

# **AS CARACTERÍSTICAS DOS APRENDENTES NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: A PARTICULARIDADE DE UMA ANÁLISE INDIVIDUALIZADA**

**Paulo Rurato**

Mestre Assistente - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais (UFP)  
[prurato@ufp.pt](mailto:prurato@ufp.pt)

**Luís Borges Gouveia**

Professor Associado - Faculdade de Ciência e Tecnologia (UFP)  
[Imbg@ufp.pt](mailto:Imbg@ufp.pt)

**Joaquim Borges Gouveia**

Professor Catedrático - Departamento de Economia, Gestão e Engenharia Industrial (UA)  
[bgouveia@egi.ua.pt](mailto:bgouveia@egi.ua.pt)

## **Resumo**

A Educação a Distância (EaD), encarada aqui como forma de ensino assente em Tecnologias de Informação e Comunicação, estará cada vez mais integrada nas acções de ensino/aprendizagem qualquer que seja a sua filosofia e intenção.

A tese defendida neste trabalho propõe que os aprendentes, quando inquiridos sobre as suas características, numa abordagem transversal incidindo sobre os diferentes aspectos da sua vida familiar, pessoal e profissional, recursos tecnológicos a que têm acesso e modo como lidam com eles, assim como a sua motivação e preferências nos modos de aprender, possibilitam a antevisão de um conjunto de informações que permitem que ambos os intervenientes (aprendentes e facilitadores) disponham de mecanismos que lhes facilitem a adopção de estratégias de aprendizagem, susceptíveis de conduzir a uma experiência de aprendizagem bem sucedida.

## **Abstract**

Distance Education (DE) defined here as teaching based on information and communication technologies, is more and more integrated in the teaching/learning process regarding any of its modalities.

This thesis defends that the learners, when asked about their characteristics, taking into account different issues of their familiar, personal and professional life, available technology resources, technology skills, as well as motivation and learning preferences, provide an information set that, if turn available to facilitators, allow to both players (learners and facilitators) the mechanisms that ease the adoption of learning strategies, that enhance the possibility of a well succeeded learning experience.

## 1. INTRODUÇÃO

A compreensão do que é ser adulto difere consoante as sociedades e culturas, podendo este ser, apenas, o contrário de criança, uma vez que na base do conceito de adulto está o facto de ser mais velho do que uma criança. Todavia, isso não implica que seja, necessariamente, mais maduro, embora tal seja suposto, e seja nesta suposição que a sua idade adulta é justificada (Peterson, 1979).

Existem, então, várias definições de adulto, sendo uma noção aproximada aquela que considera o estado adulto como um(a) (Smith, 2003): estado biológico (pós-adolescência); estado legal (mais de 18 anos, ou mais de 21 anos); estado psicológico (o seu auto-conceito é de um adulto); forma de comportamento (ser capaz de reagir como um adulto, qualquer que seja o contexto em que se encontre); conjunto de papéis sociais (realizar tarefas e papéis próprios de adultos, como, por exemplo, trabalhar e criar os filhos).

## 2. CARACTERIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE ADULTOS

Na sua maioria, os modelos de formação estão estruturados para grupos de formandos, atendendo-se mais ao colectivo e esquecendo-se o indivíduo e as suas características pessoais. E, embora, aqui, haja alguma flexibilidade no que respeita ao ritmo do processo de aprendizagem, tendem a ser rígidos no que diz respeito aos conteúdos, não se verificando adaptabilidade face às características individuais do aprendente (Roque, 2000).

No entanto, o processo de ensino e aprendizagem de adultos requer novas abordagens, pois o seu processo de aquisição de conhecimentos reveste-se de características particulares, que se baseiam nas especificidades do adulto aprendente (Lima Santos, Faria e Rurato, 2000).

Verificou-se que a investigação realizada no campo da psicologia educacional, cognitiva e do desenvolvimento, permitiu um forte crescimento das teorias de aprendizagem de adultos (Merriam e Caffarella, 1999). O que teve como resultado que os teóricos da aprendizagem de adultos direccionassem a sua atenção para os aprendentes, enquanto indivíduos (Cross, 1981; Kidd, 1973; Knowles, 1975, 1980; Tough, 1979). Essa tendência significa perceber as características do aprendente adulto (Cross, 1981; Knowles, 1980), as suas motivações para aprender, e os factores individuais que impedem e/ou reforçam a sua capacidade para participar no programa, ou curso, de aprendizagem de adultos (Merriam e Caffarella, 1999).

Outras características psicológicas que incidem no modo de aprender dos adultos estão relacionadas, por exemplo, com: trabalho; pouca disponibilidade; cansaço atingido mais rapidamente; ausência de hábitos de estudo; maior motivação; maior responsabilidade e exigência; gosto por participar e exigência de profissionalismo.

No entanto, tal como Manderveld e Koper (2000) referem, os novos paradigmas da aprendizagem assentam nos seguintes conceitos: uma educação centrada no aprendente (Kinzie, 1990); a aprendizagem é um processo activo, construtivo e com objectivos bem delineados e direccionados (Shuell, 1998); é preciso considerar as diferenças individuais dos aprendentes; o professor é mais um facilitador; a aprendizagem está integrada num determinado contexto social, e a ênfase deve estar em modelos de melhoramento do desempenho. Esses autores, sugerem, ainda, que no sentido de conseguir apoio a esses

paradigmas da aprendizagem, os ambientes precisam de serviços flexíveis e devem estar sempre disponíveis a qualquer hora e lugar.

Segundo Houle (1972), o aprendente é, então, a figura central de todo o processo educativo. Como tal, McKeachie (1994) defende que os facilitadores devem pensar em como os aprendentes aprendem, até porque ter em consideração os diferentes estilos de aprendizagem é um factor importante para desenvolver um *curriculum* de um curso, seja tradicional ou em linha. Assim, ao decidir usar uma outra estratégia numa determinada actividade educativa, as diferenças individuais devem ser tidas em consideração.

Em síntese, no final deste milénio, aprender, ou, melhor ainda, aprender a aprender, constitui o meio mais importante para o progresso e para a constituição da riqueza e do bem-estar pessoal e social, fundando a promoção da capacidade de competir, cooperar e agir, ou seja, cada vez mais a posição de cada um de nós na sociedade será determinada pelos conhecimentos que soube adquirir e construir (Lima Santos, Rurato e Faria, 2000). Pode-se mesmo afirmar que o ensino, formação e treino constituem uma área de grande potencial e forte expansão (Gouveia, Restivo & Gouveia, 1999), sendo considerada, num futuro próximo, uma das actividades económicas de maior importância (Gouveia, 1999).

