



Sucesso, Permanência e Persistência dos Estudantes do Ensino Superior a Distância Online

Success, Permanence and Persistence of online distance higher education students

Maria de Fátima Goulão*, Filipa Seabra**, Daniela Melaré***, Susana Henriques****, & Teresa Cardoso***

* Universidade Aberta (UAb)/ UIEDF_UL, **UAb, LE@D, CIED-UMinho, *** UAb, LE@D, ****UAb, CIES-IUL

Resumo

No presente trabalho, propomo-nos realizar um estudo de natureza teórica, que permita delimitar e caracterizar variáveis que têm sido associadas à promoção do sucesso, da permanência e da persistência no Ensino Superior a distância online, pretendendo assim contribuir para informar o desenvolvimento de ações que visem a sua promoção. O texto integra-se num projeto em curso, que pretende incluir fases de recolha e análise de dados, bem como a proposta de ações concretas para a intervenção neste contexto.

Palabras clave: [Ensino Superior, Educação a Distância Online, Sucesso, Autorregulação, Desistência/Permanência.]

Abstract

The present paper intends to present a study of theoretical nature, allowing us to identify and characterize the variables that have been associated to the promotion of success, permanence and persistence in online distance higher education, thus contributing to inform the implementation of actions aimed at their promotion. It is a part of an ongoing project, which intends to include data gathering and analysis as well as proposing specific measures for intervention.

Keywords [Higher education, Online distance education, Success, Self-Regulation, Dropout/permanence]

Introdução

Considerando os desafios que o ensino superior enfrenta na sociedade atual, designadamente perante as exigências de Bolonha e as alterações nos modos de aceder ao conhecimento, comunicar e trabalhar, dando origem a uma sociedade do conhecimento ou sociedade em rede, entendemos que as questões do acesso, do sucesso e da permanência no Ensino Superior se colocam com relevância crescente. Nesse contexto, a educação a distância online desempenha um papel fundamental, permitindo que grupos populacionais que tendencialmente têm estado afastados do ensino superior – como sejam as populações adultas, os trabalhadores, aqueles que abandonaram percursos educativos ou

aqueles que residem afastados dos grandes centros populacionais – tenham oportunidades de aceder a esse nível de ensino. Este facto fica a dever-se às potencialidades deste tipo de ensino que, ao suprimir as barreiras espaço-temporais que o ensino presencial implica, permite aos estudantes uma flexibilização de tempos, de espaços, de percursos e de estratégias que mais se adequem às suas características e necessidades; ou seja, ao seu perfil de aprendentes. Assim, a procura do sucesso e da criação de condições para que os estudantes permaneçam e persistam nos percursos de ensino superior a distância online ganha especial relevo. Algumas variáveis, como aquelas que dizem respeito aos próprios alunos, mas podem ser promovidas, como são os casos da autoeficácia e da autorregulação, associada à definição de objetivos, e que possam ajudar uma reflexão metacognitiva, assumem um papel de destaque nesses processos. Também variáveis exteriores aos alunos, como sejam o apoio social, académico, tecnológico e administrativo, a integração académica, os fatores situacionais, entre outras, têm demonstrado assumir relevo com vista à promoção da permanência, persistência e sucesso.

Sociedade, Ensino Superior e EAD

As atuais sociedades em rede (Castells, 2002) assentam na mediação tecnológica das várias dimensões do quotidiano. Da economia à política, das sociabilidades ao lazer, da formação e qualificação ao exercício da cidadania, as atividades são largamente desenvolvidas com recurso às tecnologias da comunicação e informação.

Centrando aqui a nossa atenção nos domínios do trabalho e da qualificação destacamos um acentuar das necessidades de atualização permanente e da exigência de novas competências. Os conceitos de *life long learning* e de *life wide learning* assumem-se como expressão deste contexto em que as mudanças se operam numa escala global e remetem para o valor crescente da informação e do conhecimento (Desjardins, 2003).

Ao mesmo tempo, o Retorno do Investimento (ROI) tem ganho importância crescente, de forma transversal, nos domínios dos recursos humanos e da melhoria do desempenho profissional. As pressões de uma economia

competitiva têm exigido a uma monitorização dos custos associados ao desenvolvimento. Esta tendência global envolve a contabilização da eficácia da formação (Phillips, 2003).

