



UNIVERSIDADE DE  
**COIMBRA**

Eveline Katia de Souza Pontual Cavalcante

**COMPETÊNCIAS DOS PROFESSORES EM EAD,  
ENVOLVIMENTO E SUCESSO ACADÊMICO NO  
ENSINO SUPERIOR:  
PERCEÇÕES DOS ALUNOS**

Tese no âmbito do Programa Inter-universitário de Doutoramento em Psicologia, Especialidade em Psicologia da Educação, da Universidade de Coimbra e da Universidade de Lisboa, orientada pelo Professor Doutor Joaquim Armando Gomes Alves Ferreira, e apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Julho de 2019



## Agradecimentos

---

Registo meus agradecimentos àqueles que, de certa forma, contribuíram na concretização deste trabalho de tese e igualmente ajudaram a tornar este projeto realidade.

Primeiramente gostaria de agradecer à minha família. À minha amada mãe e meu querido pai (in memoriam) que sempre investiram em minha educação e fizeram-me acreditar que, a partir dela, eu conseguiria abrir novos horizontes em minha vida pessoal e, sobretudo, profissional. Ao meu irmão, minha irmã (in memoriam) e sobrinhos pelo ensinamento de caminhar na adversidade.

Ao Professor Doutor Joaquim Armando Gomes Alves Ferreira, orientador desta jornada acadêmica, pelo seu rigor e pela sua gentileza que me persuadiram a enfrentar com coragem e manter-me envolvida ao longo do processo de construção da presente tese.

Ao colega Julio Simões que me apoiou e incentivou a concorrer ao programa de doutoramento da Universidade de Coimbra. Aos demais colegas do grupo e em especial ao Fabio Mossini que, pacientemente, disponibilizou-se a apoiar-me em alguns aspetos de natureza estatística. Ao Claudio Carvalho, por seu apoio e incentivo a fim de que os alunos colaborassem como participantes da presente investigação.

Ao queridos colaboradores Andre Pusceddu e Daniel da Silva que muito me ajudaram na detalhada tarefa de hospedagem, recolha, transposição e envio dos dados para análise. Aos Gestores dos departamentos de Tecnologia da Informação, Antonio Carlos Belmiro e Nilton Saraiva, expresso igualmente o meu grato reconhecimento.


Aos Gestores das duas Instituições de Ensino Superior que me permitiram desenvolver este estudo de tese e em especial aos coordenadores dos cursos.

À preciosa ajuda da Professora Cristina Matos, a quem devo os esclarecimentos essenciais para a aprovação deste estudo de tese na Plataforma Brasil.

Às queridas ex-professoras Rosicler Diniz e Sylvia Bittencourt as quais enriqueceram o percurso, com palavras e, sobretudo, com actos de amizade e consideração.

À Ozeni Lima expresso o meu apreço pelas palavras de incentivo e apoio na concretização deste projeto.

Ao querido e amado Orlando, parceiro de todo momento, toda hora e todo tempo; fonte de inspiração infinita que sempre encontra palavras firmes e, invariavelmente, carinhosas para trazer-me à realidade sem perder, ao mesmo tempo, o poder de sonhar, e ajudar-me a prosseguir na caminhada escolhida.

*“...life is but a dream”.*

Autor Desconhecido, *The Franklin Square Song Collection* (1881, New York).

## Resumo

---

A celeridade com a qual a tecnologia evolui e integra-se ao ambiente educacional faz-nos refletir a respeito de nossa atuação docente para um público que exige uma prática pedagógica baseada na interação entre os pares; menos transmissora ou “bancária”, como criticava Freire (1974). A Universidade, na qualidade de lugar singular para a condução de formação profissional do sujeito, possui a função de prover indivíduos capazes de atuar para o público dessa sociedade conectada por tecnologias. O docente, por um lado tem a difícil tarefa de mudar antigos paradigmas e crenças até então praticados; o aluno, por outro lado deixa de ser sujeito passivo na ação docente e passa a interagir com o “novo docente” e seus pares (Kemczinski et al., 2003).

Investigações sobre educação a distância no ensino superior revelam-nos que há uma insuficiência de estudos e relatos científicos a respeito das três partes que compõem o mecanismo estrutural e funcional da educação a distância, isto é, competências docentes, envolvimento e sucesso acadêmico dos alunos *online*. No entanto, também é igualmente reconhecido por nós a insignificância no número de pesquisas sobre os diferentes perfis dos protagonistas que atuam nesta nova modalidade de ensino: docente e aluno.

Este estudo, portanto, tem como objectivo principal investigar o papel docente e discente na modalidade de EaD e suas implicações, isto é, estudar as competências docentes percebidas pelos alunos, o envolvimento e o sucesso acadêmico em EaD, em Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil. A avaliação das dimensões das competências em EAD dos professores percebidas pelos alunos, envolvimento e sucesso acadêmico foram operacionalizadas através de cinco escalas, designadamente a Escala de Competências *Online* do Docente (Bigatel et al., 2012), a Escala de Envolvimento do Aluno *Online* (Dixson, 2010), a Escala de Sucesso Acadêmico do Aluno *Online* (Kerr et al., 2003), a Escala da Percepção do Sucesso Acadêmico do Aluno *Online* (Picciano, 2002) e a Escala de Percepção de

Satisfação com o Sucesso Acadêmico do Aluno *Online* (Ferreira et al., 2014). Para o estudo das variáveis optamos por utilizar a metodologia quantitativa através de questionários investigativos, no formato da escala de Likert, validados em pesquisas consolidadas, devidamente autorizadas pelos autores e tratadas de acordo com os procedimentos tradutórios estabelecidos por Brislin (1986).

Os participantes da pesquisa foram alunos do ensino superior de cursos ofertados na modalidade de EaD, em duas Instituições de Ensino Superior (IES) na cidade de Santos, no estado de São Paulo, Brasil. O estudo quantitativo foi composto por uma amostra de 507 alunos, dos quais 62% dos participantes foram do sexo feminino e 38% do sexo masculino, pertencentes a faixas etárias diferenciadas, mas que majoritariamente encontraram-se na faixa etária de trabalhadores adultos (25 - 30 anos).

O desenvolvimento de nossa pesquisa foi fundamentado num conjunto de instrumentos (5) com a finalidade de recolhermos dados relacionados à percepção de comportamentos, atitudes e crenças na atuação do docente em cursos *online* pelos alunos. Optamos, portanto, por utilizar esses cinco instrumentos pelo fato deles apresentarem qualidades psicométricas das estruturas conceituais e índices de confiabilidade bastante aceitáveis, o que nos possibilitou utilizá-los para nossa investigação sobre as percepções dos alunos sobre as competências dos docentes, o envolvimento e o sucesso acadêmico em cursos *online*.

Os resultados obtidos indicaram que, o potencial para que o curso superior via EaD possa ser melhor e mais eficiente que o curso superior tradicional/presencial esteja na relação dialógica aluno-aluno/aluno-docente. Também permitiram encontrar relações entre os constructos e identificar as variáveis preditoras do envolvimento e do sucesso acadêmico de cursos em EaD, designadamente algumas dimensões relacionadas com a percepção dos alunos sobre as competências *online* dos docentes.

Com base nas principais conclusões da presente investigação são sugeridas

medidas para a intervenção na prática pedagógica de EaD no ensino superior brasileiro, assim como para futuras investigações na modalidade de educação a distância, no Brasil.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação a Distância, competências, envolvimento, sucesso acadêmico, ensino superior, Brasil

## Abstract

---

*The speed with which technology evolves and is integrated in the educational environment makes us reflect upon our teaching skills and approach to an audience that requires a pedagogical practice based on the interaction among peers and less based on information transmission or "bank", as Freire (1987) critically used to point out. The University, as the unique place which is able to prepare future professionals, has the role to provide individuals able to interact with the technology connected society. The teacher, on one hand is the one who has the difficult task of changing his old paradigms and beliefs put into practice so far; the student, on the other hand, is no longer the passive subject in the teaching process and begins to interact with the "new teacher" and his peers (Kemczinski et al., 2003).*

*Research on distance education in higher education reveals that there is an insufficient number of studies and scientific reports on the three parts that make up the structural and functional mechanism of distance education, that is, teaching competences, involvement and academic success of online students. However, we also recognize that there is an insignificant number of researches on the different profiles of the protagonists working in this new teaching mode: teacher and student.*

*Based on these assumptions, this research, which we are about to present, coincides exclusively in the axes of teaching skills, involvement and academic success with the demand for courses in the Distance Learning (DL) mode in Brazil, and the growing number of people who seek online studies for a chance of higher academic education. The study of teacher and student actions was therefore analyzed in the light of the specifics of DL, in particular the way in which these protagonists articulate their pedagogical practices promoting the desired academic success. This study, therefore, had as the main objective to investigate the teaching and learning roles in the DL mode and its implications, that is, our main goal was to study the teaching competences perceived by the*



*students, the involvement and the academic success in DL, in Institutions of Higher Education (IES ) in Brazil.*

*The assessment of the dimensions of teachers' skills in distance education perceived by students, involvement and academic success will be investigated through five scales, including the competencies of online teaching success scale, (Bigatel et al. 2012), the students' engagement in online course scale, (Dixson 2010), the online learning success scale, (Kerr et al. 2003), the interaction, presence and performance in online courses, (Picciano 2002) and the perception satisfaction with online learning success with peers, (Ferreira et al. 2014). For the study of the variables we chose to use the quantitative methodology using five investigative questionnaires in the form of Likert scale, validated in consolidated research, properly authorized by the authors and treated according to the translation procedures established by Brislin (1986).*

*Regarding the psychometric analysis of the instruments, we have chosen to carry out a descriptive statistics first, to portray and synthesize the data collected; then a differential analysis was performed to examine the influence of each set of sociodemographic variables used in the five instruments. Afterwards, a correlational analysis was performed with the objective of assessing the intercorrelations between the variables under study, followed by a factorial analysis with which we could verify the psychometric adequacy of the dimensions assessed by the questionnaires. We concluded our study with the application of the linear regression analysis, with the purpose of analyzing the contribution of the different sets of independent variables in the dependent variables present in the study.*

*The participants of this research were students of higher education courses offered through the DL mode, in two Higher Educational Institutions in the city of Santos, in the state of São Paulo, Brazil. The quantitative study consisted of a sample of 507 students, of which 62% were female, and 38% were male*

*participants, belonging to different age groups, but most of them were in the age group of adult workers (25-30 years old).*

*The development of our research was based on a set of instruments (5) with the purpose of collecting data related to behaviors, attitudes and beliefs in the performance of the teacher in online courses. Therefore, we have chosen to use these five instruments because they presented satisfactory psychometric qualities of the conceptual structures and internal consistency indexes, which enabled us to use them for our research on students' perceptions of teaching skills competences, involvement and academic success in online courses.*

The results indicated that the potential for higher education via Distance Learning programs to be better and more efficient than the traditional / face-to-face programs lies in the student-student / student-teacher relationship.

*The results also allowed us to find relationships among the constructs and identify the predictive variables of the involvement and academic success of courses in Distance Learning related to students' perception of the online competences of the teachers.*

*Based on the main conclusions of the present investigation, some measures are suggested for the intervention in the pedagogical practice of Distance Learning in Brazilian higher education, as well as for future investigations in the modality of Distance Learning in Brazil.*

**KEY WORDS:** *Distance Learning, skills, involvement, academic success, higher education, Brazil*



## Lista de Figuras

---

FIGURA 1. ESCOLAS PEDAGÓGICAS – MODELOS ACADÉMICOS .....	77
FIGURA 2. ASPETOS FUNDAMENTAIS DE UM MODELO PEDAGÓGICO PARA EAD .....	83
FIGURA 3. HISTÓRICO DO TERMO COMPETÊNCIA .....	90

## Lista de Gráficos

---

GRÁFICO 1 SCREE PLOT DA ECOD – ESCALA DAS COMPETÊNCIAS ONLINE DO DOCENTE .....	210
GRÁFICO 2 SCREE PLOT DA ESAAO – ESCALA DO SUCESSO ACADÊMICO DO ALUNO ONLINE .....	223
GRÁFICO 3 SCREE PLOT DA EEAO – ESCALA DE ENVOLVIMENTO DO ALUNO <i>ONLINE</i> .....	233
GRÁFICO 4 SCREE PLOT DA EPSAAO – ESCALA DA PERCEÇÃO DO SUCESSO ACADÊMICO DO ALUNO ONLINE.....	242

# Lista de Quadros

---

QUADRO 1 DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA POR SEXO DOS PARTICIPANTES .....	135
QUADRO 2 DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA POR CURSOS .....	135
QUADRO 3 DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA POR ÁREA QUE ATUA NO CURSO.....	136
QUADRO 4 DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA POR TEMPO QUE UTILIZA A INTERNET DIARIAMENTE .....	136
QUADRO 5 DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA POR FAIXA ETÁRIA .....	137
QUADRO 6 DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA POR ESTADO CIVIL .....	137
QUADRO 7 DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA E SUA RESPECTIVA RELAÇÃO DE TRABALHO .....	138
QUADRO 8 DESCRIÇÃO DA AMOSTRA DE ACORDO COM TER OU NÃO FILHOS.....	138
QUADRO 9 DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA DE ACORDO COM A DIMENSÃO ÉTNICA-RACIAL.....	139
QUADRO 10 DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA EM FUNÇÃO DO TIPO DE ESCOLARIDADE NA ENTRADA DO ENSINO SUPERIOR... 139	
QUADRO 11 DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA EM FUNÇÃO DO TIPO DE ESCOLA ONDE FREQUENTOU O ENSINO MÉDIO.....	140
QUADRO 12 DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA E ESCOLARIDADE DOS PAIS .....	140
QUADRO 13 DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA EM FUNÇÃO DA RESIDÊNCIA ATUAL.....	141
QUADRO 14 DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA SOBRE A ESCOLHA E SATISFAÇÃO COM O CURSO E O USO DE TECNOLOGIA EM AMBIENTE ACADÉMICO .....	141
QUADRO 15 MÉDIA, DESVIO-PADRÃO, CORRELAÇÃO ITEM-TOTAL CORRIGIDA E ALFA CORRIGIDO PARA A ECOD .....	151
QUADRO 16 MÉDIA, DESVIO-PADRÃO, CORRELAÇÃO ITEM-TOTAL CORRIGIDA E ALFA CORRIGIDO PARA OS ITENS DIMENSÃO 1 APRENDIZAGEM ATIVA (AA) .....	155
QUADRO 17 MÉDIA, DESVIO-PADRÃO, CORRELAÇÃO ITEM-TOTAL CORRIGIDA E ALFA CORRIGIDO PARA OS ITENS DA DIMENSÃO 2 ADMINISTRAÇÃO/LIDERANÇA .....	156
QUADRO 18 MÉDIA, DESVIO-PADRÃO, CORRELAÇÃO ITEM-TOTAL CORRIGIDA E ALFA CORRIGIDO PARA OS ITENS DA DIMENSÃO 3 ENSINO ATIVO .....	157
QUADRO 19 MÉDIA, DESVIO-PADRÃO, CORRELAÇÃO ITEM-TOTAL CORRIGIDA E ALFA CORRIGIDO PARA OS ITENS DA DIMENSÃO 4 TECNOLOGIA MULTIMÍDIA .....	158
QUADRO 20 MÉDIA, DESVIO-PADRÃO, CORRELAÇÃO ITEM-TOTAL CORRIGIDA E ALFA CORRIGIDO PARA OS ITENS DA DIMENSÃO 5 DECORO NA SALA DE AULA .....	158
QUADRO 21 MÉDIA, DESVIO-PADRÃO, CORRELAÇÃO ITEM-TOTAL CORRIGIDA E ALFA CORRIGIDO PARA OS ITENS DA DIMENSÃO 6 COMPETÊNCIA TECNOLÓGICA .....	159
QUADRO 22 MÉDIA, DESVIO-PADRÃO, CORRELAÇÃO ITEM-TOTAL CORRIGIDA E ALFA CORRIGIDO PARA OS ITENS DA DIMENSÃO 7 APLICAÇÃO DE POLÍTICAS.....	159
QUADRO 23 MATRIZ DE CORRELAÇÃO PARA A ESCALA DE COMPETÊNCIAS ONLINE DO DOCENTE .....	160
QUADRO 24 MÉDIA, DESVIO-PADRÃO, CORRELAÇÃO ITEM-TOTAL CORRIGIDA E ALFA CORRIGIDO PARA OS ITENS DA ESCALA DE SUCESSO ACADÉMICO DO ALUNO <i>ONLINE</i> .....	161
QUADRO 25 MÉDIAS, DESVIOS-PADRÃO, CORRELAÇÃO ITEM-TOTAL E ALFA CORRIGIDOS PARA A DIMENSÃO1 HABILIDADES COMPUTACIONAIS .....	163

QUADRO 26 MÉDIAS, DESVIOS-PADRÃO, CORRELAÇÃO ITEM-TOTAL E ALFA CORRIGIDOS PARA A DIMENSÃO 2 ADMINISTRAÇÃO DO TEMPO .....	164
QUADRO 27 MÉDIAS, DESVIOS-PADRÃO, CORRELAÇÃO ITEM-TOTAL E ALFA CORRIGIDOS PARA A DIMENSÃO 3 MOTIVAÇÃO .....	164
QUADRO 28 MÉDIAS, DESVIOS-PADRÃO, CORRELAÇÃO ITEM-TOTAL E ALFA CORRIGIDOS PARA A DIMENSÃO 4 HABILIDADES ACADÉMICAS .....	165
QUADRO 29 MÉDIAS, DESVIOS-PADRÃO, CORRELAÇÃO ITEM-TOTAL E ALFA CORRIGIDOS PARA A DIMENSÃO 5 - NECESSIDADE DO ESTUDO <i>ONLINE</i> .....	166
QUADRO 30 MÉDIAS, DESVIOS-PADRÃO, CORRELAÇÃO ITEM-TOTAL E ALFA CORRIGIDOS PARA A DIMENSÃO 6 - HABILIDADES DE APRENDIZAGEM .....	166
QUADRO 31 MATRIZ DE CORRELAÇÃO PARA A ESCALA DE SUCESSO ACADÉMICO DO ALUNO <i>ONLINE</i> .....	167
QUADRO 32 MÉDIA, DESVIO-PADRÃO, CORRELAÇÃO ITEM-TOTAL CORRIGIDA E ALPHA CORRIGIDO PARA OS ITENS DA ESCALA DE ENVOLVIMENTO DO ALUNO <i>ONLINE</i> .....	168
QUADRO 33 MÉDIAS, DESVIOS-PADRÃO, CORRELAÇÃO ITEM-TOTAL E ALFA CORRIGIDOS PARA A DIMENSÃO 1 HABILIDADES .....	170
QUADRO 34 MÉDIAS, DESVIOS-PADRÃO, CORRELAÇÃO ITEM-TOTAL E ALFA CORRIGIDOS PARA A DIMENSÃO 2 EMOCIONAL .....	171
QUADRO 35 MÉDIAS, DESVIOS-PADRÃO, CORRELAÇÃO ITEM-TOTAL E ALFA CORRIGIDOS PARA A DIMENSÃO 3 PARTICIPAÇÃO .....	172
QUADRO 36 MÉDIAS, DESVIOS-PADRÃO, CORRELAÇÃO ITEM-TOTAL E ALFA CORRIGIDOS PARA A DIMENSÃO 4 PERFORMANCE.....	173
QUADRO 37 MATRIZ DE CORRELAÇÕES PARA AS DIMENSÕES DA ESCALA DE ENVOLVIMENTO ACADÉMICO DO ALUNO <i>ONLINE</i> .....	173
QUADRO 38 MÉDIAS, DESVIOS-PADRÃO, CORRELAÇÃO ITEM-TOTAL E ALFA CORRIGIDOS PARA A ESCALA DE PERCEÇÃO DO SUCESSO ACADÉMICO DO ALUNO <i>ONLINE</i> .....	175
QUADRO 39 MÉDIAS, DESVIOS-PADRÃO, CORRELAÇÃO ITEM-TOTAL E ALFA CORRIGIDOS PARA A DIMENSÃO 1: INTERAÇÃO .....	176
QUADRO 40 MÉDIAS, DESVIOS-PADRÃO, CORRELAÇÃO ITEM-TOTAL E ALFA CORRIGIDOS PARA A DIMENSÃO 2 PRESENÇA SOCIAL .....	177
QUADRO 41 MÉDIAS, DESVIOS-PADRÃO, CORRELAÇÃO ITEM-TOTAL E ALFA CORRIGIDOS PARA A ESCALA DE PERCEÇÃO DA SATISFAÇÃO DO SUCESSO ACADÉMICO DO ALUNO <i>ONLINE</i> .....	178
QUADRO 42 MATRIZ DE CORRELAÇÕES ENTRE OS OITO ITENS DA ESCALA DE PERCEÇÃO DA SATISFAÇÃO DO SUCESSO ACADÉMICO DO ALUNO <i>ONLINE</i> .....	179
QUADRO 43 .....	181
QUADRO 44 CARACTERÍSTICAS DA AMOSTRA DE ACORDO COM O SEXO DOS PARTICIPANTES.....	186
QUADRO 45 CARACTERÍSTICAS DA AMOSTRA DE ACORDO COM O SEMESTRE .....	186
QUADRO 46 DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA POR CURSO.....	187
QUADRO 47 CARACTERÍSTICAS DA AMOSTRA DE ACORDO COM O TEMPO DE UTILIZAÇÃO DIÁRIA DA INTERNET .....	188
QUADRO 48 DISTRIBUIÇÃO DOS PARTICIPANTES POR FAIXA ETÁRIA .....	188

QUADRO 49 DISTRIBUIÇÃO DOS PARTICIPANTES POR ESTADO CIVIL .....	189
QUADRO 50 DISTRIBUIÇÃO DOS PARTICIPANTES DE ACORDO COM AS RESPECTIVAS RELAÇÕES DE TRABALHO .....	190
QUADRO 51 CARACTERÍSTICAS DOS PARTICIPANTES DE ACORDO COM TER OU NÃO FILHOS.....	190
QUADRO 52 DISTRIBUIÇÃO DOS PARTICIPANTES POR CARACTERÍSTICA ÉTNICA-RACIAL.....	191
QUADRO 53 DISTRIBUIÇÃO DOS PARTICIPANTES POR NÍVEL DE ESCOLARIDADE .....	191
QUADRO 54 DISTRIBUIÇÃO DOS PARTICIPANTES DE ACORDO COM O TIPO DE ESCOLA NO ENSINO MÉDIO.....	192
QUADRO 55 CARACTERÍSTICAS DOS PARTICIPANTES EM FUNÇÃO DA ESCOLARIDADE DOS PAIS .....	192
QUADRO 56 CARACTERÍSTICAS DOS PARTICIPANTES DE ACORDO COM A RESIDÊNCIA ATUAL.....	193
QUADRO 57 DISTRIBUIÇÃO DOS PARTICIPANTES DE ACORDO COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS.....	193
QUADRO 58 DISTRIBUIÇÃO DOS PARTICIPANTES DE ACORDO COM A <i>SATISFAÇÃO COM O CURSO</i> .....	194
QUADRO 59 DISTRIBUIÇÃO DOS PARTICIPANTES DE ACORDO COM A SATISFAÇÃO COM OS PROFESSORES DO CURSO ESCOLHIDO .....	194
QUADRO 60 DISTRIBUIÇÃO DOS PARTICIPANTES DE ACORDO COM A SATISFAÇÃO COM OS COLEGAS DO CURSO ESCOLHIDO .....	195
QUADRO 61 DISTRIBUIÇÃO DOS PARTICIPANTES COM A SATISFAÇÃO COM A INSTITUIÇÃO ESCOLHIDA.....	196
QUADRO 62 DISTRIBUIÇÃO DOS PARTICIPANTES DE ACORDO COM O GRAU DE SATISFAÇÃO COM A MODALIDADE DE EAD	196
QUADRO 63 MÉDIAS, DESVIOS PADRÃO, CORRELAÇÃO ITEM-TOTAL CORRIGIDA E ALFA CORRIGIDO DO TOTAL DAS VARIÁVEIS PRESENTES NA ECOD(ESCALA DE COMPETÊNCIAS <i>ONLINE</i> DO DOCENTE) .....	202
QUADRO 64 MÉDIAS, DESVIOS PADRÃO, CORRELAÇÃO ITEM-TOTAL CORRIGIDA E ALFA CORRIGIDO DA DIMENSÃO 1: APRENDIZAGEM ATIVA (AA).....	203
QUADRO 65 MÉDIAS, DESVIOS PADRÃO, CORRELAÇÃO ITEM-TOTAL CORRIGIDA E ALFA CORRIGIDO DA DIMENSÃO 2: ADMINISTRAÇÃO/LIDERANÇA(AL) .....	204
QUADRO 66 MÉDIAS, DESVIOS PADRÃO, CORRELAÇÃO ITEM-TOTAL CORRIGIDA E ALFA CORRIGIDO DA DIMENSÃO 3: ENSINO ATIVO (EA) .....	205
QUADRO 67 MÉDIAS, DESVIOS PADRÃO, CORRELAÇÃO ITEM-TOTAL CORRIGIDA E ALFA CORRIGIDO DA <i>DIMENSÃO 4</i> : <i>TECNOLOGIA MULTIMÍDIA (TM)</i> .....	206
QUADRO 68 MÉDIAS, DESVIOS PADRÃO, CORRELAÇÃO ITEM-TOTAL CORRIGIDA E ALFA CORRIGIDO DA DIMENSÃO 5: DECORO NA SALA DE AULA (D) .....	206
QUADRO 69 MÉDIAS, DESVIOS PADRÃO, CORRELAÇÃO ITEM-TOTAL CORRIGIDA E ALFA CORRIGIDO DA DIMENSÃO 6: COMPETÊNCIA TECNOLÓGICA (CT) .....	207
QUADRO 70 MÉDIAS, DESVIOS PADRÃO, CORRELAÇÃO ITEM-TOTAL CORRIGIDA E ALFA CORRIGIDO DA DIMENSÃO 7: APLICAÇÃO DE POLÍTICAS(AP).....	208
QUADRO 71 MATRIZ DE CORRELAÇÃO ENTRE TODAS AS DIMENSÕES DA ECOD.....	209
QUADRO 72 ESTRUTURA FACTORIAL DA ECOD, DE BIGATEL ET AL. (2012) .....	213
QUADRO 73 MÉDIAS, DESVIOS PADRÃO, CORRELAÇÃO ITEM-TOTAL CORRIGIDA E ALFA CORRIGIDO DO TOTAL DAS VARIÁVEIS PRESENTES NA ESAAO .....	215
QUADRO 74 MÉDIAS, DESVIOS-PADRÃO, CORRELAÇÃO ITEM-TOTAL E ALFA CORRIGIDOS PARA A DIMENSÃO 1 HABILIDADES COMPUTACIONAIS(HC) .....	216



QUADRO 75 MÉDIAS, DESVIOS-PADRÃO, CORRELAÇÃO ITEM-TOTAL E ALFA CORRIGIDOS PARA A DIMENSÃO 2	
ADMINISTRAÇÃO DO TEMPO(AT) .....	217
QUADRO 76 MÉDIAS, DESVIOS-PADRÃO, CORRELAÇÃO ITEM-TOTAL E ALFA CORRIGIDOS PARA A DIMENSÃO 3	
MOTIVAÇÃO(MOT).....	218
QUADRO 77 MÉDIAS, DESVIOS-PADRÃO, CORRELAÇÃO ITEM-TOTAL E ALFA CORRIGIDOS PARA A DIMENSÃO 4 HABILIDADES ACADÉMICAS(HAC).....	219
QUADRO 78 MÉDIAS, DESVIOS-PADRÃO, CORRELAÇÃO ITEM-TOTAL E ALFA CORRIGIDOS PARA A DIMENSÃO NECESSIDADE DO ESTUDO ONLINE (NEO).....	220
QUADRO 79 MÉDIAS, DESVIOS-PADRÃO, CORRELAÇÃO ITEM-TOTAL E ALFA CORRIGIDOS PARA A DIMENSÃO 6 HABILIDADES DE APRENDIZAGEM (HAP) .....	221
QUADRO 80 MATRIZ DE CORRELAÇÃO ENTRE TODAS AS DIMENSÕES DA ESAAO .....	222
QUADRO 81 ESTRUTURA FACTORIAL DA ESAAO, DE KERR ET AL. (2003).....	226
QUADRO 82 MÉDIA, DESVIO PADRÃO, CORRELAÇÃO ITEM-TOTAL CORRIGIDO E ALFA CORRIGIDO DO TOTAL DAS VARIÁVEIS PRESENTES NA EEAO .....	228
QUADRO 83 MÉDIAS, DESVIOS-PADRÃO, CORRELAÇÃO ITEM-TOTAL E ALFA CORRIGIDOS PARA A DIMENSÃO 1 HABILIDADES(H) .....	229
QUADRO 84 MÉDIAS, DESVIOS-PADRÃO, CORRELAÇÃO ITEM-TOTAL E ALFA CORRIGIDOS PARA A DIMENSÃO EMOCIONAL(E) .....	230
QUADRO 85 MÉDIAS, DESVIOS-PADRÃO, CORRELAÇÃO ITEM-TOTAL E ALFA CORRIGIDOS PARA A DIMENSÃO PARTICIPAÇÃO(PA).....	231
QUADRO 86 MÉDIAS, DESVIOS-PADRÃO, CORRELAÇÃO ITEM-TOTAL E ALFA CORRIGIDOS PARA A DIMENSÃO PERFORMANCE(PE) .....	232
QUADRO 87 MATRIZ DE CORRELAÇÃO ENTRE TODAS AS DIMENSÕES DA EEAO .....	232
QUADRO 88 ESTRUTURA FACTORIAL DA EEAO, DE DIXSON (2010) .....	236
QUADRO 89 MÉDIA, DESVIO PADRÃO, CORRELAÇÃO ITEM-TOTAL CORRIGIDO E ALFA CORRIGIDO DO TOTAL DAS VARIÁVEIS PRESENTES NA EPSAAO .....	238
QUADRO 90 MÉDIAS, DESVIOS-PADRÃO, CORRELAÇÃO ITEM-TOTAL E ALFA CORRIGIDOS PARA A DIMENSÃO INTERAÇÃO(INT).....	239
QUADRO 91 MÉDIAS, DESVIOS-PADRÃO, CORRELAÇÃO ITEM-TOTAL E ALFA CORRIGIDOS PARA A DIMENSÃO PRESENÇA SOCIAL(PS) .....	240
QUADRO 92 ESTRUTURA FACTORIAL EXPLORATÓRIA DA ESAAO, DE PICCIANO (2002) .....	244
QUADRO 93 MÉDIAS, DESVIOS-PADRÃO, CORRELAÇÃO ITEM-TOTAL E ALFA CORRIGIDOS PARA A EPSSAAO .....	246
QUADRO 94 MATRIZ DE CORRELAÇÃO ENTRE OS ITENS DA EPSSAAO .....	247
QUADRO 95 COMPARAÇÃO DAS DIMENSÕES DA ECOD EM FUNÇÃO DO SEXO .....	248
QUADRO 96 COMPARAÇÃO DAS DIMENSÕES DA ECOD EM FUNÇÃO DO CURSO .....	249
QUADRO 97 COMPARAÇÃO DAS DIMENSÕES DA ECOD EM FUNÇÃO DO SEMESTRE .....	249
QUADRO 98 COMPARAÇÃO DAS DIMENSÕES DA ECOD EM FUNÇÃO DO USO DA TECNOLOGIA EM AMBIENTE ACADÉMICO. ....	250
QUADRO 99 COMPARAÇÃO DAS DIMENSÕES DA ESAAO EM FUNÇÃO DO SEXO .....	251

QUADRO 100 COMPARAÇÃO DAS DIMENSÕES DA ESAAO EM FUNÇÃO DO CURSO. ....	252
QUADRO 101 COMPARAÇÃO DAS DIMENSÕES DA ESAAO EM FUNÇÃO DO SEMESTRE .....	253
QUADRO 102 COMPARAÇÃO DAS DIMENSÕES DA ESAAO EM FUNÇÃO DO USO DA TECNOLOGIA NO AMBIENTE ACADÉMICO .....	253
QUADRO 103 COMPARAÇÃO DAS DIMENSÕES DA EEAO EM FUNÇÃO DO SEXO .....	254
QUADRO 104 COMPARAÇÃO DAS DIMENSÕES DA EEAO EM FUNÇÃO DO CURSO.....	255
QUADRO 105 COMPARAÇÃO DAS DIMENSÕES DA EEAO EM FUNÇÃO DO SEMESTRE .....	255
QUADRO 106 COMPARAÇÃO DAS DIMENSÕES DA EEAO EM FUNÇÃO DO USO DA TECNOLOGIA NO AMBIENTE ACADÉMICO .....	256
QUADRO 107 COMPARAÇÃO DA EPSAAO EM FUNÇÃO DO SEXO.....	257
QUADRO 108 COMPARAÇÃO DA EPSAAO EM FUNÇÃO DO CURSO.....	257
QUADRO 109 COMPARAÇÃO DA EPSAAO EM FUNÇÃO DO SEMESTRE .....	258
QUADRO 110 COMPARAÇÃO DA EPSAAO EM FUNÇÃO DO USO DA TECNOLOGIA NO AMBIENTE ACADÉMICO.....	259
QUADRO 111 .....	264
QUADRO 112 REGRESSÃO HIERÁRQUICA PARA A VARIÁVEL DEPENDENTE MÉDIA DE APROVEITAMENTO DOS ALUNOS <i>ONLINE</i> .....	270
QUADRO 113 COEFICIENTE DE REGRESSÃO PARA A MÉDIA DE APROVEITAMENTO DO ALUNO <i>ONLINE</i> .....	271
QUADRO 114 REGRESSÃO HIERÁRQUICA PARA A VARIÁVEL DEPENDENTE PERCEÇÃO DO SUCESSO ACADÉMICO DO ALUNO <i>ONLINE</i> .....	274
QUADRO 115 COEFICIENTE DE REGRESSÃO PARA A PERCEÇÃO DO SUCESSO ACADÉMICO DO ALUNO <i>ONLINE</i> .....	275
QUADRO 116 REGRESSÃO HIERÁRQUICA PARA A VARIÁVEL DEPENDENTE PERCEÇÃO DA SATISFAÇÃO COM O SUCESSO ACADÉMICO DO ALUNO <i>ONLINE</i> .....	278
QUADRO 117 COEFICIENTE DE REGRESSÃO PARA A PERCEÇÃO DO SUCESSO ACADÉMICO DO ALUNO <i>ONLINE</i> .....	279

# Índice

---

<b>Agradecimentos .....</b>	<b>17</b>
<b>Resumo .....</b>	<b>19</b>
<b>Abstract.....</b>	<b>22</b>
<b>Lista de Figuras.....</b>	<b>26</b>
<b>Lista de Gráficos .....</b>	<b>27</b>
<b>Lista de Quadros .....</b>	<b>28</b>
<b>Índice .....</b>	<b>33</b>
<b>Introdução.....</b>	<b>40</b>
<b>CAPÍTULO 1: A Educação a Distância no Brasil.....</b>	<b>49</b>
<b>1.1 Breve Histórico da Educação no Brasil.....</b>	<b>49</b>
<b>1.2 Breve Histórico da Educação a Distância no Brasil.....</b>	<b>54</b>
<b>1.3 Definindo EaD e seus Atores.....</b>	<b>58</b>
1.3.1 O Aluno de EaD .....	61
<b>1.4 Teorias de EaD.....</b>	<b>71</b>
<b>CAPÍTULO 2: COMPETÊNCIAS EM EAD.....</b>	<b>89</b>
<b>2.1 Definição de Competência.....</b>	<b>90</b>
<b>2.2 A Prática Docente em EaD.....</b>	<b>93</b>
<b>2.3 A Atuação Discente em EaD.....</b>	<b>97</b>
<b>CAPÍTULO 3: O ENVOLVIMENTO DO ALUNO EM EAD.....</b>	<b>101</b>
<b>3.1 Definição de Envolvimento no Ambiente Académico.....</b>	<b>102</b>
<b>3.2 O Envolvimento do Aluno em EaD.....</b>	<b>104</b>
<b>3.3 Envolvimento e Sucesso Académico .....</b>	<b>106</b>
<b>CAPÍTULO 4: SUCESSO ACADÉMICO EM EAD.....</b>	<b>113</b>
<b>4.1 Definição de Sucesso Académico no Ensino Superior .....</b>	<b>114</b>
<b>4.2 Sucesso Académico entre Alunos <i>Online</i>.....</b>	<b>117</b>
<b>4.3 Variáveis Sociodemográficas e Sucesso Académico em EaD.....</b>	<b>120</b>

<b>4.4 Competências em EaD do Aluno e do Docente e Sucesso Académico</b> .....	<b>125</b>
<b>CAPÍTULO 5: ESTUDO PILOTO: ADAPTAÇÃO DOS INSTRUMENTOS</b> ....	<b>133</b>
<b>5.1 Opções Metodológicas: Estudo Quantitativo</b> .....	<b>133</b>
<b>5.2 Objectivos do Estudo Piloto</b> .....	<b>133</b>
<b>5.4 Instrumentos</b> .....	<b>142</b>
5.4.1 A Escala de Competência Online do Docente (ECOD; Bigatel et al., 2012) .....	143
5.4.2 A Escala de Sucesso Académico do Aluno Online (ESAAO; Kerr et al., 2003) .....	143
5.4.3 A Escala de Envolvimento do Aluno Online (EEAO; Dixson, 2010) .....	144
5.4.4 A Escala de Percepção do Sucesso Académico do Aluno Online (EPSAAO; Picciano, 2002) .....	145
5.4.5 A Escala de Percepção da Satisfação com o Sucesso Académico do Aluno Online (EPSSAAO; Ferreira et al., 2014).....	147
<b>5.5 Procedimentos</b> .....	<b>148</b>
<b>5.6 Resultados</b> .....	<b>150</b>
5.6.1 Escala das Competências Online do Docente (ECOD; Bigatel et al., 2012).....	150
5.6.2 Escala do Sucesso Académico do Aluno Online (ESAAO; Kerr et al., 2003) .....	160
5.6.3 Escala do Envolvimento do Aluno Online (EEAO; Dixson, 2010).....	167
5.6.4 Escala de Percepção do Sucesso Académico do Aluno Online (EPSAAO; Picciano, 2002) .....	174
5.6.5 Escala de Percepção da Satisfação com o Sucesso Académico do Aluno Online (EPSSAAO; Ferreira et al., 2014).....	178
5.6.6 Matriz de Correlações entre todas as Dimensões das Escalas.....	180
.....	<b>181</b>
.....	<b>181</b>
.....	<b>181</b>
<b>5.7 Conclusão</b> .....	<b>182</b>
<b>CAPÍTULO 6: COMPETÊNCIAS, ENVOLVIMENTO E SUCESSO ACADÉMICO: ESTUDO EMPÍRICO</b> .....	<b>183</b>