### 3. A LIGAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO DE ADULTOS E A EAD

Estes aprendentes não tradicionais requerem uma estrutura alternativa relativamente ao que vão aprender, pois, tal como já foi referido, estes necessitam de saber porque precisam de aprender algo antes de iniciar a sua aprendizagem (Merriam e Brockett, 1997). Esta necessidade indica que a responsabilidade para aprender seja transferida do facilitador para o aprendente. Assim, os facilitadores, perspectivam esta aprendizagem utilizando um modelo de aprendizagem colaborativo, ou seja, um modelo assente na experiência, mais centrado no aprendente do que no facilitador, e mais baseado no diálogo do que na prelecção. Por outro lado, os facilitadores são incentivados a dialogar a respeito dos conteúdos numa atmosfera construtivista, em que o conhecimento resulta das experiências e dos conhecimentos anteriores dos aprendentes (Truman-Davis, Futch, Thompson e Yonekura, 2000).

Em relação à EaD, existem tantas definições como termos para a descrever, o que explica o facto de ser tão difícil e complicado conseguir compreender o que ela é (Ramage, 2002). Segundo Sauv e, Nadeau e Leclerc (1993), por exemplo,   um método de aprendizagem, em que o facilitador e o aprendente estão, normalmente, separados pelo local e, conforme as circunstâncias, separados ou não pelo tempo. Assim, este processo de aprendizagem requer formas pedagógicas/andrag gicas inovadoras e eficientes, de modo a que as novas tecnologias providenciem a igualdade no acesso   educa o, trazendo novas oportunidades para que as escolas tenham uma maior audiência, indo ao encontro das necessidades de aprendizagem dos habitantes das regiões mais remotas, envolvendo oradores do exterior e criando uma interliga o entre aprendentes de diferentes níveis socio-econ micos e com experiências diversificadas. O essencial das fun es assumidas pelo educador numa sala de aula são aqui efectuadas com a utiliza o de meios tecnológicos, ou seja, a aprendizagem   preparada por um facilitador ou uma equipa pedagógica, sob a forma de material impresso, áudio, vídeo ou com recurso a ferramentas informáticas. Para além disso, durante a aprendizagem, o material didáctico serve de comunica o entre o aprendente e assegura a liga o entre este e o saber.

De acordo com Downs e Moller (1999), a EaD é uma força positiva, e uma poderosa ferramenta na educação, no que diz respeito à concretização das necessidades dos adultos aprendentes. Todavia, essas necessidades estão dependentes da idade e da motivação dos aprendentes que, por sua vez, dependem do seu estágio de desenvolvimento social e do objectivo educacional, respectivamente. Assim, a implementação da EaD num sistema global educacional deve ser desenvolvida tendo em atenção estes critérios.

Devido a estes factores, a EaD tem sido associada à educação de adultos, tanto na prática, como na literatura. E uma vez que o sucesso na educação de adultos pressupõe uma maior aproximação e maior flexibilidade do que a existente nos programas curriculares das universidades ditas tradicionais, a EaD também se tem identificado como mais flexível, como é o caso das universidades abertas, onde não existem critérios académicos e de idade que condicionem a admissão, e que oferecem flexibilidade ao nível de horários, *curriculae* e métodos de ensino (Rurato, Faria e Lima Santos, 2000).

Assim, o ambiente do aluno tradicional indica que o professor lhe transfere conhecimentos através de meios impressos, em particular, livros, fotocópias, acetatos, artigos ou outro material impresso, ou seja, nesse tipo de ambientes a utilização de tecnologia tem pouca ou nenhuma relevância.

Por outro lado, o ambiente de aprendizagem de EaD promove um aprendizagem autêntica, providenciando oportunidades através da interactividade, colaboração, motivação, confiança e comprometimento com a aprendizagem. Para além disso, a aprendizagem pode ser reforçada e enriquecida com apoio tecnológico, melhorando o ambiente.

É preciso relevar que, tanto no ambiente de aprendizagem tradicional, como no ambiente de aprendizagem de EaD, o fim último é que os participantes aprendam efectivamente, tornando-se, desse modo, aprendentes independentes, autónomos e confiantes ao longo da vida. O modo como em ambos os ambientes se caracteriza e processa essa aprendizagem é que é distinta, para não dizer dicotómica.

#### **4. CARACTERÍSTICAS PARA UM APRENDENTE A DISTÂNCIA BEM SUCEDIDO**

A realização dum curso em EaD requer por parte dos aprendentes diferentes capacidades e atitudes, entre as quais (Indiana College Network, 2004): acessibilidade às ferramentas tecnológicas necessárias; disposição para partilhar as suas experiências educacionais com os outros, num ambiente aberto e amigável, permitindo que aprendentes com alguma timidez se sintam mais confortáveis e à vontade; disposição e proficiência para comunicar preferencialmente pela via escrita; auto-motivação e auto-disciplina, porque a liberdade e a flexibilidade existentes neste ambiente, implicam ser, particularmente, responsável e disciplinado; disposição para que o facilitador conheça os seus problemas, pois como não é possível que este tenha a percepção exacta de algumas reacções (confusão, aborrecimento, frustração, etc.), em caso de dificuldade, tem que ser o aprendente a ter a iniciativa de comunicar isso ao facilitador, para que este o possa ajudar; estar preparado para despender tantas, ou mais horas por semana como num curso tradicional; aptidão para responder às exigências (que deverão ser semelhantes às de um curso no ensino tradicional), e pensar criticamente e tomar decisões relativamente à aprendizagem, uma vez que estas lhe serão exigidas com base em factos e na sua experiência.

Mas, então, que capacidades são requeridas para um aprendiz a distância ser bem sucedido?

As capacidades requeridas, e muitas vezes exigidas, não são decisões arbitrárias, precisando, pelo contrário, de ser adoptadas, porque aumentam a probabilidade de um aprendiz obter sucesso, o que é um assunto fundamental na EaD.

Tal como Holmberg (1995) aponta, não existe, de facto, nada que indique que os aprendentes de EaD sejam um grupo homogéneo, no entanto, também não é menos verdade que muitos partilham certas características, que podem providenciar a base do perfil do aprendiz a distância típico. Estas características são variadas, contudo, reflectem-se, geralmente, numa combinação de variáveis demográficas e situacionais, tais como, idade, género, grupo étnico, localização geográfica e situação familiar e social.

