



CEREM

Relatório Interno 01/2007

Paulo Rurato, Luis Borges Gouveia, Joaquim
Borges Gouveia

As Características dos Aprendentes na
Educação a Distância: Factores de Motivação

Outubro 2005

As Características dos Aprendentes na Educação a Distância: Factores de Motivação

Paulo Rurato

Mestre Assistente

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais – UFP

prurato@ufp.pt

Luís Borges Gouveia

Professor Associado

Faculdade de Ciência e Tecnologia – UFP

lmbg@ufp.pt

Joaquim Borges Gouveia

Professor Catedrático

Departamento de Economia, Gestão e Engenharia Industrial – UA

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 succeed learning experience.

1. INTRODUÇÃO

As rápidas mudanças no local de trabalho, o desemprego e a incerteza exigem alterações imediatas na educação e formação contínua e ao longo da vida. Sob tais circunstâncias, é irreal esperar que as estruturas educacionais tradicionais respondam numa base adequada para o desenvolvimento do conhecimento e das competências. Deste modo, torna-se necessário encontrar novos métodos para melhorar os níveis educacionais, iniciais ou de formação contínua.

Actualmente, persistem poucas dúvidas de que as principais mudanças que estão a ocorrer, se devem sobretudo à expansão das TIC. Naquilo a que habitualmente chamamos Sociedade da Informação, a vantagem económica estará do lado de quem adquirir as competências necessárias para processar informação e conhecimento, e as conseguir aplicar no trabalho e no dia-a-dia.

A adopção de novos métodos, implica existirem novas formas de organização, que por sua vez, requerem, que se repense a educação e as políticas educativas. As estratégias que têm sido recomendadas incluem diversificar os recursos e evidenciar a eficiência do sistema. Esta última, envolverá reformas estruturais e a limitação das despesas, olhando, não apenas, para as novas tecnologias, mas também para abordagens alternativas, na tentativa de melhorar o acesso, melhorar a relação custo-eficiência e a qualidade, assim como, os resultados da aprendizagem.

Um dos desafios para a educação consiste no facto de que, actualmente, as capacidades de nível elevado são necessárias não somente para uma elite, mas para a população em geral. Deste modo, a educação deve ser considerada na sua relação com o desenvolvimento económico, social e cultural.

Então, como avaliar o potencial de sucesso do aprendente no contacto com a EaD? E que estratégias de aprendizagem serão as mais indicadas para permitir obter esse mesmo sucesso? Para evitar fracassos e ambientes ineficazes, os potenciais aprendentes devem corresponder a um conjunto criterioso de características. Essas características podem ser conhecidas, através da aplicação de um questionário, desenvolvido por cada instituição ou organização, evitando-se, desta maneira, o completo desconhecimento das características dos aprendentes, antes de se iniciar o programa ou curso a distância.

A identificação das características associadas a um aprendente a distância bem sucedido, pode fornecer as informações necessárias para que os facilitadores e demais intervenientes possam sugerir ou mesmo evitar que um aprendente se comprometa num curso a distância, do qual, certamente, em função das suas características, irá ter uma forte tendência para desistir. Um aprendente colocado erradamente num curso, pode encontrar dificuldades e ver reduzidas as possibilidades de obter sucesso (White, Goetz, Hunter e Barefoot, 1995).

Uma revisão das investigações realizadas neste domínio, permite-nos perceber que o crescimento exponencial da EaD ao longo destes anos mais recentes, não foi devidamente acompanhado por uma análise exaustiva dos fenómenos relacionados com esta metodologia. A maior parte das investigações realizadas pretenderam comparar a EaD com o ensino presencial. No entanto, apesar da evidente utilidade dessas investigações, até porque hoje existe a percepção real de que os aprendentes a distância se comportam da mesma maneira, e obtêm níveis de satisfação e de sucesso similares aos que alcançam no ensino presencial, permanecem, ainda, por resolver muitas interrogações e muitos problemas (Illera, Escofet e Martin, 2002).

A definição de tais características poderia ajudar a perceber (ou pelo menos, a fazer reflectir

aprendentes, facilitadores e outros intervenientes) quem tem o perfil adequado (no sentido de mais ajustado às exigências da EaD), segundo parâmetros preestabelecidos, evitando, deste modo, a aceitação de candidatos a aprendentes a distância votados ao insucesso.

É importante seleccionar o formato que fornece uma melhor oportunidade (de obter sucesso) a cada aprendente, individualmente. Porém, as pesquisas precedentes acerca da EaD indicam que a informação existente é escassa, concretamente, no que se refere a explicar e perceber as diferenças individuais dos aprendentes a distância.

Ensinar/Educar a distância é um desafio, uma vez que coloca novas exigências, tanto a aprendentes, como a facilitadores. Schrum e Hong (2002), fornecem um conjunto de sete dimensões para serem aplicadas em ambientes de aprendizagem a distância, que permitem conseguir alcançar experiências de aprendizagem positivas e com sucesso. As dimensões identificadas e confirmadas com a sua pesquisa são: acesso às ferramentas; experiência tecnológica; preferências de aprendizagem; hábitos e capacidades de estudo; objectivos e propósitos; factores de estilo de vida e características pessoais.