Neste cenário, o Ensino a Distância em regime de eLearning assume particular importância na educação de adultos, na formação contínua e na aprendizagem ao longo da vida. Efetivamente, os estudantes desta modalidade de ensino, tendo características diversificadas, tendem no geral a ser adultos profissionalmente ativos, socialmente integrados e com famílias constituídas.

O estudante de e-Learning ‘típico’ beneficia, pois, de um regime de aprendizagem sem constrangimentos espaciais ou horários (Gilbert, 2001) que o regime tradicional, presencial não permite. Deste modo, é possível conciliar as várias dimensões das suas vidas com um efetivo investimento na formação e na qualificação.

Assim, e ao mesmo tempo que tem permitido o acesso de populações tradicionalmente afastadas do Ensino Superior a esse nível de qualificação, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida cuja relevância social e económica é crescente, o ensino a distância com recurso a tecnologias online fomenta também a inclusão digital dessas mesmas populações.

Dito de outro modo, o Ensino a Distância tem vindo a afirmar-se cada vez mais como uma resposta a vários níveis: desenvolvimento de novas competências; aumento e aperfeiçoamento de qualificações; promoção da inclusão digital e da literacia digital a partir da motivação e necessidade do uso de novas ferramentas tecnológicas.

O contributo do EAD – a UAb

Neste contexto, e concretamente em Portugal e na Lusofonia, a Universidade Aberta (UAb) tem dirigido os seus esforços à promoção da aprendizagem ao longo da vida, através da educação a distância em ambientes virtuais. Esta modalidade, alicerçada no Modelo Pedagógico Virtual dessa universidade (Pereira, Mendes, Morgado, Amante & Bidarra, 2007), tem-lhe permitido chegar a públicos que tendencialmente têm estado mais afastados da escolaridade formal, permitindo-lhes, através da flexibilização do espaço e do tempo em que decorrem as aprendizagens, oportunidades de acesso a níveis superiores de escolaridade.

Dado ser este o contexto em que o estudo se insere e esta comunicação se situa, consideramos relevante fazer uma breve caracterização da população estudantil das licenciaturas da UAb, baseando-nos para tal nos resultados do inquérito de satisfação aos estudantes, referente ao 1.º semestre do ano letivo 2014/15. Responderam a este inquérito 28,7% dos estudantes das 12 licenciaturas da instituição (n = 1100).

Relativamente à situação profissional, a grande maioria dos respondentes (86,5%) encontram-se empregados (10,6% estão desempregados e 2,6% reformados). Os grupos profissionais mais representados são os que correspondem ao pessoal administrativo

(34,6%) e aos técnicos e profissionais de nível intermédio (31,9%).

A maioria dos respondentes é de nacionalidade portuguesa (94%). Quanto à residência, 5,9% residem no estrangeiro, ao passo que dentre os que residem em Portugal, os distritos mais representados são os de Lisboa (30,6%), Setúbal (14,5%), e Porto (11,6%), seguindo-se a Região Autónoma dos Açores (5,8%).

Sucesso académico: Variáveis a ponderar

Apesar das potencialidades do ensino superior a distância a que temos vindo a aludir, vários estudos têm identificado níveis preocupantes de abandono ao nível do Ensino Superior, e particularmente dos cursos a distância, relativamente aos quais têm sido identificados em alguns estudos valores mais elevados (Almeida, 2008; Jun, 2005) chegando por vezes aos 50% de desistência (Fiuza & Sarriera, 2013). Sendo a Universidade Aberta portuguesa uma instituição vocacionada para a educação de adultos, coloca-se também a questão da persistência dos estudantes adultos nos seus cursos. Os estudantes adultos enfrentam frequentemente obstáculos importantes à prossecução de estudos, o que requer uma análise particular das condições que favorecem a sua permanência (Brown, 2002; Comings, 2007).

Este cenário sublinha a importância do estudo dos fatores que se associam ao sucesso, persistência e em cursos desta natureza, de modo a melhor compreender as estratégias que podem ser implementadas com vista à sua promoção pelas instituições de ensino (Seabra, Henriques, Cardoso, Goulão & Melaré, 2014).