Enquanto as primeiras investigações, realizadas neste domínio, exploram as características demográficas e a situação familiar e social, nos últimos anos assiste-se a uma alteração na atenção que começou a ser atribuída às características afectivas dos aprendentes em EaD. No entanto, grande parte da literatura continua a reflectir o desejo de desenvolver um perfil do aprendiz a distância, especialmente em termos de personalidade, estilos de aprendizagem e motivação.

Deste modo, muitos autores, incluindo Moore (1986), Gibson (2003) e Keegan (1996), observaram, partindo da análise de estatísticas e de índices de sucesso dos aprendentes na EaD, e identificaram certas características como sendo mais prováveis de conduzir ao seu sucesso na EaD.

Assim, algumas das características do aprendiz a distância são:

- Adulto, com idade entre os vinte e os quarenta anos; profissional a tempo inteiro; estuda em regime de part-time a partir de casa (Schrum e Luetkehans, 1997);
- Capacidade de organização e concentração; auto-motivado; maturidade; auto-disciplina; autónomo; persistente; independente; assertividade, e auto-direcção;
- Flexibilidade (temporal e material), e adaptabilidade (Neely, Niemi e Ehrhard, 1998);
- Acesso a diversas tecnologias (Petty e Johnston, 2002).

Efectivamente, para evitar fracassos e ambientes ineficazes, os potenciais aprendentes devem corresponder a um conjunto criterioso de características, que podem ser conhecidas através da aplicação de um questionário, desenvolvido por cada instituição ou organização. Esse questionário deve ser respondido antes de se proceder à admissão, evitando-se, desta maneira, o desconhecimento completo das características dos aprendentes, antes de se iniciar o programa ou curso a distância. Segundo Buchanan (1999), o referido questionário pode incluir questões como: É capaz de trabalhar de forma independente? É capaz de sacrificar o seu tempo pessoal para terminar uma tarefa que foi determinada? Consegue escrever de forma clara e articular ideias de forma coerente? Consegue gerir o tempo? Tem fortes capacidades de estudo? Precisa de assistir a conferências para entender os conteúdos? Sente-se confortável ao participar em actividades de grupo? Sente-se à vontade a trabalhar com um computador? Importa-se de divulgar informação pessoal e sente-se confortável a ouvir informação de outras pessoas? É uma pessoa com iniciativa? Estas são, portanto, questões exemplificativas daquilo que todos os facilitadores terão interesse em conhecer, antes de iniciarem um curso ou programa de EaD, de modo a poderem adoptar e/ou adequar as estratégias de ensino/aprendizagem correctas, em relação ao tipo de aprendentes que irão constituir o seu painel de participantes.

Por outro lado, o grande número de alunos, que constitui uma das principais características da educação a distância, traz, certamente, à superfície a diversidade e riqueza de cultura inerentes aos seres humanos. Verificando-se que a própria diversidade implica a impossibilidade de adoptar uma única fórmula que possa ser aplicada a todos os casos. Deste modo, a mistura de procedimentos adequados a cada situação, considerando o maior número de variáveis possível e a flexibilidade na condução do processo poderão conduzir a um resultado melhor.

Para além disso, é praticamente impossível descrever um aprendente adulto em termos específicos, uma vez que, provavelmente, existem tantos estilos, necessidades e aprendizagens diferenciados como indivíduos adultos no planeta. No entanto, pode-se dizer que cada adulto tem em si a potencialidade e o potencial para progredir e comprometer-se em actividades de aprendizagem (Hiemstra, 2002).

Todavia, para providenciar informação que permita às instituições que actuam nesta área perceber os desafios da EaD, e construir, assim, ambientes efectivos de aprendizagem, é necessário investigar e identificar as dimensões que caracterizam um aprendente a distância bem sucedido.

Schrum e Hong (2002) identificaram sete dimensões, confirmadas como significativas, entre as quais não existem diferenças substanciais, ou seja, nenhuma se sobrepõe às restantes de forma inequívoca. São elas: recursos tecnológicos; experiência tecnológica; estilos de aprendizagem; hábitos e capacidades de estudo; objectivos e finalidades; factores e estilo de vida, e características pessoais.

Portanto, em termos gerais, um aprendente a distância bem sucedido terá de desenvolver os seguintes atributos: capacidade de auto-direcção e de auto-motivação orientada para a aprendizagem; capacidade para ler cuidadosamente e seguir instruções; manter uma auto-disciplina e evitar adiamentos; possuir capacidade efectiva e hábitos de estudo; desejar, sinceramente, aprender e participar em actividades de grupo; gostar de trabalhar de forma independente e controlar a sua própria aprendizagem; comunicar com facilidade, e possuir capacidades básicas de manuseamento de um computador (incluindo navegar na Internet e utilizar o correio electrónico), e da tecnologia em geral.

## 5. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

Metodologicamente, a primeira fase da avaliação incidiu sobre a determinação da questão em estudo e das proposições associadas que permitissem definir uma teoria de suporte aos processos de implementação, recolha e análise de dados. A revisão de literatura conexa e a realização de conversas com especialistas na área permitiu organizar e definir os pontos fulcrais do estudo. Como resultado, as principais questões em investigação neste trabalho foram definidas como sendo:

- Através da percepção das características do aprendente a distância é possível obter estratégias para aferição do seu potencial de sucesso face à EaD.
- Possibilidade de conseguir concretizar uma política de aprendizagem bem sucedida através da definição de estratégias de ensino e aprendizagem.

Esta investigação visa não só identificar as características mais importantes que um aprendente a distância “deve” possuir, mas também dar assistência a potenciais aprendentes

e às instituições que providenciam EaD, bem como, o desenvolvimento de estratégias que permitam assegurar o sucesso dos aprendentes.

## 5.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO E DA INSTITUIÇÃO

A instituição onde realizamos a investigação é uma instituição de cariz militar, criada exclusivamente para responder às necessidades de formação dos seus colaboradores.

As Forças Armadas Portuguesas, a viver desde o fim dos anos 70 do século XX uma profunda reestruturação que, na área do pessoal, se veio a consubstanciar em 1990 na publicação de um novo estatuto dos militares das Forças Armadas, que entre outras disposições, passou a exigir, a partir de 1996, o 9º Ano de escolaridade como habilitação mínima para a promoção a Sargento. Esta exigência foi progressivamente ampliada até ao ano 2000, altura em que a habilitação mínima passaria a ser o 12º Ano. Em 1990, aquando da publicação dos novos estatutos, dos cerca de 8000 Sargentos e Praças do quadro permanente, existiam cerca de 3500 sem o 9º Ano de escolaridade, dos quais, cerca de 600 tinham unicamente a 4ª classe.