As capacidades requeridas, e muitas vezes exigidas, não são decisões arbitrárias, precisando, pelo contrário, de ser adoptadas, porque aumentam a probabilidade de um aprendente obter sucesso.

Infelizmente, com frequência pouco se faz para guiar apropriadamente os aprendentes quando seleccionam o formato do seu curso e, como consequência, vários estudos encontraram percentagens elevadas de aprendentes que iniciaram um curso a distância, mas acabaram por desistir, sendo esses valores mais elevados se comparados com estudantes de cursos convencionais (Frankola, 2001; Oblender, 2002). Frankola (2001), indica que as taxas de abandono são da ordem dos 20 a 50% para aprendentes a distância, ou seja, taxas de abandono 10 a 20 pontos percentuais mais altas do que em cursos tradicionais em sala de aula, representando um indicador de que o ambiente a distância poderá não ser o mais apropriado para todos.

Como foi dito anteriormente, a EaD tem frequentemente taxas de abandono elevadas, de modo que, no interesse dos aprendentes e das instituições que gravitam nesta área, a identificação das características dos aprendentes a distância, seria bastante útil para o sucesso desta metodologia.

2. FACTORES DE SUCESSO EM AMBIENTE DE EAD

O principal papel do aprendente é aprender. No entanto, mesmo sob as melhores circunstâncias, esta tarefa desafiante requer motivação, planeamento e competências para

analisar toda a informação que se encontra disponível.

Os aprendentes a distância podem ter qualquer idade, qualquer nível de escolaridade e uma diversidade de necessidades de aprendizagem, mas têm, contudo, uma característica em comum, que é um grande comprometimento com a aprendizagem, uma vez que a maior parte deles é auto-aprendente e muito motivado. Todavia, esses aprendentes necessitam de ter conhecimento que um curso a distância requer capacidade de trabalhar e estudar de forma independente, auto-disciplina, auto-motivação e perseverança (Hardy e Boaz, 1997).

Na literatura desta área do conhecimento, existe um claro consenso para considerar que a desistência ou o abandono, especialmente na EaD é um fenómeno difícil e complexo de compreender (Levy, 2007). Neste âmbito, Xenos (2004), aponta a importância para todos os intervenientes neste processo de possuir conhecimento, e de conseguir identificar as causas dessas desistências e abandonos.

Segundo Deka e McMurry (2006), os dois índices mais comuns para medir o sucesso, são a avaliação e a percentagem de aprendentes que permanece até final do curso ou programa.

São diversas as variáveis capazes de predizer quem pode obter sucesso ou, pelo contrário, ser mal sucedido. E, de acordo com Gibson (1998), podem ser classificadas em quatro categorias: *Background* (idade, género); estar preparado (capacidade de estudo e competência para ler e escrever); auto-estima/auto-eficácia, e motivação para ser bem sucedido. De facto, existe uma boa razão, para supor que estas variáveis são muito importantes no sucesso de um curso ou programa em EaD, uma vez que o aprendente a distância, porque tem um nível reduzido de contacto com o facilitador e outros aprendentes, tem de garantir nele próprio um modo de providenciar ritmo, estratégia de estudo e motivação para continuar a estudar (Moore, 1989).

2.1. Factores que afectam os Aprendentes

Em qualquer situação educativa, é importante que o facilitador saiba, o mais possível, sobre os aprendentes que vai encontrar, para que, desse modo, possa providenciar a melhor aproximação, que lhe permita conseguir uma aprendizagem experiencial com sucesso para todos. Cada indivíduo é único, e precisa de ser reconhecido como tal. Então, quando o individual é tido em consideração, características como a atitude ou interesse (motivação), experiências anteriores, capacidades cognitivas e estilos de aprendizagem terão um forte impacto (Simonson, Smaldino, Albright e Zvacek, 2000).

Segundo Moore e Kearsley (1996), para os aprendentes adultos, o custo real do seu envolvimento num curso de EaD é mais do que apenas dinheiro, uma vez que, parece mais importante o tempo e o esforço adicional que lhes são requeridos. Virtualmente, eles

comprometem-se voluntariamente, pois estão altamente motivados e orientados para a tarefa de serem aprendentes. De facto, ao contrário dos aprendentes mais jovens, os adultos já têm experiência de trabalho, estando a maior parte a tentar aprofundar alguns dos assuntos do seu trabalho. Por outro lado, também, já sabem bastante acerca da vida, do mundo, deles mesmos e das relações interpessoais. Por isso mesmo, para estes aprendentes, o facilitador tem autoridade pelo que sabe e pela maneira como se relaciona com eles, e não devido a sinais exteriores ou títulos académicos.

Por fim, de acordo com Moore e Kearsley (1996), os aprendentes têm maior tendência para se afastarem ou abandonarem um curso se: perceberem que o seu conteúdo é irrelevante ou que tem pouco valor para a sua carreira ou interesses pessoais; o seu grau de dificuldade é muito elevado, ocupa muito tempo ou esforço; ficarem frustrados por tentarem concluí-los ou por lidarem com requisitos administrativos e não receberem assistência; não receberem *feedback* durante o mesmo, e não houver interacção com o facilitador, tutor ou com os outros aprendentes, sentindo-se, assim, muito isolados.