O sucesso, e as variáveis do aluno que podem ser promovidas e para ele contribuem, assumem-se como o foco da presente comunicação, embora inserindo-se num projeto mais amplo, relacionado com a promoção da permanência e persistência da população adulta no ensino superior a distância e online. Em particular, Comings (2007), referindo-se ao abandono de cursos de educação de adultos, salientou que a promoção da autoeficácia dos estudantes e da sua capacidade de definir objetivos como aspetos relevantes. Ao mesmo tempo, o número de unidades curriculares concluídas – que se relaciona fortemente com o sucesso académico – foi considerado uma variável preditora importante do abandono num curso de ensino superior a distância (Xenos, Pierrakeas & Pintelas, 2002). Assim, optámos, nesta comunicação por nos centrarmos em dois eixos conducentes ao sucesso de estudantes do ensino superior a distância e que são passíveis de intervenção para a sua melhoria – a inclusão de aspetos tecnológicos que atendam aos diferentes estilos de aprendizagem online, e a promoção da autorregulação dos estudantes.

Da conceção ao feedback

A investigação em educação desde há muito que tem vindo a demonstrar que diferentes pessoas têm diferentes formas e ritmos de aprender (Goulão, 2002). Estas formas típicas de perceber e processar as informações são aquilo que, na literatura, se conhece por estilos de

aprendizagem. Alguns psicólogos, como Riding e Rayner, (1998, in Goulão, 2002) e McLoughlin (1999, in Goulão, 2002), definiram os estilos de aprendizagem como uma tendência para abordar tarefas cognitivas através da utilização preferencial de uma estratégia ou de um conjunto de estratégias, isto é, a adoção, habitual e distinta, de um modelo para adquirir conhecimento.

Os estilos de aprendizagem afetam a forma de estar e de atuar dos sujeitos em diferentes planos da vida. Afetam, não só a forma como as pessoas aprendem, mas, também, como atuam em grupo, participam em atividades, se relacionam com os outros, resolvem problemas e trabalham (Kolb & Smith, 1996).

Dentre as diversas abordagens e teorias sobre o tema, aqui privilegiamos os estilos de aprendizagem de acordo com os investigadores Alonso, Gallego e Honey (2002), que destacam quatro estilos definidos em linhas gerais como: a) o *estilo ativo* – que valoriza dados da experiência, entusiasma-se com tarefas novas e é muito ágil; o *estilo reflexivo*: atualiza dados, estuda, reflete e analisa; b) o *estilo teórico* – que é lógico, estabelece teorias, princípios, modelos, busca a estrutura, sintetiza; e c) o *estilo pragmático* – que aplica a ideia e valoriza a experiência.

A teoria dos estilos de aprendizagem no contexto das tecnologias possibilitou identificar algumas formas de uso do virtual para a aprendizagem, como o estilo participativo no virtual; o de pesquisa no virtual; o de estrutura e planeamento no virtual e por fim o concreto e de produção no virtual (Barros, 2013).

Esses estilos estão relacionados com os estilos de aprendizagem do ensino presencial, mas caracterizam-se pelo paradigma do virtual e pelos seus elementos, modificando assim as formas de aprendizagem do presencial para o virtual. Utilizar as tecnologias vai mais além das aplicações, recursos, interfaces e ferramentas que têm “formas” diferentes e que potenciam as atividades e exercícios, mas antes permite considera-las como conteúdos em si mesmas e como estratégias de ensino para percursos de aprendizagem diferenciados dentro das perspetivas pedagógicas.

Atender às diferenças na forma de aprender possibilitando estratégias diversificadas é facilitado principalmente pelos novos cenários que emergem da web 2.0, das redes, da educação aberta e das comunidades online.

Outro aspeto a explorar é a questão do feedback que é dado aos estudantes que lhes permite, por um lado, adequar as suas estratégias de estudo e de aprendizagem aos objetivos da formação; por outro, o sentimento que o estudante não se encontra isolado neste processo (a presença social do professor e dos colegas).