Embora muitos destes Homens fossem especialistas qualificados, com uma formação profissional elevada adquirida ao longo da vida e de muitos anos de carreira, a verdade é que não detinham, naquele momento, as habilitações académicas exigidas. Era impensável dispensar ou prescindir desse *Know-How*, face ao que se decidiu proporcionar a todo o seu pessoal a possibilidade de adquirir as habilitações requeridas. Optou-se pelo ensino a distância por ser a modalidade que melhor respondia às características da população alvo e às próprias necessidades deste grupo de aprendentes.

## 5.2. RESULTADOS OBTIDOS

Este trabalho pressupõe que os aprendentes, quando inquiridos acerca das suas características, numa abordagem transversal que, incidindo sobre os diferentes aspectos da sua vida familiar, pessoal e profissional, recursos tecnológicos a que têm acesso e modo como lidam com eles, assim como na sua motivação e preferências nos modos de aprender, permitem antever um conjunto de informações que, se disponibilizadas aos facilitadores, vai permitir que ambos os intervenientes (aprendentes e facilitadores) tenham ao seu dispor mecanismos que lhes facilitem a adopção de estratégias de aprendizagem, susceptíveis de conduzir a uma experiência de aprendizagem bem sucedida.

Assim, a análise dos dados obtidos permitiu confirmar a validade da tese, uma vez que, em face desses resultados, pode-se comprovar que é possível conhecer antecipadamente, todas ou, pelo menos, as principais características dos aprendentes a distância e do ambiente de aprendizagem que os rodeia. E que, para além disso, em função desse conhecimento antecipado é possível estabelecer uma “classificação” dessas mesmas características, sugerindo estratégias ou aconselhando a tomada de medidas que vão debelar ou erradicar tais dificuldades ou “debilidades”.

Por outro lado, a apreciação individualizada de vários aspectos das questões permite aumentar o grau de certeza em relação aos resultados obtidos e, conseqüentemente, à validade da tese.

### 5.2.1. DESCRIÇÃO DA AMOSTRA

Da descrição feita da amostra, em função dos factores de diferenciação seleccionados, destacam-se alguns dos resultados considerados mais importantes:

- Verificou-se que o sexo feminino estava em larga minoria, com apenas 12,6% do total dos inquiridos a frequentar um curso a distância, o que contraria, como já foi oportunamente referido, a maioria dos estudos conhecidos neste domínio;
- O nível etário predominante, entre os 26 e 40 anos, é confirmado pelos diversos estudos que existem neste domínio;
- Uma percentagem considerável dos inquiridos (35,9%), com idades entre os 18 e os 35 anos, tem apenas o 9º Ano de Escolaridade;
- Dos inquiridos, 52,8% têm um ou dois dependentes a seu cargo;
- A quase totalidade dos inquiridos (96,7%) dedica apenas 1 a 4 horas por dia ao estudo, em média, independentemente do número de dependentes e, não havendo, também, uma diferença muito acentuada, quando se considera o Estado Civil.

### 5.2.2. INSTRUMENTOS

De seguida, tecem-se alguns comentários relativamente aos instrumentos que utilizámos nesta investigação, esclarecendo inicialmente quais foram as razões da escolha destes e a sua contextualização, fazendo, depois, uma análise mais pormenorizada ao instrumento que analisa as características dos aprendentes a distância em contexto de EaD, nomeadamente, às dimensões que o constituem, o questionário sócio-demográfico e, esclarecendo, por fim, quais os procedimentos efectuadas na realização desta investigação.

As razões da escolha deste instrumento prendem-se com o facto de ser aquele que mais se aproximava do objecto da nossa investigação, analisando um conjunto de dimensões, por diversas vezes referidas na literatura neste domínio, mas para o qual não havia nenhum instrumento disponível que as operacionalizasse. Em virtude da investigação realizada a propósito dos estudos de Lynne Schrum da Universidade da Geórgia, encontrou-se um questionário por ela elaborado, baseado nas suas investigações e criado para o Board of Regents of the University System of Geórgia. Após esta descoberta foi solicitada a devida autorização para poder traduzir e adaptar esse mesmo questionário ao contexto Português, a adultos aprendentes que quisessem ou fizessem tentações de realizar um curso a distância. Quando se acede à página na Internet ([www.alt.usg.edu/sort/](http://www.alt.usg.edu/sort/)), é referido que o questionário pode ser utilizado livremente, agradecendo apenas uma notificação, no caso de alguma instituição o querer utilizar. Assim, foi esse mesmo questionário que utilizámos (SORT – Student Online Readiness Tool), que tal como é informado na descrição do projecto, tem como intenção auxiliar os aprendentes a adoptarem a decisão mais acertada, antes de se comprometerem num curso a distância, uma vez que podem chegar à conclusão que esta metodologia não é a mais apropriada para si. A adaptação do referido questionário foi realizada “respeitando” a investigação original de Lynne Schrum, que a este propósito sempre relatou a existência de sete dimensões e não seis como acontece no SORT, no qual não consta qualquer item acerca das características pessoais.

Posteriormente, descobrimos um outro questionário, que não estando tão direccionado como estava o que já foi referido, ainda assim, tinha um conjunto de itens que, depois de devidamente adaptados e traduzidos, se encaixariam na perfeição no estudo que estávamos a levar a cabo. Recorremos, então, a muitos desses itens para acrescentar ao questionário

que serviu de base ao utilizado na investigação, o SORT, fazendo com que as dimensões ficassem muito mais equilibradas, em termos de número de questões.

O questionário referido também se encontra disponível em linha, sendo da autoria de James White da Universidade da Florida do Sul ([www.coedu.usf.edu/jwhite/survey1/dld599.html](http://www.coedu.usf.edu/jwhite/survey1/dld599.html)).

### 5.2.3. O INSTRUMENTO – ANÁLISE DAS CARACTERÍSTICAS DOS APRENDENTES EM CONTEXTO DE EAD.

Da análise da literatura existente e da investigação realizada no sentido de apurar as características de um aprendiz a distância bem sucedido, identificaram-se sete dimensões como factores críticos que exercem impacto no sucesso dos adultos que querem aprender a distância.

O questionário, baseando-se nas investigações de Schrum e Hong (2002), era composto por sete dimensões, a saber: Recursos Tecnológicos; Experiência Tecnológica; Hábitos e Capacidade de Estudo; Factores e Estilo de Vida; Objectivos e Finalidades; Estilos de Aprendizagem e Características Pessoais.

