências – NAC

APÊNDICE D

QUESTIONÁRIO



Prezado(a) Acadêmico,

Este questionário faz parte de uma pesquisa que tem como objetivo analisar a contribuição dos estilos de aprendizagem e das diferenças individuais na aprendizagem autodirecionada de discentes de cursos de bacharelado em Administração Pública a distância vinculados ao PNAP. A sua participação é de fundamental importância para este estudo. A fim de garantir a validade do método de análise, você deve exprimir a sua opinião pessoal face às questões (não existe, naturalmente, nem boa, nem má resposta: somente opiniões!).

Agradecemos antecipadamente a sua valiosa contribuição; colocamo-nos a sua inteira disposição para quaisquer esclarecimentos que se façam necessários, através do e-mail ianmillybrandao@gmail.com.

Atenciosamente,

Prof. Dr. Anielson Barbosa da Silva

Professor do PPGA/UFPB

Jammilly Mikaela Fagundes Brandão

Mestranda em Administração - PPGA/UFPB

Há 25 perguntas neste questionário

Informações do Respondente

1 [Instituição]1. Em qual instituição que Você realiza o curso? *

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Instituto Federal de Alagoas - IFAL
- Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Paraíba - IFPB
- Universidade Estadual do Ceará - UECE
- Universidade Estadual de Goiás - UEG
- Universidade Estadual de Maringá - UEM
- Universidade Estadual do Maranhão - UEMA
- Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG
- Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS
- Universidade Estadual da Paraíba - UEPB
- Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG
- Universidade Estadual do Piauí - UESPI
- Universidade Federal de Alagoas - UFAL
- Universidade Federal do Amazonas - UFAM
- Universidade Federal da Bahia - UFBA
- Universidade Federal do Ceará - UFC
- Universidade Federal Fluminense - UFF
- Universidade Federal de Goiás - UFG
- Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD
- Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF
- Universidade Federal de Lavras - UFLA
- Universidade Federal do Maranhão - UFMA
- Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS
- Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT
- Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP
- Universidade Federal do Pará - UFPA
- Universidade Federal da Paraíba - UFPB
- Universidade Federal do Piauí - UFPI
- Universidade Federal do Paraná - UFPR
- Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
- Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE
- Universidade Federal de Sergipe - UFS
- Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC
- Universidade Federal de São João del Rei - UFSJ
- Universidade Federal de Santa Maria - UFSM
- Universidade Federal do Tocantins - UFT
- Universidade Federal de Uberlândia - UFU

- Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - UFVJM
- Universidade de Brasília - UnB
- Universidade do Estado da Bahia - UNEB
- Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT
- Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO
- Universidade Federal do Amapá - UNIFAP
- Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB
- Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES
- Universidade Federal de Rondônia - UNIR
- Universidade do Tocantins - UNITINS
- Universidade Federal do Vale do São Francisco - UNIVASF
- Outros

2 [Período/Semestre]2. Qual o período/ semestre que você está cursando atualmente? *

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Primeiro Período/Semestre
- Segundo Período/Semestre
- Terceiro Período/Semestre
- Quarto Período/Semestre
- Quinto Período/Semestre
- Sexto Período/Semestre
- Sétimo Período/Semestre
- Oitavo Período/Semestre

3 [Ano de início]3. Em que ano você iniciou o curso? *

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- 2013
- 2012
- 2011
- 2010
- 2009
- 2008

4 [Gênero]4. Indique o seu gênero *

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Masculino
 Feminino

5 [Idade]5. Qual a sua idade? *

Por favor, coloque sua resposta aqui:

6 [Estado Civil]6. Qual o seu atual estado civil? *

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Solteiro(a)
 Casado(a)
 Divorciado(a)/Separado(a)
 Viúvo(a)
 Outros

7 [Trabalho]**7. Você está trabalhando?**

*

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Sim. Estou vivenciando minha primeira experiência profissional
 Sim. E eu também já vivi outras experiências profissionais
 Não. No momento não estou trabalhando, mas já vivenciei experiências profissionais
 Não. Eu nunca vivenciei uma experiência profissional

8 [Residência]8. Com quem você reside no momento? *

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Sozinho(a)
 Com Amigos(as)
 Com os Pais
 Com o Cônjuge
 Com outros parentes
 Outros

9 [Filhos]9. Você tem filhos? *

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Sim
 Não

10 [10. Formação]

Possui outra formação superior?