De facto, os adultos aprendem mais eficazmente, quando têm uma motivação interna para desenvolver uma capacidade ou para ganhar novos conhecimentos, necessitam de saber porque estão a aprender algo e querem saber que benefícios terão, antes de começarem a aprender, tendo como dificuldade complementar, os interesses financeiros. Adicionalmente, no mundo do trabalho, os adultos esperam avaliar a importância relativa da informação, para exercitar o julgamento pessoal, ajustar prioridades e o seu tempo (Stilborne e Williams, 1996). Precisam, também, de sentir que o que estão a aprender é relevante, e se terá um efeito imediato, querendo ver como os objectivos da aprendizagem se relacionam com situações autênticas e com soluções reais dos problemas, sem esquecer que cada aprendente adulto possui, ainda, um conjunto de conhecimentos e de experiências antecedentes. E, muitas deles resistem a tentar algo de novo, se isso envolver o risco de cometer um erro, principalmente se já tiveram problemas ou dificuldades com a aprendizagem no passado.

Deste modo, um clima de aprendizagem ideal para os adultos, deve basear-se numa atmosfera em que não haja ameaças ou julgamentos e em que se sentem à vontade para exprimir as suas opiniões, partilhando a responsabilidade da sua própria aprendizagem. A ênfase deve, então, ser direccionada para o que o aprendente é capaz de aprender, e para o modo como é realizada essa aprendizagem. Assim, deve-se tentar pesquisar no sentido de identificar um conjunto de características susceptíveis de influenciar a concepção, transmissão e apreensão dos conhecimentos em ambiente de EaD, de modo a explorar e investigar a sua interacção em diferentes contextos e com diferentes grupos.

Pode, então, afirmar-se que, se for exposta de um modo relevante para o aprendente e para as suas necessidades, a EaD favorece a motivação dos aprendentes e promove o prazer pela aprendizagem eficiente e eficaz, criando uma comunicação harmoniosa entre o aprendente e a instituição de EaD (facilitadores, tutores, conselheiros, etc.), facilitando o acesso aos conteúdos do curso e comprometendo o aprendente nas actividades, discussão e decisões (Holmberg, 1986).

2.2. Barreiras à Aprendizagem

Segundo Nugent (2001), a EaD pode ser uma experiência muito rica, devido à quantidade de conteúdos que está em constante crescimento, e ao facto de que o que se descobre actualmente ser muito mais do que o que estava disponível num passado recente, pelo menos em termos de interactividade, apresentações audiovisuais e interfaces, que providenciam experiências de aprendizagem interessantes e desafiantes.

No início deste novo século, os educadores de adultos enfrentam um novo e imenso desafio, que é o de servir uma população e uma sociedade muito diversificadas. Podendo, mesmo, esperar-se que a população aprendente adulta, seja a mais importante e aquela com maior crescimento no segmento do ensino superior (Galusha, 1997). Paralelamente, as mudanças na tecnologia aceleraram o crescimento da EaD, e, concomitantemente, o aumento e facilidade de acesso à tecnologia electrónica, veio permitir aos aprendentes adultos participarem mais no processo de aprendizagem.

Sendo a aprendizagem na EaD centrada no aprendente (Galusha, 1997), então, quanto mais se souber das características dos aprendentes a distância, melhor se poderão perceber e entender as dificuldades e problemas que eles enfrentam. Embora o conhecimento destas dificuldades e problemas, não seja sinónimo de sucesso, pode-se dizer que contribui seguramente para a sua obtenção. Mais ainda, o conhecimento das características e motivações dos aprendentes a distância, ajuda a entender quem tenderá a participar num programa de EaD, e contrariamente, a saber o porquê doutros decidirem não participar.

Segundo Garland (1994), muitas das barreiras referidas, resultam da contradição social entre o papel de aprendente e o papel de adulto, ou seja, a contradição entre o papel de um humilde aprendente, cujas necessidades são consideradas relativamente subordinadas, e o respeitável e autónomo papel de um adulto maduro, que precisa de respeito, comprometimento e controlo pessoal (o que significa controlar todo o seu processo educativo).

Existe todo um conjunto de factores a ter em consideração, quando se analisa a decisão dos adultos aprendentes em participarem em actividades de aprendizagem (Figura 1), e nas quais

se incluem as características demográficas, os eventos e factos da vida e a motivação, que serão comentadas de seguida.

Em primeiro lugar, existe uma quantidade substancial de dados, que correspondem às características demográficas dos aprendentes cuja influência será potencialmente importante na participação dos adultos no processo de aprendizagem. Em segundo lugar, os vários eventos e factos da vida, podem mudar a necessidade ou a capacidade perceptível de um indivíduo para realizar uma actividade educacional. Por exemplo, Aslanian e Brickell (1980) relataram que uma percentagem elevada de aprendentes de EaD procurou a aprendizagem como resposta a eventos da sua vida privada, e Henry e Basile (1994), afirmam que tais eventos diminuíram as probabilidades da sua participação.