Aprender em contextos online

Para Hacker et al (sd) os estudantes podem ser agentes dos seus próprios pensamentos e comportamentos, podem monitorizar os seus conhecimentos ou competências, estabelecer os seus objetivos de aprendizagem, delinear e controlar as estratégias/plano para os alcançar, monitorizar o progresso, para possíveis regulações do mesmo e, por fim, avaliar se os objetivos

foram alcançados. Tudo isto se traduz naquilo que Zimmerman (2000) denomina de autorregulação dos comportamentos. De acordo com este autor o conceito de autorregulação pode ser definido como *self-generated thoughts, feelings and actions for attaining academic goals* (Zimmerman, 1998, p. 74). O elemento chave da autorregulação é a auto-monitorização que envolve a observação e o acompanhamento do próprio desempenho, assim como dos próprios resultados. Isto de maneira a compreender o seu processo de aprendizagem e aplicar estas estratégias em futuras situações, caso elas se venham a revelar adequadas

O processo de aprendizagem leva a uma continuada avaliação do mesmo e a uma consequente decisão sobre o que fazer com a informação recolhida: Qual o próximo passo? O que preciso de estudar mais? Como vou estudar este conteúdo? Que estratégias vou utilizar? (Goulão, 2009).

Segundo Bjork, Dunlosky e Kornell (2013) para que um estudante se torne eficaz no processo de aprendizagem necessita *não apenas ser capaz de avaliar, com precisão, os estados de sua própria aprendizagem, mas também ser capaz de controlar sua própria aprendizagem e atividades em resposta a essa monitorização* (p. 422).

Poderemos dizer que um estudante competente se sente responsável pela própria aprendizagem e desempenha, no processo, um papel ativo. Sabe planificar a aprendizagem a partir da análise das necessidades e gerir o processo, com vista a alcançar os objetivos a que se propôs. Para isso sabe distinguir quais os tipos de operações intelectuais que necessita de utilizar, escolher os métodos e materiais pedagógicos de que necessita e que mais se adequam ao seu estilo de aprendizagem, e, por último, sabe tomar decisões e colocar questões que lhe possibilitem avançar e avaliar as evoluções. Este papel ativo permite ao aprendente ser observador e interventor no seu contexto, definindo metas e agindo para as alcançar.

Através da monitorização o aprendente pode verificar como é que os seus planos se transformam em ações e através da introspeção que fazem às suas realizações, os aprendentes conseguem perceber as discrepâncias entre aquilo que eram as suas metas e objetivos e aquilo que realmente existe. O aprendente pode, assim, exercer o controle metacognitivo, revendo metas, planos de adaptação ou operações de mudança (Winne & Nesbit, 2009).

De acordo com Blakey e Spence (2000) as estratégias metacognitivas básicas são a) saber relacionar novas informações com as já existentes, b) saber selecionar as estratégias de pensamento adequadas e c) saber planificar, monitorizar e avaliar os processos de pensamento. A reflexão, de uma forma consciente, sobre os processos de aprendizagens é, assim, um elemento essencial para o desenvolvimento de estudantes cada vez mais eficientes. Os resultados preliminares da pesquisa de Goulão e Cerezo (2015) apontam para a importância dada pelos estudantes às características intrínsecas aos próprios como elementos preponderantes no sucesso.

Entre elas destacam a motivação, o esforço despendido e a autoestima. Referem também a importância da reflexão sobre o processo e as consequências para o seu estudo futuro.

De acordo com Ertmer e Newby (1996) a reflexão sobre o processo de aprendizagem é considerado um ingrediente essencial para desenvolver estudantes mais eficazes. Neste sentido, acreditamos que é importante encontrar estratégias que ajudem os estudantes a monitorizar o seu próprio processo de aprendizagem. Esta monitorização é um processo complexo que envolve a compreensão do que está a fazer, onde isso se encaixa na sequência da tarefa e também a antecipação e planificação das etapas a seguir.

Tudo isso acontece durante o processo de aprendizagem. Para Phelp, Hase e Ellis (2001) no contexto de rápida transformação, para os estudantes 'eficazes', as estratégias metacognitivas proporcionam grandes vantagens e isto pode ser considerado mais importante do que algumas outras competências. Neste sentido, o professor deve fornecer estratégias para ajudar o estudante a se tornar um "estudante eficaz". Para Ertmer e Newby (1996), o estudante eficaz é aquele que está consciente do conhecimento específico a reativar, as metas que tem que alcançar, as estratégias que precisa para isso, bem como todo este processo - Figura 1.