<b>6.1 Objectivos .....</b>	<b>183</b>
<b>6.2 Método .....</b>	<b>184</b>
<b>6.3 Hipóteses.....</b>	<b>184</b>
<b>6.4 Caracterização da Amostra .....</b>	<b>185</b>
<b>6.6 Procedimentos .....</b>	<b>199</b>
<b>6.7 Estudo dos Instrumentos de Medida .....</b>	<b>200</b>
6.7.1 Escala das Competências Online dos Docentes (ECOD; Bigatel et al, 2012) .....	201
6.7.1.1 Análise da Consistência Interna .....	201
6.7.1.1.1 Análise da Consistência Interna: Competências Online do Docente: Dimensão 1 Aprendizagem Ativa (AA) .....	202
6.7.1.1.2 Análise da Consistência Interna: Competências Online do Docente: Dimensão 2 Administração/Liderança (AL) .....	203
6.7.1.1.3 Análise da Consistência Interna: Competências Online do Docente: Dimensão 3 Ensino Ativo (EA) .....	204
6.7.1.1.4 Análise da Consistência Interna: Competências Online do Docente: Dimensão 4 Tecnologia Multimídia (TM).....	205
6.7.1.1.5 Análise da Consistência Interna: Competências Online do Docente: Dimensão 5 Decoro na Sala de Aula (D) .....	206
6.7.1.1.6 Análise da Consistência Interna: Competências Online do Docente: Dimensão 6 Competência Tecnológica (CT).....	207
6.7.1.1.7 Análise da Consistência Interna: Competências Online do Docente: Dimensão 7 Aplicação de Políticas (AP) .....	207
6.7.1.2 Análise das Intercorrelações da ECOD.....	208
6.7.1.3 Análise da Estrutura Factorial da ECOD .....	209
6.7.2 Escala do Sucesso Académico do Aluno Online (ESAAO; Kerr et al., 2003) .....	214
6.7.2.1 Análise da Consistência Interna .....	214
6.7.2.1.1 Sucesso Académico: Dimensão 1 Habilidades Computacionais (HC).....	215
6.7.2.1.2 Sucesso Académico: Dimensão 2 Administração do Tempo (AT) .....	216
6.7.2.1.3 Sucesso Académico: Dimensão 3 Motivação (MOT) .....	217
6.7.2.1.4 Sucesso Académico: Dimensão 4 Habilidades Académicas (HAC) .....	218

6.7.2.1.5 Sucesso Académico: Dimensão 5 Necessidade do Estudo Online (NEO).....	219
6.7.2.1.6 Sucesso Académico: Dimensão 6 Habilidades de Aprendizagem (HAP) .....	220
6.7.2.2 Análise das Intercorrelações da ESAAO .....	221
6.7.2.3 Análise Fatorial da ESAAO .....	222
6.7.3 Escala de Envolvimento do Aluno Online (EEAO; Dixon, 2010)...	227
6.7.3.1 Análise da Consistência Interna .....	227
6.7.3.1.1 Escala de Envolvimento do Aluno <i>Online</i> : Dimensão 1 Habilidades (H) .....	228
6.7.3.1.2 Escala de Envolvimento do Aluno <i>Online</i> : Dimensão 2 Emocional (E).....	229
6.7.3.1.3 Escala de Envolvimento do Aluno <i>Online</i> : Dimensão 3 Participação (PA) .....	230
6.7.3.1.4 Escala de Envolvimento do Aluno <i>Online</i> : Dimensão 4 Performance (PE) .....	231
6.7.3.2 Análise das Intercorrelações da EEAO .....	232
6.7.3.3 Análise Factorial da EEAO .....	233
6.7.4 Escala da Perceção do Sucesso Académico do Aluno Online (EPSAAO; Picciano, 2002) .....	237
6.7.4.1 Análise da Consistência Interna .....	237
6.7.4.1.1 Sucesso Académico Percecionado pelos Alunos: Dimensão 1 Interação (INT).....	238
6.7.4.1.2 Sucesso Académico Percecionado pelos Alunos: Dimensão 2 Presença Social (PS).....	239
6.7.4.2 Análise das Intercorrelações da EPSAAO .....	240
6.7.4.3 Análise Factorial da EPSAAO .....	241
6.7.5 Escala de Perceção de Satisfação com o Sucesso Académico do Aluno Online (EPSSAAO; Ferreira et al., 2014).....	244
6.7.5.1 Análise da Consistência Interna .....	245
6.7.5.2 Análise das Correlações entre os Itens da EPSSAAO.....	246
<b>6.8 Estudos Diferenciais .....</b>	<b>247</b>
6.8.1 Análise Diferencial da ECOD, em Função do Sexo .....	248
6.8.2 Análise Diferencial da ECOD, em Função do Curso .....	248
6.8.3 Análise Diferencial da ECOD, em Função do Semestre.....	249

6.8.4 Análise Diferencial da ECOD, em Função do Uso da Tecnologia no Ambiente Académico. ....	250
6.8.5 Análise Diferencial da ESAAO, em Função do Sexo .....	250
6.8.6 Análise Diferencial da ESAAO, em Função do Curso .....	251
6.8.7 Análise Diferencial da ESAAO, em Função do Semestre.....	252
6.8.8 Análise Diferencial da ESAAO, em Função do Uso da Tecnologia no Ambiente Académico. ....	253
6.8.9 Análise Diferencial da EEAO, em Função do Sexo .....	254
6.8.10 Análise Diferencial da EEAO, em Função do Curso.....	254
6.8.11 Análise Diferencial da EEAO, em Função do Semestre .....	255
6.8.12 Análise Diferencial da EEAO, em Função do Uso de Tecnologia no Ambiente Académico .....	256
6.8.13 Análise Diferencial da EPSAAO, em Função do Sexo .....	256
6.8.14 Análise Diferencial da EPSAAO, em Função do Curso .....	257
6.8.15 Análise Diferencial da EPSAAO, em Função do Semestre .....	258
6.8.16 Análise Diferencial da EPSAAO, em Função do Uso de Tecnologia no Ambiente Académico .....	258
6.8.17 Síntese dos Principais Resultados dos Estudos Diferenciais .....	259
<b>6.9 Estudos Correlacionais.....</b>	<b>262</b>
6.9.1 Síntese dos Principais Resultados dos Estudos Correlacionais...	265
<b>6.10 Estudos Predictivos .....</b>	<b>266</b>
6.10.1 Síntese dos Principais Resultados dos Estudos Predictivos .....	280
<b>CAPÍTULO 7: DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....</b>	<b>282</b>
<b>7.1 Estudos Diferenciais .....</b>	<b>282</b>
7.1.1 Variável Sociodemográfica Sexo e Instrumentos .....	283
7.1.2 Variável Sociodemográfica Curso e Instrumentos .....	285
7.1.3 Variável Sociodemográfica Semestre e Instrumentos .....	287
7.1.4 Variável Sociodemográfica Uso da Tecnologia no Ambiente Académico e Instrumentos.....	288
<b>7.2 Estudos Correlacionais.....</b>	<b>288</b>
<b>7.3 Estudos Predictivos .....</b>	<b>291</b>
<b>Conclusão .....</b>	<b>295</b>
<b>Referências Bibliográficas .....</b>	<b>307</b>

<b>ANEXO 1.....</b>	<b>332</b>
<b>ANEXO 2.....</b>	<b>336</b>
<b>ANEXO 3.....</b>	<b>339</b>
<b>ANEXO 4.....</b>	<b>342</b>
<b>ANEXO 5.....</b>	<b>345</b>
<b>ANEXO 6.....</b>	<b>390</b>
<b>ANEXO 7.....</b>	<b>427</b>





## Introdução

---

Há quase três décadas a linguagem de codificação para a World Wide Web (WWW), ou rede mundial de computadores, foi desenvolvida por Tim Berners-Lee, na Suíça. Instituições de ensino, centros de investigação, bibliotecas, agências governamentais, empresas comerciais, grupos de defesa, e uma grande massa populacional prontamente legitimou a Internet conectando-se definitivamente à novidade (Coll & Monereo, 2010). Indubitavelmente, desde então, a Internet e a rede mundial de computadores tem influenciado, profundamente, a vida cotidiana da sociedade como um todo além da vida acadêmica, em particular. Em comparação à invenção da imprensa, por Johann Gutenberg, no século XV, nenhuma outra invenção gerou tamanho potencial de mudar radicalmente a vida da sociedade, sobretudo no que se concerne à comunicação e à interação entre as pessoas.

Uma das consequências da nova forma de comunicação e interação *online* tem sido a absorção do novo canal pelo mundo acadêmico bem como a criação e o desenvolvimento de cursos mediados por tecnologias, especialmente no ensino superior.

Com o advento da Internet, o ambiente educacional vem sofrendo mudanças em seu paradigma. Inserida no contexto de educação a distância (EaD), no ensino superior, desde o ano de 2005 esta pesquisadora vem praticando mudanças paradigmáticas na rotina de ensinar integrando a tecnologia no dia-a-dia de sua atuação educacional.

No entanto, a integração da tecnologia no ambiente educacional de hoje impõe não apenas mudanças paradigmáticas consolidadas nas práticas pedagógicas desde os primórdios educacionais quando da criação das primeiras escolas brasileiras; mas também, aspectos e técnicas diferentes daquelas da prática presencial que conhecemos quando atuamos em aulas tradicionais. O suporte tecnológico ou a presença da tecnologia é um dos aspectos mais importantes na nova rotina do processo educacional; ele conta com recursos como: software educacional apropriado para cada uma das áreas de conhecimento, a própria rede mundial de computadores e, também as comunicações via rede, como email e fórum – definidas como comunicação assíncrona – e *chat* e *web-*

conferência ou vídeo-conferência – definidas como comunicação síncrona. Além dos aspectos citados acima, há ainda a questão da prática docente, isto é, a possibilidade do docente atuar utilizando técnicas próprias como o desenvolvimento de sítios, que podem hospedar parte do currículo e/ou a elaborar atividades *online* para fazer do ambiente educacional um aliado à sua prática pedagógica integrando a tecnologia e promovendo saberes mais adequados aos alunos do século XXI. O conjunto dos recursos tecnológicos mencionados anteriormente faz parte de ambientes virtuais de aprendizagem – AVAs ou a “sala de aula” de cursos ministrados em EaD.

Vale a pena referenciar que a mudança paradigmática no processo de ensinar integrando a tecnologia, para esta pesquisadora, foi o resultado de capacitação docente em resposta às necessidades emergentes de um novo perfil profissional no ambiente educacional do século XXI e seu novo público. Com o novo perfil novos sistemas de referências são necessários para que educadores possam fazer uso de novas formas de aprender e ensinar integrando as novas tecnologias na prática docente. Considerando essas premissas, não podemos esquecer, portanto, da necessidade de adequação das teorias/metodologias existentes para produzir um novo conhecimento sobre pedagogia e modelos pedagógicos a serem seguidos na modalidade do ensino a distância.

Sobre isso, Palloff e Pratt (2004) afirmam que a instrução em EaD postula práticas que vão além da pedagogia tradicional assumindo posturas nas quais os docentes passam a ser moderadores do ato de ensinar. Palloff e Pratt (2004), ainda sustentam a ideia de que nem todo docente está preparado para assumir o papel de moderador ou acompanhar alunos nos AVAs. Os autores defendem que não se pode esperar que o docente conheça intuitivamente como elaborar e tutoriar ou se comportar na instrução em EaD. O ensino através da aprendizagem *online* – EaD – sugere práticas diferentes o que conduz a desafios tanto para docentes como para alunos. O desafio maior é que, para o docente, não é possível saber como os alunos reagem ao conteúdo publicado no AVA, a não ser que este conteúdo seja discutido via web, em tempo real (via recurso síncrono), entre docente e alunos. Esse é o principal motivo pelo qual a educação a distância continua sendo um desafio para os docentes

inexperientes até que aprendam como prever as reações dos alunos às diferentes publicações de conteúdo no AVA (Moore & Kearsley, 2007). Moore e Kearsley (2007) apontam outro factor que torna o ensino *online* um desafio para a maioria dos docentes: a ação docente acontece através do uso de tecnologia a qual ele mesmo (docente) nem sempre possui familiaridade; a maioria dos docentes não passou por experiências de prática ou de formação para lidar com as TICs integradas ao ambiente educacional (Tractenberg, Pereira, & Santos, 2005). Neste sentido, Tosta et al. (2009), afirmam que os docentes devem ser capacitados para essa mudança no ambiente educacional suportado por tecnologias. O perfil do aluno também muda; esse novo público exige dos docentes mudanças paradigmáticas diferentes das aplicadas ao modelo tradicional, ou mais convencional de ensino.

Além da novidade das TICs integradas ao ambiente académico, EaD é uma modalidade em constante transformação, em virtude das constantes inovações tecnológicas e desafios que lhe são característicos. Indubitavelmente, até pouco tempo atrás, dificilmente um docente havia tido experiência ou recebido treinamento sobre como ensinar usando as TICs (Tractenberg, Pereira, & Santos, 2005; Moore & Kearsley, 2007; Tosta et al., 2009).

No âmbito geral questiona-se, então, a existência de diretrizes para que o educador, que atua na modalidade a distância, possa referenciá-las, adaptá-las ou até mesmo usá-las de acordo com o programa de curso a ser seguido, público alvo e a linha pedagógica da instituição onde atua como professor-tutor (nome designado ao docente em cursos a distância). Os autores Tardiff e Lessard (2005), afirmam que no que diz respeito à perspectiva da ação dialógica entre aluno e docente, na modalidade de EaD, o ato de ensinar não significa apenas fazer algo, mas fazê-lo com o outro de forma que produza algum significado.

Frente aos diferentes aspetos, técnicas e estratégias aqui referenciados, três foram as fontes de interesse para esta pesquisa: o cenário da crescente oferta de cursos a distância no Brasil, sobretudo no ensino superior, de acordo com a última estatística do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), a preocupação com as crenças, atitudes e comportamentos necessários ao docente que vai atuar em ambientes virtuais de aprendizagem

e, nomeadamente a experiência profissional da pesquisadora e sua atuação como professora-tutora numa instituição pública de ensino superior no Brasil. O presente estudo pretende contribuir para uma melhor compreensão dos factores que discutem o envolvimento e sucesso académico dos alunos em EaD. Assim, pretendemos levantar a problematização da existência de uma relação positiva significativa, ou não, entre docentes que apresentem determinadas características ou competências ao lidar com EaD, o envolvimento dos alunos e o sucesso académico destes últimos. Para além da relação entre as variáveis associadas à EaD, o envolvimento e o sucesso académico dos alunos a presente investigação, pretende igualmente compreender o contributo das diferentes dimensões estudadas (e.g, competências dos professores presentes nos AVAs percebidas pelos alunos, envolvimento dos alunos no processo de ensino e aprendizagem) para o sucesso académico.

A literatura científica dedicada ao estudo da prática docente em ambientes virtuais de aprendizagem em comparação com o volume de estudos sobre a formação e a atuação de docentes *online*, mostra-se bastante insignificante. Ainda são poucas as pesquisas que se debruçam sobre o papel docente e discente no ambiente virtual de aprendizagem e suas implicações. No que diz respeito ao envolvimento dos alunos no ambiente virtual de aprendizagem e cursos *online*, os autores Pallof e Pratt (2004), afirmam que o aluno de EaD necessita compreender seu papel na participação de cursos online, bem como sua importância na interação para essa participação. Para os autores, a interação e consequentemente envolvimento dos alunos em cursos *online* depende da condução do docente nestes ambientes. Os autores concluem que cursos que apresentam, em seu projeto pedagógico, preocupação com a interação entre seus protagonistas e promovem uma prática pedagógica interativa, fazem com que as ações entre os protagonistas (docente e discentes) resultem num grau de satisfação bastante positivo entre seus participantes (indicador de satisfação), quando comparado à evasão dos alunos em cursos de EaD (indicador de abandono). Dessa forma, promover condições para a interação no AVA e, consequentemente conduzir o aluno em seu processo de aprendizagem seja papel fundamental do docente. Os autores

Palloff e Pratt (2004), afirmam que talvez esta seja a tarefa mais importante do docente no ambiente de aprendizagem *online*. Situando a nossa investigação neste quadro de referência, podemos considerar que EaD, caracteriza-se pelo aspeto proativo de interação aluno-aluno e aluno-docente no ambiente virtual de aprendizagem. Watwood, Delhi e Nugent (2009) afirmam que a capacidade de agir, fazer e realizar do docente é o factor que auxilia no envolvimento do aluno no cenário de cursos a distância. Os mesmos autores (Watwood, Delhi, & Nugent, 2009), sustentam que esta proatividade docente, é vista de forma crítica para a manutenção e sucesso dos alunos, em cursos a distância, devido à falta do contato presencial de sala de aula tradicional, característica marcante nos cursos em EaD. O estudo de Dixson (2010), desenvolvido sobre a questão do envolvimento dos alunos em ambientes *online* será referenciado nesta dissertação. No estudo de Dixson (2010), a autora recomenda para os docentes de EaD a utilização de aprendizagem ativa, sem esquecer de incorporar formas significativas e múltiplas de interação com os alunos incentivando-os a interagirem uns com os outros no ambiente virtual de aprendizagem.

A terceira variável deste estudo, triangulada com as competências dos docentes e o envolvimento dos alunos, recai sobre o sucesso académico destes últimos. Assim, como a questão do envolvimento do aluno em cursos *online*, pouca, ou quase nenhuma literatura há a respeito de estudos sobre o sucesso académico em cursos *online*. Na maioria das vezes a literatura existente destaca pesquisas correlacionadas a aspetos variados como: institucionais, tecnológicos, académicos tanto por parte dos alunos como dos docentes, técnicos, estruturais (curso) e instrucionais (condução do curso) (IHEP, 2000; Meyer, 2002). Phipps e Merisotis (1999) constatarem que embora existam vários estudos a respeito da qualidade dos discentes em cursos *online*, os factores que contribuem para o sucesso académico dos alunos ainda não foram suficientemente estudados. No entanto, algumas pesquisas mostram que a interação aluno-aluno e aluno-docente é factor fundamental para o sucesso académico, sem deixar de lado os estudos empíricos sobre interação interpessoal. A variável sobre o sucesso académico em nossa investigação, será fundamentada no estudo de Picciano (2002). Neste estudo o autor destacou as percepções dos alunos sobre a qualidade e quantidade de suas interações com os docentes e investigou como estas interações colaboraram

na aprendizagem, performance, e aproveitamento dos alunos em cursos *online*, .

A pesquisa, portanto, será investigada a partir de três eixos de análise: competências *online* dos docentes percebidas pelos alunos, envolvimento dos alunos nos cursos online e sucesso acadêmico. Escolhemos estudar esses aspectos no intuito de reunirmos algumas evidências que possam contribuir para a melhoria das práticas pedagógicas de EaD e do sucesso acadêmico dos alunos nas duas IES investigadas.

Nossa investigação consistiu num estudo quantitativo, com abordagem unimetodológica, onde utilizou-se como técnica de recolha de dados cinco questionários. Os questionários foram retirados de pesquisas norte-americanas e traduzidos de acordo com os procedimentos estabelecidos por Brislin(1986). Todos os questionários foram devidamente autorizados (Anexos 1,2,3,4) pelos autores, para uso nesta investigação.

Considerando o nosso objeto de estudo, esta pesquisa está estruturada em sete capítulos, de acordo a descrição que se segue.

No primeiro capítulo da presente dissertação, intitulado “A Educação a Distância no Brasil”, traça-se uma perspectiva histórica para que o leitor compreenda melhor a gênese da pesquisa. Decidimos inicializá-lo com um breve histórico da educação no Brasil, para, posteriormente, discorrer a respeito do histórico da Educação a Distância no Brasil. Os dois elementos constitutivos deste capítulo, foram inseridos nesta dissertação de tese com o objectivo de compreender o funcionamento da educação e, sobretudo da educação a distância nos dias de hoje, no Brasil. As duas proposições introdutórias deste primeiro capítulo, desta tese de doutoramento, ajudar-nos-ão a compreender a evolução da prática de EaD no Brasil, nomeadamente para ajudar a entender a dinâmica da modalidade na atualidade nas Instituições de Ensino, no referido continente. Após a breve apresentação histórica, o capítulo discorre a respeito de EaD e seus atores: o docente e o aluno que atuam nesta modalidade de ensino. Ainda neste capítulo, como parte integrante da fundamentação histórica, decidimos referenciar um conjunto de teorias e modelos pedagógicos de EaD. Em consonância com os atributos das estratégias instrucionais na prática de ensinar *online*, da necessidade de conhecer o aluno, suas características e diferenças, concluímos o primeiro

capítulo com a descrição do entendimento do processo de aprender na prática pedagógica *online*, ou seja descrevemos o perfil do docente e do aluno, em EaD e suas respectivas ações no ambiente acadêmico *online*.

O segundo capítulo desta dissertação, intitula-se “Competências em EaD”. Para além de se entender o funcionamento de EaD, importa conhecer os protagonistas do ambiente educacional suportado por tecnologias a partir das ações pedagógicas e vivências pertinentes à modalidade. Iniciamos com a definição de competência no sentido amplo e literal, estreitando para um significado mais preciso e conceitual no campo educacional; tanto na educação convencional, tradicional como também e, principalmente, na educação a distância. De seguida, dissertamos a respeito da prática docente e da atuação discente na modalidade de EaD. Terminamos este capítulo abordando questões associadas ao envolvimento do aluno na modalidade a distância do ensino superior brasileiro, referenciando autores que vislumbraram a utilização de recursos para uma prática pedagógica dinâmica e, conseqüentemente envolvente, no ambiente acadêmico integrado por tecnologias.

No terceiro capítulo intitulado “ O Envolvimento do Aluno em EaD”, debruçar-nos-emos na abordagem conceitual de envolvimento acadêmico, incidindo, preferencialmente sobre o conceito de envolvimento do aluno a estudar na modalidade a distância. Neste sentido, abordaremos contributos de autores e respetivas investigações a cerca do tema. Concluimos o capítulo três com a descrição de envolvimento e sucesso acadêmico em EaD. Para além de entender o binômio envolvimento e sucesso acadêmico na modalidade a distância, importa reconhecer a importância dele no contexto do ensino superior suportado por tecnologias.

Considerando as hipóteses levantadas para nossa investigação, é apresentado no quarto capítulo, intitulado “Sucesso Acadêmico em EaD”, vários autores e seus respetivos estudos que procuram definir o sucesso acadêmico a partir de uma atuação docente mais mediadora e menos transmissora ou “bancária”, como definia Freire (1974). Nossa abordagem neste capítulo apresenta estudos que debruçaram-se em ambientes virtuais de aprendizagem sobre o tema e entre eles destacamos o de Phipps e Merisotis (1999). Neste estudo os autores afirmam que,



*... a maior parte da pesquisa verifica como a tecnologia afeta o aprendizado e a satisfação dos alunos; muitos dos resultados indicam que a tecnologia não exerce tanta importância quanto os outros factores, tais como tarefas de aprendizagem publicadas no AVA, características individuais dos alunos, motivação dos alunos, e a atuação do docente (Phipps & Merisotis, 1999, p.31).*

Igualmente, neste capítulo, abordamos a questão do sucesso acadêmico e a relação com algumas variáveis sociodemográficas, a partir de estudos que procuram analisar os comportamentos e atitudes do aluno de EaD ao estudar num ambiente redimensionado; saturado por tecnologias ou suportado pelas TICs, sem a presença física do docente.

O capítulo cinco debruça-se sobre o estudo piloto: sua metodologia e enquadramento da investigação. O foco principal deste capítulo é a tradução e adaptação dos instrumentos utilizados na presente investigação. Neste capítulo, apresentamos as opções metodológicas escolhidas para o estudo, designadamente os objectivos, a amostra, os instrumentos, os procedimentos de investigação. Terminamos este capítulo com a apresentação e discussão dos resultados do estudo piloto.

O estudo empírico é abordado no capítulo seis deste estudo de tese. Introduzimos, primeiramente, os objectivos seguidos das hipóteses do estudo; apresentamos, de forma mais completa, as dimensões dos instrumentos presentes no trabalho para, então apresentarmos as análises dos resultados com o objectivo de testar as hipóteses colocadas na presente investigação. Para esta finalidade, apresentamos as análises psicométricas dos instrumentos juntamente com as demais análises (descritivas, factoriais, diferenciais e preditivas), com o objetivo de confirmar a qualidade da consistência interna de todos os instrumentos como também descrever nossa amostra, analisar a interrelação entre as variáveis, estudar a influência do conjunto de variáveis e identificar a probabilidade de resultados futuros com base nos dados coletados neste estudo de tese.

O sétimo capítulo, intitulado “Discussão dos Resultados”, apresenta a discussão dos resultados quantitativos obtidos no estudo, através das diferentes análises estatísticas desenvolvidas.

Ao caminharmos para a conclusão deste trabalho de tese confrontamos os resultados e a síntese dos dados mais relevantes, sem a intenção de abarcar todos os elementos nem a ambição de esgotar a discussão do tema proposto. Ao finalizá-la, esperamos que esta pesquisa possa contribuir para uma melhor compreensão da condição docente que atua em EaD em contextos amplos e em modelos técnico-pedagógicos diversos e que possa, também, auxiliar as Instituições e seus atores a conduzir práticas acadêmicas mais consistentes e apropriadas para a modalidade de EaD no ambiente educacional do século XXI.

# CAPÍTULO I: A Educação a Distância no Brasil

---

O objectivo deste capítulo é apresentar a fundamentação histórica para o entendimento da pesquisa. Decidimos inicializá-lo com um breve histórico da educação no Brasil, seguido de um histórico da Educação a Distância no Brasil. Os dois itens foram inseridos nesta tese com o objectivo de entender o funcionamento da educação e, sobretudo da educação a distância nos dias de hoje. Os dois pontos introdutórios deste capítulo neste estudo de doutoramento ajudar-nos-ão a compreender a evolução da prática de EaD no Brasil, nomeadamente para ajudar a entender a forma de funcionamento na atualidade. Após a breve apresentação histórica, o capítulo discorre a respeito de EaD e seus atores: o docente e o aluno que atuam nesta modalidade. Ainda neste capítulo, abordaremos as teorias e os modelos pedagógicos de EaD; as estratégias instrucionais na prática de ensinar, a necessidade de conhecer o aluno, as suas características e diferenças e, concluímos com a descrição do entendimento do processo de aprender na ação docente.

## 1.1 Breve Histórico da Educação no Brasil

Conhecer a história e estudar o passado, isto é, as coisas realizadas pelas gerações anteriores é tecer o fio condutor da formação da civilização dos homens; é através da história que podemos perceber nosso entorno, entendê-lo e assumir o que somos. Saviani (2005), afirma que através de uma análise do que fomos em tempos passados, temos a oportunidade de perceber o que somos agora e o que podemos nos tornar a ser no futuro; o conhecimento histórico emerge como uma necessidade vital de todo ser humano. Considerando que a existência de cada um de nós, seres humanos, é construída a partir de nossa relação com o outro e evolui com o tempo, nossa memória representa a habilidade específica e fundamentalmente humana e atinge sua maior representação quando externada como memória histórica (Saviani, 2005). Nosso objectivo, então, de começar com um breve histórico da educação no Brasil ajudar-nos-á a entender melhor a evolução da educação em nossa Pátria; discorreremos neste item a respeito das práticas educacionais do século XVI, tempo de nosso descobrimento, até nossos dias.

A história da educação no Brasil começou logo após o descobrimento da nação Pau-Brasil. Em 1549, quando aqui chegaram os primeiros padres jesuítas – Companhia de Jesus - , foram edificadas as primeiras escolas brasileiras: o primeiro ambiente de aprendizagem (Mattos, 1958). Os padres que aqui chegaram, fundaram imediatamente um colégio na nascente cidade de Salvador, primeira capital do Novo Mundo. Além desse, criaram dezesseis outros colégios, seminários e internatos e ofereceram quatro cursos: Elementar, Humanidades, Artes ou Ciências e Teologia e Filosofia, voltados à educação da aristocracia, aos filhos de portugueses aqui nascidos, aos filhos dos fazendeiros e aos filhos dos senhores de engenho (Ribeiro, 2000). O Padre João Aspilcueta Navarro tratou logo de estudar a língua tupi e, com sucesso, habilitou-se a utilizá-la para nela pregar. No ano de 1553, o Padre Manoel da Nóbrega, em uma de suas visitas a um colégio na cidade de São Vicente – no atual estado de São Paulo, conhece o Padre José de Anchieta. Já na altura, cria-se uma nova província da Companhia de Jesus a qual tem o Padre Manoel da Nóbrega nomeado como provincial. Por zelo, o religioso responsável pela nova província, transfere o Colégio de São Vicente para uma localidade no interior do país entre as margens do rio Tamanduateí e Anhanguera, criando, assim, a atual cidade de São Paulo. Na ocasião, as escolas construídas apresentavam o formato de escola que conhecemos hoje: alunos e professor reunidos no mesmo espaço físico, ao mesmo tempo entre quatro paredes. Carteiras enfileiradas, umas atrás das outras, o quadro de giz e a mesa do professor eram o mobiliário necessário para que ocorresse o tão desejado processo ensino-aprendizagem (Dussel & Caruso, 2003).

Saviani (2005), afirma que neste período, chamado de Período Jesuíta de nossa história, o objectivo da construção das escolas foi de propagar o sentimento religioso da fé cristã, o qual perdurou por mais de 200 anos. Quando os jesuítas por aqui chegaram eles não trouxeram somente a religiosidade europeia, a moral, e os costumes; trouxeram também os métodos pedagógicos. Ainda segundo Saviani (2005), os padres jesuítas foram praticamente os primeiros educadores do Brasil. Com eles foi implantado no território do Novo Mundo um padrão de educação próprio da Europa marcado pelo modelo educacional europeu. Embora tivessem instituído um grande número de escolas para o ensino da leitura, da matemática e da escrita, os jesuítas

primaram pela criação da escola secundária; neste nível de ensino eles estruturaram uma rede de escolas caracterizada por seu alto padrão de ensino, algumas das quais promoviam modalidades de estudos equivalentes ao ensino superior. O intuito era formar novos padres para dar continuidade aos trabalhos missionários ou auxiliar na preparação de governantes locais. Com esta finalidade, predominavam aulas na “área das humanidades como cursos de latim, de gramática portuguesa, de retórica e de filosofia (Ribeiro, 2000). Hoje, essa rede de escolas católicas, muito bem estruturada por conta de sua origem europeia, é mantida e reconhecida atualmente como ensino de melhor qualidade no Brasil.

Almeida (2000, pp.25-27), refere que além do Padre Manoel da Nóbrega e do Padre José de Anchieta, outros jesuítas seguiram o mesmo exemplo, fundando os colégios e escolas nos cantos mais remotos do Novo Mundo. O que transcrevemos abaixo retrata os primeiros tempos da fundação do estabelecimento literário de São Vicente, descrita pelo Padre Simão de Vasconcellos:

*“Para ajudar melhor os portugueses e também para melhor auxiliar os indígenas, que morriam na gentildade, o Pe. Leonardo recebeu alguns noviços, escolhidos dentre os que sabiam bem a língua brasileira ou que poderiam aprendê-la facilmente. Admitiu, antes de tudo, Pero Correa e Manuel Chaves, homens notáveis, residentes no Brasil há vários anos e mui grandes línguas e, logo depois, jovens tanto europeus como mestiços. Entre estes, dois sobretudo distinguiram-se, Leonardo do Valle e Gaspar Lourenço. O Pe. Leonardo vivia com seus novos companheiros numa grande observância e rigor de vida, em contínua pobreza e mortificação; de dois em dois dias, iam de casa em casa, pedir por sua subsistência, com grande edificação do povo. Pregavam a doutrina nos lugarejos e sobretudo nos campos, aos mestiços e aos índios; para ajudar nesta tarefa, o Fr. Pero Correa traduziu na língua natural do país a suma doutrina cristã, que era ensinada com grande proveito das almas.*

*Quase não havia populações indígenas perto do mar (principal objectivo da missão) e não era conveniente abandonar os portugueses. O Pe. Leonardo descobriu um meio engenhoso de exercer a caridade: com um dos mais robustos irmãos, experto em língua, caminhou através de ásperas montanhas, mais impraticáveis então que hoje, pelas vilas dos gentios que habitavam no seio das florestas virgens; obteve por sua autoridade e ajudado pela língua*

*eloqüente de seus companheiros, que se lhes confiassem seus filhos, porque desejava conduzi-los para o litoral e educá-los no meio dos portugueses, ensinando-lhes as coisas da fé, depois de tê-los regenerado pela água do batismo. Era uma tarefa muito difícil que empreendia o R. Padre porque, para estas pessoas, retirar-lhes os filhos é a mesma coisa que arrancar-lhes o coração; mas isto estava, sem dúvida, na vontade de Deus e o padre os conduziu em grande número, como cordeiros, à casa de São Vicente onde, com os mestiços da localidade e alguns órfãos vindos de Portugal, formou um seminário, onde lhes ensinava a falar português, a ler e escrever depois o latim aos mais hábeis; e acima de tudo os bons costumes e a doutrina cristã”* (Almeida, 2000, pp. 25-27).

Esse trecho de Simão de Vasconcellos mostra como surgiu a primeira escola no Brasil; marco do início da história das organizações educacionais brasileiras, dividida em três períodos distintos – colonial, império e republicano - que se subdividem em oito momentos diferentes, de acordo com Saviani (2005):

O período colonial, no primeiro momento (1549-1759) é dominado pelos colégios jesuítas, cuja descrição de criação e funcionamento de colégios e escolas já foram aqui referenciados; o segundo momento (1759-1822) está representado pelas “aulas régias” instituídas pela reforma pombalina e teve o intuito de ser um ensaio para a implementação de uma instituição pública ligada ao estado influenciada pelo conceito do iluminismo consoante planos do despotismo esclarecido. A partir de 1822, o período monárquico inicia-se dando nascimento ao terceiro momento educacional (1822-1889) o qual consiste nas primeiras tentativas, instável e inconsistente, de organizar a educação como dever de autoridade pública representado pelo poder imperial e pelas autoridades das províncias criando-se várias instituições de ensino superior.

A partir do quarto momento (1889-1930) inicia-se o período republicano. Este momento é marcado pelas escolas graduadas – primárias nos estados, na forma de grupos escolares - impulsionada pelas ideias do iluminismo republicano; no quinto momento (1930-1945) há o regulamento das escolas superiores, de ensino médio e de ensino fundamental, integrando de forma bastante incisiva o conceito de pedagogia renovadora em todo o país; o próximo período, que compreende os anos de 1946 a 1964 marca a educação brasileira e o desenvolvimentismo em nossa nação com a criação da lei de

diretrizes e bases da educação nacional; o sétimo período (1964 – 1984) compreende o golpe militar e a adequação nacional à internacionalização capitalista através do acordo MEC-USAID - Ministério da Educação e Cultura – *United States Agency for International Development* – no qual profissionais da USAID participaram na reorganização do sistema educacional brasileiro; finalmente, o oitavo período compreendido a partir de 1984 até aos nossos dias, é o período da transição democrática marcada pela globalização, transição democrática e educação (inter)nacional. Neste momento dá-se a unificação da regulamentação da educação nacional – Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) - , abrangendo as redes públicas municipais, estaduais e federais e igualmente as redes privadas, as quais, pouco a pouco, foram sendo estruturadas segundo o conceito produtivista de escola (Saviani, 2005).

Para concluir podemos afirmar que a educação brasileira apresenta períodos bem demarcados e facilmente observáveis por meio de rupturas marcantes, no qual cada um dos períodos definidos apresentou particularidades próprias.

A bem da verdade, apesar de todo o movimento de mudanças e rupturas presentes no processo, não houve avanços substanciais na educação brasileira relacionados à estrutura física organizacional: carteiras enfileiradas, umas atrás das outras; alunos e professor ocupando o mesmo espaço físico.

Embora os Parâmetros Curriculares Nacionais estejam sendo usados como padrão para a prática educativa como um todo, a educação brasileira apresentou natureza de cunho nacional na fase da educação instaurada pelos jesuitas, com os colégios fundados pelos padres da Companhia de Jesus (Saviani, 2005). Após esse período, a proposta trazida por Marquês de Pombal resultou em muitos desencontros educacionais estruturais que pouco contribuíram para o desenvolvimento da educação brasileira; é provável que estejamos próximos de uma nova ruptura e um novo paradigma educacional com a presença das TICs na educação (SEED, PR, s/d). Espera-se que a matriz educacional sugerida pela autoridade maior de educação do Brasil, possa libertar-se dos projetos diferentes dos modelos educacionais importados, buscando recursos que respeite as características brasileiras; espelhando-se nos países do bloco asiático, que buscaram soluções para o próprio desenvolvimento econômico investindo em educação. Ou como fez Cuba que,

por força governamental, extinguiu o analfabetismo em apenas um ano trazendo para a sala de aula todos os cidadãos cubanos (Bello, 2001).

Situando a nossa investigação neste quadro histórico, reproduzimos o anseio da SEED, PR (s/d) sobre a evolução da história da educação brasileira; há o desejo que a próxima ruptura implante um modelo único e plural ao mesmo tempo, atendendo às necessidades de nossa população sobretudo num país de dimensões continentais grandiosas como o nosso, almejando um ensino eficaz para os discentes do século XXI.

## **I.2 Breve Histórico da Educação a Distância no Brasil**

A educação a distância no Brasil advém do período republicano (1889-1930); a partir desse período, com a utilização das tecnologias existentes no momento, havia a oferta de cursos profissionalizantes por correspondência para a formação de datilógrafos (Vidal & Maia, 2010). Eram cursos ofertados por professoras particulares e não por estabelecimentos de ensino, voltados para a área profissionalizante, ou seja, para pessoas que estavam em busca de emprego, especialmente nos setores de comércio e serviços. Alves (2009), afirma que o marco de referência oficial da EaD no Brasil, foi a instalação das Escolas Internacionais, em 1904. Durante os vinte primeiros anos de funcionamento, apenas um único canal de envio de remessas de material didático foi utilizado: os correios que, por sua vez utilizavam as ferrovias para o transporte.