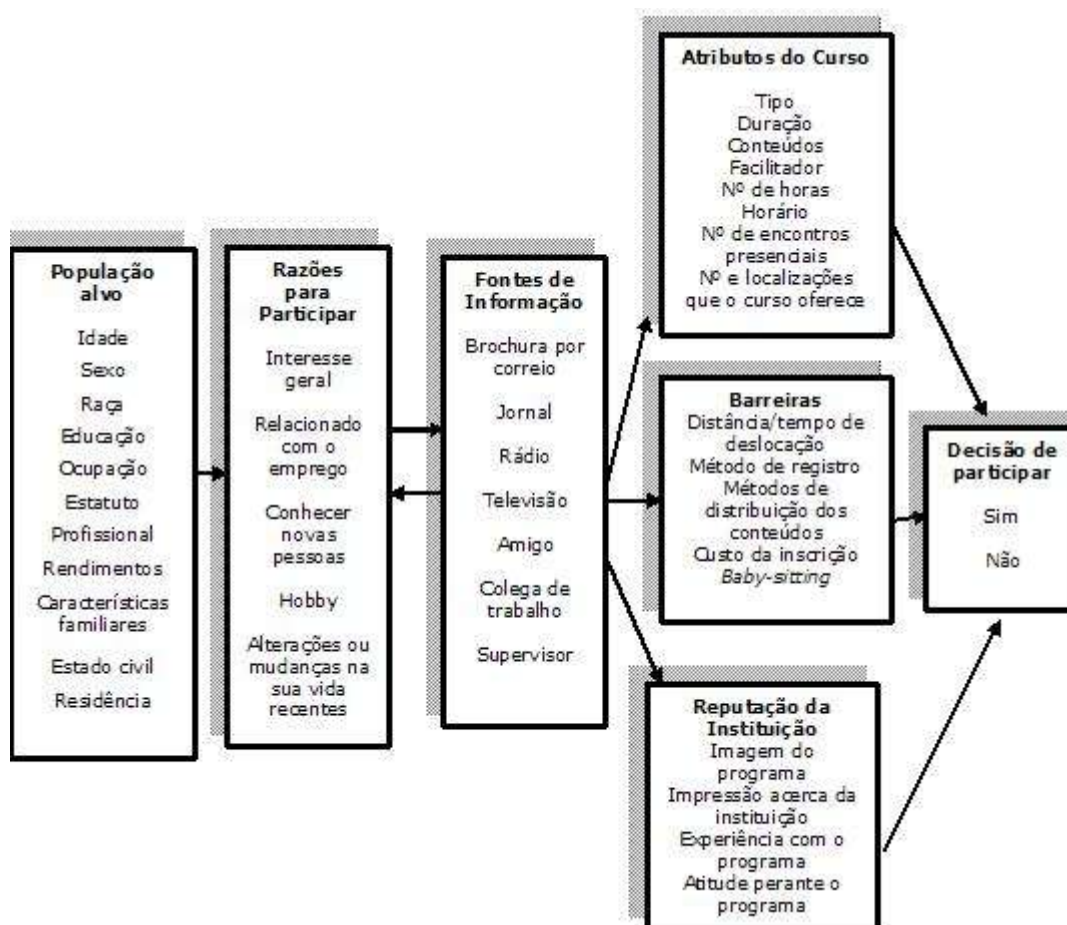


Figura 1 – Factores que afectam a decisão dos adultos de participar em processos de aprendizagem (adaptado de Henry e Basile, 1994).

Por fim, o conceito de motivação pode ser definido, simplesmente, como o conjunto de razões pelas quais os indivíduos se propõem a fazer algo, esperando em contrapartida, um qualquer benefício. Por exemplo, um indivíduo pode esperar ter benefícios, tais como a aprendizagem de coisas novas, conhecer novas pessoas, ganhar mais dinheiro, mas a sua razão principal

pode ser a de melhorar a sua auto-imagem ou a sua auto-estima. Deste modo, a identificação e compreensão das motivações é de grande utilidade, para perceber o adulto e a sua participação em actividades de aprendizagem (Wikelund, Reder e Hart-Landsberg 1992).

Tendo em consideração que a aprendizagem ao longo da vida é importante para manter os indivíduos competitivos e actualizados, num ambiente baseado no conhecimento e na competitividade, a EaD permite aos adultos aprendentes combinar essa aprendizagem, com a família e as responsabilidades do emprego. E isto, porque o ambiente de EaD nunca é estático, reflectindo o dinamismo das comunidades de aprendizagem. Simultaneamente, o diálogo que se estabelece estimula o ambiente de aprendizagem, em que os aprendentes interagem uns com os outros e difundem as suas ideias (Land, 2002).

2.2.1. Motivações dos aprendentes adultos para aprender

São vários os factores que motivam os aprendentes adultos para realizarem cursos em EaD, nomeadamente:

- Desenvolvimento na carreira (MacBrayne, 1995; von Prummer, 1990);
- Constrangimentos de tempo, distância e financeiros (Sherry, 1996);
- Flexibilidade de acesso e de tempo, oportunidade de colaborar com outros aprendentes distantes e com diferentes *background* e experiências (Jarmon, Frshee, Olcott, Boaz e Hardy, 1998);
- Socialização e conveniência (Ridley, Bailey, Davies, Hash, e Varner 1997).