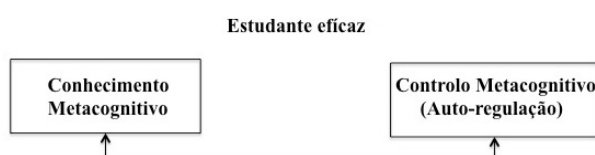


Figura 1. Componentes principais de um estudante eficaz (Ertmer & Newby, 1996, p.7)

O trabalho de investigação de Azevedo e Cromley (2004) aponta para as implicações que tem o design dos ambientes virtuais de aprendizagem para a aquisição de conhecimentos. Daí decorre, por um lado, a necessidade dos professores terem consciência desta situação e procurarem treinar os seus estudantes para que estes regulem a sua aprendizagem. Por outro, ao nível dos conceitores destes ambientes de forma a conceberem estruturas que permitam aos estudantes procederem à autorregulação da sua aprendizagem.

Reflexão conclusiva

Ao longo do texto partimos da análise da importância que o ensino superior a distância online assume, perante os desafios colocados pela sociedade atual, cada vez mais competitiva e centrada no conhecimento, como forma de resposta e de inclusão no ensino superior de populações tradicionalmente excluídas do mesmo. Esta modalidade de ensino, pela sua flexibilidade espaço-temporal, tem potencialidades especialmente relevantes para a resposta a estudantes adultos e que gerem em simultâneo as exigências do estudo com as de uma vida profissional e

familiar ativa. O perfil que pudemos traçar, como exemplo, dos estudantes das licenciaturas da Universidade Aberta corrobora a resposta a essa população – estes estudantes são, na sua grande maioria, trabalhadores. Muitos deles, desempenham a sua atividade em áreas como a administrativa e a técnica e de profissionais intermédios, em que as necessidades de aprendizagem ao longo da vida poderão fazer-se sentir com especial premência.

No entanto, a resposta às necessidades de aprendizagem desta população, socialmente tão relevante, é colocada em risco pelas elevadas taxas de abandono que se têm verificado, quer ao nível da educação de adultos em geral, quer ao nível da educação online.

Nesse sentido, e procurando dar resposta a esse desafio, centrámos a nossa atenção sobre dois aspetos relacionados com os estudantes e que poderão ser fundamentais para a promoção do sucesso académico, e com este, da permanência e persistência desta população no ensino superior a distância: os estilos de aprendizagem online e a autorregulação.

Estes serão elementos a aprofundar, quer em termos de recolha de dados empíricos, quer de desenvolvimento de estratégias de intervenção preventiva e promotora, em futuros desenvolvimentos deste projeto.

Referências

- Almeida, O. C. S. (2008). Evasão em Cursos a Distância: Análise dos Motivos de Desistência. In *14º Congresso Internacional ABED de Educação a Distância - "Mapeando o Impacto da EAD na Cultura do Ensino-Aprendizagem"*. Santos, Brasil: ABED. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/552008112738PM.pdf>>
- Alonso, C. M.; Gallego, D. J. & Honey, P. (2002). *Los estilos de aprendizaje: procedimientos de diagnóstico y mejora*. Madrid: Mensajero.
- Azevedo, R., & Cromley, J. G. (2004). Does training on self-regulated learning facilitate student's learning with hypermedia?. *Journal of Educational Psychology*, 96, (3), 523-535.
- Barros, D. M.V. (2013). *Estilos de Aprendizagem e o uso das tecnologías*. Santo Tirso: Facto
- Bjork, R. A., Dunlosky, J. & Kornell, N. (2013). Self-Regulated Learning: Beliefs, Techniques and Illusions. *Annual Review of Psychology*, 64, 417-444.
- Blakey, E., & Spence, S. (2000). *Developing metacognition*. Syracuse, NY: ERIC Clearinghouse on Information Resources. Retrieved from <http://ericae.net/edo/ED327218.htm>
- Brown, S. M. (2002). Strategies that Contribute to Nontraditional/Adult Student Development and Persistence. *PAACE Journal of Lifelong Learning*, 11, 67-76.
- Castells, M. (2002). *A sociedade em rede*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Comings, J. P. (2007). Persistence: Helping Adult Education Students Reach Their Goals. In J.