No ano de 1923, foi fundada a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro liderada por Henrique Morize e Edgard Roquette-Pinto que oferecia cursos de Português, Francês, Silvicultura, Literatura Francesa, Esperanto, Radiotelegrafia e Telefonia. A Educação a Distância pelo rádio brasileiro, tinha, portanto iniciado; uma iniciativa privada que tinha como principal função a educação popular (Maia & Mattar, 2007).

Com o Instituto Radio-Monitor, em 1939, e o Instituto Universal Brasileiro, em 1941, que até então utilizavam material basicamente impresso, decidem fazer uso do rádio na educação. A partir desta época, os programas educativos se multiplicaram e repercutiram em outras regiões, não só do Brasil, mas em diversos países do continente americano (Alves, 2009).



Ao canal de emissão do saber via correio e ferrovia, a radio foi o segundo meio de transmissão do conhecimento a distância, principalmente no meio rural. No entanto, no ano de 1969, por motivos políticos, abortaram-se grandes iniciativas de transmissão radiofônicas e o sistema de censura acabou com a rádio educativa no Brasil (Nunes, 1994). Neste momento, o Brasil, que até então despontava no desenvolvimento da transmissão do saber por meios alternativos, apresentou uma queda no *ranking* internacional (Alves, 2009).

O radio, portanto sai de cena neste momento, na formação educacional a distância e o uso da televisão no Brasil, com propósitos educacionais, tem seus primeiros registros a partir de 1960, com a criação das televisões educativas. Coube ao Código Brasileiro de Telecomunicações, criado em 1967 determinar que deveria haver transmissão de programas educativos pelas emissoras de radio e televisões educativas (Alves, 2009). Em 1970, o Projeto Minerva é criado em associação com o Ministério da Educação, a Fundação Padre Landell de Moura e Fundação Padre Anchieta. O objectivo deste Projeto era a utilização do radio para a educação e a inclusão social de adultos. O projeto perdurou até o início da década de 1980 (Vasconcelos, s/d).

Como prática educacional, EAD é instaurada em 1972 com a inserção de tentativas de ensino a distância que, de forma tímida, vinham sendo realizadas no Brasil nos Planos Básicos de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (PBDCT). A respeito destas tentativas, alguns projetos financiados entre os anos de 1972 a 1974, pelos PBDCT, merecem destaque, entre eles o Projeto Sistema Avançado de Comunicações Interdisciplinares (SACI), cujo público alvo eram os alunos dos primeiros anos do ensino fundamental, através da utilização da televisão funcionando como experiência para a institucionalização de uma rede de ensino a distância. No II PBDCT, entre os anos de 1975 a 1979, os projetos de Desenvolvimento da Teleeducação e Novas Técnicas Educacionais para o Ensino Superior sustenta a ideia de criar uma rede de ensino a distância. Até aqui, todas estas experiências fizeram o uso da televisão; nesse sentido elas definiram futuras possibilidades para a educação a distância num país de tamanha grandeza continental como o Brasil.

Em 1978, o Telecurso segundo grau foi estabelecido, por meio de uma parceria da Fundação Padre Anchieta e Fundação Roberto Marinho; o objectivo do Telecurso segundo grau era preparar alunos para exames supletivos do ensino

médio. Em 1979, a Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa (FCTVE) foi idealizada dispondo de programas de televisão no projeto Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL).

Em 1990 a educação a distância é configurada num contexto mais abrangente dos Projetos Pedagógicos Nacionais ganhando mais destaque no cenário educacional; todos eles, em sua grande maioria, associados à utilização da televisão. Em 1991, por exemplo, a Fundação Roquete Pinto cria o programa Um Salto para o Futuro, o qual tinha o intuito de proporcionar uma formação continuada de professores do Ensino Fundamental (Martins, 2015).

Doravante a década de 90, a modalidade de EaD desenvolve-se e é disseminada no ambiente educacional no Brasil e em 1996, oportunamente, a modalidade é incluída na legislação educacional, com a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) reconhecendo a educação a distância como uma modalidade de educação - artigo 80 da referida lei, conforme transcrita abaixo:

*Art.80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.(Regulamento)*

*§1º. A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.*

*§2º. A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.*

*§3º. As normas para a produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.*

*§4º. A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:*

*I – custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens;*

*II– custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens e em outros meios de comunicação que sejam explorados mediante autorização, concessão ou permissão do Poder Público; (Redação dada pela Lei no. 12.603, de 2012)*

*III – concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;*

*IV – reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais.*

Neste mesmo ano, a Secretaria de Educação a Distância (SEED) é criada pelo Ministério da Educação, com a preocupação de privilegiar a democratização e a qualidade da educação brasileira. Igualmente, em 1996, a Educação a Distância nasce formalmente no Brasil, alicerçada legalmente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, ainda que apenas normatizada em 20 de dezembro de 2005 pelo Decreto nº 5.622 (Brasil, 2005) o qual cancelou os Decretos nº 2.494 de 10/02/98, e nº 2.561 de 27/04/98, com regulamentação definida na Portaria Ministerial nº 4.361 de 2004 (Brasil, 2010). Em 1997, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) instituiu o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) para estimular o uso pedagógico das TICs nos Ensinos Fundamental e Médio. Hoje, algumas redes de televisão abertas e também a de cabo ofertam programas educativos de qualidade; canais de televisão como a TV Escola, a TV Cultura, as TVs Universitárias e o Canal Futura, são alguns nomes que podemos citar que contribuem para a disseminação da educação a distância no Brasil .

Com o advento da LDB, em 1996, e a inclusão da EaD no cenário educacional, houve a necessidade de implementar as tecnologias de informação e comunicação nas escolas. As TICs trouxeram os computadores para o ambiente educacional; no início da implementação, eram equipamentos de alto custo, que com o decorrer do tempo, ficaram mais acessíveis a todos, inclusive à população de baixa renda.

Trezentos e cinquenta e cinco anos se passaram para que a educação brasileira evoluísse à altura de muitas outras já consolidadas no globo, atuando na modalidade de EaD. Quase quatro séculos se passaram para a educação a distância nascer no Brasil e com ela duas tendências educacionais se firmarem, segundo Barros (2003): a globalização das possibilidades e a organização no mercado de trabalho. Nunes (1992) afirma que, em seu percurso, a EaD passou por uma sucessão de mudanças, sobretudo no que diz respeito ao estigma criado para esta modalidade: sub-categoria de ensino e educação sem

qualidade, emergencial e ineficiente para a formação do cidadão. O que queremos apontar neste trabalho, no entanto, são os novos desafios, sobretudo os relacionados ao impacto e ao uso das novas tecnologias de informação e comunicação no ambiente educacional do século XXI.

### 1.3 Definindo EaD e seus Atores

A sigla EaD tem sido utilizada indistintamente como representação dos termos educação a distância, ensino a distância e aprendizagem a distância (Mill, 2012). O conceito de educação a distância para os autores Phipps e Merisotis (1999) é de uma modalidade de ensino sujeita à mudanças. Os autores afirmam que é importante compreender o que seja o ensino à distância, porque à medida que a tecnologia evolui, a definição do que é o ensino à distância muda. Phipps e Merisotis (1999), ilustram o facto de que desde 1990 grande parte da pesquisa em ensino a distância apresenta sérias falhas metodológicas, ou seja, a grande maioria das pesquisas (1) não controla as variáveis externas ( influências psicológicas e sociológicas dos participantes) e, portanto, não pode mostrar causa e efeito; (2) a maioria dos estudos não utiliza participantes selecionados aleatoriamente; (3) a validade e a confiabilidade dos instrumentos utilizados para medir os resultados e as atitudes dos alunos são questionáveis; (4) muitos estudos não controlam adequadamente os sentimentos e atitudes dos alunos e do corpo docente.

Ainda de acordo com os autores Phipps e Merisotis (1999), estes acrescentam que há uma relativa escassez de investigação dedicada ao tema que possa explicar ou prever fenômenos relacionados ao termo e concluem que para que haja a realização de investigação significativa, é necessário uma base de definições operacionais; termos e definições devem ser consistentes. Phipps e Merisotis (1999) usam os dois termos, educação a distância e ensino à distância de forma intercambiável.

Voltando ao Brasil, o termo que o órgão regulador da educação – MEC – utiliza é educação a distância. Segundo o MEC (Brasil, 2005), a Educação a Distância (EaD) é uma variante da educação tradicional que faz uso das TICs no auxílio do processo de ensino e de aprendizagem; alunos e professores desenvolvem

atividades educativas em espaços físicos ou tempos diversos. Este conceito pode ser visto no Decreto 5.622, de 19.12/2005 (que anula o Decreto 2.494/98), que regulamenta o Art. 80 da Lei 9.394/96(LDB), já transcrito anteriormente. O termo, no entanto, tem sido reduzido à ideia de ensino por computadores e internet. Faz-se necessário o esclarecimento do termo EaD para algo mais abrangente, o qual é composto por diversos recursos que organizam as atividades de ensino e de aprendizagem, incluindo as diversas formas de estimular e assistir a construção do conhecimento dos alunos por meio das TICs. O mais importante é que a educação é a essência do termo, valendo-se do processo ensino-aprendizagem em seus quatro elementos, isto é, ensino (docência), aprendizagem (alunos), tecnologias (conteúdo em mídias) e gestão (concepção, implementação e gerenciamento) (Mill, 2012). Para Moraes (2010), a EaD redefine noções como: o momento da instrução e da aquisição desta instrução, a “aula”, propriamente dita, as aulas no laboratório para o uso das tecnologias e outras tarefas; o ambiente, o espaço destas atividades (sala de aula, laboratório); o formato do público (a turma, a classe). Moore e Kearsley (2007) definem EaD de forma bastante sintética em suas multidimensões:

*Educação a distância é o aprendizado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local do ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais (Moore & Kearsley, 2007, p.2)*

Nossa vivência com a rotina pedagógica na modalidade de EaD, permite-nos afirmar que existem alguns ou, mais precisamente, dois principais mitos e equívocos quando falamos de EaD na interpretação de professores e, porque não afirmar, também alunos. O primeiro deles refere-se ao facto de um curso a distância ser percebido como um curso mais fácil; engana-se quem pensa em regalias como ter que estudar menos ou imprimir menos esforços intelectuais, por exemplo. Aspectos como disciplina, organização, motivação, concentração e persistência são essenciais para se levar a cabo um curso em EaD (Pallof & Pratt, 2011).

A prática do EaD assemelha-se à prática presencial, o que a torna diferente é o meio pelo qual as aulas são ministradas e o processo de aprendizado acontece, sempre através de uma plataforma virtual de aprendizagem, como o *moodle*, por exemplo (Cavalcante, 2007).

O segundo mito ou equívoco refere-se ao diploma daquele aluno que conclui um curso em EaD. O diploma desse aluno não discrimina a modalidade de ensino; não informa se o aluno concluiu o curso a distância ou presencialmente. Esta exigência está presente nos referenciais de qualidade e é determinada pelo MEC que não permite tal discriminação; os componentes curriculares e carga horária não diferem do presencial. O ensino a distância possui provas e estas são feitas presencialmente, na IES ou em seus Polos de Apoio Presencial, em dias pré-agendados no calendário acadêmico da IES.

Para ofertar cursos em EaD, a IES deve ser credenciada pelo órgão maior de educação no Brasil que é o MEC. O credenciamento é um processo feito através de formulários *online* denominados de e-mec. A IES entra com processo solicitando o credenciamento para a oferta de EaD e o MEC envia profissionais docentes qualificados, que são os avaliadores para checar as condições da IES e verificar se a Instituição possui todos os referenciais de qualidade para a oferta de cursos na modalidade.

O material didático dos cursos em EaD é desenvolvido por professores da IES que além de elaborar o material didático, gravam vídeo-aulas, que são requisitos obrigatórios pelo MEC, além de preparar as avaliações do curso ou das disciplinas compostas pelo curso. A coletânea de conteúdos do curso bem como os objetos de aprendizagem são hospedados no AVA para que os alunos possam acessá-los e, desta forma o processo de aprendizado é construído. Esta é a estrutura de funcionamento de um curso em EaD, de acordo com as normas e regulamentos do MEC.

### 1.3.1 O Aluno de EaD

Com a evolução da Internet, estamos experimentando o redimensionamento dos papéis dos atores envolvidos no ambiente educacional (Harvey 2001). Como educadores, é nossa função buscar compreender os impactos que o avanço tecnológico tem sobre aquele que é a matéria-prima de nossa ciência: o ser humano (Lévy, 1999). Novas formas de pensar, agir, sentir e se relacionar com o mundo e com os outros são algumas das características do homem que vem emergindo do contato com a Internet. Conseqüentemente, o papel do aluno muda com o advento da tecnologia no ambiente educacional e exige novas práticas pedagógicas ou a reformulação de procedimentos tradicionais de ensino e aprendizagem (Levy, 1999). No Brasil, a mudança, no entanto, passa por uma fase de amadurecimento. Embora a EaD pareça relativamente consolidada, o processo de transição ainda está um tanto lento porque muitos brasileiros, ainda, não possuem acesso às tecnologias digitais e vivem no crescente fosso da exclusão digital, que segundo Monereo e Pozo (2010) o fenômeno é denominado de “brecha digital”. Se por um lado há aqueles que são excluídos digitalmente, por outro há um universo dos incluídos que os mesmos autores problematizam a divisão em nativos e imigrantes digitais:

*Da mesma maneira que existem jovens que estabelecem uma relação distante com as TIC's, podemos encontrar pessoas de idade mais avançada que desde o começo entram na rede e, atualmente, suas formas de trabalhar, comunicar-se e pensar estão firmemente mediadas por sistemas informatizados (Monereo & Pozo, 2010, p. 98).*

O termo nativo digital foi introduzido por Marc Prensky em 2001, para distinguir os dois tipos de usuários das TICs: aquele proveniente de uma cultura anterior, organizada basicamente em torno dos textos impressos e da codificação analógica, que ele define como imigrante digital, o qual precisou adaptar-se às novas modalidades de interação e comunicação digital, e o nativo digital, que desenvolveu uma vida *online* para o qual o ciberespaço é parte constituinte do cotidiano. O mesmo autor afirma que tanto o nativo quanto o imigrante digital,

utilizam os mesmos meios tecnológicos, porém de forma significativamente diferente. Em pesquisa realizada no ano de 2004, Prenski (2004), identifica dezoito áreas, nas quais os nativos digitais não apenas usam a tecnologia de forma diferente, mas conduzem a vida e suas atividades diárias de forma diferente por causa da tecnologia; são diversas as práticas sociais, educacionais e comunicacionais construídas pelos nativos digitais que se diferenciam daquelas praticadas pelos imigrantes digitais. O que nos interessa, no entanto, para a finalidade deste estudo, são as práticas que se conectam de forma mais direta com os processos de ensino e aprendizagem. De seguida, nos ateremos ao aspeto comportamental dos nativos digitais.

Para Prenski (2004), os nativos digitais não filtram a informação e preferem recebê-la na forma “bruta” para poder selecionar aquilo que os interessa a partir de critérios pessoais e específicos; eles relacionam a gestão da informação em conhecimento partindo de critérios idiossincráticos. Se de um lado, os nativos digitais não possuem habilidades sofisticadas de busca, por outro eles apresentam uma grande competência ao compartilhar informação com outros para construir um produto comum ou executar uma tarefa académica, por exemplo. Para eles, a competência não se restringe a possuir o conhecimento, mas em localizá-lo, comunicá-lo e compartilhá-lo de forma imediata à produção. Quanto às práticas relacionadas à transmissão desse conhecimento, Prenski (2004) aponta que os nativos digitais preferem a sincronicidade; o uso de *chats*, por exemplo. As comunicações assíncronas ficam restritas às comunicações e trocas que exigem um certo grau de planeamento, reflexão e formalismo. Diferentemente do imigrante digital, o nativo não pensa em comunicar-se por meio de uma carta convencional; ele faz uso de *chats*, *email* ou mensagens de texto via aplicativos como *SMS* ou *WhatsApp*, por exemplo.

Para finalizar nossa comparação de comportamentos comunicacionais utilizando as TICs entre nativos e imigrantes digitais, concluímos com a afirmação de Prenski (2004), que declara que, para os nativos digitais, a validação do conhecimento comunicado baseia-se, principalmente, na reputação que o emissor tenha construído para si na rede. Existem sítios – *epinions*, por exemplo – que se especializam em filtrar as opiniões de pessoas



ou entidades segundo o nível de sua reputação, dependendo de como tenham sido qualificadas pelos demais usuários (Prenski, 2004). Para os imigrantes, a reputação é construída externamente e a qualidade da informação é sobretudo determinada a partir dos conhecimentos prévios que se tenha sobre o autor, empresa ou marca (Monereo & Pozo, 2010).

De acordo com Perrenoud (2003), os últimos três aspetos coincidentes nas práticas cotidianas dos nativos digitais são claramente distintos dos imigrantes; eles afetam decisivamente as representações e modalidades de interação de uns e outros. Para os primeiros, os aspetos de grande importância na interação presencial, como o traço físico, o gênero, a etnia, a origem geográfica ou o *status* social, estão em segundo plano; as pessoas são julgadas pelo que dizem e produzem na rede, factor determinante da interação, especialmente a de natureza educacional. Os imigrantes digitais, por outro lado, tendem a trabalhar sucessivamente com os documentos e a estabelecerem interações assíncronas ou, quando são síncronas, um a um (Perrenoud, 2003). Os nativos costumam processar documentos ou dialogar de maneira simultânea com vários interlocutores, potencializando uma espécie de multifuncionalidade cognitiva cujas consequências sobre a aprendizagem deveriam ser investigadas de maneira mais detalhada (Monereo & Pozo, 2010). Um último elemento diferencial é o facto de que o nativo frequentemente atua, como produtor de conteúdos e formador, seja através de recomendações incidentais sobre o uso de determinados programas e utilidades ou de maneira sistemática, com a criação de informativos, reproduções, videologs, fotologs entre outras (Prenski, 2004).

Antes de apurarmos os papéis do aluno em EaD, queremos, neste ponto, apresentar alguns dados compilados pela *International Telecommunication Union* (ITU, 2013), órgão da Organização das Nações Unidas (ONU), publicados no ano de 2013, sobre a população dos nativos digitais no Brasil. Segundo a ITU (2013), possuímos a quarta maior população de nativos digitais do mundo; China está no topo da lista, seguida pelos Estados Unidos e Índia. Neste *ranking* concentramos cerca de 20 milhões de jovens com idades entre 15 e 24 anos e experiência de conexão e acesso à internet de, pelo menos,

cinco anos. O estudo é concluído com a reflexão a respeito da nova realidade, apontando que os nativos digitais já representam 5,2% da população mundial e chegam a 30% do total dos jovens. De acordo com a ONU (2013), este número tende a aumentar cada vez mais, diminuindo a “brecha digital” (Monereo & Pozo, 2010). A pesquisa ajuda-nos a evidenciar a diversidade e quantidade de alunos, com diferentes representações, gostos, conhecimentos, costumes e faixas etárias. Nosso entendimento a respeito dos indivíduos da sociedade de informação, sejam eles nativos ou imigrantes digitais, deve ser composto por aqueles que abraçam a modalidade, ferramenta pela qual muitos indivíduos têm a oportunidade de, finalmente, integrarem-se ao universo digital e, com isso diminuir a denominada “brecha digital” (Monereo & Pozo, 2010). É de conhecimento do profissional de EaD, por meio do Censo EaDbr, da Associação Brasileira de Educação a Distância (2013), que o atual público de EaD é adulto, tem pouca familiaridade com as tecnologias e tem, em sua maioria, família e emprego. Segundo Pallof e Pratt (2004), a modalidade deve ser centrada no aluno: é essencial que se conheça o aluno que está *online*, como conhecemos nossos alunos na modalidade tradicional de ensino, a fim de podermos sanar suas dificuldades; dessa forma o docente poderá planejar um curso que possa auxiliar o aluno em duas etapas: nas suas dificuldades acadêmicas e porque não dizer nas relacionadas às TICs e na construção do conhecimento. Os mesmos autores apresentam como recursos necessários ao aluno a conexão com a tecnologia; treinamento e suporte acerca da tecnologia do curso; acesso a serviços como os do campus da universidade; serviço de apoio aos alunos; serviço de informação com *feedbacks*, avaliações entre outros elementos.

Para Moore e Kearsley (2007), nem sempre o aluno *online* consegue se adaptar a esta modalidade de educação. Os autores afirmam que:

*Toda pessoa que participa da elaboração e do ensino de cursos precisa compreender as motivações do adulto para participar de um programa de aprendizado a distância e o que significa em termos de criação e veiculação de tais programas. Os adultos possuem muitas preocupações em suas vidas*

*(trabalho, família, vida social), e a educação a distância precisa incluir estas preocupações como recursos na elaboração e instrução, e também como fontes potenciais de problemas que podem dificultar o estudo (Moore & Kearsley, 2007, p. 197).*

Além das questões colocadas acima pelos autores, há de se considerar um outro aspecto não menos importante que é a mediação tecnológica em cursos a distância. Os alunos imigrantes digitais, podem estar na fase de alfabetização e letramento digital o que vai influenciar na sua relação com os recursos tecnológicos. São duas situações de aprendizagem que o imigrante digital tem de enfrentar: aprender o conteúdo em si e aprender a lidar com os recursos tecnológicos disponibilizados como suporte ao curso e ao conteúdo. A cada ano, confirma-se o aumento do número de alunos em cursos a distância e o facto constata que particularmente estes alunos não são aqueles que saíram do ensino médio e iniciaram um curso superior, como na maioria dos casos na modalidade presencial, convencional de ensino; são indivíduos que estão longe dos estudos académicos há algum tempo e possuem pouca ou nenhuma experiência com os recursos tecnológicos (imigrantes digitais), conforme aponta o Censo EaDBr, da Associação Brasileira de Educação a Distância (2013). Conquistar este aluno, apresentar as inovações e as possibilidades em EaD, além de identificar as competências que são necessárias para o processo de ensino e aprendizagem são aspectos fundamentais que devem ser considerados para um público predominantemente imigrante digital. A assimilação do conjunto de novos domínios pelo docente para o aluno imigrante digital, é apontada por Lévy (1999), na citação abaixo, como aspecto essencial para uma educação a distância de sucesso:

*[...] a principal função do professor não pode mais ser uma difusão dos conhecimentos, que agora é feita de forma mais eficaz por outros meios. Sua competência deve deslocar-se no sentido de incentivar a aprendizagem e o pensamento. O professor torna-se um animador da inteligência coletiva dos grupos que estão a seu encargo. Sua atividade será centrada no*

*acompanhamento e na gestão das aprendizagens: o incitamento à troca dos saberes, a mediação relacional e simbólica, a pilotagem personalizada dos percursos de aprendizagem, etc (Lévy, 1999, p. 173).*

Tendo a consciência destes factos, será possível, para o docente, antecipar e minimizar os possíveis conflitos, obstáculos e situações-problema, aumentando a motivação, aspeto de fundamental importância para o envolvimento do aluno em seu processo de ensino e aprendizagem, evitando-se, conseqüentemente, a evasão escolar.

Segundo Behar (2013), para o aluno de EaD, e especialmente para àqueles que são imigrantes digitais, o ambiente virtual de aprendizagem é o novo espaço para a construção do conhecimento; é o meio através do qual a ação do sujeito se faz de forma interativa, isto é, enquanto lê e escreve nesses ambientes, novos elementos cognitivos são conectados: a memória (na organização de base de dados, hiperdocumentos, ordenação de arquivos); a representação (pelas manifestações das ideias); o entendimento (a partir das associações feitas *online*, telepresença na linguagem dialógica). É uma comunicação que afeta os sujeitos por vários canais sensoriais, combinando texto, imagem, cor, som, movimento, diferentemente daquela centrada no paradigma da transmissão utilizada na educação presencial, convencional preconizada no século XX. Isto posto, instaura-se, portanto, uma nova modalidade comunicacional na educação: uma nova relação professor-aluno centrada no diálogo, na ação compartilhada, na aprendizagem colaborativa na qual o professor possui o papel de mediador, facilitador da construção do conhecimento do aluno (Behar, 2013). O professor não será mais um mero transmissor, mas além disso, ele será o sujeito que instiga reflexões, um articulador de grupos de trabalho, ou seja, um mediador no processo de ensino e aprendizagem (Perrenoud, 2000). O próximo item, terá, então o objectivo de apresentar os papeis do professor de EaD no ambiente virtual de aprendizagem.

### I.3.2 O Professor de EaD

Ainda no século XX, em uma de suas obras, Lévy (1999) menciona que a máquina de impressão de livros foi uma transformação comparável à que estamos atualmente vivendo: a partir dela tivemos novas formas de pensar, de expressar nossos pensamentos, nosso subjetivismo, nossa memória cultural. O advento da tecnologia em quase todas as atividades humanas, e especialmente a Internet, após sua comercialização em 1995, trouxe profundas transformações sociais, assim como promoveu a emergência de novos fenômenos econômico-culturais (Abreu, 2006). Uma consequência central dos fenômenos apontados acima, tanto do ponto de vista pessoal quanto do ponto de vista social, diz respeito às mudanças que a experiência com a tecnologia introduziu nas nossas formas de pensar e de interagir com o outro. A possibilidade ao acesso síncrono de uma vasta gama de indivíduos ao redor do mundo ou o facto de poder analisar o que nos parece singular originou uma nova forma de pensar; o pensamento ágil, integrado e relativizado, característico dos dias de hoje (Vitorino, 2004).

Dentre os factores apontados, não se pode deixar de lado as transformações ocorridas no ambiente educacional com o advento da tecnologia. A vida profissional do educador, também, teve de ser redimensionada para que sua prática pedagógica pudesse abarcar novos públicos – nativos digitais – no ambiente educacional de aprendizagem (Mill, 2012). Da necessidade de atender novos públicos presentes na escola, houve o desenvolvimento da modalidade de EaD a qual fez emergir novas figuras profissionais no trabalho docente, além de ter evidenciado variações da docência tradicional. Como consequência, educador e aluno surgem como variação da docência tradicional, convencional, e se desenvolvem em modelos bem diferenciados das estruturas de ensino já consolidadas na educação presencial do século XX (Aretio, 2002). Com a disseminação da educação a distância no Brasil, as IES estão dedicando uma atenção maior na integração da tecnologia nos ambientes educacionais e na capacitação de seus profissionais docentes, incluindo equipes multidisciplinares, com conhecimentos de prática pedagógica,

informática, comunicação e criação visual; uma reordenação do processo educativo. A indústria da tecnologia, por sua vez, investe no desenvolvimento de novas ferramentas para a prática da EaD. O que será apresentado a partir deste ponto é a caracterização da docência virtual e o papel do educador em ambientes virtuais de aprendizagem (Belloni, 2006).

Para atender o novo público, o docente que pratica EaD tem o papel fundamental de organizar e aplicar uma arquitetura pedagógica adequada à modalidade que contemple as mudanças sociais e educacionais das variações da docência tradicional, convencional. O professor passa a ter novas solicitações, como desenvolver conteúdos em novas linguagens e procurar novas formas de promover a aprendizagem dos alunos. Belloni (2006), vê o papel do professor em EaD como de parceiro do aluno no processo da construção do conhecimento. A atuação docente é centrada no aluno e este é constantemente acompanhado pelo docente o qual passa a lidar com outros atores participantes da estrutura do curso em EaD que são os tutores. Como consequência desta prática coletiva, o foco deixa de ser o ensino e passa a ser a aprendizagem (Perrenoud, 2000).

Particularidades da característica docente surgem neste novo cenário. Debruçando-nos sobre as definições de Belloni (2006) e Perrenoud (2000), entendemos que o professor na modalidade de EaD deve possuir uma natureza dinâmica, capaz de interagir com os alunos principalmente durante os encontros síncronos. A respeito deste atributo, Belloni (2006), afirma:

*A educação é e sempre foi um processo complexo que utiliza a mediação de algum tipo de meio de comunicação como complemento ou apoio à ação do professor em sua interação pessoal e direta com os estudantes [...] Na EaD, a interação com o professor é indireta e tem que ser mediatizada por uma combinação dos mais adequados suportes técnicos de comunicação, o que torna essa modalidade de educação bem mais dependente da mediatização que a educação convencional, de onde decorre a grande importância dos meios tecnológicos (Belloni 2006, p.54).*

É indispensável, portanto uma formação docente voltada para a perspectiva tecnológica com o intuito de prepará-lo para usar novos instrumentos em suas práticas pedagógicas de mediação para além do domínio do conteúdo a ser ministrado. Buarque (2011) aponta que o professor dos nativos digitais precisa se adaptar às TICs e aprender a trabalhar em equipes multidisciplinares. Buarque (2011) destaca igualmente que o docente deve apresentar a capacidade de reaprender permanentemente técnicas de programação visual, de informática, além da linguagem dialógica para a elaboração de seu conteúdo. Por último, ainda refere que o docente deve fazer uso de mídias abertas para que estas possam contrabalançar os prejuízos provocados na aprendizagem, mas também para tirar proveito dos programas que ela possui (Buarque, 2011).

Para Meirieu (1989, cit. por Perrenoud, 2000, p. 11), em relação ao papel docente:

*Prática reflexiva, profissionalização, trabalho em equipe e por projetos, autonomia e responsabilidade crescentes, pedagogias diferenciadas, centralização sobre dispositivos e sobre as situações de aprendizagem, sensibilidade à relação com o saber e com a lei delineiam um roteiro para um novo ofício.*

Diferentemente da modalidade tradicional, convencional de ensino, o docente de EaD é bastante exigido; nesta modalidade não cabem improvisações. O trabalho do docente precisa ser planejado, o conteúdo precisa ser desenvolvido para apoiar o processo de aprendizagem, e, além disso, o docente precisa compreender quem é seu público alvo. Além das atividades pedagógicas, inerentes à profissão docente, o professor de EaD faz a gestão do curso a qual envolve vários domínios de competências, como será descrito logo a seguir. A prática pedagógica vivida nos mostra que a tarefa do docente *online* apresenta desafios a serem superados. Hoje, a maior parte dos professores é advinda do modelo presencial, tradicional de ensino e muitos atuam nas duas modalidades.

A quebra do paradigma de que o professor seja o único detentor da transmissão do saber no ambiente educacional é o desafio a ser vencido sobretudo no que diz respeito à questão tecno-metodológica (Mill, 2012). Para isso, o docente deve apoiar-se na familiaridade com a qual o aluno nativo digital utiliza e aplica as tecnologias tanto em sua vida cotidiana quanto nos ambientes educacionais. O docente, portanto deverá ver-se como um grande colaborador que não está mais sozinho no cenário educacional; na nova modalidade de ensino há uma equipe multidisciplinar trabalhando em conjunto para uma aprendizagem mais significativa do aluno, futuro cidadão a entrar no mercado de trabalho (Behar, 2013).

Com relação à tecnologia, esta dificuldade mostra-se bastante presente pelo facto da maioria deles (professores) não serem nativos digitais (Prenski, 2001), como a maioria dos alunos o que dificulta a prática característica da EaD que é a atuação em equipes multidisciplinares, onde, novamente, o professor não é o centro do saber; ele, muitas vezes, é assistido por um aluno nativo-digital que o auxilia no uso das tecnologias. Para Moraes (2010), o docente precisa desenvolver um novo perfil: o de um profissional pró-colaborativo e pró-ativo. O docente em EaD, portanto deve firmar uma parceria com o aluno na busca pelo conhecimento. Ao aluno é atribuído a função de protagonista principal e o docente, por outro lado, terá como papel a intermediação na construção do conhecimento do aluno, motivando-o num processo contínuo de ensinar e aprender. Outro aspeto secundário da participação do docente no processo de ensino e aprendizagem do aluno *online*, mas não menos importante, é o de estimular a autonomia intelectual do aluno por meio de atividades planejadas – características de EaD - pelo docente para promover o uso de diversas habilidades de pensamento como interpretação, análise, síntese, classificação, associação e comparação, isto é fazer do aluno um parceiro do saber (Moraes, 2010).

Contudo, igualmente a modalidade tradicional, convencional de ensino, a modalidade de EaD possui teorias de ensino as quais devem ser levadas em conta quando praticada. São teorias próprias da modalidade que, quando



adequadamente utilizadas, levam os alunos a interpretar e priorizar as tarefas, de forma que seja possível estabelecer uma relação com o saber, no trabalho em equipe ou individual, ou seja, auxiliá-los a construir o próprio conhecimento (Abreu, 2006). As teorias de EaD serão apresentadas a seguir, antes de seguirmos para o capítulo dois deste estudo.

## 1.4 Teorias de EaD

Numa sociedade denominada de “sociedade da informação”, podemos afirmar que esta emana conhecimento e, como tal precisa produzi-lo em consonância com novos paradigmas que se instalam em substituição a paradigmas anteriores. Além de perfis diferenciados para atuar e estudar em EaD, a modalidade possui teorias específicas que a caracteriza de forma própria (Moore, 2007; Holmberg, 2003; Peters, 2001; Wedemeyer, 1978). Neste ponto, vamos elencar e discutir a respeito das teorias de EaD e suas características de funcionamento, antes, porém, gostaríamos de discorrer a respeito da emergente criação de novos paradigmas para a nova modalidade educacional. A mais influente teorização sobre as transformações da ciência foi elaborada pelo norte-americano Thomas Khun (1998) que discutiu em sua obra o modelo dos paradigmas. Para Khun (1998), o paradigma se constitui no conjunto de métodos, teorias e problemas que uma determinada comunidade de pesquisadores reconhece como legítimo; núcleo da explicação de como a ciência opera. Desde as teorias de Thomas Khun sobre as revoluções científicas, o homem tem buscado cada vez mais soluções para a sua adaptação em um mundo a cada dia mais exigente. Em certos momentos, as observações e experimentos inexplicáveis para aquele paradigma específico geram uma crise que conduz a uma reestruturação completa do paradigma atual (Khun, 1998).

Tendo em vista a crescente procura por uma formação acadêmica através da modalidade de EaD e a evolução dos recursos tecnológicos utilizados nesta modalidade nas últimas décadas, os docentes envolvidos com a modalidade de EaD foram adaptando as diretrizes e práticas pedagógicas da modalidade tradicional de ensino e, portanto desenvolvendo, paulatinamente, algumas das diretrizes e práticas pedagógicas para levar a cabo suas ações docentes

integradas à tecnologia o que auxiliou na elaboração e no progresso do viés teórico para EaD, resultando numa reestruturação completa do paradigma da docência tradicional. A prática de EaD exige novas competências aos atores do ambiente educacional de hoje: educadores e alunos. Novas capacidades são desenvolvidas, o que resulta em uma postulação de novas teorias, novos modelos de ensinar e aprender, próprios à EaD, rompendo antigos paradigmas; são elementos apontados como cruciais na implantação e no sucesso dos programas de educação a distância (Vitorino, 2004).

Considerando esta premissa, pode-se categorizar as teorias que fundamentam a prática de EaD em três grandes grupos, a saber: a teoria da industrialização, a teoria da autonomia e a teoria da interação e comunicação (Chaney, 2006).

Foram quatro os investigadores que no decurso do século passado mais contribuíram para a conceitualização de teorias da educação a distância, nomeadamente Otto Peters (2001), Börje Holmberg (2003), Charles Wedemeyer (1978) e Michael Moore (2007). Com eles, nasce uma nova abordagem para a modalidade EaD, sob uma perspectiva inovadora que foca aspetos próprios do ensino a distância, como a educação mediada, os veículos utilizados para a mediação e difusão da educação, a valorização da comunicação e o papel ativo e autônomo do aluno em EaD. De seguida, abordaremos as quatro principais teorias de EaD.

A teoria de Peters (2001), da Universidade Aberta de Hagen, na Alemanha, pertence à primeira geração de EaD. No âmbito desta teoria, a escrita era o único suporte pedagógico e a tecnologia para distribuir o conteúdo era o correio tradicional. A teoria de Peters é denominada de teoria da industrialização; seu criador compara o estudo em EaD à produção industrial, ou seja, para Peters (2001) o funcionamento da modalidade de EaD é fundamentado por um processo de racionalização, divisão do trabalho, produção de massa e mecanização. O autor faz uma analogia do funcionamento da modalidade com um dos setores de uma indústria, por exemplo, onde há uma distinta ordem e distribuição de trabalho, a mecanização das atividades, a orientação para a produção em massa e a padronização da produção. Devido a estas características, Peters (2001) defende que a EaD foi aceite pela sociedade

industrial, em 1967, como um método de produção em massa, isto é, através do uso de materiais padronizados, pré-produzidos, com o objectivo de abarcar o ensino em larga escala. Esse período propicia o surgimento das grandes universidades a distância, como a *Open University*, na Inglaterra e a UNED, na Espanha. Com a criação das duas universidades houve uma expansão da oferta educacional, os chamados "pacotes educacionais", e a composição da prática docente fundamentada no modelo industrial, como em uma linha de montagem: a existência de um planeamento centralizado, a otimização de recursos, divisão do trabalho (racionalização), a utilização de tecnologias de comunicação e produção dos materiais didáticos em larga escala (padronização) (Prete, 2009). Segundo Moore e Kearsley (2007), a partir da década de 90, a adição das novas tecnologias de informação e comunicação – TICs - tornaram possível a questão de ensino individualizado e interativo; surge, então, a segunda geração de EaD.

Nesta segunda geração de EaD, diferentemente da primeira outros instrumentos foram inseridos ao suporte pedagógico; o suporte pedagógico desta geração era fundamentado na escrita, no áudio e no vídeo; a distribuição do conteúdo era feita através do correio, rádio e televisão (Moore & Kearsley, 2007).

Börje Holmberg (2003), em diversos artigos publicados ao longo das décadas de 70 e 80, foi formulando uma teoria da educação a distância como conversação dialógica guiada e orientada para a aprendizagem. A teoria da interação e comunicação foi postulada por Holmberg (2003), no ano de 1986, definindo EaD com propósito educativo, organizado, planejado e orientado para a aprendizagem, mediada por diferentes meios de comunicação. Holmberg (2003) refere que a aprendizagem é um processo de diálogo através de uma conversação didática guiada entre professor-aluno (dialogicidade). A essência da teoria está na interação; é através da interação que se caracteriza a ação educativa.