Deste modo, o interesse no assunto, a flexibilidade de tempo e, ainda, a possibilidade de trabalhar com facilitadores doutros locais e com notoriedade, bem como a própria reputação do curso, constituem factores importantes quando os aprendentes consideram a possibilidade de realizar um curso nestes moldes. Menor importância é dada à curiosidade em verificar como será realizar e trabalhar num curso a distância.

Lieb (1991) sintetiza, desta forma os seis factores que servem de motivação ao aprendente:

- Relacionamento social – para fazer novos amigos, necessidade de novas associações e relacionamentos;
- Expectativas externas – para cumprir instruções e realizar as recomendações de alguém com autoridade formal;
- Bem-estar social – para conseguir realizar algo que ajude os outros, ou participar em trabalho comunitário;
- Desenvolvimento pessoal – para conseguir uma promoção, segurança profissional, ou estar alerta para possíveis necessidades de se adaptar a mudanças no emprego,

necessidade de manter competências antigas ou de aprender outras novas;

- Escape ou estímulo – para se livrar da rotina diária;
- Interesse cognitivo – para aprender pelo simples facto de aprender, ter novos conhecimentos e satisfazer uma mente inquiridora.

Todas estas informações, sobre o que afecta a escolha dos aprendentes, podem ser úteis para atrair novos aprendentes e ajudar as instituições a perceber as suas necessidades e expectativas e a melhorar os serviços prestados, fazendo com que todos os intervenientes neste processo, trabalhem no sentido da satisfação das necessidades dos aprendentes e da qualidade dos cursos.

Por outro lado, para Kelly (s/ data), também são várias as motivações pelas quais os adultos aprendentes decidem aprender, destacando-se as seguintes:

- Aprendentes de segunda oportunidade
 - Não conseguiram ou não puderam terminar os estudos enquanto jovens;
- Razões relacionadas com a carreira profissional
 - Conseguir melhores qualificações para poderem aspirar a uma melhor colocação;
 - Novas qualificações ou capacidades para iniciarem uma nova carreira profissional;
 - Obter qualificações que permitam conseguir uma situação profissional permanente ou a tempo inteiro;
 - Iniciar uma carreira profissional, após um lapso de tempo;
- Razões relacionadas com o trabalho
 - Cursos de pequena duração para reciclagem de capacidades no actual emprego;
 - Educação profissional contínua requerida pela profissão;
 - Seminários ou cursos de pequena duração, para se manterem a par dos novos desenvolvimentos na área profissional;
- Desenvolvimento pessoal
 - Auto-estima ou auto-conhecimento;
 - Preenchimento de lacunas nas capacidades mais básicas (literacia, matemática e outras);
 - Conhecimento de pessoas com interesses similares (razões sociais);
 - Exploração duma área de interesse pessoal.

É preciso, portanto, ter em atenção que os factores motivacionais também podem constituir-se como barreiras. Por isso, a melhor maneira de motivar os aprendentes adultos, é, então, realçar as suas razões para se comprometerem, e reduzir as barreiras.

3. 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, providenciar assistência a potenciais aprendentes e às instituições que providenciam EaD, bem como, o desenvolvimento de estratégias que permitam assegurar o sucesso dos aprendentes.

3.1. 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 desses aprendentes.

3.2. Resultados Obtidos

A tese proposta neste 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.

3.2.1. 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.

4. INSTRUMENTOS

De seguida tecem-se alguns comentários relativamente aos instrumentos que utilizamos 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.

4.1 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 aprendente 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.

4.2 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.

Relativamente ao primeiro grupo de itens, constava de um conjunto de treze factores, de resposta fechada, cuja escala variava entre 1 e 5, em que 1 correspondia a “Nenhuma Influência”, 2 a “Pequena Influência”, 3 a “Alguma Influência”, 4 a “Grande Influência” e 5 a “Influência Decisiva”. A estes treze itens adicionamos um outro, de resposta aberta, que permitia que os inquiridos assinalassem um qualquer outro factor, desde que ele não constasse nos que já estavam previamente definidos. Poderiam classificar de igual modo, relativamente ao grau de influência.

5. ANÁLISE DOS RESULTADOS EM FUNÇÃO DAS VARIÁVEIS QUE AVALIAM A MOTIVAÇÃO PARA FREQUENTAR UMA ACÇÃO DE EAD

Relativamente às variáveis que avaliam a motivação para frequentar uma acção de EaD analisamos a sua frequência, para conhecer o número e o grau de importância atribuído pelos inquiridos às propostas por nós apresentadas. Através destes itens era solicitado aos inquiridos que assinalassem, numa escala de 1 a 5, o grau em que cada um desses factores tinha contribuído para a sua decisão de realizar um curso a distância. Era-lhes permitido, também, se assim achassem necessário, assinalar uma outra situação qualquer não contemplada nos itens anteriores, e que para eles fosse relevante. De seguida, e de um modo breve, vamos descrever algumas das conclusões mais relevantes que podemos aferir desses mesmos resultados (Quadro 1). A variável 113 por permitir que os inquiridos escrevessem qualquer outra situação não contemplada nos itens 100 a 112 vai ser analisada no final, separadamente.