- Comings, B. Garner, & C. Smith (Eds.), *The Review of Adult Learning and Literacy, Volume 7*, Mahway, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Desjardins, R. (2003). Determinants of literacy proficiency: a lifelong-lifewide learning perspective. *International Journal of Educational Research*. N°Vol. 39, 205-245.
- Ertmer, P. A., & Newby, T. J. (1996). The expert learner: Strategic, self-regulated and reflective. *Instructional Science*, 24, 1-24.
- Fiuza, P. J., & Sarriera, J. C. (2013). Evasão ou Adesão na Educação a Distância? Novas perspectivas de entendimento. *III Colóquio Luso-Brasileiro de Educação a Distância e E-Learning*, Lisboa: 6 e 7 de Dezembro de 2013.
- Gilbert, S. (2001). *How to be a successful student*. New York: MacGraw Hill.
- Goulão, M. F. (2002). *Ensino Aberto a Distância: Cognição e Afectividade*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, Universidade Aberta, Lisboa, Portugal .
- Goulão, M^a F. (2009). Metacognition, Learning Styles and Distance Education. In Subhi-Yamin, T.. *Excellence in Education 2008: Future Minds and Creativity*. Proceedings of the Annual Conference of the International Centre for Innovation in Education (pp.224 – 232). ICIE: Ulm- Germany
- Goulão, M. F. & Cerezo, R. (2015). Metacognitive awareness and its impact on study strategies in online learning context. *Actas do Congresso International Conference New Perspectives in Science Education* (pp.352-356). Florence: Libreriauniversitaria.it edizioni.
- Hacker, D. J. et al (*in press*). Metacognition in Education: A focus on Calibration. In Dunlosky, J. & Bjork, R. (Eds.), *Handbook of Memory and Metacognition* (pp.1-49). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Jun, J. (2005). *Understanding Dropout of Adult Learners in E-Learning*. PhD Thesis. Graduate Faculty of the University of Georgia. Athens.
- Kolb, D. A. & Smith, S. (1996). *User's guide for the learning-style inventory: A manual for teachers and trainers*. Boston: TRGHayGroup,
- Pereira, A., Mendes, A. Q., Morgado, L., Amante, L., & Bidarra, J. (2007). *Modelo pedagógico virtual da Universidade Aberta: Para uma universidade de futuro*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Phelp, R., Ellis, A. & Hase, S. (2001). The role of metacognitive and reflective learning process in developing capable computer users. In G. Kennedy, M. Keppell, C. McNaught & T. Petrovic (eds), *Meeting at the crossroads: proceedings of the 18th Annual Conference of the Australasian Society for Computers in Learning in Tertiary Education (ASCILITE)* (pp. 481-490). University of Melbourne, Vic., 9-12 December, Biomedical Multimedia Unit, University of Melbourne, Melbourne, Vic.
- Phillips, J. (2003). *Return on investment in training and performance improvement programs*. Burlington: Butterworth-Heinemann
- Seabra, F., Henriques, S., Cardoso, T., Goulão, M. F., & Melaré, D. (2014). Permanência da população adulta no Ensino Superior na modalidade de e-learning – Contributos para a sua compreensão, no caso da Universidade Aberta. In L. Aires, A. P. Moura, F. Seabra & A. Moreira (Orgs.). *Educação a Distância e Diversidade no Ensino Superior*. Porto: Universidade Aberta. Disponível em: <https://www2.uab.pt/producao/eBooksArea/EaDDE/S/actasUAb.pdf> (978-972-674-753-6)
- Winne, P. H. & Nesbit, J. C. (2009). Supporting Self-Regulated Learning with Cognitive Tools. In D. Hacker, J. Dunlosky & A. Graesser (Eds). *Handbook of Metacognition in Education* (pp.259-277). New York: Routledge
- Xenos, M., Pierrakeas, C. & Pintelas, P. (2002). A survey on student dropout causes concerning the students in the Course of Informatics of the Hellenic Open University. *Computers and Education*, 39, 361-377.
- Zimmerman (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zinder (Eds) (2000). *Handbook of Sel-Regulation* (pp.13-29). San Diego, CA: Academic Press.
- Zimmerman, B. (1998). Academic studying and the development of personal skill: a self-regulatory perspective. *Educational Psychologist*, 33(2/3), 73-86.