A teoria da aprendizagem independente ou da autonomia e independência intelectual, elaborada por Wedemeyer (1978), pertence à segunda e terceira geração de EaD, respetivamente. Às características das gerações anteriores

acrescenta-se a presença do computador como instrumento imprescindível ao ambiente educacional e, aos suportes pedagógicos apresentados anteriormente juntam-se a informática e a presença de recursos multimídia; à distribuição do conteúdo, integram-se o FTP, *email* e *web*, respetivamente. De acordo com este modelo, o processo de ensino-aprendizagem está centrado no aluno e a educação é entendida como um processo de carácter fundamentalmente individualizado, em que os alunos possuem capacidade para decidir sobre sua própria aprendizagem e a maneira de conduzi-la.

Segundo Moore (2003), a teoria desenvolvida por Wedemeyer estabeleceu um grande salto não apenas na teoria da educação a distância, como também em sua prática, e conclui que o *insight* da proposta de Wedemeyer fez mudar a conceção de educação como um todo.

*By deconstructing the teaching process into its component processes, forming teams of specialists in each process, and using a variety of technologies, linked – i.e., “articulated” - together, it would be possible to deliver courses of higher quality and lower cost at a distance than was ever achievable by traditional craft methods, i.e., a single teacher in a classroom. (Moore, 2003, p.13).*

Mais adiante veremos que esta teoria está fundamentada no modelo pedagógico utilizado para a prática da modalidade de EaD na maioria das IES brasileiras.

Construída a partir da teoria de Wedemeyer (1978), de quem foi discípulo, o conceito de Moore (2007) conhecido como teoria da autonomia do aluno apresenta duas variáveis bastante presentes em EaD: a autonomia do aluno e a distância entre os atores de EaD – professor e aluno. Mais tarde, a segunda variável foi denominada de distância transaccional por conta da definição da existência da relação única entre professor e aluno em EaD, partindo a ser designada por teoria transaccional de Moore. O conceito de distância transaccional partiu de Dewey e seu conceito de transaccção. Segundo Dewey, o conceito de transaccção foi criado, de forma a referir a interaccção entre o ambiente,

os sujeitos e os modelos de comportamento numa determinada circunstância neste ambiente. Em EaD, como o próprio nome indica, há uma distância espacial e temporal entre os atores – professor e aluno. Moore (2007), no entanto, vai além da separação circunstancial; para Moore são dois os factores essenciais da distância: o diálogo e a estrutura para este diálogo. De acordo com Saba (2003), o conceito da distância transaccional de Moore é de grande importância porque está fundamentado na concepção de distância em EaD, isto é, além da componente de distância espacial e temporal há uma distância social (pedagógica), conferindo um passo significativo para a mudança de paradigma educacional.

A variável da teoria de Moore que envolve a autonomia do aluno em EaD é caracterizada pela separação espacial e temporal dos atores de EaD o que requer do aluno o assumir da responsabilidade pela construção do conhecimento no processo de aprendizagem. A teoria de Moore vai além da definição das duas variáveis e define duas categorias na estrutura de funcionamento da modalidade: aluno autónomo, determinado pelo próprio aluno, e não-autónomo, determinado pelo professor.

As quatro teorias aqui apresentadas foram e são, na verdade, as primeiras tentativas para o desenvolvimento de registos na literatura da educação a distância. Com o rápido avanço da tecnologia, ferramenta imprescindível em EaD, teóricos subsequentes aos quatro apresentados, certamente, focalizarão a importância da utilização da tecnologia, do controle do aluno, da dinâmica do sistema e do relacionamento social nos cursos em EaD. Moore e Kearsley (2007) afirmam que os avanços futuros na teoria da educação a distância precisam ser fundamentados na investigação em vez de serem exercidos de forma filosófica ou ideológica. De seguida serão abordados os modelos pedagógicos de EaD.

## I.5 Modelos Pedagógicos em EaD

Na secção anterior as teorias de EaD foram exploradas; novos paradigmas que, de certa forma, surgiram em resposta às necessidades emergentes de um novo perfil no ambiente educacional do século XXI. Com o novo perfil, novos sistemas de referências são necessários para que educadores possam fazer uso de novas formas de aprender e ensinar. Considerando estas premissas, pode-se afirmar que a adequação das teorias produz um novo conhecimento sobre pedagogia e modelos pedagógicos: cada docente pode encontrar sua forma mais adequada de integrar as TICs e os procedimentos metodológicos; há de se fazer algumas adaptações de teoria e prática pedagógica para que os dois atores do ambiente educacional de hoje, alunos e educadores, possam cumprir, cada um, com seu papel (Ramal, 2003).

Define-se modelo pedagógico como uma relação de ensino/aprendizagem, apoiado por teorias de aprendizagem que são baseadas em áreas epistemológicas diferentes, sendo comumente entendido como uma metodologia de ensino (Behar, 2009). Para tanto, segue algumas diretrizes estabelecidas por IES de acordo com o programa de curso a ser desenvolvido, o público-alvo e a linha didático-pedagógica da Instituição de Ensino (IE) que pretende trabalhar com EaD.

A determinação de um modelo pedagógico em EaD, em geral tem seu ponto de partida na linha didático-pedagógica praticada no ensino presencial da IE. Esta prática facilita a adoção de EaD e evita discrepâncias entre as duas modalidades dentro da mesma IE. A figura 1 apresenta algumas das tendências, escolas e modelos pedagógicos existentes na literatura sobre educação: o papel da escola, os conteúdos, os métodos, a relação professor-aluno, a dimensão da aprendizagem e as diferentes manifestações relativas às diferentes abordagens pedagógicas. A Figura 1, portanto ajuda-nos a refletir a respeito das diretrizes e modelos pedagógicos que possam ser empregados em EaD a partir das diretrizes e modelos pedagógicos empregados no ambiente educacional presencial. É possível identificar quais são os pilares que

sustentam cada modelo na educação tradicional e, desta forma adaptá-los para a modalidade EaD.

<b>Tendência Pedagógica</b>	<b>Papel da Escola</b>	<b>Conteúdos</b>	<b>Métodos</b>	<b>Professor x Aluno</b>	<b>Aprendizagem</b>	<b>Manifestações</b>
Pedagogia Liberal Tradicional	Preparação intelectual e moral dos alunos para assumir seu papel na sociedade.	São conhecimento e valores sociais acumulados através dos tempos e repassados aos alunos como verdades absolutas.	Exposição e demonstração verbal da matéria e / ou por meios de modelos.	Autoridade do professor que exige atitude receptiva do aluno.	A aprendizagem é receptiva e mecânica, sem se considerar as características próprias de cada idade.	Nas escolas que adotam filosofias humanistas clássicas ou científicas.
Tendência Liberal Renovadora Progressiva	A escola deve adequar as necessidades individuais ao meio social.	Os conteúdos são estabelecidos a partir das experiências vividas pelos alunos frente às situações problemas.	Por meio de experiências, pesquisas e método de solução de problemas.	O professor é auxiliador no desenvolvimento livre da criança.	E baseada na motivação e na estimulação de problemas.	Montessori Decroly Dewey Piaget Lauro de Oliveira Lima
Tendência Liberal Renovadora não-diretiva (Escola Nova)	Formação de atitudes.	Baseia-se na busca dos conhecimentos pelos próprios alunos.	Método baseado na facilitação da aprendizagem.	Educação centralizada no aluno e o professor é quem garantirá um relacionamento de respeito.	Aprender é modificar as percepções da realidade.	Carl Rogers, "Sumermerhill" escola de A. Neill.
Tendência Liberal Tecnista	É modeladora do comportamento humano através de técnicas específicas.	São informações ordenadas numa seqüência lógica e psicológica.	Procedimentos e técnicas para a transmissão e recepção de informações.	Relação objetiva onde o professor transmite informações e o aluno vai fixá-las.		Leis 5.540/68 e 5.692/71, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil
Tendência Progressista Libertadora	Não atua em escolas, porém visa levar professores e alunos a atingir um nível de consciência da realidade em que vivem na busca da transformação social.	Temas geradores.	Grupos de discussão.	A relação é de igual para igual, horizontalmente.	Resolução da situação problema.	Paulo Freire.
Tendência Progressista Libertária	Transformação da personalidade num sentido libertário e autogestionário.	As matérias são colocadas mas não exigidas.	Vivência grupal na forma de auto-gestão.	E não diretiva, o professor é orientador e os alunos livres.	Aprendizagem informal, via grupo.	C. Freinet Miguel Gonzales Arroyo.

Figura 1. Escolas Pedagógicas – Modelos Acadêmicos

Fonte: [http://pedagogia.tripod.com/quadro\\_tendencias.htm](http://pedagogia.tripod.com/quadro_tendencias.htm)

As teorias evidenciadas na Figura 1 estão fundamentadas em três grandes categorias: cognitivismo, humanismo e a sociocrítica. Segundo Teperino et al.

(2006), o cognitivismo prioriza processos mentais; o humanismo enfatiza os processos afetivos, os sentimentos, a criatividade e as atitudes; a sociocrítica focaliza o contexto e o papel social de cada cidadão.

A escolha de uma pedagogia ou modelo pedagógico para EaD, dependerá de adoção de uma corrente pedagógica ou a criação de um conjunto de atividades considerando várias correntes, conforme Teperino et al. (2006, p.39):

*A adoção de uma teoria ou a criação de um conjunto de atividades que considere várias correntes tem interferência direta na seleção dos conteúdos, no planejamento de atividades e interação professor-alunos e alunos-alunos e na flexibilidade necessária para considerar o contexto do aluno e seu ritmo de aprendizagem. Para efeito de análise, os modelos pedagógicos podem enfatizar tanto o aprendizado individual quanto o processo de interação e socialização entre os atores envolvidos, seja entre alunos ou entre aluno e professor. A possibilidade de escolha também é dada pelo estado da arte da tecnologia. Atualmente, com as recentes tecnologias de informação e comunicação (TICs), principalmente com o recurso da Internet e de videoconferências, é possível tornar mais efetiva a interação e a socialização do que quando o material impresso e o correio eram as únicas alternativas para a EAD. Nesse sentido, pode-se ter uma abrangência maior do processo ensino-aprendizagem na modalidade a distância.*

Entendemos da citação de Teperino et al. (2006), que dependendo da adaptação ou adoção de um modelo pedagógico presencial, este interferirá, diretamente, no formato e estrutura da prática de EaD (modelo pedagógico *online*) adotada na IE. Esta possível adaptação de um modelo pedagógico convencional para cursos em EaD nasce, então da necessidade que a IE possui à medida que encontra limitações na escolha da adoção de uma única manifestação pedagógica tradicional; a IE vai procurar construir um modelo misto enriquecendo ainda mais as ações educacionais voltadas para EaD.



Para efeito de análise e reflexão sobre as possíveis limitações na adoção de um único modelo pedagógico apresentado na figura 1 para o ensino *online*, entendemos que a escolha de um único modelo torna-se inviável devido a característica marcante de EaD: modalidade flexível de ensino. Relativamente a este aspeto, Coll e Martí (cit. por Coll & Monereo, 2010), afirmam que a característica da flexibilidade em EaD abarca três dimensões: a flexibilidade de tempo, espaço e a cognitiva; a flexibilidade de tempo diz respeito à administração do tempo que o aluno de EaD deve possuir para seguir em seus estudos *online* e, entregar as tarefas dentro dos prazos determinados pelos docentes; a flexibilidade de espaço relaciona-se à separação geográfica entre aluno e docente, facilitando, desta forma o acesso do aluno ao saber; a flexibilidade cognitiva está diretamente ligada à presença das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), “instrumentos para pensar, aprender, conhecer, representar e transmitir para outras pessoas e para outras gerações os conhecimentos adquiridos” (Coll & Monereo, 2010, p. 17).

Faz-se necessário, portanto, compreender as diferenças entre as duas modalidades e as implicações resultantes destas diferenças para que se adapte os modelos e práticas pedagógicas existentes no ambiente tradicional de ensino.

Em EaD, o binômio característico espaço e tempo vai além da restrição da “distância” espacial e temporal e configura-se em uma distância transacional, já referenciada neste estudo de tese, segundo a teoria de Moore: “a distância pedagógica”. Neste caso a distância transacional requer uma maior atuação dos atores da modalidade – docentes e alunos -, através do uso dos recursos das TICs. Estas, por sua vez, têm a função de diminuir a “distância pedagógica” e, com isso, ajudar a conduzir o processo ensino-aprendizagem envolvendo efetivamente os atores por meio da comunicação e interação (Mill, 2012).

Segundo Mill (2012), a EaD possui, no entanto, regras de outra natureza que vão além do deslocamento para uma IES (flexibilidade de espaço) e horários pré-determinados, exigindo a frequência do aluno para que o processo ensino-

aprendizagem ocorra (flexibilidade de tempo). A modalidade tem como objectivo atingir um grande contingente de pessoas de formas eficiente e eficaz, levando o conhecimento, antes restrito aos grandes centros, a localidades remotas; a essência da EaD está na redução de fronteiras espaciais.

Além da flexibilidade de espaço e tempo, há um outro aspeto que difere a modalidade tradicional de ensino e a EaD. Referimo-nos à questão da diferença de como o aluno estrutura a construção de seu conhecimento no estudo *online* que é a flexibilidade cognitiva. Como refere Coll e Moreno (2010), quando criada, o objectivo principal da modalidade em EaD era o de formar/qualificar pessoas com propostas inovadoras diante de situações e soluções variadas.

Do conjunto das definições apresentadas nesta seção sobre EaD, percebe-se que o processo ensino-aprendizagem em cursos *online* pode ser efetivo e eficaz a partir de variadas combinações de procedimentos pedagógicos; pode-se, então, sistematizar a organização do modelo pedagógico, tendo por base alguns elementos constitutivos do modelo presencial (Teperino et al., 2006).

A literatura mostra que são vários os modelos pedagógicos para EaD; no âmbito internacional, há três modelos existentes: modelo *Constructivist Learning Environments* (CLE), de Jonassen, modelo *Open Learning Environments* (OLE), de Hannafin, Land e Oliver e o modelo *Selecting, Organizing, Integrating* (SOI), de Mayer (Reigeluth, 1999). No Brasil a principal referência é Behar (2009). Vejamos cada um deles, separadamente, de seguida.

O modelo de Jonassen, *Constructivist Learning Environments* (CLE), traduzido para Ambientes de Aprendizagem Construtivista (AAC), como o próprio nome indica, é fundamentado numa perspectiva construtivista; tendo sido desenvolvido em 1999 (Lima & Capitão, 2010). Segundo Lima e Capitão (2010), o objectivo do modelo é promover a construção do conhecimento através da resolução de problemas. Jonassen (1999) estabeleceu seis métodos distintos para o funcionamento do modelo, a saber: identificar o problema, ou questão

ou projeto; fornecer exemplos de casos análogos; fornecer recursos de informação; fornecer ferramentas cognitivas; fornecer ferramentas de comunicação e colaboração; dar apoio contextual e social à aprendizagem. De acordo com Lima e Capitão (2010), o modelo possui três atividades pedagógicas que apóiam a aprendizagem: modelação (*modeling*); treino (*coaching*); suporte (*scaffolding*). Jonassen (1999) formulou o modelo para ser aplicado em situações onde se pretende desenvolver o pensamento crítico e a apresentação de múltiplas perspectivas, sempre suportadas pelas TICs.

O modelo *Open Learning Environments* (OLE), traduzido em português para Ambientes de Aprendizagem Aberta (AAA), de Hannafin, Land e Oliver foi desenvolvido também em 1999. É um modelo que tem o aluno como ponto central do processo ensino-aprendizagem, tal como o modelo de Jonassen (Lima & Capitão, 2010). O foco do modelo, então, é promover a construção do conhecimento através da resolução de problemas em contextos autênticos, proporcionando oportunidades para a exploração e a construção do pensamento crítico. Lima e Capitão (2010) afirmam que o modelo possui quatro métodos, a saber: (1) estabelece o contexto, e este pode ser estabelecido de três maneiras distintas: externamente imposto, externamente induzido e gerado pelo aluno; (2) fornece recursos de informação nos quais a aprendizagem será apoiada. Estes recursos podem ser no formato electrónico (arquivos ou outros meios midiáticos), impresso (livros ou outros meios físicos) ou humano (na figura do professor, especialista ou formador); (3) utiliza ferramentas cognitivas que podem ser: processamento de informação (com a finalidade de dar suporte ao processo de cognição do aluno), manipulação de informação (com a finalidade de validar, ou explorar as crenças e teorias) e ferramentas de comunicação síncrona e assíncrona (com a finalidade de fazer a interação entre os atores de EaD); (4) promove suporte que pode ser considerado como um processo de apoio à aprendizagem. Além dos quatro métodos, o modelo possui duas funções: conceitual (problema definido ou contexto estabelecido, isto é, direciona o aluno sobre o que considerar no processo) e metacognitivo (objetiva orientar o raciocínio do aluno para a análise do problema).

O modelo *Selecting, Organizing, Integrating* (SOI), traduzido em português para Seleção, Organização e Integração (SOI), foi formulado por Mayer (1999). Este modelo postula a construção do conhecimento (compreensão) através da instrução direta. Segundo Lima e Capitão (2003), no modelo de Mayer (1999) é necessário explorar três processos cognitivos na construção do conhecimento: seleção, organização e integração da informação. Esta exploração é feita através de três métodos: (1) seleção de informações relevantes; (2) organização da informação para que o aluno possa construir uma representação mental coerente; (3) integração da informação na estrutura cognitiva do aluno. Lima e Capitão (2010) concluem afirmando que o modelo se aplica em situações destinadas à criação de unidades de ensino com o suporte das TICs.

Behar (2009) apresenta um conceito de modelo pedagógico vinculado às TICs e, particularmente aos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) utilizados como forma de mediação para promover o processo ensino-aprendizagem em EaD. A autora operacionaliza o conceito de modelo pedagógico para EaD através de um recorte multidimensional dos atores e seus elementos no ambiente educacional. Na estrutura de seu modelo há um elemento denominado de Arquitetura Pedagógica (AP). Segundo a autora, a AP é constituída por quatro elementos abaixo referidos:

*a. aspetos organizacionais: fundamentação do planeamento/proposta pedagógica, em que estão incluídos os propósitos do processo de ensino-aprendizagem a distância, a organização do tempo e do espaço e as expectativas na relação da atuação dos participantes ou da também chamada organização social da classe;*

*b. conteúdo: materiais instrucionais e/ou recursos informáticos utilizados, objetos de aprendizagem, software e outras ferramentas de aprendizagem;*

*c. aspetos metodológicos: atividades, formas de interação/comunicação, procedimentos de avaliação e a organização de todos esses elementos em uma sequência didática para a aprendizagem;*

*d. aspectos tecnológicos: definição do AVA e suas funcionalidades, ferramentas de comunicação tais como vídeo e/ou teleconferência, entre outros (Behar et al. 2009, p. 156).*

Além dos quatro modelos aqui apresentados, Teperino et al. (2006) propõem alguns aspectos fundamentais de um modelo pedagógico para EaD ancorados em cinco componentes, que são ilustrados na Figura 2.

<b>Organização curricular proposta</b>	Compreende os objetivos, o conteúdo, a metodologia de trabalho, os materiais a serem desenvolvidos e as atividades propostas. Inclui o desenho de modelo próprio e a definição das mídias a serem empregadas para o desenvolvimento do conteúdo.
<b>Acompanhamento tutorial</b>	Inclui o desenho de modelo próprio, a definição das mídias a serem empregadas para o desenvolvimento do conteúdo, as de comunicação entre alunos e tutores, associadas ao acesso às tecnologias existentes, se o contato será por telefone, e-mail, fax, correio ou utilizando um Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA.
<b>Modelo de avaliação</b>	Adequado aos princípios e características do aluno adulto.
<b>Modelo de gestão acadêmica e tecnológica</b>	Compreende estrutura e princípios que norteiam as ações educacionais da instituição e que possam fazer frente às condições colocadas pela modalidade a distância.
<b>Definição da equipe multidisciplinar</b>	Composta por profissionais de diversas áreas, que possam atender o que o processo ensino-aprendizagem a distância requer.

Figura 2. Aspectos fundamentais de um modelo pedagógico para EAD  
Fonte: Teperino et al. (2006)

O mesmo documento também apresenta diferentes modelos pedagógicos, dependendo do objectivo de cada IE, para EaD: (1) modelo de educação humanista, (2) modelo de ensino por projetos, (3) modelo de ensino por contrato e (4) o modelo de preparação para o exame (Teperino et al., 2006, p. 45). Vejamos de seguida a descrição dos quatro diferentes modelos:

1. Modelo humanista: baseia-se no estudo independente e segue o conceito do modelo da teoria humanista – Fromm, Horney, Goldstein, Maslow e Bühler. Neste modelo, além dos alunos ansearem por uma satisfação própria, auto-actualização e autorrealização, eles (alunos) também possuem a compreensão deles próprios e desta forma conseguem mudar seus próprios conceitos e apresentar um comportamento auto-disciplinado para os estudos (Teperino et al. 2006), desde que haja o favorecimento do ambiente pedagógico para este fim. De acordo com esta teoria, através de estratégias auto-reguladas de aprendizagem o sucesso académico será o resultado de um ambiente de apoio, incentivo e compreensão (Teperino et al., 2006).
2. Modelo de ensino por projetos: praticado na Europa nos anos 60 e 70 e, especialmente na Alemanha, pautou-se por um protesto contra o olhar cartesiano – passivo - de ensino. Este modelo baseia-se na concepção da aprendizagem através da problematização. Exige, no entanto, alunos que trabalhem de forma autónoma, na investigação, no registro de dados, na formulação de hipóteses, na tomada de decisões para solucionar o problema. Este modelo incentiva a cooperação dos participantes e o professor deixa de ser o único responsável pela aprendizagem do aluno. Neste modelo é papel do docente tornar o aluno um parceiro-pesquisador (Peters, 2001, cit. por Teperino et al., 2006).
3. Modelo de ensino por contrato: neste modelo, são os alunos que estabelecem o tempo, o lugar, assim como objectivos e os conteúdos, o modo de trabalhar e a auto-supervisão. Os contratos são desenvolvidos pelos próprios alunos; eles descrevem os objectivos que querem alcançar em determinado período de tempo, quais conteúdos devem ser

trabalhados, qual a metodologia, que literatura querem tomar por base, quantas vezes querem se encontrar com os orientadores, e que créditos esperam alcançar para a graduação. O programa de estudo acordado entre os atores exige uma combinação com o tutor para ser aprovado ou não. Depois disso, os alunos trabalham longe da universidade, totalmente independentes, na tentativa de cumprir o contrato firmado; este modelo segue de perto a teoria de Wedemeyer e é o modelo adotado pela *Empire State College* do Estado de Nova Iorque, nos Estados Unidos (Peters, 2001, cit. por Teperino et al., 2006).

4. Modelo de preparação para o exame: o aluno se prepara para um exame universitário, ou de uma instituição que esteja apta a emitir uma qualificação acadêmica, de forma autônoma. É importante salientar que este modelo não surge a partir do produto final de projetos pedagógicos, mas seu aparecimento deve-se à uma necessidade vinculada à vida do aluno quando este não possui a opção de frequentar um curso regular, por vários motivos: dificuldade de locomoção, horário de trabalho ou até mesmo pelo fato de residir em local demasiadamente afastado de grandes centros urbanos, sem que haja IE que atenda a comunidade para a formação acadêmica superior. É um exemplo da possibilidade de sucesso acadêmico sem a figura do docente, mentor ou tutor e baseia-se no estudo auto-administrado ou motivação intrínseca. Esse modelo, ilustra a função máxima da natureza da educação a distância, ou seja, sua essência mais pura: educação autônoma e não-dirigida (Peters, 2001, cit. por Teperino et al., 2006).

Ao longo da presente seção evidenciamos que são muitas as opções de estudo utilizando a modalidade a distância. Também foi pontuado que o aspecto fundamental para os docentes da modalidade de EaD é saber que independente do modelo pedagógico escolhido, criado, adotado ou combinado, há a constante missão da IE que é promover a instrução das pessoas que procuram por uma formação superior. Priorizar o processo de ensino e aprendizagem mediado pelas TICs, na produção do conhecimento e não

somente ter a tecnologia como uma ferramenta ou meio técnico, é um desafio para todos os docentes atores no ambiente educacional do século XXI.

A EaD tem evoluído ao longo das décadas e, com esta evolução a modalidade distanciou-se do ensino aos moldes jesuíticos no qual o professor detinha o conhecimento e o passava para os alunos de forma passiva onde os atores do ambiente educacional ocupavam concomitantemente o mesmo local/ espaço físico. Os docentes, sobretudo os tradicionais, sentem-se dissociados neste novo cenário com a nova forma de ensinar, no qual os principais atores do ambiente educacional encontram-se geográfica e temporalmente separados. Com o aumento da procura de cursos em EaD no ensino superior, novas formas de ensinar surgiram reforçando a principal característica da prática da modalidade: separação espacial e temporal entre os atores do ambiente educacional. Neste contexto, Peters (2001, p. 47) afirma:

*Por milênios, ensinar e estudar foram atos que sempre ocorreram em proximidade física. Isto se fixou firmemente na consciência das pessoas. Por isso o ensinar e estudar a distância é considerado de antemão como excepcional, não comparável ao estudo face-a-face e, muitas vezes, também como especialmente difícil [...] Pelo facto de se considerar a distância em relação aos estudantes como um déficit e a proximidade física, pelo contrário, como desejável e necessária, já as primeiras tentativas de estabelecer princípios didáticos específicos para o ensino a distância se propunham a encontrar meios e caminhos para superar, reduzir, amenizar ou até mesmo anular a distância física.*

Com a crescente presença da educação a distância no ensino superior novas teorias de educação surgiram; a primeira delas foi a teoria de Otto Peters - industrialização – que preconizava uma EaD fordista, massificada, comparada com uma linha de produção e montagem de uma fábrica. A teoria de Holmberg - interação e comunicação - define EaD com propósito educativo, organizado, planejado e orientado para a aprendizagem, mediada por diferentes meios de comunicação. A teoria de Wedemeyer – teoria da aprendizagem independente



- é uma das teorias que melhor representa a modalidade de EaD. Ela postula o estudo independente ou autônomo como a essência de EaD. A teoria de Moore – distância transacional – postula, de facto, a existência das duas características mais importantes em EaD: a distância espacial e temporal. Porém a estes dois aspetos ele leva em conta a presença de três variáveis: o diálogo educacional (linguagem dialógica), a estrutura do curso e a autonomia do aluno.

Neste trabalho, foram igualmente considerados os modelos pedagógicos de EaD: os modelos construtivistas de Jonassen, Hannafin, Land e Oliver e o modelo de Mayer.

No Brasil a referência é Behar (2009) e seu modelo, vinculado às Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs), estruturados numa “arquitetura pedagógica”. Além do modelo de Behar (2009), no Brasil, há o modelo utilizado por Teperino et al. (2006), a partir do qual há uma organização curricular proposta, isto é, há o acompanhamento tutorial, o modelo de avaliação, o modelo de gestão académica e tecnológica e a definição da equipe multidisciplinar compondo este modelo. No entanto, o modelo citado acima não define EaD de forma generalizada: dependendo do objectivo de cada Instituição de Ensino Superior, o mesmo documento de Teperino et al. (2006), apresenta diferentes modelos pedagógicos para a prática de EaD: modelo de educação humanista, modelo de ensino por projetos, modelo de ensino por contrato e modelo de preparação para o exame.

As novas teorias de aprendizagem, bem como os novos modelos pedagógicos foram motivados pelo advento da sociedade em rede (Castells, 2000). Novos paradigmas, surgiram em resposta às necessidades emergentes de um novo perfil para a vivência no novo milênio e, em particular, no ambiente educacional do século XXI. Com o novo perfil, novos sistemas de referências são necessários para que educadores possam fazer uso de novas formas de aprender e ensinar integrando as novas tecnologias nesta prática (Castells & Cardoso, 2005).

Considerando estas premissas, pode-se afirmar da necessidade de adequação das teorias/metodologias existentes para produzir um novo conhecimento sobre pedagogia e modelos pedagógicos a serem seguidos na modalidade do ensino a distância.

Palloff e Pratt (2001) afirmam que a instrução em EaD requer ir além da pedagogia tradicional para adotar novas práticas mais facilitadoras. Os autores ainda sustentam a ideia de que nem todo docente está preparado para acompanhar alunos em AVAs. Baseados nestas afirmações, Palloff e Pratt (2001) afirmam que não se pode esperar que o docente conheça intuitivamente como atuar na instrução em EAD. No âmbito geral, questiona-se, então a falta de diretrizes para que o educador, que atua na modalidade a distância, possa referenciá-las, adaptá-las ou até mesmo usá-las de acordo com o programa de curso a ser seguido, público alvo e a linha pedagógica da instituição onde atua como professor tutor. Tardiff e Lessard (2005) mencionam que, no que diz respeito à ação dialógica entre os atores no processo de ensino e aprendizagem, a prática educacional não se resume apenas a constituir algo, mas fazê-lo em conjunto e de forma que apresente alguma relevância em seu resultado.

Vimos neste capítulo que tanto docentes quanto discentes apresentam comportamentos complexos na modalidade a distância. O capítulo seguinte irá debruçar-se sobre a questão das competências necessárias para a docência em EaD.

## CAPÍTULO 2: COMPETÊNCIAS EM EAD

---

O conceito de competência e especialmente a definição do termo no campo educacional para a sociedade da informação, assume um papel de destaque nesta investigação. O termo sociedade da informação surgiu ao final do século XX e é aqui referenciado, para caracterizar o atual grupo social globalizado, conectado pela rede mundial de computadores (Hargreaves, 2003). Com o advento do novo século, esta sociedade passou a gerar demandas nas áreas econômica, social e cultural; a grande área de ensino e aprendizagem, ou área educacional, também se rendeu às especificidades da sociedade do novo milênio “em rede” (Lévy, 1999; Castells, 2000). Particularmente, nesta sociedade da informação, também denominada de sociedade conectada, segundo Lévy (1999) ou sociedade em rede (Castell, 2000), surge a presença de um novo tipo de indivíduo: aquele alfabetizado e letrado digitalmente, o qual, por conseguinte, necessita de profissionais da educação ajustados para poder atender este “público conectado” ou como mencionado por Prenski (2001), os nativos digitais.

Neste cenário, os profissionais da educação estão a aprender a lidar com a complexidade da prática educacional do novo século; o paradigma educacional do século XX, centrado na transmissão de conteúdos, passa a ser obsoleto para a formação dos cidadãos participantes da sociedade da informação.

Enquanto o modelo da prática pedagógica do século passado se dedica à transmissão do conteúdo, o modelo da ação docente para a sociedade conectada deve centrar-se no aluno, considerado o principal protagonista no processo ensino-aprendizagem de hoje. Em relação à complexidade da ação docente para a prática pedagógica deste século, Prenski (2001) afirma que na intrincada malha do viver e ensinar no novo milênio, investigadores de várias áreas dedicam-se a discutir e compreender o conceito do termo competência e suas implicações, isto é, buscam o significado e a compreensão do que seja o profissional competente na era da informação para os nativos digitais.

## 2.1 Definição de Competência

Etimologicamente, a palavra competência possui a mesma origem que a palavra competição; sua origem vem do latim *competere* (lutar, procurar ao mesmo tempo), de *com*, (junto), mais *petere*, (disputar, procurar, inquirir). A origem, portanto, nos remete a uma faculdade humana para enfrentar, investigar algo. Para fundamentar uma reflexão sobre a questão do termo competência na área educacional como um todo buscamos a definição de diferentes autores; não teremos, portanto, a preocupação aqui de classificar o termo considerando seus aspectos gerais ou específicos. Na área acadêmica, Behar et al. (2013) adaptaram de forma bastante sintética o momento histórico do uso do termo o qual é ilustrado na Figura 3.

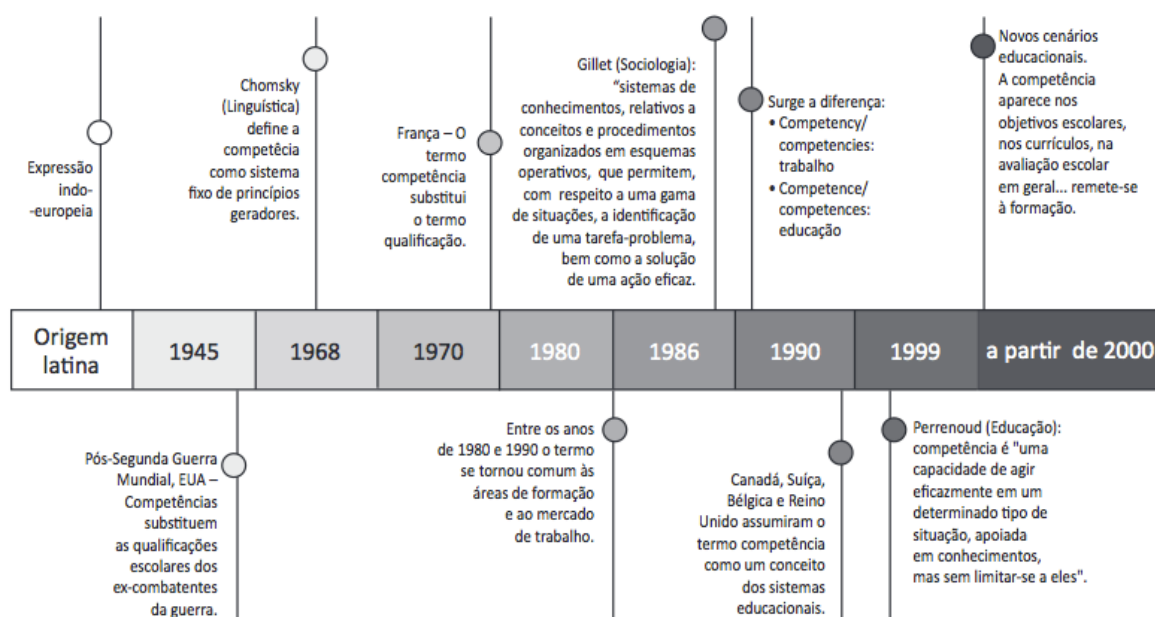


Figura 3. Histórico do termo competência

Fonte: adaptada de Silva (2011, p. 44, cit. por Behar et al, 2013)

Para as autoras, a utilização do vocábulo tem evoluído desde sua origem, entretanto, observam uma mudança em sua aplicação a partir dos estudos de Perrenoud (1999). Todavia, Levy-Leboyer (1997), já havia definido o termo na área organizacional e para a autora a palavra competência é fundamentada em

um conjunto de ações práticas que predominam em alguns profissionais destacando-os dos demais em algumas situações.

Perrenoud (1999), no entanto, define competência como o saber estimular um repertório de mecanismos cognitivos com a finalidade de atuar com domínio num conjunto de cenários. Além de Levy-Lebouyer (1997) e Perrenoud (2000), apresentaremos aqui alguns outros autores e suas respectivas definições do mesmo termo. De acordo com Zafirian (2003), competência significa saber dar o primeiro passo e responsabilizar-se de eventuais dissabores enfrentados nos mais diferentes cenários profissionais. Já Durand (2006) considera as competências um conjunto articulado em torno de três dimensões: conhecimentos, habilidades e atitudes, conhecido pelo acrônimo CHA. Conforme o autor, tal conjunto é estruturado em um determinado contexto com o intuito de solucionar um problema, lidar com uma situação nova, buscando resultados. Durand (2006, p. 278) refere que a definição por ele sugerida foi “inspirada nos escritos de Pestalozzi (1797), que definiu o termo triangulando o saber, o saber fazer e o saber ser”. Um dos revisores anônimos do manuscrito de Pestalozzi (1797) observou que o referencial correspondia ao que os gregos antigos denominaram de *episteme* (conhecimento), *techne* (prática) e *phronesis* (atitude)<sup>1</sup>. Igualmente, Alcoforado (2008), relaciona o termo competência com o conceito “de um saber fazer socialmente bem reconhecido e avaliado de forma muito positiva” (Alcoforado, 2008, p.170). Gorsky e Blau (2009), por exemplo, definem eficácia do ensino por meio da ação docente: como atua na orientação, facilitação e no apoio ao aluno no processo de ensino e aprendizagem, especialmente no que concerne a realização, que está diretamente ligada ao resultado de sucesso, e, conseqüentemente, satisfação do aluno.

A utilização do termo competência para Zabala e Arnau (2010), no entanto está mais direcionada para a área educacional e segundo os autores trata-se de

---

<sup>1</sup> Tradução livre da autora do original francês: “*Un des relecteurs anonymes du manuscrit du présent article a fait observer que ce référentiel correspondait à ce que les Grecs anciens désignaient par episteme (connaissance), techne (pratique) et phronesis (attitude)*” (Durand, 2006, p.278).

uma mudança de postura nas ações e práticas educacionais; os autores definem o vocábulo como

*a capacidade ou a habilidade para realizar tarefas ou atuar frente a situações diversas de forma eficaz em um determinado contexto. É necessário mobilizar atitudes, habilidades e conhecimentos ao mesmo tempo e de forma inter-relacionada (Zabala & Arnau, 2010, p.17).*

Mais especificamente na área de EaD, a ABED (2012), define o termo competência como

*a mobilização de capacidades e saberes de diferentes naturezas para desenvolvimento de iniciativas e solução de problemas, em situações nas quais educandos e educadores não ocupam o mesmo espaço físico em parte ou em todo o processo de ensino e de aprendizagem (pp.12-13).*

Os autores Mauri e Anrubia (in Coll & Monereo, 2010, p.127), definem o termo competência destacando-o à área do ensino virtual. Para eles, o termo carrega um significado altamente polissêmico, portanto “utilizar este termo equivale a colocar o acento nos conhecimentos – dos mais diversos tipos – imprescindíveis para desenvolver atividades relevantes e significativas em contextos variados e funcionais, mas relevantes para uma comunidade de prática”. O significado polissêmico do termo, na definição dos autores acima referidos, representa o valor agregado que a EaD imprimiu no processo de ensino e aprendizagem e a demanda de novos domínios para a prática no ambiente educacional para os novos públicos do século XXI.