Quadro 1 – Resultados das variáveis que avaliam a motivação para frequentar uma acção de EaD.

Variáveis 100 a 112	Ajustar a necessidades familiares		Ajustar horário de trabalho		Simplificar horário de estudo		Evitar deslocar		Única hipótese que surgiu		Mais fácil do que do modo tradicional		Liberdade escolher o que e quando estudar	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
	Nenhuma Influência	51	23,8	53	24,8	30	14,0	32	15,0	53	24,8	39	18,2	14
Pequena Influência	30	14,0	27	12,6	41	19,2	28	13,1	49	22,9	53	24,8	22	10,3
Alguma Influência	69	32,2	58	27,1	70	32,7	62	29,0	46	21,5	65	30,4	75	35,0
Grande Influência	50	23,4	58	27,1	59	27,6	62	29,0	42	19,6	47	22,0	79	36,9
Influência Decisiva	14	6,5	18	8,4	14	6,5	30	14,0	24	11,2	10	4,7	24	11,2

Variáveis 100 a 112	Doença/ Incapacidade temporária ou permanente		Necessidade obter certificado ou habilitação		Mero interesse pessoal		Necessidade formação profissional/ educação contínua		Demasiado longe para me deslocar escola		Reputação instituição onde penso realizar curso	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
	Nenhuma Influência	170	79,4	22	10,3	15	7,0	12	5,6	79	36,9	52
Pequena Influência	20	9,3	15	7,0	13	6,1	15	7,0	48	22,4	40	18,7

Alguns Influência	15	7,0	39	18,2	69	32,2	49	22,9	38	17,8	69	32,2
Grande Influência	7	3,3	60	28,1	72	33,6	72	33,6	35	16,4	44	20,6
Influência Decisiva	2	0,9	78	36,4	45	21,0	66	30,8	14	6,5	9	4,2

A importância de ajustar a necessidades familiares é um factor de evidente relevância para 62,1% dos inquiridos (dos 214 que responderam ao questionário), indo de encontro ao que vem referido na literatura específica. A necessidade de ajustar ao horário de trabalho é um outro factor de grande importância para 62,6% dos indivíduos, o que também vai no mesmo sentido do que foi apurado noutros estudos. A desnecessidade de ter de se deslocar parece ser um item a que foi atribuída muita importância a ver pelos resultados, pois 72%, considerou-a com alguma influência, grande influência ou influência decisiva.

Curioso é o resultado do item que avalia/analisa se os aprendentes escolheram a EaD por considerarem esta modalidade, um método mais fácil do que do modo tradicional, pois 52,4% dos inquiridos considerou como tendo alguma ou grande influência na decisão de realizar um curso de EaD. Sem pretendermos especular, pelo conhecimento que temos das características da amostra, das suas experiências e vivências, julgamos que o que se passou aqui, foi um incorrecto entendimento do que se pretendia avaliar, que era se consideravam a EaD mais fácil, ou seja, com menor grau de exigência face ao ensino tradicional, e o que foi entendido teve mais a ver com a acessibilidade, do que propriamente com a “facilidade”.

Agrupando as respostas que atribuem um significado positivo, temos que 83,1% dos respondentes consideram que ter a liberdade de escolher o que estudar e quando estudar é de um grau de importância elevado.

O motivo que levou à criação desta instituição de cariz militar, foi a necessidade sentida dos seus colaboradores em obterem um certificado de habilitações que lhes permitisse atingir ou pretender atingir determinadas patentes. De facto, para 64,5% dos inquiridos foi importante para a sua decisão de realizar um curso de EaD, o facto de precisar de um certificado ou de ter habilitações suficientes para se candidatar a promoções, tendo, também, 54,6%, assumido o mero interesse pessoal como um factor de especial importância. Este item parece entrar em algum conflito com o anterior, ou seja, afinal o que é mais valorizado, a necessidade de obter um certificado ou habilitações ou o mero interesse pessoal na realização de um curso em EaD?. No entanto, esta aparente contradição pode ser, a nosso ver, explicada pelo facto de as pessoas encararem a necessidade de obter um certificado ou habilitações como uma situação com interesse pessoal, o que não deixa de ser uma consequência lógica. Provavelmente, estamos perante duas situações complementares e não contraditórias.

Relativamente à variável 113 em que era solicitado aos respondentes que, se tivessem

qualquer outra razão que não as que já estavam contempladas, poderiam escrever num espaço próprio (113a) aquilo que na sua opinião consideravam como motivo para a tomada de decisão de realizar um curso de EaD, e que lhe atribuíssem uma classificação tal como tinham feito em todas as outras hipóteses, não implicou resultados muito significativos, uma vez que, na maior parte dos casos, limitaram-se a traduzir por outras palavras situações que já tinham sido consideradas. De qualquer modo, fizemos um apanhado de algumas das situações mais referidas, que consubstanciam as suas motivações ou factores que contribuíram para que decidissem realizar um curso a distância.