Quando se aplica um questionário pretende-se medir aspectos como atitudes ou opiniões do público-alvo, o que só é possível com a utilização de escalas. A escala apresentada é constituída por uma série de três preposições (para as dimensões: Recursos Tecnológicos; Experiência Tecnológica; Hábitos e Capacidade de Estudo; Factores e Estilo de Vida; Objectivos e Finalidades e Estilos de Aprendizagem) e de quatro proposições (para a dimensão Características Pessoais), das quais o inquirido deveria seleccionar uma.

O instrumento tem um total de 88 itens, distribuídos pelas várias dimensões já enumeradas, e que passamos a descrever individualmente.

O acesso às ferramentas ou aos **recursos tecnológicos** por parte dos aprendentes é óbvio, mas nem sempre a sua importância é considerada, sendo muitas vezes desvalorizada. Esta dimensão (14 itens) analisa a existência e a exigência de condições mínimas ao nível dos recursos tecnológicos, uma vez que as tecnologias estão cada vez mais presentes nas estratégias de ensino/aprendizagem deste modelo, facto esse que terá implicações crescentes no acesso às ferramentas indispensáveis, às capacidades necessárias e às informações essenciais.

Os itens desta dimensão são analisados através de um conjunto de opções que os aprendentes escolhem, tendo em atenção o seu caso particular.

A **experiência tecnológica** por parte dos aprendentes é um factor que condiciona igualmente a sua prestação na EaD. Esta dimensão (14 itens) analisa as suas competências neste domínio, tentando perceber qual o seu estado face à necessidade de estar actualizado e habilitado a resolver situações inesperadas, mas sempre possíveis de acontecer, sem que seja necessário ser um perito.

Os **hábitos e capacidade de estudo** por parte dos aprendentes pretende analisar se estes dispõem de um conjunto de práticas e aptidões para serem bem sucedidos na EaD. Esta dimensão (12 itens) analisa a sua idoneidade em termos de capacidade de expressão/ interacção, de controlo sobre a sua aprendizagem e de gestão do tempo, que lhe permita fazer face às exigências de tempo, de ritmo e de interacção que a EaD pressupõe.

A dimensão **factores e estilo de vida** por parte dos aprendentes, analisa o facto destes terem ou não um estilo de vida consentâneo com as exigências a vários níveis, a quem quer realizar um curso de EaD. Esta dimensão (12 itens) tenta perceber se os aprendentes têm alguma flexibilidade de horário, se têm um ambiente de aprendizagem com as condições mínimas para conseguirem estudar em sossego, se dispõem do apoio familiar e dos amigos e se existe compatibilidade profissional, tudo factores que influem no resultado final, que se deseja seja favorável.

A dimensão **objectivos e finalidades** analisa a predisposição por parte dos aprendentes para a realização de um curso a distância. Esta dimensão (12 itens) tenta perceber a intenção inicial dos aprendentes para se matricularem num curso ou programa a distância, uma vez que é de extrema relevância o seu nível de motivação para participarem e se comprometerem com a aprendizagem. Aparentemente, a motivação dos aprendentes é um tópico que gera muita discussão entre educadores a distância e entre a comunidade educativa em geral. A motivação parece ser um factor chave, mas não por si só.

A dimensão **estilos de aprendizagem** analisa a(s) maneira(s) de como gostamos de aprender, de como processamos e recordamos a informação. Esta dimensão (12 itens) tenta perceber qual o modo pelo qual nos é mais acessível aprender. Os educadores têm muito a lucrar acerca do conhecimento das preferências individuais de aprendizagem.

Como já se disse em outras ocasiões, a tentativa de conhecer as nossas preferências de aprendizagem não encerra, em si mesma, nenhum juízo de valor, como tal, nesta dimensão ninguém tem preferências de aprendizagem reduzidas ou elevadas.

A dimensão **características pessoais** analisa o modo como os indivíduos lidam com suas actividades quotidianas. Esta dimensão (12 itens) tenta compreender qual o padrão de comportamento dos aprendentes em matérias que vão para além dos estudos, mas que acabam também por estar em ligação directa ou indirecta com as actividades educativas em geral, pois a responsabilidade pessoal dos aprendentes em todo este processo é fundamental.

Optamos por utilizar um instrumento construído e adaptado ao contexto português, apesar de se encontrar em fase exploratória, não havendo, ainda, estudos empíricos anteriores que permitam efectuar comparações com os nossos resultados.

Contudo, outras opções podiam ter sido escolhidas, nomeadamente através da adaptação de instrumentos de outras fontes, mesmo não sendo especificamente direccionados para este tipo de investigação, poderiam ser utilizados, depois de devidamente adaptados, e/ou reconstruídos, com todas as vantagens (haver estudos de validação consistentes sobre as escalas) e desvantagens inerentes (o processo de tradução e adaptação de um instrumento a outro contexto, onde não foi originariamente construído, provoca sempre alguns problemas relacionados com a especificidade de cada contexto cultural).

Finalmente, a escolha do inquérito por questionário em vez da entrevista, para avaliar os construtos deste estudo, resulta da sua maior facilidade de administração e cotação, bem como do menor dispêndio de tempo e recursos, que constituem vantagens enormes no contexto em que foi utilizado, onde o tempo é um bem precioso para a produção.

## 5.2.4. QUESTIONÁRIO SÓCIO-DEMOGRÁFICO

O questionário sócio-demográfico utilizado neste estudo compreende doze itens, que avaliam características individuais dos trabalhadores (Sexo, Idade e Grau de escolaridade, Distrito de Residência, Estado Civil e Nº de Dependentes), aspectos organizacionais (Regime Contratual) e aspectos sócio-organizacionais (Horas de estudo por dia em média, Horas de estudo por semana em média e Nº de cursos a distância já realizados).

Integrados no questionário sócio-demográfico constavam ainda um conjunto de itens com que se pretendia aferir o grau de influência que um determinado conjunto de factores, que lhes era apresentado, tinha contribuído para a sua decisão de realizar um curso a distância, assim como para assinalarem o grau de importância que um determinado conjunto de itens tinha, para cada um deles, nesse preciso momento, reportado à altura em que preencheram o referido questionário.