*

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Sim. Foi realizado na modalidade presencial
 Sim. Também foi realizado na modalidade a distância
 Não, esse é o meu primeiro curso superior

11 [11.]Já realizou algum um outro curso na modalidade a distância (ex.: graduação, extensão, idioma, etc.) antes de realizar o curso do PNAP? *

Favor escolher apenas uma das opções a seguir:

- Sim
 Não

12 [Curso]12. Caso sua resposta tenha sido sim na questão 11, indique o curso:

Por favor, coloque sua resposta aqui:

aprendizagem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Posso maior facilidade de aprendizagem em atividades que explorem a minha própria experiência: fórum, chat, etc.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Considero-me aberto a novos métodos e ferramentas de ensino	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Tenho necessidade de suporte, ou seja, necessidade de apoio afetivo de terceiros (professores, tutores)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Tenho necessidade de direção, ou seja, necessidade de assistência por outra pessoa no processo de aprendizagem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. A aprendizagem é significativa quando me ajuda na resolução de um problema	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. A aprendizagem é significativa quanto me ajuda na execução de uma tarefa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21. A aprendizagem é expressiva quando consigo aplicar o que eu aprendo nas situações diárias.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22. Eu me sinto motivado no curso quando acredito que posso aprender um novo conteúdo no curso.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23. Eu me sinto motivado no curso quando acredito que a aprendizagem desse novo conteúdo me ajudará a resolver problemas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24. Eu me sinto motivado no curso quando acredito que a aprendizagem é importante para minha vida	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25. Eu identifico sozinho as minhas necessidades de aprendizagem no curso.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26. Eu me responsabilizo pelo PLANEJAMENTO das minhas atividades de aprendizagem no curso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27. Eu me responsabilizo pela EXECUÇÃO das minhas atividades de aprendizagem no curso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28. Eu me responsabilizo pela AVALIAÇÃO de minhas próprias experiências de aprendizagem no curso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29. Eu realizo o diagnóstico das minhas necessidades de aprendizagem no curso antes de iniciar as atividades planejadas pelos professores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30. Tenho iniciativa na identificação dos recursos necessários para o meu processo de aprendizagem no curso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

PARA RESPONDER AS QUESTÕES ENVOLVENDO O PROCESSO DE APRENDIZAGEM NO AMBIENTE VIRTUAL, UTILIZE A ORIENTAÇÃO ABAIXO:

- Quanto mais próximo de ZERO você se posicionar, MAIOR é a sua DISCORDÂNCIA sobre a assertiva envolvendo o seu processo de aprendizagem no ambiente virtual.
- Quanto mais próximo de DEZ você se posicionar, MAIOR é a sua CONCORDÂNCIA sobre a assertiva envolvendo o seu processo de aprendizagem.

Inventário dos Estilos de Aprendizagem

O Inventário de Estilo de Aprendizagem de David A. Kolb descreve a maneira pela qual você aprende e como você lida com as ideias e as situações do dia-a-dia em sua vida. Abaixo você encontrará 12 sentenças. Cada sentença tem quatro campos de resposta (4, 3, 2 e 1). Classifique cada campo de forma a retratar a maneira como você age ao ter que aprender algo.

Procure recordar de algumas situações recentes que você teve que aprender algo novo, seja no trabalho, na universidade ou em sua vida pessoal. Fazendo uso do espaço disponível, classifique com "4" o complemento da sentença que **CARACTERIZA COMO VOCÊ APRENDE MELHOR** e siga em ordem decrescente até indicar "1" o complemento da sentença que **caracteriza A MANEIRA MENOS PROVÁVEL** de como você aprende algo.

Assegure-se de que todas as respostas foram emitidas para cada sentença.

14 [1]

1. Enquanto aprendo.....

.

Por favor, escolha a resposta adequada para cada item:

	4	3	2	1
gosto de lidar com meus sentimentos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
gosto de pensar sobre ideias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
gosto de estar fazendo coisas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
gosto de observar e escutar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Utilize a orientação a seguir para realizar a sua classificação:

4 = o complemento da sentença caracteriza a maneira MAIS PROVÁVEL como eu aprendo;

3 = o complemento da sentença caracteriza a maneira PROVÁVEL como eu aprendo;

2 = o complemento da sentença caracteriza a maneira POUCO PROVÁVEL como eu aprendo;

1 = o complemento da sentença caracteriza a maneira MENOS PROVÁVEL como eu aprendo;

Atenção: Você deverá marcar uma única vez cada número. Ou seja, não pode haver repetição de 4, 3, 2 ou 1 nas diferentes sentenças.