De todas as referidas destacamos as seguintes: formação pessoal/valorização pessoal; estar embarcado em missões; realização de exercícios militares; o facto de poder vir a ser transferido a qualquer momento; estar deslocado; ascensão na carreira e exigência de serviço. De facto, na maior parte dos casos, estas situações servem apenas, para reforçar as que já faziam parte do questionário.

6. CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verifica-se também que a penetração das tecnologias na vida actual, a nível laboral e na interacção social, mudou a tradicional visão das nossas sociedades, afectando os nossos sistemas políticos, económicos, sociais e educacionais, não apenas a nível interno, mas também a nível global. Assim, no século XXI, a prosperidade de cada nação está relacionada com as capacidades dos sistemas educacionais serem bem sucedidos e de executarem as mudanças necessárias, a fim de propiciarem aos cidadãos oportunidades educacionais de qualidade, independentemente do tempo, lugar e recursos. Por outro lado, as instituições devem compreender que: permitir a oportunidade de aprender ao longo da vida é vital; os recursos educacionais sob a forma digital e acessíveis aos aprendentes, são uma realidade; a cooperação e a colaboração são as maneiras mais óbvias de obter sucesso, e a educação e a economia global são as marcas do século XXI.

Para isto é, então, necessário rever os nossos paradigmas educacionais, de modo a que possam constituir sistemas de ensino/aprendizagem que, efectivamente, possibilitem a inclusão e formação contínua de sujeitos que vivenciem mudanças organizacionais decorrentes da Sociedade da Informação.

Deste modo, quando se começou a visionar a docência na perspectiva de quem aprende, em vez daquele que ensina, produziu-se uma mudança fundamental no modelo de ensino/aprendizagem dominante.

Segundo Gatti (2002), o desenvolvimento dos modelos centrados nos aprendentes sofreu um

forte impacto e incentivo com as alterações ocorridas na segunda metade do século XX:

- O mais importante não é o que se ensina, mas o que se aprende, sendo o aprendente, o elemento activo e o facilitador apenas um guia;
- A aprendizagem implica sempre uma modificação nos esquemas referenciais e de comportamento do sujeito;
- A aprendizagem é um processo dinâmico e não linear;
- Devido à vertiginosa e constante alteração dos conhecimentos, o mais importante é aprender a aprender;
- Todos podem aprender, mas existem factores que facilitam ou retardam esse processo;
- É necessário respeitar os estilos e ritmos individuais de aprendizagem;
- Devem-se articular os critérios lógicos com os psico-sociais, estabelecendo uma sequência flexível e contextualizada das aprendizagens.

Pode-se, assim, afirmar, que os actuais sistemas de EaD não estão adaptados às características pessoais dos aprendentes, o que implica que não correspondam, nem respondam, às necessidades e interesses dos aprendentes (estratégias de aprendizagem).

Em síntese, pode-se afirmar que, no actual contexto, a promoção de uma experiência de aprendizagem de qualidade, com conhecimento efectivo das necessidades dos aprendentes, das suas expectativas e características enquanto educandos, constituirá a pedra de toque para se terem aprendentes cada vez mais autónomos, responsáveis e eficazes, fundadores de uma cultura de aprendizagem que lhes permitirá aprender ao longo da vida com coerência, persistência e disciplina e, fundamentalmente, serem bem sucedidos.

BIBLIOGRAFIA

- Aslanian, C. B., & Brickell, H. M. (1980). *American in transition: Life changes as reasons for adult learning*. New York: Future Directions for a Learning Society, College Board.
- Deka, T. S., & McMurry, P. (2006). Student Success in Face-To-Face and Distance Teleclass Environments: A matter of contact? *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 7(1). [Em linha]. Disponível em www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/251/498. [Consultado em 15/02/2007].
- Frankola, K. (2001). Why online learners drop out. *Workforce*, 80(10), pp. 53-59.
- Galusha, J. M. (1997). Barriers to learning in distance education. *Interpersonal Computing and Technology: An Electronic Journal for the 21st Century*, 5(3-4), pp. 6-14. [Em linha]. Disponível em www.emoderators.com/ipct-J/1997/N4/galusha.html. [Consultado em 17/09/2004].
- Garland, M. R. (1994). The Adult Need for “Personal Control” Provides a Cogent Guiding Concept for Distance Education. *Journal of Distance Education*, 9(1), pp. 45-59. [Em linha]. Disponível em <http://cade.athabascau.ca/vol9.1/garland.html>. [Consultado em 14/05/2002].
- Gatti, E. (2002). *Una Mirada Pedagógica a la EAD*. Conferência Internacional sobre Educação, Formação e Novas Tecnologias. Valência – 12-14 Junho. [Em linha]. Disponível em www.virtual-educa.info/virtual/actas2002/actas02/135.pdf. [Consultado em 23/10/2003].
- Gibson, C. C. (1998). The distance learner’s academic self-concept. In: C. C. Gibson (Ed.), *Distance Learners in Higher Education: Institutional responses for quality outcomes*, pp. 65-76. Madison, Wisconsin: Atwood Pub.