De acordo com vários investigadores (Mauri & Anrubia (in Coll & Monereo, 2010, p.127); Zabala & Arnau (2010); Durand (2006); Zafirian (2003); Levy-Lebouyer (1997) e Perrenoud (2000)), observamos que há duas vertentes teóricas entre eles: a comportamental, ou behaviorista e a construtivista. As definições de Levy-Leboyer (1997) e de Zarifian (2003) pertencem à escola behaviorista; Durand (2006), Zabala e Arnau (2010), Mauri e Anrubia (in Coll

& Monereo, 2010, p127), e Perrenoud (2000), por outro lado, valorizam o saber ao definir o termo e, portanto, seu significado, segundo os autores (Durand (2006), Zabala e Arnau (2010), Mauri e Anrúbia (in Coll & Monereo, 2010, p127), e Perrenoud (2000)), ganha um viés construtivista. O entendimento da ABED (2012) com relação à definição do termo competência segue o mesmo conceito dos quatro últimos autores aqui referenciados; portanto, podemos afirmar que a ABED segue o pensamento da escola construtivista.

O objectivo desta seção foi relacionar as diferentes definições do termo competência, no sentido amplo da palavra, buscando conduzir o leitor para a compreensão do termo associado à educação a distância. Na próxima seção, o foco será acerca das competências na educação a distância, buscando identificar nos docentes e discentes, aquelas que são necessárias para atuar com qualidade nesta modalidade de ensino.

## 2.2 A Prática Docente em EaD

Na contemporaneidade de avanços tecnológicos em que estamos inseridos, o ambiente educacional do ensino superior, na qualidade de espaço para a prática singular do processo de ensino e aprendizagem, vê-se obrigado a preparar seus alunos e docentes para pensar, de forma criativa, soluções tanto para os antigos como para os novos problemas emergentes da sociedade conectada em constante renovação (Remczinski et al, 2003).

Nesta linha de raciocínio, como foi visto previamente, a formação de professores para EaD exige o uso de teorias e metodologias próprias ao ensino a distância o qual faz com que o profissional docente repense suas práticas pedagógicas, ampliando e fortalecendo experiências de aplicação destas no processo de ensino e aprendizagem e adequando os recursos das tecnologias como ferramentas pedagógicas.

Na perspectiva do caminhar presencial para o caminhar a distância e seus medos, sentimentos e emoções, Pretto (2002), sinaliza que o foco deve estar no caminhar, ou seja, na concepção de educação que temos no presente. Para

o investigador, o caminho do ensino presencial para o ensino a distância, no ensino superior, está associado a uma tarefa complexa e não muito fácil.

Freitas (2002) reforça esta ideia afirmando que a tecnologia educacional recebeu atenção especial entre os anos 60 e 70; na ocasião não possuía os mesmos aportes tecnológicos de hoje; apresentava estratégias interativas muito limitadas as quais foram sendo superadas ao passar dos tempos. O autor, no entanto, questiona a respeito da concepção ou das concepções de educação que deveriam informar a utilização de tais tecnologias (Freitas, 2002). Teremos aprendido com as limitações do passado? Como renovar o passado? Qual o lugar da tecnologia no âmbito da educação? Que redimensionamento precisa ser feito para tornar o caminhar presencial-a distância menos complexo?

Para responder aos questionamentos de Freitas (2002) podemos fazer uso de algumas das colocações de Mill (2012) que afirma que, primeiramente, há de se compreender as várias implicações da presença da tecnologia no ambiente educacional e, sobretudo a do redimensionamento espaço/temporal para a prática pedagógica na modalidade de EaD; do novo paradigma de ensino e aprendizagem. Segundo o autor, temos de considerar que o ensino integrado às TICs exige uma pedagogia adequada para tecer os aspetos da relação docente-conhecimento-aluno; o papel do educador será de orientar o processo de ensino e aprendizagem pelo uso das TICs. No que diz respeito ao postulado de Pretto (2002), o estudo de Bigatel et al. (2012) também revela que o processo de ensino e aprendizagem, num ambiente composto por recursos tecnológicos é muito complexo. Bigatel et al (2012) acrescentam que para o docente lidar com a modalidade educacional suportada por tecnologia deve possuir um vasto conjunto de habilidades e competências para que o sucesso académico dos alunos seja assegurado, ou seja, há a necessidade de um redimensionamento da prática pedagógica.

O primeiro aspeto desta reestruturação pedagógica está diretamente ligado ao espaço e tempo da prática docente. A presença marcante da tecnologia neste século trouxe repercussões diversas para o ambiente educacional, isto é, estamos experienciando a virtualização dos tempos, dos espaços na prática



docente a qual, desde a vinda dos jesuítas, considerados os primeiros docentes no Brasil, foi e ainda é fundamentada na comunicação. Isto posto, Mill (2012) afirma que a prática docente é uma atividade de comunicação em cadeia, e como tal ela é diretamente influenciada pela tecnologia integrada ao ambiente educacional. Como consequência, há a constatação do autor a respeito da mudança na prática docente; tudo mudou:

*o tempo de começar a aula e de terminá-la, o tempo de cada conteúdo, de cada disciplina, de cada bimestre, de cada semestre, de cada ciclo, de cada ano letivo, o tempo de cada aula, do recreio ou intervalo entre aulas, de contato com os colegas de trabalho, de relação com os alunos, o tempo de uso do quadro de giz, do livro didático, o tempo da fala, das discussões, conflitos e consensos, das reuniões, das festas, o tempo de trabalho, de lazer, de descanso (Mill, 2012, p.131).*

As ações aqui elencadas na prática docente atual, diferentemente da prática convencional, apresentam uma lógica atemporal que orienta a organização do trabalho docente, ou seja, não há recortes das aulas em cinquenta ou sessenta minutos, não há mais um tempo determinado para o trabalho docente coletivo, as disciplinas não mais apresentam tempos distintos, entre outros aspectos previamente apresentados neste estudo de tese.

Analogia semelhante pode ser feita em relação aos espaços arquitetônicos para a prática docente. Segundo a Secretaria de Educação do estado de Minas Gerais (Minas Gerais, s/d), o espaço escolar não é neutro; ele é polissêmico e de múltiplas funções. Por isso a leitura deste espaço pode ser feita por múltiplos olhares o que deve ser considerado pelo projeto das escolas em seus aspectos formadores. Numa visão mais ampliada de educação, outros espaços formadores devem ser levados em conta para a prática da ação pedagógica. A maneira como estão dispostos os espaços físicos e sociais da escola determina o tipo das práticas docentes, influenciando a qualidade da ação educativa tradicional de ensino, o que não difere de forma substancial da ação educativa *online*, suportada pela tecnologia (Mill, 2012). Sobre isso, Dussel e Caruso

(2003, p. 32) afirmam que a sala de aula que conhecemos sofreu modificações, tanto em sua estrutura física “(na organização do espaço, na escolha dos locais, no mobiliário e no instrumental pedagógico) como na estrutura de comunicação (quem fala, onde se situa, o fluxo de comunicações)”.

O redimensionamento espaço-temporal exige a aplicação de uma nova metodologia a qual, por consequência, requer novas habilidades e competências de seus protagonistas. A este respeito, Behrens (2002) aponta algumas exigências na EaD para uma formação inovadora dos alunos presente no docente que se resume em “trabalho coletivo, discussão em grupo, espírito de entreatajuda, cooperação, contribuição, parcerias” (Behrens, 2002, p.76).

Perrenoud (2002), complementa a afirmação de Behrens (2002), referindo que “o docente representa um ator, cujo paradigma reflexivo deve seguir uma prática científica” (Perrenoud, 2002, p.15)

Sobre o binômio “saber”, apontado por Behrens (2002) e “querer fazer”, destacado por Perrenoud (2002), Bigatel et al. (2012) afirmam que o ato de ensinar em um ambiente integrado por tecnologia é bastante complexo e para tanto os docentes devem dotar-se de certas habilidades e competências para assegurar o sucesso dos discentes. Para concluirmos recorreremos a Vitorino (2004), que aponta cinco competências necessárias ao docente que faz uso do ensino suportado por tecnologia, integrando as competências aqui já nomeadas por Bigatel et al. (2012). Para a autora, o docente deve:

*fazer-se presente e observar a interação no AVA, isto é, exercer o papel de organizador provendo condições para a construção do conhecimento do discente; alimentar a intelectualidade do discente sem fornecer o conhecimento de forma direta, como na modalidade tradicional de ensino; centrar sua atividade docente no acompanhamento e na gestão da aprendizagem do discente; tornar sua atividade docente uma moderação, mediação para, com isso, coordenar o progresso do discente de forma individualizada; adotar uma prática pedagógica voltada à uma visão mais ampla na qual o ato de ensinar torna-se o aprender a aprender (Vitorino, 2004, p.67).*

É notório, portanto, a necessidade da mudança de paradigma por parte do docente; não há espaço para a utilização de conceitos cristalizados e de paradigmas de uma educação obsoleta, sobretudo para um público que se mantém conectado em rede: os nativos digitais. Em poucas palavras e utilizando-se uma visão de EaD eficiente, concluímos que a prática do docente competente possui dois caminhos convergentes: a flexibilização do tempo, através do redimensionamento espaço/temporal e a facilidade comunicacional (linguagem dialógica) mantida entre ele e seu aluno.

## 2.3 A Atuação Discente em EaD

Para além de se entender o novo perfil do docente importa conhecer o novo público discente e sua vivência em constante contato com o mundo tecnológico. Em relação aos alunos, entendemos que é importante usarmos a definição de Prenski (2004) para este público conectado: os nativos digitais. Ao caminharmos na procura para nosso entendimento a respeito deste público, verificamos que Coll e Monereo (2010), fazem uma previsão de como o nativo digital evolui devido a proximidade e familiaridade com as TICs. Três caminhos paralelos são sugeridos pelos autores que os denominam de etapas contínuas: ao perspassarem por estas etapas, os alunos transformam-se de nativos digitais para uma fase de desenvoltura tecnológica até desenvolverem uma identidade compartilhada em meio aos mais variados contextos virtuais e, desta forma serem incluídos não só no mercado de trabalho, mas no mundo conectado deste século. No contexto da busca pela definição do nativo digital, no ambiente acadêmico Sampaio e Leite (1999, p.44), destacam que:

*[...] o perfil do profissional que interessa ao mercado de trabalho hoje contém habilidades como capacidade analítica; condições de atuar em equipe e em várias áreas; cultura ampla com formação generalista; noção de línguas estrangeiras; capacidade de buscar novas técnicas; atualização constante em relação às transformações trazidas pelo avanço tecnológico na organização social.*

Salomon et al. (1992) evidenciam o efeito do permanente contato com as TICs e suas consequências na inteligência humana afirmando que este impacta a forma como os alunos apreendem seus saberes. Os mesmos autores (Salomon et al., 1992) detectaram fases distintas dos efeitos das TICs sobre a cognição: novas maneiras de compreender os factos, o nascimento de novos padrões intelectuais, o desenvolvimento da atividade cognitiva como um todo, a ampliação de determinadas funcionalidades da mente, a assimilação dos meios e seus instrumentos. A respeito da identificação das etapas de transformação, desenvoltura e inclusão digital, citadas por Coll e Monereo (2010), os mesmos autores afirmam que considerando o aspeto da cognição, não seja possível precisar o grau e a abrangência do cumprimento destas etapas, contudo os investigadores concordam que a presença das TICs na vida do nativo digital vem a remodelar e reorganizar o modo como pensam e aprendem, exigindo desta forma, um novo ensinar.

No que diz respeito ao conceito de competência, já referido neste estudo detese, entendemos que seja não apenas relevante, mas também pertinente citar a definição de Durand (2006), nesta altura. O autor magistralmente define o termo competência em três dimensões: conhecimento, habilidade e atitude. Segundo Durand (2006), a competência é um saber operacionalizado que implica em resultados; é o saber, saber fazer e o querer fazer. Se por um lado houve uma mudança de paradigma na prática docente, para atender o público nativo digital, por outro, este mesmo público define alguns dos traços e características pedagógicas essenciais para apreender o saber devido a uma grande pluralidade de público, não só com demandas diferentes, mas também estilos, vivências, comportamentos e faixas etárias distintas (Valente, 2009). Entendemos, portanto, que todo o volume de demandas dos indivíduos da sociedade da era da informação, é minimizado por aqueles que atuam na prática de EaD, preparando-os para o mundo conectado com o propósito de diminuir a exclusão digital, incluí-los no mercado de trabalho, além de eliminar a distância espacial entre os atores (Tardiff & Lessard, 2005). Mill (2012), refere que apesar da grande abundância de informação que atualmente perspassa

pelas redes de computadores, o aluno que escolhe estudar através da modalidade a distância traz consigo expectativas, concepções e estratégias ainda bastante arraigadas do ensino presencial. Neste plano, este aluno passivo espera ter o professor como o grande provedor do saber; alguém que fará fazê-lo adquirir o conhecimento de acordo com os antigos moldes e paradigmas educacionais pertencentes a uma geração onde a tecnologia não possuía seu espaço no ambiente educacional de forma tão intensa como hoje (Mill, 2012).

Behrens (2000) afirma que, de acordo com o novo ambiente educacional, para que haja a ação discente no processo da construção do conhecimento a condição de sujeito passivo reproduzindo as diretrizes do professor tradicional/convencional não cabe na nova concepção de educação. O aluno tem de se tornar sujeito ativo e crítico, capaz de pesquisar e compartilhar constantemente o conhecimento construído, com os colegas e com os professores através dos AVAs. Neste novo ambiente educacional, ainda segundo o autor, é necessário que o aluno “aprenda a aprender” e produza o principal elemento para a construção do conhecimento através dos estudos em EaD: a autonomia (Behrens, 2003).

Behrens (2003), vai além da questão da autonomia, e aponta que a EaD promove a flexibilidade do ato de aprender; o aluno de EaD deve de ser disciplinado em relação à administração de seu tempo de estudo, ser diligente para explorar outros saberes, arquitetar comunicações, cumprir as atividades propostas nos prazos determinados, atuar nos encontros presenciais e/ou virtuais, auxiliar e colaborar com os colegas, ser capaz de fazer uso dos recursos comunicacionais virtuais de formas ágil e responsável; ser um sujeito proativo em seu processo de construção do conhecimento. As reflexões da autora, portanto, evidenciam as mesmas habilidades defendidas por Sampaio e Leite (1999), sobre o perfil do profissional no mercado de trabalho hoje, referenciado preliminarmente nesta secção.

A mesma ideia é compartilhada por Peters (2004, p. 185), cuja afirmação abaixo destaca o mesmo entendimento:

*[...]os alunos da educação a distância devem ser capazes de reconhecer metas e possibilidade concretas de aprendizagem com base nas modificações que podem causar nas suas vidas e no trabalho e estar dispostos a planejar e organizar sua aprendizagem de forma independente e absorvê-la e organizá-la em grande parte independentemente dos professores.*

O aluno de EaD é concebido como sujeito central do processo de ensino e aprendizagem na dinâmica da modalidade: aprende atuando de forma responsável, organizada e disciplinada. Daí o facto da proatividade e autonomia como características essenciais para que este mesmo aluno aproprie-se do saber de forma ativa. A partir de um perfil de dinamismo autônomo, a construção do conhecimento para este aluno deve, pois, apoiar-se em suas vivências e experiências nomeadamente pessoais e profissionais. De seguida, nosso foco será o envolvimento do aluno de EaD e como este procede em ambientes virtuais de aprendizagem.

## CAPÍTULO 3: O ENVOLVIMENTO DO ALUNO EM EAD

---

Falar hoje em dia de envolvimento do aluno pressupõe que se aborde o tema de forma multifacetada. Vários são os pesquisadores que identificaram inúmeros componentes do envolvimento do aluno, como por exemplo, comportamental, emocional / psicológico, cognitivo e acadêmico (Appleton, Christenson, & Furlong, 2008; Fredricks et al., 2004). “O envolvimento do aluno é fundamental para a construção do conhecimento discente, especialmente no ambiente *online*, onde os alunos podem se sentir isolados e desconectados” (Dixson, 2015, p.1). Segundo a autora o envolvimento do aluno compreende o pensar, conversar e interagir de forma ativa com o conteúdo de um curso, os outros alunos do curso e o docente. Nesta perspectiva, o envolvimento do aluno é o factor determinante/predominante para manter os alunos conectados ao curso e, portanto, à construção do conhecimento (Dennen, Darabi, & Smith, 2007; Kehrwald, 2008; Robinson & Hullinger, 2008; Shea, Li e Pickett, 2006; Swan, Shea, Fredericksen, Pickett, Pelz, & Maher, 2000).

Pesquisas mais recentes evidenciam que o envolvimento do aluno esteja associado à notas de avaliações ou tarefas académicas (Finn & Zimmer, 2012). Ele pode se manifestar de várias formas, designadamente desenvolvimento do pensamento crítico, bom aproveitamento escolar, construção do conhecimento, assunção da responsabilidade académica e ações para alcançar objetivos intrínsecos (O'Shea, Stone, Delahunty, 2015; Shulman, 2002). Chickering e Ehrmann (1996) afirmam que a prática pedagógica deve incluir contrato académico entre aluno e docente, cooperação entre alunos e aprendizado ativo.

É frequente associarmos o envolvimento do aluno aos melhores preditores de aprendizado (questões relacionadas à *performance*) e desenvolvimento pessoal (questões relacionadas a aspetos emocionais). Outros autores sugerem que o envolvimento do aluno constitui uma constelação de processos

institucionais que podem agregar valor à aprendizagem do aluno (Carini, Kuh e Klein, 2006). Para Kuh (2003), o ponto de partida é bastante simples e, até mesmo auto-explicativo: quanto mais os alunos estudam ou praticam um determinado conteúdo, mais eles tendem a aprender sobre isso. Da mesma forma, quanto mais os alunos praticam e obtêm *feedback* do docente sobre sua produção acadêmica, mais aptos ou envolvidos eles ficam. Em geral, pesquisas sobre aprendizagem na modalidade de EaD apoia-se na ideia de que o envolvimento do aluno seja de vital importância para o sucesso do aluno (Dennen et al.,2007; Kehrwald,2008; Robinson e Hullinger, 2008; Shea et al.,2006; Swan et al. 2000).Tendo em vista uma investigação aprofundada sobre as competências em EaD dos docentes percebidas pelos alunos, o envolvimento e sucesso acadêmico, constituiu desde logo uma prioridade central levantar definições acerca do termo envolvimento acadêmico no sentido de perspetivar o resultado positivo ou negativo do sucesso acadêmico. Apesar de existirem inúmeras pesquisas apontando para componentes do envolvimento acadêmico do aluno, apenas nos iremos focar nos componentes presentes na Escala de Envolvimento do Aluno Online – EEAO, nomeadamente, Habilidades (H), Emocional (E), Participação (PA) e Performance (PE) por melhor fundamentar e enquadrar o que pretendemos estudar.

### 3.1 Definição de Envolvimento no Ambiente Académico

São várias as definições de envolvimento acadêmico do aluno entre pesquisadores (Azevedo, 2015). Astin (1984) definiu envolvimento acadêmico como a obtenção de resultados positivos no desenvolvimento educacional dos alunos, incluindo aspetos como participação, satisfação, persistência, realização acadêmica e compromisso social.

Mais recentemente, o envolvimento acadêmico tem sido definido por alguns autores como um estado mental positivo que se caracteriza por elementos não apenas intelectuais, mas também emocionais, designadamente empenho, aplicação e assimilação das e nas atividades propostas pelo docente; refere-se à manifestação concomitante de concentração, interesse e satisfação na



realização das atividades, o que significa que se caracteriza também por fatores emocionais e afetivos, para além de cognitivos e comportamentais (Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004; Schaufeli et al., 2002; Veiga et al., 2012).

A palavra envolvimento, no contexto educacional, é definida de forma semelhante por investigadores como Hu e Kuh (2001); Kuh et al. (2006); Krause e Coates (2008) e Trowler (2010). Segundo Hu e Kuh (2001), envolvimento é definido como a qualidade do esforço que o próprio aluno dedica às atividades as quais contribuem diretamente para os resultados desejados. Em período mais recente Kuh et al. (2007), definem o termo envolvimento académico como ação pedagogicamente ativa nas práticas académicas propostas dentro ou fora do ambiente académico com o propósito de ajudar a obter o aproveitamento desejado. Da mesma forma, Krause e Coates (2008), definem envolvimento académico como o período no qual o aluno vê-se envolvido em atividades que revelam estar ligadas a resultados de aprendizagem de alta qualidade, ou seja, relacionam, de forma direta, o envolvimento do aluno com o sucesso académico. Tal-qualmente, Trowler (2010) reconhece que o envolvimento académico do aluno está relacionado com a interação entre o tempo, esforço e outros recursos relevantes investidos tanto pelo aluno como pela instituição que tem por objetivo otimizar a experiência do aluno para melhorar os resultados da aprendizagem, o desenvolvimento do aluno, seu desempenho, e a reputação da instituição. Coates (2007), define o termo envolvimento académico fundamentado na aprendizagem ativa. Ele apresenta o termo como um constructo amplo que compreende aspetos académicos e não académicos marcantes da vivência do aluno, composto por cinco características: (1) aprendizado colaborativo e ativo, (2) participação em atividades académicas instigantes, (3) comunicação constante com o docente, (4) envolvimento em experiências enriquecedoras de ensino, (5) sentimento legitimado e apoiado pelas comunidades de aprendizagem universitárias (Coates, 2007). O diálogo entre envolvimento académico e social antes do advento de cursos em EaD, concentra-se na relação direta da frequência do aluno e seu aproveitamento académico (Douglas & Alemanne, 2007). O comparecimento às aulas, no entanto, é uma medida bruta; um indicativo de frequência apenas e não mede

a qualidade desta participação, embora tenha sido considerado como uma variável importante na determinação do sucesso do aluno por Douglas (2008). Apesar de existirem inúmeras definições do termo envolvimento acadêmico no ensino superior, apenas nos iremos focar na definição do termo em ambientes integrados por tecnologias, pois é esta que enquadra o que pretendemos estudar.

## 3.2 O Envolvimento do Aluno em EaD

Quando falamos em envolvimento do aluno no ambiente acadêmico integrado pelas tecnologias, emerge aqui a necessidade de apresentarmos algumas questões pedagógicas defendidas por outros investigadores com relação ao tema. Swan (2003), por exemplo, defende a eficácia da aprendizagem; Sun et al. (2008), a satisfação dos alunos; Hoskins e Van Hoof (2005), a motivação para a aprendizagem e Brown, Meyers e Roy (2003), bem como Stoney e Oliver (1999), as estratégias de aprendizagem para que haja o envolvimento do aluno em EaD.

Embora os autores Chickering e Gamson (1987) e Berger (1995) compartilhem das mesmas ideias sobre o envolvimento do aluno em atividades com propósitos acadêmico-pedagógicos, e os resultados positivos do rendimento do aluno e seu desenvolvimento pessoal, incluindo bem-estar, empenho, aproveitamento acadêmico e envolvimento social, há que salientar que não se está perante definições que estejam associadas à prática docente mediada por tecnologias pois à altura as ações pedagógicas ainda eram realizadas na modalidade tradicional, convencional de ensino (ensino presencial). Esta definição de envolvimento do aluno aliada à prática docente apoiada por tecnologias será, de seguida apresentada.

Algumas investigações têm estudado a respeito de envolvimento do aluno na modalidade a distância ou em cursos híbridos *online*. Chickering e Ehrmann (1996) afirmam que a prática pedagógica apoiada por tecnologias deve incluir contrato entre aluno e docente, cooperação entre alunos e aprendizado ativo. Assim, e a fim de explicar o envolvimento acadêmico do aluno *online*, baseando-nos em pesquisas sobre aprendizagem com a utilização de AVAs,

podemos afirmar que o envolvimento do aluno é de vital importância para o sucesso do mesmo (Dennen et al., 2007; Kehrwald, 2008; Robinson e Hullinger, 2008; Shea et al., 2006; Swan et al. 2000).

Dixson (2010), aponta outros aspetos pelos quais o termo envolvimento esteja sendo estudado no ambiente educacional integrado por tecnologias de forma mais incisiva: a crescente presença de cursos *online* no mundo académico, particularmente no ensino superior americano e a investigação de um dos principais constructos do ensino *online* de sucesso, nomeadamente envolvimento do aluno.

Isto posto, acredita-se que seja importante sabermos o “o quê”, ou “o como”, de facto, envolve o aluno na modalidade a distância para que se possa oferecer ambientes educacionais de aprendizagem mais eficazes (Palloff & Pratt, 2004).

Alguns autores consideram o aluno *online* academicamente envolvido à medida em que ele se responsabiliza ativamente pela construção de seu conhecimento de forma ativa, isto é, conversando e interagindo com o conteúdo do curso, os outros alunos e o docente. O envolvimento do aluno é crucial para mantê-lo conectado ao curso e, conseqüentemente, ao seu processo de aprendizado (Dennen, Darabi, & Smith, 2007; Kehrwald, 2008; Robinson & Hullinger, 2008; Shea, Li, & Pickett, 2006; Swan, Shea, Fredericksen, Pickett, Pelz, & Maher, 2000). A modalidade de ensino em EaD conta com recursos que transformam o ato de ensinar em ambientes académicos interativos: atividades colaborativas, discussões em grupos e tantas outras formas de interação e cooperação entre alunos que podem ser disponibilizadas nos AVAs marcam a diferença no contexto universitário integrado por tecnologias (Coll & Monereo, 2010). Dixson (2015), mais recentemente, define o termo envolvimento académico em ambientes apoiados por tecnologias quando este envolve alunos que fazem uso de tempo e energia para não somente apreender e aprender o conteúdo a ser ministrado em AVAs, como também desenvolver ou reconhecer suas habilidades. Nestes ambientes virtuais de aprendizagem, os alunos demonstram que aprendem, interagindo de maneira significativa com os outros na sala de aula virtual (o suficiente para que estas pessoas se tornem

"reais") e se tornam, pelo menos um pouco, emocionalmente envolvidos com o processo de aprendizado. Segundo a mesma autora, o envolvimento é composto por atitudes, pensamentos, comportamentos individuais, e comunicacionais com os outros. O envolvimento acadêmico compreende a utilização de tempo, energia, pensamento, esforço e, até mesmo, sentimento vinculados ao processo de aprendizado. Portanto, em nossa pesquisa o envolvimento acadêmico terá a função de explicar o que os alunos fazem (de maneira ativa e cognitiva) e como eles se sentem em relação a aprendizagem e as associações que eles fazem com o conteúdo, o docente e outros alunos em termos de habilidades, participação, performance e emoção em AVAs (Dixson, 2015). De seguida, discutiremos o envolvimento e sucesso acadêmico em EaD.

### 3.3 Envolvimento e Sucesso Acadêmico

O envolvimento do aluno *online*, já referido neste trabalho, voltará a ser a discutido com um enfoque direcionado à dimensão de sucesso acadêmico.

Investigações a respeito do envolvimento do aluno *online* têm sido feitas desde a década de 90, porém foi com Astin (1984) que o tema passou a ser estudado de forma mais expressiva (Trowler, 2010). A partir de então, uma vasta gama de estudos tem revelado a existência de uma correlação bastante significativa entre o envolvimento do aluno, atuação docente contextualizada (isto é, com propostas de atividades acadêmicas pertinentes ao conteúdo estudado) e o consequente sucesso acadêmico do aluno, os quais apontam para a satisfação, persistência, média de aproveitamento do aluno e o sentimento de pertença deste aluno à comunidade de aprendizagem (Astin, 1984; Berger & Milem, 1999; Chickering & Gamson, 1987; Kuh, 1995, 2005; Pascarella & Terenzini, 2005).

O NSSE (*National Survey of Student Engagement*, 2015), que realiza a Investigação Nacional do Envolvimento do Aluno (traduzido para o português, INEA), estuda a relação entre o envolvimento e o sucesso do aluno em instituições de ensino superior na América do Norte, Canadá, Nova Zelândia, Austrália, África do Sul e, recentemente, adotado na China (Kuh, et al. 2006;

Trowler, 2010). Os conceitos da INEA no ensino superior são fundamentados em várias décadas de investigações anteriores, com destaque especial para o entendimento de seis autores relativamente ao (1) conceito de “qualidade do esforço” de Pace (1982); (2) à teoria do envolvimento do aluno, de Astin (1984); (3/4) aos princípios de boas práticas no ensino superior, de Chickering e Gamson (1987) e (5/6) ao modelo causal de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo, de Pascarella e Terenzini (2005), segundo Kuh et al. (2006). O conceito de “qualidade do esforço” de Pace (1982), advém do instrumento *College Student Experiences Questionnaire* (CSEQ), traduzido em português por Questionário das Experiências do Aluno Universitário (QEAU). O instrumento de Pace (1982), estuda variáveis importantes como os esforços individuais e o ambiente do aluno (instituição), resultando numa perceção de reciprocidade de comprometimento. Pace (1982), explica que neste conceito a instituição possui um papel importante para o ambiente educacional provendo ao aluno instalações adequadas além dos eventos complexos da ação pedagógica; o aluno, por outro lado é o agente encarregado pelo vigor do esforço que imprime fazendo uso das instalações e beneficiando-se das ações pedagógicas que são promovidas pela instituição e seus atores. A teoria do desenvolvimento do aluno, de Astin (1984), é colocada de forma bastante simplificada pelo autor, que afirma que o “envolvimento do aluno está associado à quantidade de energia física e psicológica que o aluno dedica à sua experiência académica” (Astin, 1984, p.518). Os princípios de boas práticas no ensino superior, de Chickering e Gamson (1987), já referidos em nosso estudo de tese, são: (1) contato entre docente e aluno, (2) cooperação entre alunos, (3) aprendizagem ativa, (4) *feedback* imediato, (5) ênfase no tempo da tarefa, (6) altas expetativas comunicacionais, (7) deferência aos diversos estilos e diferentes modos de aprendizagem. Inegavelmente, o uso das boas práticas, no processo de ensino e aprendizagem, tem efeito multiplicador, e, portanto, quando adotado na íntegra ele resulta nos elementos que produzem a eficácia no ensino superior: interação,cooperação,esforço/empenho,estímulo,responsabilidade,expetativas e diversidade (Felicetti, 2011). Os elementos constitutivos das boas práticas no ensino superior, determinados por Chickering e Gamson (1987), de acordo com

Felicetti (2011), estão diretamente associados ao envolvimento do aluno com a sua construção do conhecimento. O modelo causal de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo, de Pascarella e Terenzini (2005), é resultado de um estudo longitudinal acerca do tema “envolvimento do aluno”, no ensino superior. Sobre o modelo é importante referir que os autores encontraram evidências bastante fortes para considerar que o desenvolvimento do aluno acontece durante o tempo em que está a frequentar o ensino superior, isto é, a sua assiduidade no ensino superior é o factor determinante para este desenvolvimento. Segundo os autores seria importante que as instituições focalizassem caminhos que incentivassem o envolvimento do aluno porque este último está intimamente relacionado com a aprendizagem e esta, por sua vez, é um indicador bastante importante para se avaliar a produtividade de uma instituição: objectivo de toda prática pedagógica.

Várias investigações, conduzidas internacionalmente, apresentam resultados que sugerem ser os alunos que estudam na modalidade de EaD que apresentam aproveitamento académico superior do que aqueles que estudam na modalidade presencial de ensino (Maki & Maki, 2007). No Brasil, os resultados apontam no mesmo sentido. Os resultados do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) mostraram que em sete de treze áreas de ensino onde a comparação foi possível, os alunos de curso a distância apresentaram resultados superiores quando comparados com os alunos do ensino presencial. Segundo o levantamento do ENADE o aproveitamento dos alunos nos primeiros anos de curso revelou-se superior, ao ser comparado com os demais anos: nove entre treze áreas de ensino apresentaram melhores resultados (Gois, s/d). A nota média nos cursos a distância de Administração, Pedagogia e Matemática foi de 2,09 pontos superior em relação ao ensino presencial (Gois, s/d). O entendimento sobre o tema, dos quatro autores, revela uma mescla complexa de aspetos que nos faz querer encontrar formas de compreender e indicar caminhos para promover o envolvimento do aluno no ensino superior mediado pelas TICs, conduzindo-o ao sucesso académico.

Para nós, o estudo de Dixson (2010), acerca do envolvimento do aluno *online*, está em sintonia com a nossa realidade acadêmica do ensino superior, no Brasil e, por conseguinte, foi o que nos levou a investigar o conjunto de práticas educativas necessárias para conduzir o aluno ao desejado sucesso acadêmico. Na introdução de seu estudo, a autora refere que em investigação o sucesso acadêmico é associado a uma sequência de três ações pedagógicas; o ensino *online* quando eficaz exige uma (1) presença docente bastante intensa, num (2) ambiente educacional ativo e (3) ambiente educacional colaborativo, o que Bigatel et al. (2012), chamam de aprendizagem ativa. Em relação à primeira ação pedagógica, Maki e Maki (2007), Diaz (2002), Urtel (2008), Shachar e Neumann (2003) assinalam que um extenso número de investigações revela a superioridade dos resultados escolares do aluno *online*, comparado com o aluno da modalidade tradicional de ensino. Os autores acrescentam a esta conclusão que a superioridade do aluno *online* é produto de uma metodologia dinâmica aliada ao uso do recurso da interação aluno-aluno e aluno-docente; a importância da “presença” docente é que conduz o aluno ao envolvimento e consequente sucesso acadêmico (Dixson, 2015). Assim como Maki e Maki (2007), Zhao et al. (2005), destacam que devido à constante interação e comunicação com o docente, a performance do aluno de EaD é superior ao do ensino tradicional. Picciano (2002) define presença social, como a presença docente, por exemplo, referida por Dixson (2015), como a sensação que o aluno *online* tem de pertencer a uma classe ou a um grupo de alunos matriculados num determinado curso e sua habilidade de interagir com os colegas e com o docente, sem que seja possível o “contato físico” entre os protagonistas que participam do processo de ensino e aprendizagem num curso *online*. Picciano (2002), complementa essa definição e afirma que à medida que o termo presença social, em ambientes *online*, é estudado, a definição do termo ganha outras dimensões e interpretações, como presença cognitiva e presença de ensino (termos utilizados no modelo da Comunidade de Investigação de Garrison, Anderson & Archer, 2000). Kehrwald (2008, pp. 94-95), descreve presença social como “ação performática, ou seja, algo visivelmente percebido, como por exemplo as mensagens publicadas no AVA, as

respostas aos pares e a participação nas tarefas em grupo”. Segundo o mesmo autor, a presença social do docente, percebida pelo aluno é considerada como um elemento primordial para o ensino *online* de sucesso (Kehrwald, 2008). Garrison et al. (2001) revelam que é importante para o aluno não só sentir-se vinculado ao docente e aos seus pares, como também ao conteúdo a ser ministrado; sentimento de pertença devido à relação pedagógica, contato e apoio docente.

Em relação ao ambiente educacional ativo, segunda ação pedagógica apontada por Dixson (2010), a literatura mostra-nos alguns aspetos: o primeiro deles está associado com o envolvimento ativo do docente no processo de construção do conhecimento do aluno (Young, 2006); o segundo aspeto importante para o envolvimento do aluno e conseqüente sucesso académico, segundo Young (2006) e Shea (2006), está relacionado com a presença do docente nas discussões propostas no AVA, sejam elas síncronas ou assíncronas; o terceiro, refere-se ao uso de mensagens de email, utilizado de forma contextualizada, em consonância com o conteúdo a ser ministrado, citado por Gayton e McEwen (2007).

A terceira, e última ação pedagógica referida por Dixson (2010), para o envolvimento do aluno e conseqüente ensino *online* de sucesso, está associada a um ambiente educacional colaborativo. Gayton e McEwen (2007) acreditam que para haver o envolvimento do aluno num ambiente virtual seja necessário a existência de trabalho em grupo interativo e coeso através de tarefas frequentes e sólido *feedback* docente. Os autores Graham et al. (2001) revelam que através de uma discussão bem conduzida, se facilita a cooperação/colaboração significativa entre os participantes a estudar através da modalidade *online*. Chickering e Ehrmann (1996) e Gayton e McEwen (2007) sustentam que a prática *online* eficaz é alcançada através de uma variedade de métodos de ensino, entretanto, Jonhson e Aragon (2003), burilam a afirmação de Chickering e Ehrmann (1996) e Gayton e McEwen (2007) e revelam que estratégias mais específicas aos ambientes virtuais de aprendizagem como o uso de grupos de trabalho virtuais, jogos educativos e estudos de caso tornam o processo de ensino e aprendizagem *online* mais



dinâmico e interativo, auxiliando a construção do conhecimento do aluno em EaD, com vista ao sucesso acadêmico.

Para Kuh (1995), o termo “envolvimento do aluno” é composto por duas ações: a do aluno e a da instituição. Por ação do aluno, entende-se o tempo e o empenho que o aluno dedica para estudar e executar as tarefas propostas pelo docente; em relação à ação institucional, o envolvimento acontece dependendo da forma como a instituição organiza as oportunidades de aprendizagem e fornece serviços para incentivar o aluno a participar e beneficiar destas ações pedagógicas.

Estudar o que leva o aluno *online* ao envolvimento acadêmico, parece-nos um aspecto importante no contexto educacional apoiado por tecnologias já que terá implicações diretas, ou não, no sucesso acadêmico de cursos na modalidade de EaD. Assim, o estudo de Dixson (2010), propõe descobrir quais as atividades e/ou canais de interação que podem ser usados para envolver alunos. Após a primeira criação de uma escala para medir o envolvimento dos alunos *online*, os resultados indicaram que não há alguma atividade em particular que possa ajudar os alunos, automaticamente, a estarem mais envolvidos em aulas *online*. Além disso, os resultados também sugerem que múltiplos canais de comunicação podem estar associados a um maior envolvimento e que, de forma geral, a comunicação aluno-aluno e aluno-docente estão claramente e fortemente correlacionadas com um maior comprometimento dos alunos com o curso.

Referimos, previamente, neste trabalho, que os estudos acerca de envolvimento do aluno *online* e, conseqüente sucesso acadêmico emergiram com autores como Douglas e Alemanne (2007); Maki e Maki (2007); Coates (2007); Douglas (2008) e Dixson (2010). Maki e Maki (2007) constataram que o aluno *online* pode, muitas vezes, superar o aluno na modalidade tradicional de ensino, em relação ao sucesso acadêmico. Segundo Dixson (2010), as características que podem levar o aluno a altos níveis de aproveitamento acadêmico incluem tarefas centradas na aprendizagem ativa (fóruns de discussão e atividades práticas) que auxiliam nos elementos constitutivos do processo de ensino e aprendizagem, nomeadamente (1) a construção do

conhecimento, (2) construção da comunidade de aprendizagem , (3) interação com o docente, (4) sentimento de relacionamento com docente e pessoal técnico-administrativo, (5) serviços de apoio ao aluno durante o curso e (6) existência de um plano de curso em consonância com o planejamento e recursos estratégicos (Dixson, 2010). Cada um destes elementos pode influenciar os níveis de satisfação do aluno e aumentar a percepção do sentimento de pertença à comunidade de aprendizagem e à sua concepção da qualidade de ensino que está a usufruir (Richardson et al., 2003).