## 6. ANÁLISE INDIVIDUALIZADA DE QUESTIONÁRIOS

Procedemos a uma análise individual a um conjunto de três questionários, do total dos 214 que foram respondidos pelos aprendentes. Essa escolha foi aleatória, não havendo, portanto, nenhum interesse subjacente à sua escolha, até porque os questionários foram respondidos de forma anónima e confidencial. Escolhemos três para termos, na medida do possível, um maior espectro de características e condições susceptíveis (umas melhores, outras piores), de indivíduos que querem realizar um curso a distância, podendo aproveitar as suas respostas para proceder a uma análise individual das suas características. Assim, vamos apresentar, resumidamente, uma análise, que do nosso ponto de vista, deve sempre discorrer da resposta por parte de algum potencial aprendente, a um questionário idêntico àquele apresentado neste estudo. O interesse desta análise é dar a perceber a sequência de procedimentos que deverá ser realizada, após alguém ter manifestado interesse em realizar um curso ou programa a distância.

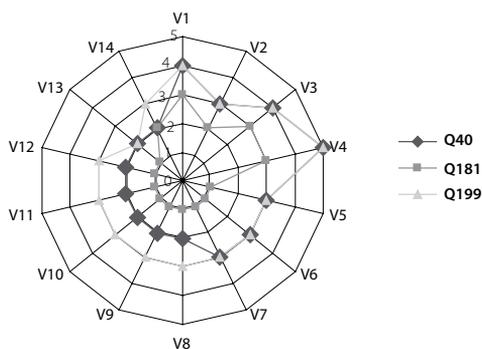
Quando este processo se inicia, e após o preenchimento por parte do potencial aprendente, do respectivo questionário de análise/avaliação das suas características enquanto aprendente a distância, deverá ser realizada uma apreciação individual aos resultados dessa resposta. Assim, utilizamos dois instrumentos da nossa responsabilidade, para que essa análise se possa processar. Um deles é uma grelha de análise, em que se resume de forma breve e rápida todas as respostas do potencial aprendente, para ulterior análise mais circunstanciada.

Este tipo de procedimento permite-nos ficar com um resumo das respostas dos aprendentes ao questionário mas, mais importante do que isso, podemos obter um “desenho” dos potenciais aprendentes. Deste modo, é possível ficar a conhecê-los melhor, tendo uma percepção das suas características, necessidades e expectativas e, se necessário, podemos dar-lhes conselhos e sugestões, ou até auxiliá-los a ultrapassar algum, ou alguns, dos pontos menos conseguidos das suas características. Esse auxílio pode passar pelo simples apoio ou cooperação, até à realização de uma acção de formação para ultrapassar alguma falha (como por exemplo, não ter experiência tecnológica adequada ou não ter acesso às ferramentas tecnológicas necessárias) ou, em última instância, chegando-se à conclusão, consensual, de que a EaD não será a mais aconselhável ao seu perfil, aconselhá-los a procurar alternativas ou fornecendo-lhes essas alternativas.

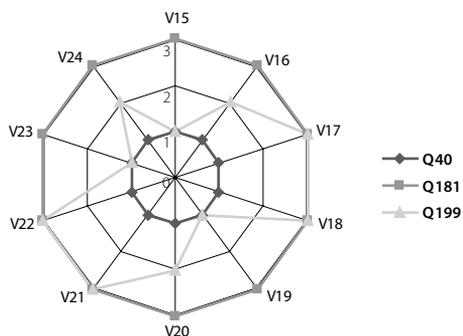
Tal como já foi referido, este questionário não pretende ser um entrave a ninguém, e muito menos um modo de excluir alguém de frequentar uma acção a distância, pelo contrário, pretende ser um meio de permitir que aprendentes e facilitadores tenham um conhecimento antecipado das características dos primeiros, para assim, conseguirem superar eventuais falhas, remediando-as para que possam ser bem sucedidos. Para terminar, convém também referir, que esta análise aqui realizada *a posteriori*, deverá ser efectuada, *a anteriori*, ou seja, entre o facto de o potencial aprendente proceder à inscrição num curso a distância e a sua admissão propriamente dita. Só deste modo é que este processo fará inteiramente sentido e cumprirá plenamente a sua função aferidora e reguladora.

Ao preenchimento da grelha, seguir-se-á a realização de um relatório de pormenor, onde se farão alguns comentários e análise às características/perfil dos potenciais aprendentes a distância, de acordo com a descrição dos perfis, previamente referida, e a que as suas respostas nas diferentes dimensões deram origem. Com este relatório pretende-se ficar com uma espécie de documento justificativo ou elucidativo do aprendente, para que em caso de necessidade, possamos analisar em conjunto os resultados, num posterior contacto com este. Para a elaboração do relatório poder-se-á, eventualmente, recorrer a profissionais qualificados na área, uma vez que a análise efectuada deverá ser o mais isenta e profissional possível, pelo melindre que as análises efectuadas poderão gerar, principalmente se forem negativas.

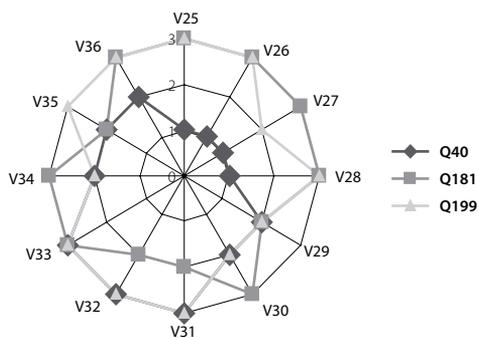
De seguida, podemos observar um conjunto de gráficos que resultaram das respostas dos aprendentes a cada uma das dimensões do questionário (Gráficos 1 a 7).



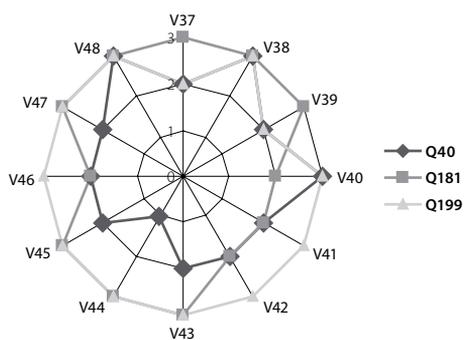
**Gráfico 1** – por aprendente na dimensão recursos Tecnológicos..



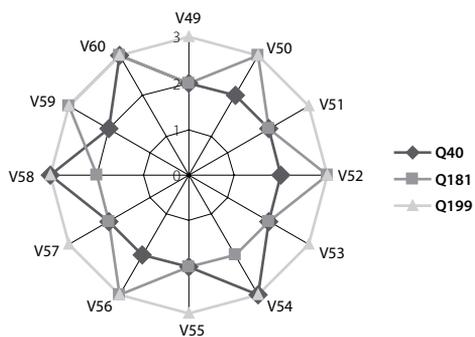
**Gráfico 2** – por aprendente na dimensão experiência tecnológica.