- Hardy, D. W., & Boaz, M. H. (1997). Learner Development: Beyond the Technology. In: T. E. Cyr (Ed.), *Teaching and Learning at a Distance: What it Takes to Effectively Design, Deliver, and Evaluate Programs*, pp. 41-48. New Directions for Teaching and Learning, 71. San Francisco: Jossey-Bass.
- Henry, G. T., & Basile, K. C. (1994). Understanding the decision to participate in formal adult education. *Adult Education Quarterly*, 44(2), pp. 64-82.
- Holmberg, B. (1986). A Discipline of Distance Education. *CADE: Journal of Distance Education*, 1(1), pp. 25-40. [Em linha]. Disponível em <http://cade.athabasca.ca/vol1.1/holmberg.html>. [Consultado em 07/07/2001].
- Illera, J. L., Escofet, A., & Martín, M. V. (2002). *La influencia de las diferencias individuales en la percepción de los entornos de aprendizaje virtual*. Conferência Internacional sobre Educação, Formação e Novas Tecnologias. Valência, 12-14 Junho.
- Jarmon, C., Frshee, D., Olcott, D., Boaz, M., & Hardy, D. (1998). *Teaching at a Distance: A Handbook for Instructors*. Harcourt Brace, USA.
- Kelly, D. K. (s/ data). *Adults Learners: Characteristics, theories, motivations, learning environment*. [Em linha]. Disponível em www.dit.ie/DIT/lifelong/adult/adlearn_chars.pdf. [Consultado em 31/01/2006].
- Land, D. L. (2002). Experiencing the Online Environment. *United States Distance Learning Association Journal*, 16(2). [Em linha]. Disponível em www.usdla.org/html/journal/FEB02_Issue/article05.html. [Consultado em 14/05/2002].
- Levy, Y. (2007). Comparing dropouts and persistence in e-learning courses. *Computers & Education*, 48(2), 185-204. [Em linha]. Disponível em www.sciencedirect.com. [Consultado em 29/03/2007].
- Lieb, S. (1991). *Principles of adult learning*. [Em linha]. Disponível em <http://honolulu.hawaii.edu/intranet/committees/FacDevCom/guidebk/teachtip/adults-2.htm>. [Consultado em 08/04/2002].
- MacBrayne, P. S. (1995). Rural adults in community college distance education: what motivates them to enrol. *New Directions for Community Colleges*, 23(2), pp. 85-93.
- Moore, M. G. (1989). Editorial: Three Types of Interaction. *The American Journal of Distance Education*, 3(2), pp. 1-6.
- Moore, M. G., & Kearsley, G. (1996). *Distance Education: A Systems View*. Belmont, Ca. Wadsworth Publishing Company.
- Nugent, J. M. (2001). DL Barriers: Instructors and Students. *Ed at a Distance. Magazine and Ed Journal*, 15(7). [Em linha]. Disponível em www.usdla.org/html/journal/JUL01_Issue/article05.html. [Consultado em 14/05/2002].
- Oblender, T. (2002). A hybrid course model: One solution to the high online drop-out rate. *Learning and Leading with Technology*, 29(6), pp. 42-46.
- Ridley, D. R., Bailey, B. L., Davies, E. S., Hash, S. G., & Varner, D. A. (1997). *Evaluating the Impact of On-line Course Enrollments on FTEs at an Urban University*. Paper presented at the Annual Forum of the Association for Institutional Research, Orlando, FL.
- Schrum, L., & Hong, S. (2002). Dimensions and strategies for online success: Voices from experienced educators. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 6(1). [Em linha]. Disponível em www.sloan-c.org/publications/jaln/v6n1/v6n1_schrum.asp. [Consultado em 22/07/2004].
- Sherry, L. (1996). Issues in Distance Learning. *International Journal of Education Telecommunications*, 1(4), pp. 337-365. [Em linha]. Disponível em <http://carbon.cudenver.edu/~lsherry/pubs/issues.html>. [Consultado em 01/05/2000].
- Simonson, M., Smaldino, S., Albright, M., & Zvacek, S. (2000). *Teaching and Learning at a Distance: Foundations of Distance Education*. New Jersey, Prentice Hall.
- Stilborne, L., & Williams, L. (1996). *Meeting the needs of adult learners in developing courses for the internet*. [Em linha]. Disponível em www.isoc.org/isoc/whatis/conferences/inet/96/proceedings/c4/c4_2.htm. [Consultado em 15/10/2004].
- von Prummer, C. (1990). Study motivation of distance students: A report on some results from a survey done at the FernUniversität in 1987/88. *Research in Distance Education*, 2(2), pp. 2-6.
- White, E. R., Goetz, J. J., Hunter, M. S., & Barefoot, B. O. (1995). Creating Successful Transitions through Academic Advising. In: M. L. Upcraft & G. L. Kramer (Eds.), *First year Academic Advising: Patterns in the Present, Pathways to the Future*, pp. 25-34. Columbia, SC: University of South Carolina, National Resource Center for the First-Year Experience & Students in Transition.
- Wikelund, K. R., Reder, S., & Hart-Landsberg, S. (1992). *Expanding theories of adult literacy participation: A literature review*. (NCAL Technical Report TR92-1). Philadelphia: University of Pennsylvania, National Center on Adult Literacy.