O conceito de envolvimento do aluno em cursos *online* ainda se mostra bastante incipiente, sendo considerado um desafio para muitos investigadores. Angelino e Natvig (2007), consideram que a literatura é escassa em relatar estratégias eficazes para avaliar adequadamente o potencial do aluno *online* para o sucesso académico ou proporcionar o apoio necessário durante o seu percurso no processo de ensino e aprendizagem e, ainda, em incentivar o aluno a continuar em programas educacionais de extensão universitária após a conclusão dos cursos de graduação em EAD.

## CAPÍTULO 4: SUCESSO ACADÉMICO EM EAD

---

O número cada vez maior de indivíduos que procuram uma formação universitária através da Educação a Distância no Brasil, tem vindo a despertar progressivamente, o interesse por parte de investigadores a compreender de que forma ocorre o sucesso académico na formação superior apoiada por tecnologias. De uma maneira bastante minimalista ou simplificada do termo, podemos afirmar que na maioria das vezes, a relação do sucesso académico está diretamente associada aos resultados favoráveis/desejáveis do aluno no ambiente educacional, seja ele *online* ou convencional, presencial.

Alguns autores, no entanto, entendem o sucesso académico como um processo complexo que envolve a interação de factores relacionados com a instituição e factores relacionados com o aluno. Tavares (2005), por exemplo, afirma que o sucesso académico depende da interação de várias variáveis, designadamente individuais, interpessoais, sociais e económicas. Tavares (2005) refere, ainda a dimensão político e institucional ao seu conceito de sucesso académico; conclui que o sucesso académico é o produto da relação entre o aproveitamento escolar, o sucesso educativo e o desenvolvimento pessoal e social do aluno.

Para Astin (1993) e Kuh e Hu (2001), a maioria das pesquisas relacionadas ao sucesso académico no ensino superior se concentrou nas interações entre aluno e docente no contexto da sala de aula a fim de explicar o sucesso académico do aluno no ensino superior. Para além do carácter complexo, multidimensional e subjectivo de medida do sucesso académico do aluno no ensino superior, há quem explique o sucesso académico do aluno, sob a forma de indicadores quantitativos, isto é, aqueles ligados, sobretudo, às taxas de matrícula no ensino superior, às notas ou classificações obtidas pelo aluno, à persistência na transição do primeiro para o segundo semestre ou ano de estudo, ao número de anos de que o aluno necessita para completar o seu percurso universitário e, finalmente, à obtenção do grau académico (Kuh et al., 2006). Porém, entendemos que para medir o grau de sucesso do aluno a partir, apenas, de indicadores quantitativos, seja uma visão reducionista por excluir-

se aspetos importantes da vida do aluno que não podem ser quantificados, nomeadamente as informações mais complexas em termos de desenvolvimento intelectual, social, emocional e cultural do aluno, informações estas que podem ser extraídas da experiência académica do aluno durante sua jornada no ambiente educacional (Cheng, 2001).

Portanto, estudar o que leva o aluno ao sucesso académico, parece-nos um aspeto relevante no contexto educacional atual, nomeadamente, em cursos na modalidade a distância, já que terá implicações diretas na qualidade do futuro profissional a entrar no mercado de trabalho (Suryadi, 2007). Assim, o objetivo de nossa investigação, será o de perceber de que forma o aluno *online* atinge o desejado sucesso académico, a fim de que possa atuar no mercado de trabalho, desempenhando, com qualidade, sua função profissional.

#### 4.1 Definição de Sucesso Académico no Ensino Superior

Para falarmos de sucesso académico, é necessário, primeiramente definir o conceito de um dos termos da expressão “sucesso académico”. Primeiramente, queremos aqui definir a palavra sucesso, para, de seguida, entendermos a expressão em sua integralidade. O dicionário Michaelis *online* da língua portuguesa, define a palavra sucesso como sinónimo de êxito, ação que produz bom resultado ou que tem um resultado feliz. Através da definição referida, entendemos que a ação para produzir bom resultado, dependerá de atores para que esta ocorra, uma vez que lexicalmente, ação é a manifestação de agentes. Desta forma, podemos afirmar que o sucesso académico do aluno pode ser definido como um resultado favorável ou desejável para este aluno.

Os autores Kuh et al. (2006) referem que normalmente os componentes mais associados na definição de sucesso académico são os critérios numéricos, como matrícula nas IESs, as notas obtidas pelos alunos, a persistência na passagem do primeiro para o segundo ano ou semestre do ensino superior, o tempo gasto pelos alunos para concluir o curso e, sobretudo, a obtenção do grau académico. Este último critério retrata a “medida mais definitiva” para mensurar o sucesso académico dos alunos (ibidem, p. 5). Sob esta ótica, podemos afirmar que sucesso académico é o produto da utilização de medidas

tradicionais de realização acadêmica, tais como as classificações nos exames de acesso no processo seletivo das IES e notas obtidas durante o curso escolhido, as quais representam o progresso dos alunos para a obtenção do grau acadêmico.

Cuseo (2007), no entanto, analisa sucesso acadêmico no ensino superior a partir de três questões: (1) o que constitui o sucesso do aluno? (como o sucesso do aluno deve ser definido, descrito ou mensurado?); (2) como as instituições de ensino superior promovem o sucesso do aluno? (que abordagens metodológicas contribuem para aumentar a probabilidade de sucesso do aluno?); (3) como é que o sucesso do aluno pode ser medido ou avaliado? (o que constitui a "prova" de que o aluno obteve sucesso na sua vida acadêmica e que experiências, especialmente durante o primeiro ano de curso superior, são responsáveis pela sua realização?). Entre as respostas às questões colocadas, Cuseo (2007) considera cinco indicadores principais para ajudar a definir sucesso acadêmico no ensino superior: (1) permanência do aluno (relacionada com a persistência), (2) realização educacional, (3) conquista acadêmica, (4) avanço acadêmico e (5) desenvolvimento holístico. De acordo com o autor, o último indicador reflete o fenômeno global que abrange e aborda as múltiplas dimensões do desenvolvimento pessoal e os múltiplos objetivos do ensino superior. De acordo com esta perspectiva, Cuseo (2007) afirma que os alunos apresentam diferentes características humanas e como tal se desenvolvem à medida que progredem e concluem a sua experiência na educação superior culminando com o sucesso acadêmico. Assim como Tavares (2005), Cuseo (2007) vislumbra o sucesso acadêmico como um conjunto de atributos; para ele, o termo consiste nos mais variados aspectos do desenvolvimento humano, tais como intelectual, social, físico, emocional, ético e o espiritual.

Alfred et al. (2007), destacam que para alguns autores, o conceito polissêmico de sucesso acadêmico é visto como a mais importante de todas as medidas de eficácia institucional, a qual retrata a quantidade e a qualidade de experiências acadêmicas adquiridas pelos alunos durante o percurso no ensino superior.

Outros autores, no entanto, revelam que em virtude da sua natureza multifacetada, o sucesso acadêmico não pode simplesmente ser medido e vai depender do que vai acontecer no futuro, isto é, do sucesso atingido enquanto profissional na área de conhecimento da formação universitária escolhida.

Desta forma, Mills et al. (2008), assim como Tavares (2005) e Cuseo (2007), consideram que o sucesso acadêmico poderá ser definido como um processo complexo e heterogêneo composto por uma diversidade de factores que estão associados, por um lado, com a IES, o que Perrenoud (2003), chama de sucesso escolar e, por outro, com as características pessoais do aluno, que Perrenoud classifica como sucesso educativo (Perrenoud, 2003). Astin (1991), também afirma que o sucesso acadêmico é o resultado de um conjunto específico de características, sejam elas pessoais ou educacionais, que o aluno traz consigo para o ensino superior.

O sucesso acadêmico para Sedlacek (2004), por outro lado, possui um viés voltado para uma percepção mais intrapessoal, independente de questões mais complexas como as institucionais, sociais, intelectuais, físicas, emocionais, éticas e espirituais; o autor refere que os alunos que apresentam níveis mais elevados de auto-confiança nas suas capacidades são àqueles que, invariavelmente, obterão êxito acadêmico. Para Sedlacek (2004), é necessário que os alunos possuam confiança nas suas capacidades para alcançar seus objectivos académicos. Yorke e Longden (2004) apresentam uma definição do termo semelhante à de Sedlacek (2004). De acordo com os referidos investigadores, o sucesso acadêmico está centrado exclusivamente no ser do aluno; é o resultado de influências psicológicas e sociológicas que vão além da atuação da IES ao longo do percurso académico do aluno percecionado por este último (Yorke & Longden, 2004). As afirmações de Santos e Almeida (2001) colocam em relevo a correlação direta do aproveitamento acadêmico à uma característica do indivíduo como ser autônomo e, portanto, à capacidade dele de ter iniciativa, ser participativo e dedicar tempo para a realização de tarefas académicas, o que significa estar centrado nos objetivos do curso; esta

atitude, segundo os autores, resultará em sucesso e bom desempenho acadêmico.

Do ponto de vista das IES, o sucesso acadêmico pode ser definido como a conclusão, com êxito, de um determinado curso ou, na perspectiva do aluno, como a conclusão, com êxito, de um curso que deseja concluir de forma a satisfazer ambições pessoais (Yorke, 2004). Pronunciando-se sobre o sucesso acadêmico no ensino superior, os resultados do estudo de Rugutt e Chemosit (2005) sugerem que a interação aluno-docente, a qualidade da instrução e a experiência universitária como um todo promovem o sucesso acadêmico do aluno. Poucos estudos, no entanto, examinaram a relação entre a interação aluno-docente fora da sala de aula e o envolvimento do aluno em seu processo de aprendizagem (Kuh, 2001).

Partindo deste conjunto de análises sobre o sucesso acadêmico, dos vários autores e estudos referenciados, podemos afirmar que, de uma forma geral, o sucesso acadêmico do aluno no ensino superior pode estar associado não apenas ao desempenho acadêmico (resultados quantitativos do aluno), sendo influenciado por vários factores tais como aspetos do seu desenvolvimento cognitivo e psicossocial, bem como por questões institucionais, sociais e políticas.

Ao tomarmos como referência a definição do termo sucesso acadêmico como um todo, torna-se relevante referir algumas definições para o mesmo termo no ambiente acadêmico apoiado por tecnologias.

## 4.2 Sucesso Académico entre Alunos *Online*

No mundo acadêmico *online*, igualmente ao presencial, tanto o professor quanto o aluno têm deveres que precisam ser seguidos para que o processo de ensino e aprendizagem seja finalizado de forma a trazer bons resultados ou sucesso acadêmico (Mandernach, 2006). É frequente associarmos o estudo via EaD à tomada de decisão dos protagonistas que nele participam (aluno e docente). Dizemos que o comprometimento e responsabilidade do aluno, a orientação, o “contato” e apoio do docente em todos os momentos ao longo do processo de aprendizagem, a utilização compartilhada de métodos e meios de

transmissão das informações, e o respeito às diferenças individuais por meio do uso de ferramentas capazes de respeitar o ritmo da aprendizagem de cada aluno fazem parte de um conjunto de ações dirigidas a um determinado objetivo, isto é, o sucesso acadêmico do aluno *online* (Mugnol, 2009).

Vários são os aspetos estudados da educação *online* que reconhecem que nesta modalidade de ensino a administração do tempo é feita pelo aluno, desde que respeitadas as limitações de prazos impostas pelo andamento das tarefas, e na qual estimula-se o diálogo com os pares para a troca de informações e para o desenvolvimento de produções académicas colaborativas (Almeida, 2003). Na opinião de Moore e Kearsley (2005) o sucesso do aluno em EaD depende, em grande parte, da motivação e das condições de estudo. O aluno interessado em fazer cursos a distância deve ser disciplinado, independente e persistente (Tonieto & Machado, 2005).

De acordo com os autores a proposta do ensino a distância abarca alguns factores, dentre eles: atender a um grande número de alunos, essencialmente os que não possuem disponibilidade de tempo para sua formação universitária; ultrapassar a barreira geográfico-espacial; utilizar as vantagens dos diversos recursos comunicacionais e interacionais dos AVAs; propor a navegação na internet e tirar proveito da WWW no que for relevante ao ambiente académico; firmar conexões síncronas ou assíncronas; disponibilizar informações pertinentes aos conteúdos educacionais e centrar o ensino no aluno que é uma das características mais importantes da modalidade (Tonieto & Machado, 2005).

O uso da tecnologia, por si só, no ambiente educacional, no entanto, não garante melhorias importantes e significativas no processo de aprendizagem e nos resultados. A literatura académica mostra a existência de uma quantidade considerável de desacordo sobre os cursos que usam a modalidade de EaD e sua eficácia (Cavanaugh & Jacquemin, 2015). Alguns estudos revelam resultados significativos no que concerne o aproveitamento de alunos que optam por estudar utilizando esta modalidade de ensino, bem como no coeficiente da retenção e matrícula dos mesmos, quando comparados com os seus pares no ensino tradicional, presencial (Diaz, 2002; Urtel, 2008; Shachar & Neumann, 2003). Outros, todavia, revelam resultados não significativos ou



até mesmo iguais aos do ensino presencial (Abraham, 2002; Phipps & Merisotis, 1999; Pallof & Pratt, 2001; Zhao, Lei, Yan, Lai, & Tan, 2005).

Esta divergência vem se propagando entre os estudos numa escala bastante expressiva, concomitantemente com a crescente demanda de cursos superiores na modalidade de EaD, no Brasil. A partir do conjunto de estudos e investigações existentes a respeito do tema sentimos a necessidade de aprofundar e abrir caminhos novos para perceber o sentido e o alcance do sucesso acadêmico do aluno de EaD e suas implicações.

Kreideweis (2005), que foca seu estudo na educação a distância, identifica a existência de quatro factores que influenciam o potencial de sucesso acadêmico do aluno: (1) a predisposição de características próprias para a opção do estudo *online*, (2) mudanças na vida, (3) factores institucionais e (4) factores adicionais. Ela define as mudanças da vida como a necessidade do aluno em optar por estudar via EaD no nível mais consistente, enquanto factores adicionais se referem aos factores que não se encaixam facilmente nas outras três categorias anteriores; por exemplo, habilidades tecnológicas ou computacionais, segundo Kerr et al. (2003).

Em estudo realizado por Er (2012) alguns atributos foram avaliados para medir o sucesso acadêmico do aluno *online* como, por exemplo, assiduidade de cada semana no acesso ao ambiente virtual de aprendizagem, notas parciais, notas nas tarefas e notas finais. Os alunos então foram classificados em dois grupos de acordo com o critério de nota de média e abaixo da média, considerando-se sinal de sucesso e sinal de fracasso acadêmico, respetivamente.

Autores como Belloni (2006) e Preti (2000) afirmam que factores como motivação, autoconfiança e participação do aluno são condições indispensáveis para o sucesso acadêmico em ambientes integrados por tecnologias. O aluno precisa realmente envolver-se com o curso. Nesta mesma linha de pensamento, podemos afirmar que, geralmente, em qualquer curso, seja ele convencional/tradicional ou na modalidade a distância, a meta principal é que o aluno obtenha sucesso e que consiga concluir o curso. Entendemos que a noção de sucesso acadêmico, polissêmica por natureza, compreende toda uma miríade de abordagens de complexo tratamento e medida,

designadamente devido à informação empírica de que se dispõe; determinar se o corpo docente ou o aluno têm um impacto no desempenho acadêmico geral deste último seja importante.

Concluimos, então, que há um vasto conjunto de variáveis associadas ao sucesso acadêmico no sentido geral do termo; no entanto, para a análise do presente estudo, tomamos como referência a categoria de ensino na modalidade de EaD para, mais adiante, agrupar os alunos na categoria “alunos de sucesso”. A variável relativa à modalidade e seus recursos, conjuntamente com a intermediação docente ao longo da vida acadêmica do aluno na universidade para concluir seu curso tem o objectivo de qualificar o desempenho da modalidade e do curso quanto ao sucesso do aluno. É importante ressaltar que existe um número não muito significativo ou pouca pesquisa a respeito da EaD e sucesso acadêmico (Phipps & Merisotis, 1999), comparativamente ao ensino tradicional/convencional de sala de aula. Há, no entanto, uma tendência em buscar analisar a questão do sucesso acadêmico em EaD para tornar esta categoria uma aliada aos principais documentos gerados pelas organizações que discutem e formulam políticas públicas para a educação superior no Brasil, qualificando o desempenho das instituições, dos cursos e, conseqüentemente, dos alunos (Maia & Mattar, 2007).

Antes, porém, de abordarmos o sucesso acadêmico em EaD apresentaremos, de seguida o tema sucesso acadêmico e a relação com as variáveis sociodemográficas dos participantes de nossa pesquisa.

### **4.3 Variáveis Sociodemográficas e Sucesso Acadêmico em EaD**

A presença da tecnologia e seu respetivo avanço (WWW e Internet) têm afetado a oferta de educação em todo o mundo. No Brasil, em especial, a tecnologia surgiu em cursos superiores disponibilizados através da modalidade de EaD. Kaufmann (2015) afirma que o estudo na modalidade em EAD pode não ser apropriado para todos os alunos. A afirmação fundamenta-se em estudos que destacam os mais variados aspetos que, de forma intrínseca ou extrínseca,

incidem no aluno enquanto ser participante e atuante do processo de ensino-aprendizagem (Wood, 2005; Swail & Perna, 2003; Kuh et al., 2007) afetando sua vida acadêmica de forma positiva ou negativa. Para Lévy (1999), a presença da tecnologia no ambiente acadêmico trouxe uma nova forma de comunicação e interação *online* através do desenvolvimento de cursos mediados pelas TICs sobretudo no ensino superior. Esta pesquisa de tese, além de contemplar e investigar as competências docentes necessárias para o ambiente educacional *online*, estuda, também o interrelacionamento destas com duas outras variáveis: o envolvimento e o sucesso acadêmico do aluno na modalidade a distância no ensino superior.

De acordo com Wood (2005), o aluno que apresenta êxito no seu desempenho acadêmico, na modalidade tradicional, convencional de ensino, pode não obter o mesmo êxito nos ambientes virtuais de aprendizagem. Isto pode ser atribuído a inúmeros aspetos como a motivação e a autoregulação ou quaisquer outros factores intrínsecos ou extrínsecos que afetem o aluno no seu percurso acadêmico. Entender as diferenças do aluno e como estas particularidades são representadas em sua performance acadêmica é uma maneira de entender os factores que promovem o sucesso no ambiente de aprendizagem *online*. Como destacado por Swail e Perna (2003), o estudo de Kuh et al. (2006) apresenta uma visão cumulativa, longitudinal, do que é importante para o sucesso do aluno e reconhece que o mesmo não vem para o ensino superior como uma folha em branco, desprovido de informação e conhecimento. Ao contrário, ele é o produto de muitos anos de interação em ambientes complexos, tais como o familiar, cultural, social, político e, sobretudo educacional. Assim, dada a diferença da relação e interação dos diferentes contextos, alguns alunos, mais do que outros, estão melhor preparados para o ambiente educacional e possuem maior confiança na sua capacidade para a obtenção do sucesso acadêmico; o que eles fazem durante o percurso acadêmico, ou seja, as tarefas a que se dedicam e as relações interpessoais que mantêm com seus pares, são os factores que os tornam diferentes, para caminharem ao encontro de seus objectivos educacionais culminando com o desejado sucesso acadêmico (Kuh et al. 2006).

Mandernach (2006), afirma que pesquisas que analisam o sucesso acadêmico de cursos *online* correlacionam este a variados aspetos como as diversas características do aluno, a média de aproveitamento do mesmo e o *modus operandi* do docente. Colorado e Eberle (2010) fizeram uma comparação entre alguns elementos sociodemográficos e o desempenho acadêmico do aluno *online*. Na comparação, a pesquisa mostrou claramente que factores como a idade, o status de ingresso do aluno, a condição de trabalho, o GPA (*grade point average* ou média de aproveitamento, traduzido para o português), a quantidade de certificações obtidas anteriormente, e o tempo desde o último curso concluído não afetaram o desempenho acadêmico. O estudo de Beyrer (2010), sugere, no entanto, resultados diferentes dos encontrados por Colorado e Eberle (2010). A investigação de Beyrer (2010), examina a variável *média de aproveitamento* nos dois contextos académicos: entre alunos de EaD e alunos em ambientes tradicionais de ensino (sala de aula presencial) e revela aproveitamento superior dos alunos de EaD, em contraste com os alunos do ambiente académico tradicional. Sobre *média de aproveitamento*, Pascarella e Terenzini (2005), defendem que apesar das limitações e problemas em usá-lá, a nota final seja provavelmente a melhor fonte preditiva da persistência do aluno em concluir o curso desejado, além de inspirá-lo a querer continuar seus estudos na procura de uma qualificação maior, motivando-o a obter um curso de pós-graduação no futuro. Ainda segundo Pascarella e Terenzini (2005), a obtenção de boas notas, no primeiro ano, é especialmente importante para o sucesso acadêmico e posterior conclusão do curso, visto que o forte desempenho acadêmico reduz as hipóteses de desistência do aluno e aumenta sua probabilidade de conclusão do curso escolhido.

Moore e Kearsley (2005) identificaram que outros dados demográficos do aluno, como idade, atividades extracurriculares, trabalho, situação familiar, bem como formação educacional podem estar relacionados com o sucesso acadêmico em cursos à distância. A variável idade, por exemplo, é uma das características descritas por alguns autores como tendo um efeito direto sobre o sucesso acadêmico em cursos em EaD (Coleman-Ferrell, 2001, cit.por Welsh, 2007; Wojciechowski & Palmer, 2005; Moore & Kearsley, 2005). Em

investigação do *National Survey of Student Engagement* (NSSE, 2015) as variáveis idade do aluno e ambiente de aprendizagem mostraram-se bastante favoráveis no que diz respeito às percepções de sucesso do aluno e a superação das dificuldades e dos desafios enfrentados no curso. Alunos na faixa etária considerada não-tradicional para frequentar a universidade (maiores de 25 anos), em cursos à distância conseguiram dominar os desafios do curso comparados com os seus pares na modalidade presencial; cerca de três quartos dos alunos na faixa etária de 25 anos ou mais, estudando na modalidade de EaD souberam superar as dificuldades e os desafios comparados com os dois terços de seus pares no ensino presencial (NSSE, 2015).

Para Knowles (1985), o aluno adulto (considerado também como não tradicional; faixa etária a partir de 25 anos), possui atributos especiais que os distinguem do aluno tradicional (aquele na faixa etária de 17 a 24 anos). Em contraste com o aluno tradicional, o aluno adulto é mais propenso a ser autônomo, experiencial, focado, prático e motivado, características principais para o estudo *online* de sucesso (Pallof & Pratt, 2004). O conceito de andragogia de Knowles (1985) está ancorado em características únicas do aluno adulto (Merriam & Caffarella, 1991) e sugere que o sucesso da aprendizagem *online* está associado com dois aspetos: (1) a forma como o docente conduz o curso e (2) aos atributos particulares do aluno adulto.

Outro aspeto relevante para o sucesso académico do aluno *online*, embora difícil de ser mensurado devido ao seu carácter subjetivo, segundo Lo (2010), é a satisfação do aluno; para o aluno a satisfação é o resultado da condução do processo de aprendizagem e todos os aspetos nele inseridos para o sucesso académico, isto é, a utilização de não apenas uma metodologia adequada para a modalidade de EaD, mas também direcionada aos diferentes estilos de aprendizagem com objectivos a originar reflexões e, desta forma, gerar bem-estar no aluno enquanto ser participante de um processo. Em EaD os elementos considerados vitais para o sucesso académico e a percepção de satisfação plena estão centrados no papel do docente e sua função de fazer o aluno interagir com ele (docente) e entre seus pares (Lo, 2010).

A variável sexo também é foco de pesquisas entre alunos de EaD e o respetivo sucesso académico. Neste sentido, diversas investigações apontam que a mulher apresenta sucesso académico superior ao homem na modalidade de EaD (Coleman-Ferrell, 2001, cit. por Welsch, 2007); outros autores (Menager-Beeley, 2001; Wojciechowski & Palmer, 2005; Moore et al. (2002) não encontraram nenhuma diferença entre a média de aproveitamento e sexo.

O uso de tecnologia educacional integrada na educação é visto de forma bastante positiva para o aproveitamento académico entre alunos da primeira geração de universitários e adultos trabalhadores (Twigg, 2005). Acerca disto, os resultados do *NSSE*, no ano de 2005, revelaram que a primeira geração de alunos universitários recaiu sobre o sexo feminino, na faixa etária considerada não-tradicional para o ensino superior (acima de 25 anos). Todas as participantes na altura eram casadas e com dependentes (filhos ou outros membros da família).

A familiaridade com a tecnologia traduz-se como um dos factores que conduzem ao sucesso académico de cursos *online*; o aluno deve estar à vontade com o meio pelo qual está interagindo para estudar (Darden, 2014). Twigg (2005) vê a prática do uso da tecnologia como aspeto impulsionador para aqueles alunos que em sala de aula não se sentiriam motivados ou à vontade para participar ou colocar dúvidas. Ainda sobre o uso da tecnologia no ambiente educacional, Rakap (2010), Erlich, Erlich-Philip e Gal-Ezer (2005) e Shi, Du, Jiang e Saab (2001) consideram que a familiarização com a tecnologia produz um certo conforto para o aluno acompanhar um curso em EaD, componente essencial para o sucesso do mesmo.

Apesar do nosso estudo não ter como abordagem principal a identificação das características individuais que contribuem para o sucesso académico, decidimos refletir a respeito do tema com o intuito de alargar a nossa leitura e visão em alguns elementos que possam explicar melhor os resultados que mais à frente apresentaremos.

## 4.4 Competências em EaD do Aluno e do Docente e Sucesso Acadêmico

No primeiro capítulo deste trabalho, refletimos sobre o aluno de EaD e o redimensionamento do seu papel no ambiente educacional suportado pelas TICs (Harvey, 2001). Com os avanços tecnológicos e, principalmente com a presença das TICs no ambiente educacional no ensino superior brasileiro, pretendemos compreender como a nossa matéria-prima, se comporta (seja ela nativa ou imigrante digital), como pensa, age, sente e se relaciona com o mundo e com os outros (Lévy, 1999). Sabemos que o papel do aluno muda com a presença da tecnologia no ambiente educacional e que novas práticas pedagógicas ou reformulações de procedimentos tradicionais são exigidas para podermos abarcar o novo público em seu processo de ensino e aprendizagem (Lévy, 1999).

O papel do docente, por outro lado, não se estabelece de forma mais simplificada; é bastante complexo, sobretudo porque deve integrar a tecnologia na sua prática pedagógica, para poder atender a demanda do novo público de forma bem sucedida e lidar com ferramentas que na maioria das vezes não possui conhecimento pleno e/ou familiaridade (Bigatel et al., 2012). Para sabermos o que leva o docente e o aluno de EaD ao sucesso acadêmico é que investigamos quais são os comportamentos da ação docente em ambientes acadêmicos *online* que conduzem o aluno ao resultado desejado ou sucesso acadêmico.

Palloff e Pratt (1999) consideram que a atuação docente no ensino *online* impõe o desenvolvimento de novas abordagens e habilidades ou competências, isto é, uma mudança paradigmática na prática pedagógica. As autoras Guasch, Alvarez e Espasa (2010) afirmam que, de um modo geral, a aprendizagem é considerada um processo interativo e contextualizado resultante da participação do aluno numa comunidade de prática pedagógica, o que em alguns estudos como os de Picciano (2002), Boston et al. (2009), Volery e Lord (2000), Godwin, Thorpe e Richardson (2008), Sowell (2009) e Stacey (2002) é denominada de interação. A comunidade desta ação docente, portanto, é o

grupo de alunos que partilham determinados valores e práticas culturais e que se apresentam de forma organizada com o objectivo do cumprimento de metas (que em nosso caso, podemos chamar de sucesso académico) (Guasch, Alvarez & Espesa, 2010).

Guasch, Alvarez e Espasa (2010) corroboram com a afirmação de Palloff e Pratt (1999) e consideram que apesar da noção de que o ensino *online*, em princípio, seja uma extensão do ensino presencial, transferindo as ações docentes para um novo ambiente, as autoras ponderam que o novo ambiente, suportado pelas TICs, clama por novas competências. Na perspectiva de Guasch, Alvarez e Espasa (2010), o processo de ensino e aprendizagem *online* não se limita a um conjunto de conhecimentos e experiências; os desafios que o docente enfrenta neste novo ambiente educacional estão intimamente correlacionados com as particularidades comunicacionais deste espaço de ensino: a interação entre docente-aluno e aluno-aluno é o principal deles, segundo apontam as autoras. Lentell (2003), reporta que a competência *online* do docente é multifacetada, isto é, além da necessidade de se ter uma vasta compreensão de sua área de conhecimento, o docente deve apresentar duas qualidades bastante relevantes: (1) a de ouvinte e (2) a de comunicador. O autor revela, ainda, que as duas qualidades ajudarão o docente a operacionalizar sua atuação pedagógica como instrutor, facilitador, mentor da fonte do saber, escutando, dando *feedback*, motivando e direcionando/ moldando o processo de aprendizagem do aluno (Lentell, 2003).

Para compreendermos os factores que contribuem para o sucesso académico do aluno em EaD, no seu processo de ensino e aprendizagem, perpassando sobre o efeito mediador do docente e suas competências nos AVAs, este estudo considerou nos autores Chickering e Gamson (1987), o principal alicerce para o enquadramento teórico deste trabalho. Os dois autores apresentaram, em investigação realizada ainda no século XX, os sete princípios do ensino eficaz na modalidade tradicional (presencial) de ensino. Na ocasião, os autores organizaram um grupo de trabalho composto por docentes universitários, administradores, investigadores e alunos com o propósito de



estudar a qualidade no ensino superior americano na educação tradicional, presencial. As boas práticas, reveladas na pesquisa de Chickering e Gamson (1987), encorajam as seguintes ações pedagógicas: (1) contato entre docente e aluno, (2) cooperação entre alunos, (3) aprendizagem ativa, (4) *feedback* imediato, (5) ênfase na administração do tempo, (6) promoção de ambiente acadêmico desafiador, (7) respeito aos diferentes estilos de aprendizagem.

Desde a sua publicação, os princípios do ensino eficaz têm sido aplicados ao ambiente educacional suportado por tecnologias de diversas formas. Outros autores, como Graham et al. (2001), Batts et al. (2006) e o *Ohio Learning Network Force Task* (2003), por intermédio de adaptações das principais propostas de Chickering e Gamson (1987), têm feito uso dos sete princípios no ambiente educacional com desdobramentos para a integração com a tecnologia. Até então, as boas e eficazes práticas educacionais tradicionais não se diferenciavam de práticas educacionais integradas pela tecnologia. A investigação de Chickering e Gamson (1987) incentivou muitas outras a serem realizadas sobre as questões relacionadas com o ensino eficaz em IES, sobretudo para investigar a natureza do ensino eficaz em EaD. O crescimento da oferta de cursos na modalidade de educação a distância, no Brasil, faz com que investigadores queiram estudar as características de um ensino eficaz em EaD e verificar se as características de um docente competente, que atua em EaD, faz a diferença para o sucesso acadêmico do aluno. A partir de então, o tema do sucesso acadêmico, tem sido estudado por alguns outros autores na modalidade de EaD, como descreveremos de seguida.

Como referimos anteriormente, a investigação de Chickering e Gamson (1987) foi expandida e aplicada a contextos de aprendizagem *online*. No modelo de ensino chamado *Community of Inquiry* (COI, em tradução para o português, Comunidade de Investigação - CDI), por exemplo, os sete princípios do ensino eficaz de Chickering e Gamson (1987), (contato entre docente e aluno, cooperação entre alunos, aprendizagem ativa, *feedback* imediato, ênfase no tempo da tarefa, altas expectativas comunicacionais, deferência aos diversos estilos e diferentes modos de aprendizagem), foram agrupados a três elementos constitutivos do modelo CDI, criando uma matriz para a construção

da aprendizagem de sucesso *online*, nomeadamente (1) *social presence*, (2) *cognitive presence* e (3) *teaching presence* (presença social, cognitiva e de ensino) (Garrison, Anderson, & Archer, 2000). A origem do modelo vem da Universidade de Alberta, no Canadá, em 1996, proposto por Randy Garrison, Terry Anderson e Walter Archer. O objectivo do estudo foi o de conduzir o uso do recurso da comunicação assíncrona fórum para ajudar a estruturar o desenvolvimento do pensamento crítico no aluno (Rourke et al., 1999; Garrison & Anderson, 2003), privilegiando o seu uso em ambientes virtuais de aprendizagem.

Os termos “presença social” e “cognitiva” são auto-explicativos: o primeiro relaciona-se à condução do curso ou disciplina pelo docente constantemente “presente” no AVA e o segundo, está associado à utilização da complexa linguagem dialógica obrigatoriamente utilizada em cursos na modalidade a distância, com a intenção de fazer o aluno absorver o conteúdo de forma intelectual com a finalidade de apreender e aprender o que está a ser ensinado. Referenciando à presença de ensino, no entanto, podemos defini-la como a mediação do docente orquestrada pelo desenho/estrutura ou conceção do curso no ambiente virtual de aprendizagem (Anderson et al., 2009); o próprio planeamento adequado do curso pode ser considerado como uma presença de ensino.

Relativamente à interação social em ambientes virtuais de aprendizagem, Boston et al. (2009) Volery e Lord (2000), Godwin, Thorpe e Richardson (2008), Sowell (2009), Stacey (2002) e Picciano (2002) consideram-na como um dos aspetos importantes para a permanência do aluno no processo de aprendizagem. Também a presença social e de ensino são consideradas aspetos não menos importantes para o sucesso académico do aluno *online* porque auxiliam a compreensão do conteúdo a ser ministrado. Os estudos de Richardson e Swan (2003) encontraram uma correlação altamente positiva entre a percepção dos alunos acerca da presença social do docente e as percepções de ensino e satisfação com o docente. Neste caso, os indicadores de presença social estão associados a factores como: (1) comunicação aberta,

(2) incentivo à colaboração, (3) liberdade de expressão, (4) sentimento de pertença e (5) meio acadêmico livre de pré-conceitos. Na investigação, as duas autoras descreveram a capacidade do aluno de se projetar socialmente e emocionalmente no meio acadêmico virtual e ser percebido como “pessoa real” do meio acadêmico tradicional, de uma sala de aula, devido ao sentimento de proximidade, percepção e interação com o outro num ambiente onde o contato presencial “real” não existe (Richardson & Swan, 2003; Garrison et al., 2001). Outros dois autores, Tu e Mclsaac (2002), também confirmaram que a presença social é um componente importante que influencia a interação *online* e, conseqüentemente está positivamente relacionado com o rendimento acadêmico.

Do conjunto de investigações que evidenciam a importância da presença docente para o ensino de sucesso *online*, destacam-se autores como Meyer (2003), Pawan, Paulus, Yalcin e Chang (2003), Varnhagen, Wilson, Krupa, Kasprzak e Hunting (2005), Fredericksen, Picket, Pelz, Swan e Shea (1999) Wu e Hiltz (2004) Richardson e Swan (2003), Garrison et al. (2001), Picciano (2002) e Tu e Mclsaac (2002). O consenso do conjunto destas investigações está associado à presença docente e outros factores, tais como: percepção da aprendizagem, satisfação e sentimento de pertença a uma comunidade. Acerca disso, Palloff e Pratt (2004, p. 118), afirmam que

*a presença do docente é de vital importância para o processo e o estabelecimento da comunidade de aprendizagem; o comportamento do docente deve ser percebido constantemente pelo aluno mediando o processo deste, de forma a responder eventuais dúvidas em tempo hábil para que seja possível a sua construção do conhecimento; tal comportamento ajuda a moldar uma boa comunicação e interação no ambiente virtual de aprendizagem, resultando em sucesso acadêmico, no futuro.*

Pawan et al. (2003) concluem que sem a presença da mediação explícita do docente no ambiente virtual de aprendizagem, o aluno participará de um “monólogo em série”.

As investigações de Rourke et al. (1999) e Vesely, Bloom, e Sherlock (2007) sobre a presença docente em ambientes virtuais de aprendizagem apontaram para um preditor muito mais eficaz para o processo de ensino aprendizagem de sucesso do que a percepção de proximidade/comunidade entre alunos. No mesmo sentido de Pawan et al.(2003), Rourke et al. (1999) e Vesely, Bloom e Sherlock (2007), apontam que a mediação explícita do docente, no ambiente virtual de aprendizagem é de fundamental importância para o sucesso do ensino *online*.

Autores como Picciano (2002), Vamosi, Pierce e Slotkin (2004) e Osei (2010) focaram suas pesquisas sobre educação *online* e sucesso acadêmico no que diz respeito às percepções dos alunos; Volery e Lord (2000) e Russel (2006), mostraram que a eficácia do aluno resulta no sucesso acadêmico e Johnston, Killion e Oomen (2005), Delaney et al. (2010), Vamosi et al., (2004) investigaram o sucesso acadêmico a partir da satisfação do aluno.

Porém, Berge (1995) publicou um dos primeiros trabalhos sobre quais seriam as competências necessárias dos docentes em cursos ou ambientes *online* para o ensino de sucesso neste ambiente. No trabalho de investigação de Berge (1995), o autor traça um quadro bastante claro das competências, no processo ensino-aprendizagem *online*, dando ao docente o papel de moderador e facilitador ao processo de construção do conhecimento por parte dos alunos que frequentam cursos *online*. Berge (1995) sugere que há muitas condições necessárias para o ensino *online* de sucesso, classificando-as em quatro áreas distintas: (1) pedagógica, (2) social, (3) de gestão e (4) técnica. Por área pedagógica, entendemos a intervenção do docente no ambiente virtual de aprendizagem com a finalidade de ajudar o aluno a construir seu conhecimento, sua atuação como instrutor, facilitador, mentor da fonte do saber, escutando, dando *feedback*, motivando e direcionando/ moldando o processo de aprendizagem do aluno; a área social é contemplada pela presença social do docente no ambiente virtual de aprendizagem (o docente é o responsável pela unidade e coesão da comunidade de aprendizagem *online* no que diz respeito às relações interpessoais); na área de gestão podemos destacar o modo de planejamento do curso pelo docente, sua organização e execução de tarefas do conteúdo ministrado e, finalmente a área técnica a qual contempla a familiaridade do docente nos aspectos técnicos do ambiente virtual

de aprendizagem para que ele (docente), possa auxiliar o aluno nas tarefas acadêmicas e não permitir que eventuais problemas técnicos possam desmotivar o aluno a dar prosseguimento ao curso. Para minimizar a questão técnica, há o predomínio de um módulo inicial, nos cursos em EaD, cujo objectivo é o de familiarizar o aluno com os recursos presentes no AVA.