**Gráfico 3** – por aprendente na dimensão hábitos e capacidade de estudo.



**Gráfico 4** – por aprendente na dimensão factores e estilo de vida.



**Gráfico 5** – por aprendente na dimensão objectivos e finalidades.

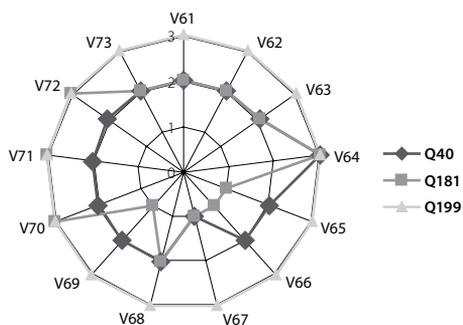


Gráfico 6 – por aprendente na dimensão estilos de aprendizagem.

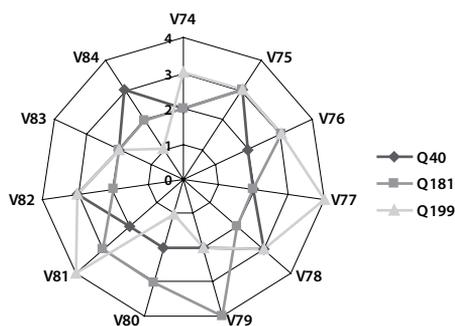


Gráfico 7 – por aprendente na dimensão características pessoais.

NOTA: Para ajudar na leitura dos gráficos, convém referir que os questionários estão identificados genericamente conforme numeração sequencial que lhes foi atribuída aquando da sua recepção (assim, por exemplo Q40 corresponde ao questionário nº 40) e V1 por exemplo corresponde à variável 1 do questionário e assim sucessivamente.

## 7. CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

A EaD tem um forte impacto no pensamento e na prática de todo o sistema educacional, a respeito de matérias críticas, tais como saber de que modo os aprendentes aprendem, como podem ser melhor ensinados, e como é que os recursos educacionais podem ser mais eficientes e organizados. Por outro lado, a EaD está ligada de forma inequívoca à inovação nas TIC, e à identificação de novas necessidades de aprendizagem e de novas ideias sobre como a informação pode ser acedida e aplicada. Em particular, a EaD tem o potencial de realçar uma abordagem educacional mais centrada no aprendente, conduzindo, por sua vez, a um contacto mais intensivo entre instituições educacionais, por um lado, e entre empresas e indústrias, por outro.

No entanto, existem alguns assuntos actuais na EaD a nível europeu que se encontram em aberto, e que, segundo Unesco (2002) podem ser sintetizados do seguinte modo:

- Fazer coincidir a EaD com as necessidades de desenvolvimento dos Recursos Humanos, e do desenvolvimento futuro integrado de políticas de Recursos Humanos e estratégias educacionais;
- Mobilizar as instituições convencionais na implementação de estratégias de ensino/aprendizagem a distância, e, ao mesmo tempo, capitalizar a experiência e os recursos de muitas instituições especializadas em EaD;
- Necessidade de inovar, tanto pelas instituições convencionais como pelas de EaD, no que se refere à utilização eficaz das TIC para finalidades de ensino/aprendizagem, baseadas em estratégias educacionais eficientes, pesquisa e acessibilidade às infra-estruturas necessárias e de conectividade, com custos aceitáveis;
- Importância de reconhecer continuamente as qualificações conseguidas através de metodologias em EaD;
- Importância de desenvolver padrões de qualidade nos sistemas de EaD, seja no sector público ou privado;
- Ajudar a desenvolver programas e a criar infra-estruturas de EaD, em regiões onde não existe desenvolvimento suficiente.

Termina-se este trabalho enfatizando a necessidade de substituir os actuais modelos de ensino/aprendizagem, evidenciando que a iniciativa e o controlo do processo de aprendizagem deve estar mais do lado de quem aprende, do que de quem ensina, numa atitude não conformista, arriscada e criativa, e que reconheça o direito de errar e de vacilar para, assim, se poder melhorar e aprender permanentemente.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BUCHANAN, E. A.** (1999). Assessment measures: Pre-tests for successful distance teaching and learning? *Online Journal of Distance Learning Administration*, 2(3). State University of West Georgia, Distance Education Center. [Em linha]. Disponível em <http://www.westga.edu/~distance/buchanan24.html>. [Consultado em 01/05/2005].
- CROSS, K. P.** (1981). *Adults as learners. Increasing participation and facilitating in adult education*. London: Routledge.
- DOWNES, M., & Moller, L.** (1999). Experiences of Students, Teachers and Administrators in a Distance Education Course. *Internacional Journal of Educational Technology*, 1(2). [Em linha]. Disponível em [www.outreach.uiuc.edu/ijet/v1n2/downs/index.html](http://www.outreach.uiuc.edu/ijet/v1n2/downs/index.html). [Consultado em 14/05/2002].
- GIBSON, C. C.** (2003). Learners and Learning: The Need for Theory. *In*: M. G. Moore & W. G. Anderson (Eds.), *Handbook of Distance Education*, pp. 147-160. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- GOUVEIA, J. B., Restivo, F., & Gouveia, L.** (1999). *Integração e Convergência no Ensino, Formação e Treino – Uma proposta para a criação de redes de competências*. 2ª Conferência sobre Redes de Computadores. CRC'99, 18 e 19 de Outubro. Universidade de Évora. Portugal. [Em linha]. Disponível em [www.ufp.pt/~lmbg](http://www.ufp.pt/~lmbg). [Consultado em 01/01/2002].
- GOUVEIA, L. M. B.** (1999). On Education, Learning and Training: Bring Windows where just walls exist. *Revista da UFP*, 3(3), pp. 19-31. Porto.
- HIEMSTRA, R.** (2002). *Lifelong learning. An exploration of adult and continuing education within a setting of lifelong learning needs* (3<sup>rd</sup> ed.). Fayetteville, New York: Hitree Press.
- HOLMBERG, B.** (1995). *Theory and practice of distance education* (2<sup>nd</sup> ed.). London: Routledge.
- HOULE, C. O.** (1972). *The Design of Education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