15 [2]

2. Aprendo melhor quando...

*

Por favor, escolha a resposta adequada para cada item:

	4	3	2	1
ouço e observo com atenção	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
me apolo em pensamento lógico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
confio em meus palpites e impressões	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
trabalho com afinco para executar a tarefa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16 [3]3. Quando estou aprendendo... *

Por favor, escolha a resposta adequada para cada item:

	4	3	2	1
procuro buscar explicações para as coisas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
sou responsável acerca das coisas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
fico quieto e concentrado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
tenho sentimentos e reações fortes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

17 [4]4. Aprendo... *

Por favor, escolha a resposta adequada para cada item:

	4	3	2	1
sentindo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
fazendo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
observando	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
pensando	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Relembrando... Utilize a orientação a seguir para realizar a sua classificação:

4 = o complemento da sentença caracteriza a maneira MAIS PROVÁVEL como eu aprendo;

3 = o complemento da sentença caracteriza a maneira PROVÁVEL como eu aprendo;

2 = o complemento da sentença caracteriza a maneira POUCO PROVÁVEL como eu aprendo;

1 = o complemento da sentença caracteriza a maneira MENOS PROVÁVEL como eu aprendo;

Atenção: Você deverá marcar uma única vez cada número. Ou seja, não pode haver repetição de 4, 3, 2 ou 1 nas diferentes sentenças.

18 [5]5. Enquanto aprendo... *

Por favor, escolha a resposta adequada para cada item:

	4	3	2	1
me abro a novas experiências	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
examino todos os ângulos da questão	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
gosto de analisar as coisas, desdobrá-las em partes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
gosto de testar as coisas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

19 [6]6. Enquanto estou aprendendo... *

Por favor, escolha a resposta adequada para cada item:

	4	3	2	1
sou uma pessoa observadora	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
sou uma pessoa ativa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
sou uma pessoa intuitiva	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
sou uma pessoa lógica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20 [7]**7. Aprendo melhor através de...**

*

Por favor, escolha a resposta adequada para cada item:

	4	3	2	1
observação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
interações pessoais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
teorias racionais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
oportunidades para experimentar e praticar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Relembrando... Utilize a orientação a seguir para realizar a sua classificação:

4 = o complemento da sentença caracteriza a maneira MAIS PROVÁVEL como eu aprendo;

3 = o complemento da sentença caracteriza a maneira PROVÁVEL como eu aprendo;

2 = o complemento da sentença caracteriza a maneira POUCO PROVÁVEL como eu aprendo;

1 = o complemento da sentença caracteriza a maneira MENOS PROVÁVEL como eu aprendo;

Atenção: Você deverá marcar uma única vez cada número. Ou seja, não pode haver repetição de 4, 3, 2 ou 1 nas diferentes sentenças.

21 [8]8. Enquanto aprendo... *

Por favor, escolha a resposta adequada para cada item:

	4	3	2	1
gosto de ver os resultados de meu trabalho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
gosto de ideias e teorias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
penso antes de agir	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
sinto-me pessoalmente envolvido no assunto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

22 [9]9. Aprendo melhor quando... *

Por favor, escolha a resposta adequada para cada item:

	4	3	2	1
me apolo em minhas observações	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
me apolo em minhas impressões	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
posso experimentar coisas por mim mesmo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
me apolo em minhas ideias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

23 [10]10. Quando estou aprendendo... *

Por favor, escolha a resposta adequada para cada item:

	4	3	2	1
sou uma pessoa compenetrada (muito concentrada)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
sou uma pessoa flexível	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
sou uma pessoa responsável	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
sou uma pessoa racional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Relembrando... Utilize a orientação a seguir para realizar a sua classificação:

4 = o complemento da sentença caracteriza a maneira MAIS PROVÁVEL como eu aprendo;

3 = o complemento da sentença caracteriza a maneira PROVÁVEL como eu aprendo;

2 = o complemento da sentença caracteriza a maneira POUCO PROVÁVEL como eu aprendo;

1 = o complemento da sentença caracteriza a maneira MENOS PROVÁVEL como eu aprendo;

Atenção: Você deverá marcar uma única vez cada número. Ou seja, não pode haver repetição de 4, 3, 2 ou 1 nas diferentes sentenças.

24 [11]11. Enquanto aprendo... *

Por favor, escolha a resposta adequada para cada item:

	4	3	2	1
me envolvo todo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
gosto de observar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
avalio as coisas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
gosto de estar ativo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

25 [12]12. Aprendo melhor quando... *

Por favor, escolha a resposta adequada para cada item:

	4	3	2	1
analiso as ideias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
sou receptivo e de mente aberta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
sou cuidadoso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
sou prático	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>