Palloff e Pratt (1999) validam e mencionam as quatro áreas propostas por Berge (1995) em experiências vivenciadas em seminários *online* no tocante à importância de competências para o ensino *online* de sucesso e analisam sobre o valor de cada uma destas áreas.

No entanto, Watwood et al. (2009) vislumbraram três grandes diferenças nas duas práticas – a tradicional/presencial e a *online*. De acordo com os autores para que um curso na modalidade a distância seja eficaz e bem sucedido, a atuação dos dois atores na vida acadêmica deve confluir dando condições necessárias para isso, isto é, os docentes devem estar “presentes”, socialmente falando no ambiente virtual de aprendizagem e os discentes além de compor uma comunidade de aprendizagem devem também estar ativamente envolvidos nas atividades propostas no ambiente virtual de aprendizagem. Pate, Smaldino, Mayall e Luetkehans (2009), contrariamente às ideias de Watwood et al. (2009), constataram que a partir da criação de uma comunidade de aprendizagem, instituída pelo docente, resulta em um ambiente educacional mais propício ao processo de aprendizagem e, conseqüentemente num aproveitamento acadêmico de sucesso. Shea (2006) compartilha da mesma ideia de Watwood et al. (2009) e afirma que o funcionamento de um curso *online* a partir de uma comunidade de aprendizagem beneficia o aluno a obter uma média de aproveitamento maior e, também, contribui para a permanência do aluno em seu percurso acadêmico.

Bigatel et al. (2012), fundamentando-se nos trabalhos de Chickering e Gamson (1987), Graham et al. (2000), Batts et al. (2006), *Ohio Learning Network Force Task* (2003), Gautreau et al (2008), Watwood et al (2009) e Moore (2005), realizaram um estudo exploratório, investigando comportamentos, atitudes e crenças relacionados com a prática de ensino e sucesso acadêmico na educação superior (presencial e/ou a distância), tendo identificado as

competências necessárias para o bom aproveitamento dos alunos de cursos na modalidade a distância.

A quantidade de estudos realizada acerca dos atributos que conduzem ao sucesso acadêmico do ensino *online*, a partir das competências docentes e discentes levam-nos a investigações como a de Chickering e Gamson (1987), do modelo CDI, de Garrison, Anderson e Archer (2000) e de vários outros autores (Palloff & Pratt, 2004; Picciano, 2002; Boston et al., 2009; Volery & Lord, 2000; Godwin, Thorpe, & Richardson, 2008; Sowel, 2009; Stacey, 2002; Guasch, Alvarez, & Espasa, 2010; Lentell, 2003; Rourke et al., 1999; Garrison & Anderson, 2003; Anderson et al., 2009; Richardson & Swan, 2003; Garrison et al., 2001; Tu & Mclsaac, 2002; Meyer, 2003; Pawan, Paulus, Yalcin, & Chang, 2003; Varnhagen, Wilson, Krupa, Kasprzak, & Hunting, 2005; Fredericksen, Picket, Petz, Swan, & Shea, 1999; Wu & Hiltz, 2004; Watwood et al., 2009) que viram nos aspetos interação e presença social duas grandes contribuições para o sucesso acadêmico.

Como acabámos de referir, de acordo com estas perspetivas, as competências docentes desempenham um papel fundamental na promoção do sucesso acadêmico do aluno *online*, não se devendo esperar do aluno, nativo ou imigrante digital, sentimento de responsabilidade no seu processo de aprendizagem que não seja estimulado pelo docente. Concluimos, fazendo uso de Palloff e Prat (2011), que é vital para o sucesso do ensino *online*, no que diz respeito às competências docentes: a habilidade de se fazer presente, criar e manter uma comunidade de aprendizado e desenvolver e mediar cursos *online* utilizando AVAs. Assim, o ensino *online* para o sucesso acadêmico do aluno, estará apoiado não apenas no conhecimento do docente em sua área de atuação, mas também em suas habilidades interpessoais; o grande desafio do ensino *online*, recai sobre as relações interpessoais entre docente-aluno e aluno-aluno.

## CAPÍTULO 5: ESTUDO PILOTO: ADAPTAÇÃO DOS INSTRUMENTOS

---

Este capítulo debruçar-se-á sobre a metodologia e resultados da aplicação dos instrumentos na amostra dos participantes da investigação nesta fase.

Tendo em vista que quatro dos cinco instrumentos escolhidos para este trabalho foram de fonte norte-americana, a validação da tradução para a língua portuguesa foi feita segundo os procedimentos sugeridos por Brislin (1986).

Buscamos, portanto, no estudo piloto verificar a clareza das traduções e retrotraduções com a finalidade de melhorar a redação e adaptar a linguagem para o português do Brasil. Preocupou-nos aproximar as questões de pesquisa para o entendimento dos participantes brasileiros com o objectivo de que respondessem aos questionários investigativos sobre as competências dos docentes *online*, o envolvimento do aluno e a perceção do sucesso académico do aluno em EaD, em termos que se aproximassem do conteúdo das versões originais.

Neste capítulo, também apresentamos as opções metodológicas escolhidas para o estudo piloto, designadamente os objectivos, a escolha da amostra, os instrumentos utilizados e os procedimentos usados no processo de recolha e tratamento dos dados do estudo piloto.

O estudo piloto teve como objectivo principal a análise das características psicométricas dos instrumentos.

### 5.1 Opções Metodológicas: Estudo Quantitativo

Segundo Dancey e Reidy (2013), o estudo quantitativo implica em descrever, comparar, e relacionar as variáveis do estudo procurando relatá-las e esclarecê-las através de métodos estatísticos. O questionário foi o método escolhido para a recolha de dados.

### 5.2 Objectivos do Estudo Piloto

O estudo piloto teve uma finalidade múltipla: (1) testar a tradução dos instrumentos escolhidos de fontes norte-americanas, (2) checar a retroversão

deles todos, (3) melhorar a redação para adaptá-la ao português do Brasil, (4) analisar as respostas dos participantes e (5) verificar se houve a compreensão dos inquiridos no entendimento do conjunto das particularidades de cada variável utilizada neste trabalho, isto é, a percepção dos alunos das competências *online* do docente, o envolvimento e sucesso acadêmico do aluno de EaD, bem como sua satisfação em fazer curso superior na modalidade de EaD. Nossos objectivos de investigação, foram os seguintes:

1. traduzir os instrumentos das seguintes escalas: Escala de Competências *Online* do Docente (ECOD), de Bigatel et al. (2012), Escala do Sucesso Académico do Aluno *Online* (ESAAO), Kerr et al. (2003), Escala do Envolvimento do Aluno *Online* (EEAO), de Dixson (2010), Escala de Percepção do Sucesso Académico do Aluno *Online* (EPSAAO), de Picciano (2002), para que alunos que frequentam cursos de EaD no Ensino Superior do Brasil, pudessem participar da pesquisa;
2. fazer a retrotradução dos instrumentos de Bigatel et al. (2012), Kerr et al. (2003), Dixson (2010), Picciano (2002), para poderem ser utilizados por alunos que frequentam cursos de EaD no Ensino Superior do Brasil;
3. aplicar os instrumentos de Bigatel et al. (2012), Kerr et al. (2003), Dixson (2010), Picciano (2002) e Ferreira et al. (2014), que medem as competências *online* dos docentes, o envolvimento do aluno *online*, o sucesso acadêmico e a satisfação com o sucesso acadêmico dos alunos que frequentam cursos de EaD no Ensino Superior do Brasil, respetivamente, numa amostra de alunos que frequentam o ensino superior no Brasil;
4. analisar as características psicométricas dos diferentes instrumentos, designadamente a Escala de Competências *Online* do Docente (ECOD; Bigatel et al., 2012), a Escala do Sucesso Académico do Aluno *Online* (ESAAO; Kerr et al., 2003), a Escala do Envolvimento do Aluno *Online* (EEAO; Dixson, 2010), a Escala de Percepção do Sucesso Académico do Aluno *Online* (EPSAAO; Picciano, 2002) e a Escala da Percepção da Satisfação com o Sucesso Académico do Aluno *Online* (EPSSAAO; Ferreira et al., 2014).



### 5.3 Caracterização da Amostra

Para o presente estudo piloto, conforme podemos verificar no quadro 1, a amostra foi constituída por 75 alunos do ensino superior, cursando sua vida acadêmica através da modalidade de EaD, em diferentes cursos de graduação e/ou pós-graduação. Os alunos foram incentivados a responder aos questionários através de convites publicados no ambiente virtual de aprendizagem (AVA).

No que concerne à caracterização da amostra relativamente à variável sexo, o Quadro 1 apresenta-nos os resultados obtidos. Uma parte bastante representativa dos participantes foi composta por pessoas do sexo feminino, mais propriamente 54, perfazendo uma porcentagem de 72%. Os alunos do sexo masculino que apresentaram respostas válidas foram 21, representando uma porcentagem de 38% (**Error! Reference source not found.**).

Quadro 1

Distribuição da amostra por sexo dos participantes

	n	%
Masculino	21	28
Feminino	54	72

Os resultados do Quadro 2, evidenciam que os participantes de cursos de Pós-Graduação foram aqueles que mais contribuíram nesta fase da pesquisa, com uma porcentagem de 84%, perfazendo um total de 63 estudantes. No polo oposto aparecem os alunos de cursos de Graduação que colaboraram no estudo com uma porcentagem de 16%, representando 12 participantes.

Quadro 2

Distribuição da amostra por cursos

	n	%
Pós-Graduação	63	84
Graduação	12	16

De seguida, apresentámos os resultados que elucidam a informação da amostra dos participantes relativamente à área de atuação nos cursos. Da análise do Quadro 3, constata-se que o grupo de participantes que mais

contribuíram nesta fase foi o que estuda na área de Ciências Humanas, perfazendo uma porcentagem de 84% (63), seguidos dos participantes que estavam a estudar na área de Ciências Exatas, 13.3% (10). Por último, a investigação teve a inexpressiva colaboração dos participantes a estudar na área de Ciências, com uma porcentagem de 2.7% (2), segundo ilustra o Quadro 3.

Quadro 3

Distribuição da amostra por área que atua no curso

	n	%
Humanas	63	84
Exatas	10	13.3
Ciências	2	2.7

No Quadro 4 apresenta-se o tempo que cada participante utiliza a internet diariamente, definidos numa codificação de intervalos de tempo de três em três horas. Os dados demonstram que um pouco mais da metade dos participantes, 56% (42) responderam que utilizam a internet de uma a três horas por dia. Logo a seguir surgem os participantes que utilizam a internet de quatro a seis horas/dia, 37.3% (28) e, por último, apresentando uma porcentagem bastante pequena de 6.7% (5), participantes responderam que utilizam a internet de sete a dez horas por dia (Quadro 4).

Quadro 4

Distribuição da amostra por tempo que utiliza a internet diariamente

	n	%
1 a 3 horas/dia	42	56
4 a 6 horas/dia	28	37.3
7 a 10 horas/dia	5	6.7

No que diz respeito à idade dos inquiridos, fizemos uma categorização desta variável através de uma codificação onde considerámos cinco grupos: (1) 25 a 30 anos, (2) 31 a 40 anos, (3) 41 a 50 anos, (4) 51 a 60 anos e (5) o grupo acima dos 60 anos. Os resultados indicam que o grupo que apresenta mais participantes é o dos participantes que estavam na faixa etária entre 41 a 50

anos, 33.3% (25), seguidos dos participantes na faixa etária dos 31 a 40 anos, 32% (24). O grupo com menos representatividade estava na faixa etária acima de 60 anos, 5.3% (4). Verificamos que os participantes na faixa etária entre 51 a 60 anos representaram 16% (12) da amostra e entre 25 a 30 anos, perfizeram uma porcentagem de 13.3% (10), como podemos verificar no Quadro 5.

Quadro 5  
Distribuição da amostra por faixa etária

	n	%
25 a 30 anos	10	13.3
31 a 40 anos	24	32
41 a 50 anos	25	33.3
51 a 60 anos	12	16
acima de 60 anos	4	5.3

Relativamente ao estado civil dos participantes, entre leitura e análise dos dados coletados, salientamos que 65.3% (49) dos inquiridos eram casados, 14.7% (11) solteiros, 12% (9) dos participantes separados e 8% (6) responderam estar vivendo com um(a) parceiro(a), como se pode verificar no Quadro 6.

Quadro 6  
Distribuição da amostra por estado civil

	n	%
casados	49	65.3
solteiros	11	14.7
separados	9	12
a viver em conjunto	6	8

Como podemos verificar no Quadro 7, a amostra é majoritariamente de participantes que estavam a trabalhar, 73 dos inquiridos ou 97.3%, havendo apenas 2 (2,7%) que indicaram não estarem a trabalhar. Os participantes com vínculo de trabalho de acordo com a CLT (Consolidação das Leis do Trabalho, no Brasil), totalizaram uma parte bastante significativa da amostra (72,

representando 96%). Dentre os pesquisados que estavam a trabalhar há mais de 6 anos, o resultado indicou uma porcentagem de 85.3% (64 dos inquiridos). Apenas 8% (6 dos inquiridos) estavam a trabalhar de 4 a 6 anos. O índice mais baixo dos participantes, 5.3% (4 dos inquiridos), apontou para aqueles que estavam a trabalhar de 1 a 3 anos.

#### Quadro 7

##### Distribuição da amostra e sua respectiva relação de trabalho

	n	%	n	%	n	%
Sim	73	97.3				
Não	2	2.7				
Vínculo com CLT			72	96		
Trabalha há mais de 6 anos					64	85.3
Trabalha de 4 a 6 anos					6	8
Trabalha de 1 a 3 anos					4	5.3

No que diz respeito à informação de participantes com filhos, do total de inquiridos (75), 52 responderam que tinham filhos e 23 (30.7%) indicaram não ter qualquer filho (Quadro 8).

#### Quadro 8

##### Descrição da amostra de acordo com ter ou não filhos

	n	%
Sim	52	69.3
Não	23	30.7

Os participantes que se declararam com característica étnico-racial branca representaram 76% (n=57). Já 8 participantes declararam pertencer ao grupo étnico negro, correspondendo a 10.7% do total. Também são 8 os participantes de etnia parda, fato que expressa outros 10.7 % do total da amostra. Apenas 2 participantes (2.7%) referiram ser da etnia amarela (Quadro 9).

#### Quadro 9

##### Distribuição da amostra de acordo com a dimensão étnica-racial

	n	%
branca	57	76
negros	8	10.7
pardos	8	10.7
amarelos	2	2.7

De seguida apresentámos os resultados que elucidam a escolaridade dos participantes nesta fase da investigação. Em sua maioria, os participantes são provenientes do ensino médio regular (56, representando 74.7%). Em contraposição, os inquiridos detentores do ensino médio técnico apresentaram uma percentagem de 18.7% (14). A proporção dos participantes que estudaram no ensino médio supletivo apresentou uma percentagem de 4% (3), seguidos dos detentores do ensino médio através da Educação de Jovens e Adultos (EJA), 2.7% (2), como ilustra o Quadro 10.

#### Quadro 10

##### Distribuição da amostra em função do tipo de escolaridade na entrada do Ensino Superior

	n	%
Ensino médio regular	56	74.7
Ensino médio técnico	14	18.7
Supletivo	3	4
EJA	2	2.7

A distribuição da amostra em função do tipo de escola onde frequentou o ensino médio mostra-nos que há uma percentagem bastante expressiva no que respeita aos participantes que estudaram o ensino médio em escola pública (62; 82.7%), sendo apenas 17.3% (13) dos participantes provenientes do ensino médio feito em escola particular, conforme ilustra o Quadro 11.

#### Quadro 11

Distribuição da amostra em função do tipo de escola onde frequentou o ensino médio

	n	%
Escola pública	62	82.7
Escola particular	13	17.3

Questionados em relação à escolaridade dos pais, observamos uma porcentagem bastante alta de participantes com pais (mãe e pai) sem ensino superior. Nesta amostra, os participantes que possuem mãe sem ensino superior totalizaram 70, perfazendo uma porcentagem bastante representativa de 93.3%. Uma quantidade de participantes menor, mas não com percentual muito diferente da amostra das mães, possuem pai sem ensino superior, 85.3% (64).

Em relação à questão que compreende pais com ensino superior 14.7% (11), representam os participantes que possuem pai com ensino superior seguido de 6.7% (5) dos participantes que possuem mãe com ensino superior, conforme ilustra o Quadro 12.

#### Quadro 12

Distribuição da amostra e escolaridade dos pais

	n	%
Mãe com curso superior	5	6.7
Mãe sem curso superior	70	93.3
Pai com curso superior	11	14.7
Pai sem curso superior	64	85.3

Questionados sobre a atual companhia de moradia, 66.7% (50) afirmou que moravam com o cônjuge, 17.3% (13) dos participantes estavam a morar com os pais; 13.3% (11) moravam sozinhos seguido de um número percentual bastante diminuto 2.7% (2), que moravam com parente, segundo ilustra o Quadro 13.

### Quadro 13

#### Distribuição da amostra em função da residência atual

	n	%
Mora com o cônjuge	50	66.7
Mora com os pais	13	17.3
Mora sozinho	11	13.3
Mora com parente	2	2.7

A proporção de participantes referindo apresentar necessidades especiais foi nula; nenhum participante respondeu de forma afirmativa a esta pergunta (0%). Relativamente à escolha do curso superior, é de salientar que na altura que os participantes responderam ao questionário, todos eles (n=75; 100%), escolheram o curso que estavam a fazer. Em nosso inquérito não nos preocupamos se os participantes haviam escolhido o curso por iniciativa própria ou por recomendação de parente e/ou amigo. Além da confirmação deste aspeto, os participantes afirmaram também, em sua totalidade (n=75; 100%), que estavam satisfeitos com o curso.

A proporção de participantes referindo já ter utilizado o computador no ambiente académico foi de 73.3% (55). No que respeita a porcentagem de participantes que nunca haviam feito o uso do computador em ambiente académico, esta foi de 26.7% (20).

### Quadro 14

#### Distribuição da amostra sobre a escolha e satisfação com o curso e o uso de tecnologia em ambiente académico

	n	%
Escolhi o curso	75	100
Gosto do curso	75	100
Já utilizei o computador em ambiente académico	55	73.3
Nunca utilizei o computador em ambiente académico	20	26.7

## 5.4 Instrumentos

Os instrumentos do estudo piloto incluem cinco questionários: Escala de Competência *Online* do Docente (ECOD; Bigatel et al., 2012), que avalia um conjunto de competências necessárias ao docente em EaD; Escala do Sucesso Acadêmico do Aluno *Online* (ESAAO; Kerr et al., 2003), que avalia questões relacionadas com o sucesso do aluno *online*; Escala do Envolvimento do Aluno *Online* (EEAO; Dixson, 2010), que avalia o envolvimento dos alunos em EaD; Escala da Percepção do Sucesso Acadêmico do Aluno *Online* (EPSAAO; Picciano, 2002), que avalia o sucesso acadêmico dos alunos na instrução *online* e Escala de Percepção da Satisfação com o Sucesso Acadêmico do Aluno *Online* (EPSSAAO; Ferreira et al., 2014), escala que mede o grau de satisfação com o sucesso acadêmico comparado com os seus pares. As escalas de fontes norte-americanas (Escala de Competência *Online* do Docente (ECOD), de Bigatel et al. (2012); Escala do Sucesso Acadêmico do Aluno *Online* (ESAAO), de Kerr et al. (2003); Escala do Envolvimento do Aluno *Online* (EEAO), de Dixson (2010); Escala da Percepção do Sucesso Acadêmico do Aluno *Online* (EPSAAO), de Picciano (2002)), receberam o tratamento de validação de tradução, segundo Brislin (1986). Assim, em primeiro lugar, os itens foram traduzidos de inglês para português por dois brasileiros bilíngues; em segundo lugar, a versão traduzida foi, então, avaliada novamente por dois falantes brasileiros bilíngues; em terceiro lugar, dois falantes nativos brasileiros, que também dominam a língua inglesa, sem que tivessem o original em língua inglesa retraduziram os instrumentos para a língua inglesa; em quarto lugar, a retroversão foi, então, comparada com a versão original em língua inglesa para garantir a precisão do significado, e a correção dos eventuais erros semânticos de tradução. Por último, dez alunos do ensino superior no Brasil verificaram a versão final, em língua portuguesa e comentaram sobre a legibilidade das questões apresentadas nos instrumentos de investigação (Brislin, 1986). A Escala de Ferreira et al. (2014) foi criada em língua portuguesa, não necessitando, portanto, do tratamento de validação de tradução proposto por Brislin (1986).



### **5.4.1 A Escala de Competência Online do Docente (ECOD; Bigatel et al., 2012)**

Na ECOD (Bigatel et al., 2012), os autores efetuaram uma análise fatorial exploratória para examinar a forma como os itens do questionário se agrupavam de acordo com as diferentes competências para o sucesso do ensino *online*. Após a análise factorial, trinta e quatro itens do instrumento não se agruparam em nenhuma das sete competências do modelo de análise. As trinta questões selecionadas por Bigatel et al. (2012) foram subcategorizadas em sete dimensões, designadamente (1) Aprendizagem Ativa (AA), (2) Administração e Liderança (AL), (3) Ensino Ativo (EA), (4) Tecnologia Multimídia (TM), (5) Decoro de Sala de Aula (D), (6) Competência Tecnológica (CT) e (7) Aplicação de Políticas (AP). A dimensão Aprendizagem Ativa (AA) apresentou um valor de alfa de Cronbach de 0.93; para a dimensão Administração Liderança (AL), o valor de alfa de Cronbach foi de 0.46; para a dimensão Ensino Ativo (EA) o valor de alfa de Cronbach foi de 0.72; já a dimensão Tecnologia Multimídia (TM), o valor de alfa de Cronbach foi de 0.84; a dimensão Decoro na Sala de Aula (D) apresentou um valor de alfa de Cronbach de 0.77; para a dimensão Competência Tecnológica (CT) o valor de alfa de Cronbach foi de 0.79 e para a dimensão Aplicação de Políticas (AP) o valor de alfa de Cronbach foi de 0.82. A escala de Likert em 5 pontos foi usada no formato de resposta à ECOD (Escala de Competência *Online* do Docente), designadamente 1 (nada importante), 2 (pouco importante), 3 (importante), 4 (muito importante) e 5 (totalmente importante).

### **5.4.2 A Escala de Sucesso Acadêmico do Aluno Online (ESAAO; Kerr et al., 2003)**

A ESAAO (Kerr et al., 2003) foi elaborada a partir de um conjunto de preocupações relacionadas ao sucesso académico do aluno *online*. Kerr et al. (2003) elaboraram uma escala a qual foi devidamente testada com alunos

universitários americanos que já estavam a estudar na modalidade de EaD. Com base nas respostas mais frequentes da escala, Kerr et al. (2003) construíram o *Test of Online Learning Success (TOOLS)*. Os autores desenvolveram o instrumento a partir de afirmações simples que refletem aspetos comportamentais fracos e fortes associados ao desempenho *online*. Kerr et al. (2003) organizaram os itens da escala em seis dimensões: (1) Habilidades Computacionais (HC), (2) Administração do Tempo (AT), (3) Motivação (MOT), (4) Habilidades Académicas (HAC), (5) Necessidade de Estudo *Online* (NEO) e (6) Habilidades de Aprendizagem (HAP). Os resultados da consistência interna revelaram um valor de .87 para o conjunto dos itens que compõem a escala total. No estudo original de Kerr et al. (2003), falta-nos a informação dos resultados para a consistência interna nas diferentes dimensões; entretanto, temos a informação da variação dos valores dos coeficientes de alfa, os quais apresentaram valores entre 0.55 e 0.88 entre as seis dimensões. A ESAOO (Escala de Sucesso Académico do Aluno *Online*) utiliza um formato de resposta numa escala de tipo Likert em 5 pontos, designadamente (1) discordo totalmente, (2) discordo, (3) nem discordo nem concordo, (4) concordo e (5) concordo totalmente.

### **5.4.3 A Escala de Envolvimento do Aluno Online (EEAO; Dixon, 2010)**

O terceiro instrumento a ser utilizado neste trabalho de pesquisa é a EEAO (Dixon, 2010). Esta escala representa uma adaptação de três instrumentos existentes, nomeadamente *The Classroom Survey of Student Engagement (CLASSE)*, *The Student Course Engagement Questionnaire (SCEQ)* e a *Rubric for Assessing Interactive Qualities in Distance Courses (RAIQDC)*. Segundo a autora, “each of these instruments is a strong tool in its own right”<sup>2</sup> (Dixon, 2010, p.3) mas nenhum possui aspetos que avaliem o envolvimento do aluno *online*. Neste sentido, para avaliar o envolvimento do aluno na modalidade de EaD, Dixon (2010) no seu estudo, evidenciou quais seriam as atividades e/ou

---

<sup>2</sup> “cada um desses instrumentos representa uma ferramenta de elevado valor em sua proposta”. Tradução livre.

canais de interação que poderiam ser usados para envolver os alunos no processo de aprendizagem *online*. Dixson (2010) sugeriu as atividades e/ou tarefas que resultam no envolvimento acadêmico do aluno na modalidade de EaD e, do mesmo modo que nos instrumentos anteriores, a autora organiza o seu questionário em quatro componentes, a saber, designadamente (1) Habilidades (H), (2) Emocional (E), (3) Participação (PA) e (4) Performance (PE). Os resultados da consistência interna revelaram um valor de .95 para o conjunto dos itens que compõem a escala total. Assim como Kerr et al. (2003) a autora, no entanto não apresenta os resultados para a consistência interna nas diferentes subescalas. A EEAO (Escala do Envolvimento do Aluno *Online*) utiliza um formato de resposta numa escala de tipo Likert em 5 pontos, nomeadamente (1) discordo totalmente, (2) discordo, (3) nem discordo nem concordo, (4) concordo e (5) concordo totalmente.

#### ***5.4.4 A Escala de Perceção do Sucesso Académico do Aluno Online (EPSAAO; Picciano, 2002)***

A escala de Picciano (2002) foi elaborada a partir do interesse em investigar o sucesso académico num curso *online* em relação à interação e à perceção da presença social no curso. O instrumento original do autor teve o objetivo de recolher informações de variáveis de dados múltiplos independentes, como a interação e a presença e variáveis de dados múltiplos dependentes, como as medidas de sucesso académico. As questões que compuseram o instrumento tiveram como base o *Inventory of Presence Questionnaire*, desenvolvido pelo *Presence Research Working Group*, do *Technische Universiteit Eindhoven*, nos Países Baixos e, também, no questionário desenvolvido por Chih-Hsiung Tu, da *Northern Arizona University*, nos Estados Unidos. Para a análise e interpretação dos dados, o autor fez uso da estatística de análise descritiva e correlações de Pearson entre variáveis. A correlação entre a Interação e Presença Social revelou-se altamente positiva (0.85) e estatisticamente significativa ( $p < 0.05$ ). Na presente investigação, o sucesso académico será avaliado através da EPSAAO (Escala de Perceção do Sucesso Académico do

Aluno *Online*), de Picciano (2002), que avalia as percepções do aluno em duas dimensões, referindo-se a primeira à qualidade (Presença Social - PS) e a segunda (Interação - I) à quantidade das interações em cursos *online*. Este instrumento é composto por dezoito itens. As primeiras sete questões avaliam a qualidade das interações entre aluno e docente bem como a satisfação do aluno em relação à qualidade e quantidade da experiência com o processo de aprendizagem *online*. Assim como Kerr et al. (2003) e Dixson (2010), o estudo de Picciano (2002) não apresenta os resultados para a consistência interna nas duas dimensões. Para uma melhor compreensão da importância da interação aluno-aluno e docente-aluno, em cursos na modalidade de EaD, optamos por referir os resultados de outros estudos a respeito do tema que apresentam valores de consistência interna. Sun e Wu (2016) mediram a interação docente-aluno no que respeita a influência e a proximidade do docente em AVAs para investigar o sucesso acadêmico. Nesta pesquisa, estes dois fatores apresentaram valores de alfa de 0.91 e 0.77, respectivamente. Outra pesquisa, desenvolvida por Moore, Warner e Jones (2016) no que respeita a interação aluno-aluno em AVAs, foi criada eletronicamente e testada em campo com alunos que estavam matriculados em três classes de educação à distância, designadamente (1) ciência animal, (2) educação tecnológica e (3) desenvolvimento da família, durante o primeiro trimestre do ano acadêmico de 2013. Para avaliar a consistência interna do instrumento, o alfa de Cronbach foi calculado nos resultados do teste de campo. O coeficiente resultante foi de 0.95, indicando um alto grau de consistência interna. Outro estudo foi conduzido por Vaughan (2014) para investigar o impacto de aplicações de aprendizagem colaborativa e interativa (por exemplo, blogs, wikis, clickers, compartilhamento de mídia social e aplicativos de rede) sobre a aprendizagem, envolvimento e performance de alunos em cursos de graduação do primeiro ano destinados à aprendizagem combinada ou híbrida. Os coeficientes de alfa de Cronbach apresentaram-se exceder o nível aceitável de 0.70, segundo Nunnally (1978). Desta forma, para o conjunto de itens que mediu o envolvimento em práticas educativas eficazes, o valor de alfa de Cronbach foi de 0.83; para o conjunto de itens que mediu a aprendizagem ativa e

colaborativa, o valor de alfa de Cronbach foi de 0.78; para o conjunto de itens que mediu a interação docente-aluno, o valor de alfa de Cronbach foi de 0.71. A EPSAEO (Escala de Percepção do Sucesso Académico do Aluno *Online*), de Picciano (2002) utiliza um formato de resposta numa escala de tipo Likert em 5 pontos, designadamente (1) discordo totalmente, (2) discordo, (3) nem discordo nem concordo, (4) concordo e (5) concordo totalmente. As onze questões restantes avaliam a percepção do aluno em relação à Presença Social (PS) no AVA. Desta forma, a seguinte escala de tipo Likert foi utilizada: (1) discordo totalmente, (2) discordo, (3) nem concordo nem discordo, (4) concordo, (5) concordo totalmente.

#### ***5.4.5 A Escala de Percepção da Satisfação com o Sucesso Académico do Aluno Online (EPSSAEO; Ferreira et al., 2014)***

Esta escala reflete dois aspetos: (1) a percepção da satisfação do aluno *online* com seu sucesso académico e (2) a comparação deste sucesso com seus pares (colegas). O instrumento da percepção de sucesso e sucesso comparado é composto por nove itens, sendo oito para avaliar a percepção de sucesso académico *online* e um para avaliar o sucesso comparado aos pares. Assim, como na Escala de Picciano (2002), o instrumento utiliza duas escalas de tipo Likert com itens medindo diferentes aspetos: cinco itens avaliam a percepção da satisfação do aluno *online* com o seu sucesso académico: (1) discordo totalmente, (2) discordo, (3) nem concordo nem discordo, (4) concordo, (5) concordo totalmente. Para a última questão do questionário, usamos a escala de tipo Likert em 5 pontos, oscilando entre 1 (sucesso muito menor) e 5 (sucesso muito maior), para medir a percepção do aluno relativamente à sua satisfação com o sucesso académico quando comparado com os seus pares. Pensamos em utilizar estes instrumentos para permitir a análise da triangulação entre competências, envolvimento e sucesso académico em EaD, componentes a serem investigadas no presente trabalho.

## 5.5 Procedimentos

Para a viabilização do estudo, reunimos, previamente, com os Gestores de duas Instituições de Ensino Superior (IES), com a finalidade de avaliarmos a possibilidade de realizar a investigação com os alunos que estavam a frequentar diferentes cursos na modalidade de educação a distância. Para o efeito, foi-nos recomendado uma reunião com os Coordenadores de todos os cursos envolvidos no sentido de explicar, pessoalmente, os objectivos e natureza da investigação, de prestar alguns esclarecimentos em relação à tipologia dos questionários, aos formatos de resposta e às informações solicitadas na parte relacionada com os dados pessoais dos alunos. Mediante a autorização dos coordenadores das duas IES, a proposta de investigação, incluindo a bateria de questionários, foi inserida na Plataforma Brasil, para ser oficialmente autorizada a passagem dos instrumentos aos alunos que aceitassem participar na investigação (Anexo 7).

O sítio *SurveyMonkey* foi utilizado para hospedar todas as questões relacionadas com a presente investigação. Refira-se que a decisão de utilizarmos este sítio levou-nos a considerar o elevado número possível de respostas dos alunos em EaD, com a brevidade e eficácia desejáveis. Desta forma, os cinco instrumentos foram hospedados *online*, no sítio *SurveyMonkey* para que os alunos pudessem logar-se e assim respondê-los de acordo com a conveniência de tempo de cada participante.

De salientar que além da questão da flexibilidade de tempo para o participante responder ao inquérito, houve outro aspeto pelo qual o sítio *Survey Monkey*, foi escolhido para ser utilizado no estudo piloto: a compatibilidade do sítio com o AVA (*Moodle*), das duas IES onde foram possíveis recolher os dados; as duas plataformas puderam ser *linkadas* sem que ocorressem problemas técnicos na transposição de dados ao aplicativo do pacote *Office Excel* e, posteriormente ao *software* estatístico, *Statistical Package for the Social Scienses (SPSS)*.

Para a operacionalização da investigação foram utilizados quatro instrumentos validados por pesquisadores norte-americanos e, devidamente autorizados

para que pudéssemos fazer o uso deles (Anexos 1 ao 4). No estudo piloto foram utilizados cinco questionários, sendo disponibilizados *online* para os alunos entre os anos acadêmicos de 2014 e 2015.

O primeiro questionário apresentado aos alunos foi o de Bigatel et al. (2012), composto por sessenta e quatro itens, relacionados com a identificação das competências *online* do docente para o sucesso do ensino utilizando-se ambientes virtuais de aprendizagem, agrupados em sete dimensões de competências, nomeadamente (1) Aprendizagem Ativa (AA), (2) Ensino Ativo (EA), (3) Tecnologia Multimídia (TM), (4) Decoro na Sala de Aula (D), (5) Administrativa/Liderança (AL), (6) Competência Tecnológica(CT), (7) Aplicação de Políticas Regimentais (AP).

O segundo instrumento foi o de Kerr et al. (2003). Este instrumento foi composto por quarenta e cinco questões agrupadas em seis dimensões, designadamente (1) Habilidades Computacionais (HC), (2) Administração de Tempo (AT); (3) Motivação (MOT), (4) Habilidades Acadêmicas (HAC); (5) Necessidade do Estudo *Online* (NEO) e (6) Habilidades de Aprendizagem (HAP).

As escalas desenvolvidas pelos autores Dixson (2010) e Picciano (2002), foram utilizadas para avaliar o envolvimento dos alunos em AVAs, a competência dos alunos *online* e o sucesso acadêmico dos mesmos, respetivamente. O instrumento de Dixson (2010) foi composto por trinta questões agrupadas em quatro dimensões, nomeadamente (1) Habilidades (H), (2) Emocional (E), (3) Participação (PA) e (4) Performance (PE) e o quarto instrumento foi o de Picciano (2002), que investiga o sucesso acadêmico e a competência dos alunos, composto por dezoito questões agrupadas em duas dimensões, designadamente (1) Interação (INT) e (2) Presença Social (PS).

Aos quatro instrumentos de fonte norte-americanas foi acrescentado o instrumento de Ferreira et al. (2014) para complementar as questões da pesquisa de Picciano (2002) e permitir avaliar o grau de satisfação do aluno com o curso em EaD. Além das cento e sessenta e seis questões compostas pelos instrumentos aqui referidos, o estudo compreendeu ainda vinte questões de natureza sociodemográfica, tendo como objetivo a descrição e caracterização pormenorizada dos participantes do estudo piloto.

## 5.6 Resultados

De seguida, apresentaremos os resultados da análise descritiva e da consistência interna dos instrumentos utilizados no estudo piloto. O presente estudo foi demonstrativo de que esta etapa foi fundamental no processo de validação da versão em português dos instrumentos traduzidos. De igual modo, foi profícuo este teste piloto do estudo o qual nos permitiu verificar a precisão da tradução para o português do Brasil e analisar algumas características psicométricas dos referidos instrumentos

### *5.6.1 Escala das Competências Online do Docente (ECOD; Bigatel et al., 2012)*

A ECOD é composta por 64 itens organizados em sete dimensões (AA, AL, EA, TM, D, CT, AP). A dimensão Aprendizagem Ativa (AA) apresentou um valor de alfa de Cronbach de 0.93; para a dimensão Administração Liderança (AL), o valor de alfa de Cronbach foi de 0.46; para a dimensão Ensino Ativo (EA) o valor de alfa de Cronbach foi de 0.72; já a dimensão Tecnologia Multimídia (TM), o valor de alfa de Cronbach foi de 0.84; a dimensão Decoro na Sala de Aula (D) apresentou um valor de alfa de Cronbach de 0.77; para a dimensão Competência Tecnológica (CT) o valor de alfa de Cronbach foi de 0.79 e para a dimensão Aplicação de Políticas (AP) o valor de alfa de Cronbach foi de 0.82. Neste primeiro instrumento (ECOD, de Bigatel et al (2012), o valor do coeficiente de alfa de Cronbach foi de 0.98, para o total dos 64 itens. Quando consideradas as dimensões individualmente, os valores do coeficiente de alfa variaram entre 0.77 (AP) e 0.92 (AA). No estudo original da escala de Bigatel et al. (2012), o valor total do coeficiente de alfa de Cronbach foi de 0.94. Os itens são respondidos numa escala de resposta de cinco pontos, variando, por exemplo, no que se respeita à escala de importância, entre 1 (Nada) e 5 (Muito).