- Indiana College Network** (2004). *Becoming a Successful Online Student*. [Em linha]. Disponível em [www.icn.org/studentservices/success.html](http://www.icn.org/studentservices/success.html). [Consultado em 02/11/2004].
- KEEGAN, D.** (1996). *Foundations of Distance Education* (3<sup>rd</sup> ed.). London: Routledge.
- KIDD, J. R.** (1973). *How adults learn* (rev. ed.). New York: Association Press.
- KINZIE, M.** (1990). Requirements and benefits of interactive instruction: Learner control, self-regulation, and continuing motivation. *Educational Technology Research and Development*, 38(1), pp. 5-21.
- KNOWLES, M. S.** (1975). *Self-Directed Learning. A Guide for Learners and Teachers*. Englewood Cliffs: Prentice Hall/Cambridge.
- KNOWLES, M. S.** (1980). *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy* (2<sup>nd</sup> ed.). Englewood Cliffs: Prentice Hall/Cambridge.
- LIMA SANTOS, N., Faria, L., & Rurato, P.** (2000). *Educação e Aprendizagem de Adultos: Avaliação do Auto-Conceito de Competência Cognitiva e da Auto-Aprendizagem*. V Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia. Universidade da Corunha e de Santiago de Compostela.
- LIMA SANTOS, N., Rurato, P., & Faria, L.** (2000). Auto-Aprendizagem e Auto-Conceito de Competência Cognitiva em Contexto Empresarial. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 1, pp. 135-146.
- MANDERVELD, J. M., & Koper, E. R.** (2000). Edubox, a platform for new generation learning environments. In F. Restivo & L. Ribeiro (Eds.), *Web-based learning environments*, pp. 38-41. Porto: Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto.
- MCKEACHIE, W. J.** (1994). *Teaching Tips: A Guidebook for the Beginning College Teacher* (9<sup>th</sup> ed.). Lexington, MA: D. C. Heath and Company.
- MERRIAM, S. B., & Brockett, R. G.** (1997). *The profession and practice of adult education: An introduction*. San Francisco: Jossey-Bass.
- MERRIAM, S. B., & Caffarella, R. S.** (1999). *Learning in Adulthood: A Comprehensive Guide* (2<sup>nd</sup> ed.). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- MOORE, M. G.** (1986). Learners and Learning at a Distance. In *Proceedings: Second Effective Teaching at a Distance Conference*, Madison, Wisconsin. Department of Continuing and Vocational Education, pp. 8-45. [Em linha]. Disponível em [www.ed.psu.edu/acsde/pdf/learners\\_learning.pdf](http://www.ed.psu.edu/acsde/pdf/learners_learning.pdf). [Consultado em 30/04/2002].
- NEELEY, L., Niemi, J. A., & Ehrhard, B. J.** (1998). Classes going the distance so people don't have to: Instructional opportunities for adult learners. *T.H.E. Journal*, 26(4), pp. 72-74. [Em linha]. Disponível em [www.thejournal.com/magazine/vault/A2039A.cfm](http://www.thejournal.com/magazine/vault/A2039A.cfm). [Consultado em 23/03/2003].
- PETERSON, R. W. K.** (1979). *Values, education and the adult*. London: Routledge and Kegan Paul.
- PETTY, I. L., & Johnston, J.** (2002). *Handbook of Distance Education for Adult Learners* (1<sup>st</sup> ed.). Published By Project IDEAL, Institute for Social Research, University of Michigan. [Em linha]. Disponível em [www.intelecom.org/ilrn/adulted/crc/crcpdf/projectideal\\_handbk.pdf](http://www.intelecom.org/ilrn/adulted/crc/crcpdf/projectideal_handbk.pdf). [Consultado em 16/03/2006].
- RAMAGE, T. R.** (2002). *The "No Significant Difference" Phenomenon: A Literature Review*. [Em linha]. Disponível em [www.usq.edu.au/electpub/e-jist/docs/html2002/pdf/ramage.pdf](http://www.usq.edu.au/electpub/e-jist/docs/html2002/pdf/ramage.pdf). [Consultado em 10/08/2005].
- ROQUE, P.** (2000). *O Papel da Internet na Formação Profissional*. [Em linha]. Disponível em [www.elearningpost.com](http://www.elearningpost.com). [Consultado em 30/05/2002].
- RURATO, P., Faria, L., & Lima Santos, N.** (2000). Educação e Formação de Adultos: Estudos Diferenciais sobre a Auto-Aprendizagem e o Auto-Conceito de Competência Cognitiva. V Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia, 6(4), pp. 639-648. Universidade da Corunha e de Santiago de Compostela.
- SAUVÉ, L., Nadeau, J.-R., & Leclerc, G.** (1993). Le Profil d'Apprentissage des Étudiants Inscrits dans un Certificat de Cycle offert à Distance et sur Campus: Une étude comparative. *Journal*

of *Distance Education/Revue de l'enseignement à distance*. [Em linha]. Disponível em [http://cade.athabasca.ca/vol8.2/07\\_sauve\\_et\\_al.html](http://cade.athabasca.ca/vol8.2/07_sauve_et_al.html). [Consultado em 13/05/2002].

**SCHRUM, L., & Hong, S.** (2002). From the Field: Characteristics of Successful Tertiary Online Students and Strategies of Experienced Online Educators. *Education and Information Technologies*, 7(1), pp. 5-16. [Em linha]. Disponível em [www.springerlink.com/content/?k=Schrum](http://www.springerlink.com/content/?k=Schrum). [Consultado em 31/01/2006].

**SCHRUM, L., & Luetkehans, L.** (1997). *A primer on distance education: Considerations for decision makers*. Washington, DC: Association for Educational Communication and Technology.

**SHUELL, T. J.** (1998). The role of the student in learning from instruction. *Contemporary Educational Psychology*, 13(3), 276-295.

**SMITH, N. N.** (2003). Characteristics of Successful Adult Distance Instructors for Adult Learners. *Inquiry*, 8(1). [Em linha]. Disponível em [www.vccaedu.org/inquiry/inquiry-spring2003/i-81-smith.html](http://www.vccaedu.org/inquiry/inquiry-spring2003/i-81-smith.html). [Consultado em 31/01/2006].

**TOUGH, A.** (1979). *The Adult's Learning Projects*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.

**TRUMAN-DAVIS, B., Futch, L., Thompson, K., & Yonekura, F.** (2000). Support for online teaching and learning. *Educause Quarterly*, 23(2), pp. 44-51.

**Unesco** (2002). *Teacher Education Guidelines: Using Open and Distance Learning*. [Em linha]. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001253/125396e.pdf>. [Consultado em 03/03/2006].