## Quadro 15

### Média, desvio-padrão, correlação item-total corrigida e alfa corrigido para a ECOD

Itens	Média	Desvio padrão	Correlação item-total corrigida	Alfa corrigido
1. O docente demonstra respeito aos alunos quando se comunica eles.	4.19	0.75	0.63	0.98
2. O docente fornece aos alunos os critérios de avaliação e de forma clara e transparente (por exemplo, conceitos, descrição de como as tarefas serão avaliadas ).	4.16	0.79	0.66	0.98
3. O docente comunica claramente os objetivos do curso	4.04	0.76	0.70	0.98
4.O docente comunica claramente o conteúdo do curso	4.07	0.78	0.65	0.98
5.O docente demonstra entusiasmo ao interagir com os alunos no ambiente virtual de aprendizagem.	4.05	0.82	0.71	0.98
6.O docente fornece feedback claro e detalhado sobre as tarefas e testes o que contribui para melhorar a experiência de aprendizagem online.	4.07	0.79	0.66	0.98
7.O docente comunica aos alunos sobre as mudanças no decorrer curso , lembra dos prazos das tarefas atrasadas, isto é, faz uso de recursos adicionais relevantes através de anúncios e/ou e-mails.	4.05	0.70	0.70	0.98
8.O docente pode gerir eficazmente as comunicações do curso proporcionando um bom modelo de comportamento esperado para toda a	3.87	0.72	0.74	0.98
9.O docente fornece feedback de forma rápida e útil sobre as tarefas e testes o que ajuda a aumentar o aprendizado.	3.99	0.80	0.60	0.98
10.O docente comunica claramente o que espera do comportamento dos alunos.	3.91	0.77	0.76	0.98
11.O docente orienta a classe de forma eficaz para que a compreensão do conteúdo do curso aconteça de forma a ajudar os alunos a esclarecer suas dúvidas.	4.00	0.77	0.73	0.98
12.O docente cria um ambiente de aprendizagem que é seguro e convidativo.	3.88	0.84	0.76	0.98
13.O docente demonstra dedicação e preocupação no que se refere ao aprendizado do conteúdo do curso pelos alunos.	4.00	0.81	0.79	0.98
14.O docente adere às políticas da universidade no que se refer aos aspectos regimentais do curso.	3.97	0.77	0.76	0.98
15.O docente está ativamente envolvido no monitoramento do progresso dos alunos.	4.05	0.85	0.77	0.98
16.O docente fornece exemplos significativos que ajudam os alunos a compreender o conteúdo do curso.	3.95	0.84	0.70	0.98
17.O docente utiliza estratégias adequadas para gerenciar a carga de trabalho/tarefas online.	3.87	0.83	0.74	0.98
18.O docente é proficiente com as tecnologias utilizadas no ambiente virtual de aprendizagem.	3.99	0.80	0.79	0.98
19.O docente incentive os alunos a participar em fóruns de discussão, caso o curso utilize esse recurso.	3.80	0.91	0.78	0.98
20.O docente facilita as atividades de aprendizagem as quais ajudam os alunos a construir explicações/soluções concernentes às tarefas.	3.92	0.90	0.72	0.98

cont.

Itens	Média	Desvio padrão	Correlação item-total corrigida	Alfa corrigido
21.O docente apresenta segurança com a tecnologia usada no curso.	3.96	0.78	0.73	0.98
22.O docente é proficiente no Sistema de gestão(moodle) escolhido para o curso.	3.89	0.76	0.76	0.98
23.O docente apresenta acessibilidade de recursos para alunos com deficiência.	4.00	0.82	0.77	0.98
24.O docente atualiza a planilha de notas para fins de controle dos alunos.	3.95	0.79	0.66	0.98
25.O docente faz uso do conhecimento prévio dos alunos para que eles possam tirar proveito das novas informações.	3.83	0.89	0.68	0.98
26.O docente desempenha um papel ativo nas discussões online, quando apropriado.	3.77	0.85	0.81	0.98
27.O docente conscientiza os alunos sobre as políticas de plágio.	4.15	0.80	0.77	0.98
28.O docente integra o uso de tecnologia de forma significativa e relevante para os alunos.	4.04	0.78	0.78	0.98
29.A comunicação do docente demonstra sensibilidade à deficiência e diversidades, incluindo: cultural, cognitiva, emocional e física.	3.99	0.78	0.73	0.98
30.O docente comunica as expectativas do curso em relação ao comportamento em sala de aula(ambiente virtual de	3.87	0.76	0.82	0.98
31.O docente utiliza vários métodos de avaliação para avaliar o desempenho do aluno.	3.95	0.75	0.79	0.98
32.O docente demonstra flexibilidade para acomodar diferentes necessidades/circunstâncias dos alunos.	4.00	0.90	0.70	0.98
33.O docente adere às políticas educacionais relacionadas ao desenvolvimento curricular(projeto pedagógico do curso).	3.93	0.83	0.81	0.98
34.O docente responde às perguntas dos alunos dentro de 24 horas.	3.92	0.87	0.61	0.98
35.O docente monitora a adesão dos alunos às políticas e procedimentos de integridade acadêmica.	3.77	0.86	0.75	0.98
36.O docente está aberto a ideias dos alunos e as incorpora para a melhoria do curso.	3.81	0.80	0.72	0.98
37.O docente oferece oportunidades para a prática do aprendizado para que os alunos possam aplicar o conhecimento aprendido no	3.93	0.83	0.77	0.98
38.O docente se conecta ao curso diariamente, a fim de monitorar e envolver os alunos com o conteúdo do curso.	3.84	0.84	0.67	0.98
39.O docente comunica aos alunos a respeito dos requisitos tecnológicos e de software necessários para o curso.	3.88	0.82	0.69	0.98
40. O docente fornece recursos adicionais que incentivem os alunos a se aprofundar do conteúdo do curso.	3.90	0.78	0.75	0.98

cont.

Itens	Média	Desvio padrão	Correlação item-total corrigida	Alfa corrigido
41.O docente incentive os alunos a partilhar os seus conhecimentos e experiências com os colegas no ambiente virtual de aprendizagem.	3.68	0.87	0.77	0.98
42.O docente ajudar a manter os participantes do curso ativos nas tarefas.	3.72	0.83	0.72	0.98
43.O docente utiliza tecnologias multimídias que são apropriadas para as atividades de aprendizagem.	3.75	0.74	0.75	0.98
44.O docente monitora a adesão dos alunos às políticas de direitos autorais.	3.71	0.87	0.70	0.98
45.O docente promove a reflexão do aluno, proporcionando-lhe oportunidades para a auto-avaliação dos trabalhos.	3.80	0.77	0.79	0.98
46.O docente varia o uso de métodos de ensino para acomodar os diferentes estilos de aprendizagem dos alunos.	3.79	0.83	0.77	0.98
47.O docente ensina aos alunos o código de ética relevante para a disciplina(ordem).	3.72	0.80	0.76	0.98
48.O docente é facilitador do processo de aprendizagem e não dita o processo de aprendizagem dos alunos.	3.87	0.88	0.54	0.98
49.O docente ajuda os alunos a resolver os conflitos que surge em trabalhos de equipe.	3.81	0.87	0.64	0.98
50.O docente tem uma compreensão suficiente das tecnologias utilizadas no curso para ajudar os alunos com as questões técnicas básicas.	3.87	0.81	0.68	0.98
51.O docente é o especialista e direciona o processo de aprendizagem.	3.88	0.79	0.80	0.98
52.O docente incentive que alunos gerem conteúdo quando apropriado.	3.75	0.90	0.75	0.98
53.O docente incentive os alunos a interagir uns com os outros propondo tarefas e projetos em equipe, quando apropriado.	3.69	0.82	0.70	0.98
54.O docente usa uma variedade de tecnologias multimedia para alcançar os objetivos do curso.	3.77	0.83	0.69	0.98
55.O docente identifica as áreas de conflito potencial dentro do curso.	3.69	0.77	0.75	0.98
56. O docente inclui trabalhos em grupo, se for o caso	3.40	0.84	0.36	0.98
57.O docente resolve conflitos quando eles surgem no trabalho em grupo.	3.55	0.79	0.52	0.98
58.O docente confirma o recebimento das tarefas no prazo de dois dias após o envio pelos alunos.	3.87	0.89	0.61	0.98
59.O docente está familiarizado com os recursos relacionados à orientação académica.	3.79	0.79	0.66	0.98
60.O docente possui horário de atendimento, que coincide com os horários dos alunos.	3.88	0.93	0.75	0.98

cont.

Itens	Média	Desvio padrão	Correlação item-total corrigida	Alfa corrigido
61.O docente retorna o feedback das tarefas dentro de 48 horas, da data de entrega das mesmas.	3.97	0.84	0.67	0.98
62.O docente reúne dados sobre o histórico, interesses e experiências dos alunos, a fim de relacioná-los com o conteúdo do curso.	3.72	0.83	0.62	0.98
63.O docente fornece opções para a elaboração projetos para nota para que os alunos possam escolher os temas de acordo com o interesse pessoal de cada um.	3.89	0.82	0.64	0.98
64.O docente utiliza, em seu critério de avaliação avaliação por pares de trabalho do aluno, se for o caso.	3.63	0.84	0.67	0.98

A Dimensão 1 AA (Aprendizagem Ativa), da Escala que avalia a Competência *Online* do Docente (Bigatel et al. ,2012), é composta por 10 itens. Esta Dimensão pretende avaliar as características de pro-atividade do docente no processo de ensino e aprendizagem do aluno. Os itens são respondidos numa escala de resposta de cinco pontos, variando, entre 1 (Nada) e 5 (Muito). Esta escala apresentou características de consistência interna bastante satisfatórias, cujo valor da consistência interna (alfa de Cronbach total) foi de 0.90, atestando as boas características psicométricas da subescala. Os itens apresentam valores de correlação item-total corrigidos que oscilaram entre 0.38 e 0.80, para os itens 41 (O docente incentiva os alunos a partilhar os seus conhecimentos e experiências com colegas no ambiente virtual de aprendizagem) e 56 (O docente inclui trabalhos em grupo, se for o caso), respetivamente (Quadro 16).

## Quadro 16

Média, desvio-padrão, correlação item-total corrigida e alfa corrigido para os itens Dimensão 1 Aprendizagem Ativa (AA)

Itens	Média	Desvio padrão	Correlação item-total corrigida	Alfa corrigido
1. O docente demonstra respeito aos alunos quando se comunica eles.	4.19	0.75	0.49	0.91
19.O docente incentiva os alunos a participar de fóruns de discussão, caso o curso utilize esse recurso.	3.80	0.92	0.75	0.89
20.O docente facilita as atividades de aprendizagem as quais ajudam os alunos a construir explicações/soluções concernentes às tarefas.	3.92	0.90	0.63	0.90
37.O docente oferece oportunidades para a prática do aprendizado para que os alunos possam aplicar o conhecimento aprendido no mundo.	3.93	0.83	0.74	0.89
40. O docente fornece recursos adicionais que incentivam os alunos a se aprofundar do conteúdo do curso.	3.89	0.78	0.74	0.89
41.O docente incentiva os alunos a partilhar os seus conhecimentos e experiências com os colegas no ambiente virtual de aprendizagem.	3.68	0.87	0.81	0.89
52.O docente incentiva que alunos gerem conteúdos quando apropriado.	3.75	0.90	0.77	0.89
53.O docente incentiva os alunos a interagir com os outros propondo tarefas e projetos em equipe, quando apropriado.	3.69	0.82	0.70	0.90
56. O docente inclui trabalhos em grupo, se for o caso	3.40	0.84	0.38	0.91
64.O docente utiliza, em seu critério de avaliação, a avaliação por pares de trabalho de aluno, se for o caso.	3.63	0.84	0.64	0.90

Relativamente à *Dimensão 2 (Administração/ Liderança)*, a mesma é composta por 5 itens e responde pela função de gestão do docente no ambiente virtual de aprendizagem ao lidar com o aluno. Os itens são respondidos numa escala

de resposta de cinco pontos, variando entre 1 (Nada) e 5 (Muito). O valor de alfa total foi de 0.88. Os valores de correlação item-total corrigido variaram entre 0.62, para o item 3 (O docente comunica claramente os objetivos do curso) e 0.80, para o item 22 (O docente é proficiente no sistema de gestão (moodle)), podendo ser considerados moderadamente altos (Quadro 17) .

#### Quadro 17

Média, desvio-padrão, correlação item-total corrigida e alfa corrigido para os itens da Dimensão 2 Administração/Liderança

Itens	Média	Desvio padrão	Correlação item-total corrigida	Alfa corrigido
3. O docente comunica claramente os objetivos do curso	4.04	0.76	0.62	0.87
22.O docente é proficiente no Sistema de gestão(moodle) escolhido para o curso.	3.89	0.76	0.80	0.83
24.O docente atualiza a planilha de notas para fir de controle dos alunos.	3.95	0.79	0.63	0.87
28.O docente integra o uso de tecnologia de forr significativa e relevante para os alunos.	4.04	0.78	0.79	0.84
33.O docente adere às políticas educacionais relacionadas ao desenvolvimento curricular(proje pedagógico do curso).	3.93	0.83	0.73	0.85

A Dimensão 3 (*Ensino Ativo*), é composta por 5 itens. Os itens são respondidos numa escala de resposta de cinco pontos, variando entre 1 (Nada) e 5 (Muito). Esta Dimensão responde pela função de pro-atividade do docente no que se relaciona ao papel de conduzir o aluno em seu processo de aprendizagem em AVAs. Esta subescala revelou um valor de alfa de Cronbach de 0.84.

Os itens apresentam valores de correlação item-total corrigidos oscilando entre 0.53 e 0.75 nos itens 42 (O docente ajuda a manter os participantes do curso ativos nas tarefas) e 13 (O docente demonstra dedicação e preocupação no que se refere ao aprendizado do conteúdo do curso pelos alunos), respetivamente (Quadro 18).

### Quadro 18

Média, desvio-padrão, correlação item-total corrigida e alfa corrigido para os itens da Dimensão 3 Ensino Ativo

Itens	Média	Desvio padrão	Correlação item-total corrigida	Alfa corrigido
6.O docente fornece feedback claro e detalhado sobre as tarefas e testes o que contribui para melhorar a experiência de aprendizagem online.	4.07	0.79	0.67	0.80
9.O docente fornece feedback de forma rápida e útil sobre as tarefas e testes o que ajuda a aumentar o aprendizado.	3.99	0.80	0.62	0.81
13.O docente demonstra dedicação e preocupação no que se refere ao aprendizado do conteúdo do curso pelos alunos.	4.00	0.81	0.75	0.78
17.O docente utiliza estratégias adequadas para gerenciar a carga de trabalho/tarefas online.	3.87	0.83	0.66	0.80
42.O docente ajuda a manter os participantes do curso ativos nas tarefas.	3.72	0.83	0.53	0.84

No que diz respeito à *Dimensão 4 (Tecnologia Multimídia)*, composta por dois itens relacionados com a habilidade do docente na integração da tecnologia no ambiente acadêmico, percebida pelo aluno. Os itens são respondidos numa escala de resposta de cinco pontos, variando entre 1 (Nada) e 5 (Muito). Estes itens apresentam valores de correlação item-total corrigidos razoavelmente moderados de 0.63, cada um deles, respetivamente, segundo o quadro 19. O valor de alfa total para esta dimensão foi de 0.77.

### Quadro 19

Média, desvio-padrão, correlação item-total corrigida e alfa corrigido para os itens da Dimensão 4 Tecnologia Multimídia

Itens	Média	Desvio padrão	Correlação item-total corrigida	Alfa corrigido
43.O docente utiliza tecnologias multimídias que são apropriadas para as atividades de aprendizagem.	3.75	0.74	0.63	.
54.O docente usa uma variedade de tecnologias de multimedia para alcançar os objetivos do curso.	3.77	0.83	0.63	.

Relativamente à *Dimensão 5 (Decoro na Sala de Aula)*, esta é composta por quatro itens, que pretendem avaliar a habilidade do docente na gestão comunicacional no ambiente virtual de aprendizagem, percebida pelo aluno. Como podemos verificar no Quadro 20, os itens apresentam valores de correlação item-total corrigidos razoavelmente moderados, oscilando entre 0.50 e 0.83, para os itens 8 (O docente pode gerir eficazmente as comunicações do curso propiciando um bom modelo de comportamento esperado para toda a comunicação) e 55 (O docente identifica as áreas de conflito potencial dentro do curso), respetivamente. O valor de alfa de Cronbach foi de 0.81.

### Quadro 20

Média, desvio-padrão, correlação item-total corrigida e alfa corrigido para os itens da Dimensão 5 Decoro na Sala de Aula

Itens	Média	Desvio padrão	Correlação item-total corrigida	Alfa corrigido
8.O docente pode gerir eficazmente as comunicações do curso proporcionando um bom modelo de comportamento esperado para toda a comunicação do curso.	3.87	0.72	0.50	0.82
49.O docente ajuda os alunos a resolver os conflitos que surge mem trabalhos de equipe.	3.81	0.87	0.69	0.73
55.O docente identifica as áreas de conflito potencial dentro do curso.	3.69	0.77	0.83	0.67
57.O docente resolve conflitos quando eles surgem no trabalho em grupo.	3.55	0.79	0.53	0.81



A *Dimensão 6* (Competência Tecnológica), composta por dois itens, inclui a habilidade do docente na condução do processo de aprendizagem com a tecnologia, percebida pelo aluno. Os itens são respondidos numa escala de resposta de cinco pontos, variando entre 1 (Nada) e 5 (Muito). O valor de alfa total foi de 0.89. Os dois itens apresentam valores de correlação item-total corrigido razoavelmente altos no valor de 0.80

#### Quadro 21

Média, desvio-padrão, correlação item-total corrigida e alfa corrigido para os itens da Dimensão 6 Competência Tecnológica

Itens	Média	Desvio padrão	Correlação item-total corrigida	Alfa corrigido
18.O docente é proficiente com as tecnologias utilizadas no ambiente virtual de aprendizagem.	3.99	0.80	0.80	.
21.O docente apresenta segurança com a tecnolc usada no curso.	3.96	0.78	0.80	.

A *Dimensão 7* (Aplicação de Políticas) é composta por dois itens que avaliam a capacidade do docente em informar ao aluno sobre as políticas de comportamento académico (regimento interno da IES). Os valores de correlação item-total corrigido revelaram valores razoavelmente moderados de 0.62. O valor de alfa de Cronbach para esta dimensão foi de 0.76, considerado bastante satisfatório.

#### Quadro 22

Média, desvio-padrão, correlação item-total corrigida e alfa corrigido para os itens da Dimensão 7 Aplicação de Políticas

Itens	Média	Desvio padrão	Correlação item-total corrigida	Alfa corrigido
27.O docente conscientiza os alunos sobre as políticas de plágio.	4.15	0.80	0.62	.
35.O docente monitora a adesão dos alunos às políticas e procedimentos de integridade acadêmica.	3.77	0.86	0.62	.

O Quadro 23 apresenta o resultado da matriz de correlações de Pearson entre as sete dimensões da Escala de Competências Online do Docente (Aprendizagem Ativa, Administração/Liderança, Ensino Ativo, Tecnologia Multimídia, Decoro na Sala de Aula, Competência Tecnológica e Aplicações de Políticas).

Como podemos verificar no quadro 23, constatamos a presença de coeficientes de correlação positivos e estatisticamente significativos entre todas as dimensões.

As correlações entre as diferentes dimensões oscilaram entre 0.59 e 0.88 para Competência Tecnológica e Decoro na Sala de Aula e Administração/Liderança e Ensino Ativo, respetivamente.

Quadro 23

Matriz de correlação para a Escala de Competências Online do Docente

Itens	1	2	3	4	5	6	7
1. Aprendizagem Ativa	1						
2. Administração/Liderança	0.84**	1					
3. Ensino Ativo	0.84**	0.88**	1				
4. Tecnologia Multimídia	0.85**	0.65**	0.62**	1			
5. Decoro na Sala de Aula	0.83**	0.72**	0.69**	0.79**	1		
6. Competência Tecnológica	0.74**	0.83**	0.79**	0.60**	0.59**	1	
7. Aplicação de Políticas	0.83**	0.77**	0.77**	0.68**	0.66**	0.67**	1

\*\*p<0.01

### 5.6.2 Escala do Sucesso Académico do Aluno Online (ESAAO; Kerr et al., 2003)

A Escala de Sucesso Académico do Aluno Online é composta por 45 itens organizados em seis dimensões. Ela avalia uma reflexão do aluno relacionada às suas habilidades de tecnologia associadas ao seu sucesso académico em cursos *online*. Os itens são respondidos numa escala de resposta de cinco pontos, variando entre 1 (Discordo Totalmente) e 5 (Concordo Totalmente). A análise da consistência interna revelou um valor de alfa para o conjunto dos itens de 0.88.

## Quadro 24

Média, desvio-padrão, correlação item-total corrigida e alfa corrigido para os itens da Escala de Sucesso Acadêmico do Aluno *Online*

Itens	Média	Desvio padrão	Correlação item-total corrigida	Alfa corrigido
1. Eu sou capaz de aprender novas tecnologias.	4.42	0.53	0.44	0.88
2. Eu sou capaz de enviar e receber email.	4.51	0.53	0.54	0.88
3. Eu sou capaz de anexar arquivos a uma mensagem de email.	4.46	0.58	0.55	0.88
4. Eu sou capaz de navegar na internet.	4.45	0.56	0.49	0.88
5. Eu sou capaz de usar um editor de texto.	4.41	0.52	0.64	0.88
6. Eu sou capaz de gerenciar arquivos em um computador.	4.28	0.62	0.61	0.88
7. Eu posso baixar novos softwares, quando necessário.	4.20	0.63	0.55	0.88
8. Eu posso instalar novos software, quando necessário.	4.04	0.70	0.51	0.88
9. Eu sei copiar e colar texto usando um computador.	4.45	0.56	0.55	0.88
10. Eu sou capaz de utilizar fóruns de discussão online.	4.30	0.63	0.65	0.88
11. Eu sou capaz de usar salas de bate papo online.	4.28	0.64	0.57	0.88
12. Eu sou capaz de priorizar as minhas responsabilidades.	4.41	0.52	0.67	0.88
13. Eu sou um bom gerenciador de tempo.	4.00	0.69	0.54	0.88
14. Eu sou um procrastinador(costumo deixar tudo para a última hora).	3.16	0.98	-0.08	0.89
15. Eu sou capaz de administrar o meu tempo para fazer o curso.	4.01	0.61	0.45	0.88
16. Eu sou capaz de executar muitas tarefas ao mesmo tempo.	3.58	0.67	0.49	0.88
17. Consigo focar-me no conteúdo do curso.	4.01	0.53	0.54	0.88
18. Sou auto-disciplinado quando se trata de meus estudos.	3.99	0.63	0.48	0.88
19. Eu estou motivado para estudar usando a modalidade de educação a distância.	4.07	0.69	0.38	0.88
20. Eu assumo a responsabilidade para o meu aprendizado.	4.17	0.59	0.47	0.88
21. Eu sou capaz de pensar de forma crítica.	4.30	0.52	0.60	0.88
22. Costumo deixar as tarefas inacabadas.	3.64	0.99	0.46	0.88
23. Eu preciso de ajuda para entender instruções escritas.	3.33	1.00	0.34	0.88

(cont.)

Itens	Média	Desvio padrão	Correlação item-total corrigida	Alfa corrigido
24. Eu espero até o último minuto para fazer as atividades.	3.44	0.86	0.51	0.68
26. Eu preciso que os professores me lembrem dos prazos das tarefas.	3.19	0.88	0.52	0.67
27. Preciso de incentivos/recompensas para motivar-me para concluir uma tarefa.	3.29	0.87	0.52	0.68
28. Por causa de minha agenda pessoal, eu preciso estudar online.	3.76	0.77	0.67	0.68
29. É difícil para mim ir ao campus para completar os requisitos do curso.	3.80	0.72	0.71	0.68
30. Preciso de cursos online por causa da minha distância geográfica entre minha cidade e a universidade.	3.47	1.00	0.34	0.83
31. Preciso de cursos online por causa de meu horário de trabalho.	3.87	0.72	0.66	0.69
32. Eu preciso de liberdade para concluir as tarefas do curso no momento e local de minha escolha.	3.85	0.56	0.47	0.76
33. Eu posso aprender trabalhando de forma independente.	3.93	0.46	0.41	0.50
34. Eu sou autodidata em meu aprendizado.	3.45	0.50	0.01	0.81
35. Eu sou capaz de resolver os problemas sozinho.	3.59	0.58	0.19	0.55
36. Preciso de interação face-a-face (presencial) para aprender.	3.14	0.80	0.26	0.53
37. Eu preciso de feedback do corpo docente nos meus trabalhos entregues.	3.91	0.63	0.04	0.61
39. Preciso da discussão em sala de aula para aprender.	3.14	0.87	0.16	0.58
40. Sou capaz de pedir ajuda quando tenho um problema.	4.16	0.50	0.46	0.48
41. Sinto-me confortável para aprender novas habilidades.	4.14	0.46	0.40	0.50
42. Eu leio com atenção.	4.11	0.43	0.54	0.75
43. Eu sou um bom escritor.	3.78	0.58	0.55	0.74
44. Eu sou capaz de seguir instruções escritas.	4.10	0.41	0.56	0.75
45. Eu sou capaz de transmitir as minhas ideias por escrito	3.96	0.51	0.28	0.88

A Dimensão 1 (Habilidades Computacionais) da ESAAO- Escala de Sucesso Acadêmico do Aluno *Online* (Kerr et al., 2003) é composta por 11 itens, que avaliam as características do saber tecnológico do docente no processo de ensino e aprendizagem do aluno. Os itens são respondidos numa escala de resposta de cinco pontos, variando entre 1 (Discordo Totalmente) e 5 (Concordo Totalmente). A dimensão revelou um valor de alfa total de 0.94. Como podemos verificar no quadro 25, os itens apresentam valores de correlação item-total corrigidos variando entre 0.57 e 0.84 nos itens 8 (Eu posso instalar novos *software*, quando necessário) e 5 (Eu sou capaz de usar um editor de texto), respetivamente.

## Quadro 25

### Médias, desvios-padrão, correlação item-total e alfa corrigidos para a Dimensão1 Habilidades Computacionais

Itens	Média	Desvio padrão	Correlação item-total corrigida	Alfa corrigido
1. Eu sou capaz de aprender novas tecnologias.	4.44	0.53	0.62	0.94
2. Eu sou capaz de enviar e receber email.	4.52	0.53	0.81	0.93
3. Eu sou capaz de anexar arquivos a uma mensagem de email.	4.48	0.58	0.84	0.92
4. Eu sou capaz de navegar na internet.	4.47	0.55	0.70	0.93
5. Eu sou capaz de usar um editor de texto.	4.43	0.52	0.83	0.93
6. Eu sou capaz de gerenciar arquivos em um computador.	4.29	0.61	0.79	0.93
7. Eu posso baixar novos softwares. quando necessário.	4.21	0.64	0.60	0.93
8. Eu posso instalar novos software. quando necessário.	4.08	0.69	0.57	0.93
9. Eu sei copiar e colar texto usando um computador.	4.44	0.58	0.80	0.93
10. Eu sou capaz de utilizar fóruns de discussão online.	4.31	0.64	0.78	0.93
11. Eu sou capaz de usar salas de bate papo online.	4.29	0.65	0.74	0.93

A segunda Dimensão da ESAAO - Escala de Sucesso Académico do Aluno *Online* refere-se à Administração do Tempo. Esta Dimensão revelou um valor alfa total aceitável de 0.72. Esta Dimensão é composta por 9 itens que avaliam os pontos fracos e fortes relacionados com a administração do tempo percebida pelos participantes. Os itens são respondidos numa escala de resposta de cinco pontos, variando entre 1 (Discordo Totalmente) e 5 (Concordo Totalmente). Os itens apresentaram valores de correlação item-total corrigidos oscilando entre 0.12 e 0.53, para os itens 16 (Eu sou capaz de executar muitas tarefas ao mesmo tempo) e 22 (Costumo deixar as tarefas inacabadas), respetivamente (Quadro 26).

## Quadro 26

Médias, desvios-padrão, correlação item-total e alfa corrigidos para a Dimensão 2 Administração do Tempo

Itens	Média	Desvio Padrão	Correlação item-total corrigida	Alfa corrigido
12. Eu sou capaz de priorizar as minhas responsabilidades.	4.43	0.52	0.34	0.71
13. Eu sou um bom gerenciador de tempo.	3.97	0.68	0.49	0.68
14. Eu sou um procrastinador (costumo deixar tudo para a última hora).	3.19	1.00	0.19	0.74
15. Eu sou capaz de administrar o meu tempo para fazer o curso.	4.05	0.63	0.45	0.69
16. Eu sou capaz de executar muitas tarefas ao mesmo tempo.	3.60	0.68	0.12	0.74
22. Costumo deixar as tarefas inacabadas.	3.67	0.99	0.53	0.67
24. Eu espero até o último minuto para fazer as atividades.	3.44	0.86	0.51	0.68
26. Eu preciso que os professores me lembrem dos prazos das tarefas.	3.19	0.88	0.52	0.67
27. Preciso de incentivos/recompensas para motivar-me para concluir uma tarefa.	3.29	0.87	0.52	0.68

No que diz respeito à terceira Dimensão (Motivação) da ESAAO - Escala de Sucesso Académico do Aluno *Online* o conjunto dos itens revela um valor alfa de Cronbach de 0.81. Esta Dimensão é composta por 3 itens que avaliam a motivação percebida pelos alunos de cursos na modalidade a distância. Os três itens apresentam valores de correlação item-total corrigidos moderadamente altos; o valor mais elevado de  $r$  nesta escala é de 0.76, para a questão 18 (Sou auto-disciplinado quando se trata de meus estudos); o valor mais baixo foi de 0.62. (Quadro 27).

## Quadro 27

Médias, desvios-padrão, correlação item-total e alfa corrigidos para a Dimensão 3 Motivação

Itens	Média	Desvio padrão	Correlação item-total corrigida	Alfa corrigido
17. Consigo focar-me no conteúdo do curso.	4.04	0.56	0.63	0.78
18. Sou auto-disciplinado quando se trata de meus estudos.	4.00	0.66	0.76	0.63
19. Eu estou motivado para estudar usando a modalidade de educação a distância.	4.07	0.70	0.62	0.79

No Quadro 28 apresentamos as médias, desvios-padrão correlação item-total corrigida e alfa corrigido para a *Dimensão 4 (Habilidades Académicas)*. O valor de alfa para os oito itens que compõem a escala foi de 0.78. Os oito itens apresentam valores de correlação item-total corrigidos que oscilaram entre 0.48, para o item 38 (Eu sou um bom leitor) e 0.69 para o item 25 (Tenho dificuldade para compreender o que leio).

#### Quadro 28

Médias, desvios-padrão, correlação item-total e alfa corrigidos para a Dimensão 4 Habilidades Académicas

Itens	Média	Desvio padrão	Correlação item-total corrigida	Alfa corrigido
23. Eu preciso de ajuda para entender instruções escritas.	3.34	0.99	0.56	0.75
25. Tenho dificuldade para compreender o que leio.	3.36	0.82	0.69	0.71
34. Eu sou autodidata em meu aprendizado.	3.45	0.50	-0.01	0.81
38. Eu sou um bom leitor.	4.04	0.48	0.48	0.75
42. Eu leio com atenção.	4.11	0.43	0.54	0.75
43. Eu sou um bom escritor.	3.78	0.58	0.55	0.74
44. Eu sou capaz de seguir instruções escritas.	4.10	0.41	0.56	0.75
45. Eu sou capaz de transmitir as minhas ideias por escrito.	3.96	0.51	0.66	0.73

A quinta Dimensão (Necessidade do Estudo Online) da ESAAO - Escala de Sucesso Académico do Aluno *Online* avalia aspetos relacionados com a conveniência do estudo a distância. Esta Dimensão é composta por 5 itens que avaliam a necessidade do estudo virtual, através de AVAs, revelando um valor de alfa de 0.77. Como podemos verificar no quadro 29, os cinco itens apresentam valores de correlação item-total corrigidos satisfatórios; o valor mais alto é de 0.71, para o item 31 (Preciso de cursos online por causa de meu horário de trabalho); o valor mais baixo de  $r$  nesta escala é de 0.34, para o item 30 (Preciso de cursos online por causa da minha distância geográfica entre minha cidade e a universidade).

## Quadro 29

### Médias, desvios-padrão, correlação item-total e alfa corrigidos para a Dimensão 5 - Necessidade do Estudo *Online*

Itens	Média	Desvio padrão	Correlação item-total corrigida	Alfa corrigido
28. Por causa de minha agenda pessoal, eu preciso estudar online.	3.76	0.77	0.67	0.68
29. É difícil para mim ir ao campus para completar os requisitos do curso.	3.80	0.72	0.71	0.68
30. Preciso de cursos online por causa da minha distância geográfica entre minha cidade e a universidade.	3.47	1.00	0.34	0.83
31. Preciso de cursos online por causa de meu horário de trabalho.	3.87	0.72	0.66	0.69
32. Eu preciso de liberdade para concluir as tarefas do curso no momento e local de minha escolha.	3.85	0.56	0.47	0.76

Por fim, a última Dimensão compreende as Habilidades de Aprendizagem e é composta por nove itens. O alfa de Cronbach desta dimensão foi de 0.56. Os valores de correlação item-total corrigidos dos cinco itens oscilaram entre 0.16, para o item 39 (Preciso da discussão em sala de aula para aprender) e 0.46 para o item 40 (Sou capaz de pedir ajuda quando tenho um problema) (Quadro 30).

## Quadro 30

### Médias, desvios-padrão, correlação item-total e alfa corrigidos para a Dimensão 6 - Habilidades de Aprendizagem

Itens	Média	Desvio padrão	Correlação item-total corrigida	Alfa corrigido
20. Eu assumo a responsabilidade para o meu aprendizado.	4.19	0.60	0.36	0.50
21. Eu sou capaz de pensar de forma crítica.	4.31	0.53	0.38	0.50
33. Eu posso aprender trabalhando de forma independente.	3.93	0.46	0.41	0.50
35. Eu sou capaz de resolver os problemas sozinho.	3.59	0.58	0.19	0.55
36. Preciso de interação face-a-face (presencial) para aprender.	3.14	0.80	0.26	0.53
37. Eu preciso de feedback do corpo docente nos meus trabalhos entregues.	3.91	0.63	-0.04	0.61
39. Preciso da discussão em sala de aula para aprender.	3.14	0.87	0.16	0.58
40. Sou capaz de pedir ajuda quando tenho um problema.	4.16	0.50	0.46	0.48
41. Sinto-me confortável para aprender novas habilidades.	4.14	0.46	0.40	0.50



No quadro 31 apresentamos a matriz de correlações de Pearson entre as seis dimensões da Escala de Sucesso Académico do Aluno Online (ESAAO, de Kerr et al., 2003), nomeadamente (1) Habilidades Computacionais, (2) Administração do Tempo, (3) Motivação, (4) Habilidades Académicas, (5) Necessidade do Estudo *Online* e (6) Habilidades de Aprendizagem. Como se pode verificar no quadro 31, as correlações entre as diferentes dimensões são todas positivas, e significativas com exceção das correlações entre a dimensão Necessidade do Estudo *Online* e as outras dimensões que não se revelaram significativas.

Quadro 31  
Matriz de correlação para a Escala de Sucesso Académico do Aluno *Online*

Itens	1	2	3	4	5	6
1. Habilidades Computacionais	1					
2. Administração do Tempo	0.29**	1				
3. Motivação	0.36**	0.40**	1			
4. Habilidades Acadêmicas	0.44**	0.43**	0.45**	1		
5. Necessidade do Estudo Online	0.01	-0.25	0.25**	0.04	1	
6. Habilidades de Aprendizagem	0.52**	0.36**	0.62**	0.59**	0.20**	1

\* p < .05; \*\* p < .01; \*\*\* p < .001

### 5.6.3 Escala do Envolvimento do Aluno Online (EEAO; Dixson, 2010)

No Quadro 32 apresentamos a média, o desvio-padrão e as correlações entre cada item e o total da dimensão da Escala de Envolvimento do Aluno *Online* (Dixson, 2010). Esta escala possui 30 itens organizados em quatro dimensões. O alfa total revela um valor de 0.91. Quando consideradas as dimensões individualmente, os valores do coeficiente de alfa variaram entre 0.71 (PE -

Performance) e 0.84 (H - Habilidades & PA - Participação). No estudo original da escala de Dixon (2010), o valor do coeficiente de alfa de Cronbach foi de 0.95

#### Quadro 32

Média, desvio-padrão, correlação item-total corrigida e alfa corrigido para os itens da Escala de Envolvimento do Aluno *Online*

Itens	Média	Desvio padrão	Correlação item-total corrigida	Alfa corrigido
1. Eu estudo regularmente.	3.89	0.54	0.55	0.91
2. Eu me esforço.	4.20	0.55	0.59	0.91
3. Eu faço todas as tarefas do curso.	4.15	0.51	0.69	0.90
4. Eu me atualizo nas leituras do curso.	4.05	0.54	0.69	0.90
5. Eu olho para as minhas anotações sempre que eu estou no AVA para ter certeza que entendo os conteúdos.	3.87	0.55	0.51	0.91
6. Eu sou organizado(a).				
7. Eu faço anotações sobre as leituras, os powerpoints, ou as video-aulas.	3.75	0.64	0.49	0.91
8. Eu leio atentamente os conteúdos.	4.11	0.48	0.70	0.90
9. Eu entro no AVA várias vezes por semana.	3.73	0.68	0.59	0.90
10. Eu encontro maneiras de tornar o conteúdo relevante para a minha vida profissional.	4.13	0.41	0.64	0.91
11. Eu aplico o material do curso para a minha vida profissional.	4.12	0.52	0.53	0.91
12. Eu encontro maneiras de tornar o curso interessante para	4.12	0.46	0.61	0.91
13. Eu me concentro no curso	4.12	0.46	0.63	0.91
14. Eu realmente desejo aprender o conteúdo do curso.	4.32	0.50	0.57	0.91
15. Eu procuro o docente para perguntar sobre o material e/ou as tarefas.	3.89	0.58	0.57	0.91

Itens	Média	Desvio padrão	Correlação item-total corrigida	cont.
				Alfa corrigido
16. Eu envio email ou publico perguntas quando eu não entendo o material e/ou as	3.99	0.71	0.43	0.91
17. Eu vivencio bons momentos em bate-papos, discussões no AVA ou via email com o docente ou outros alunos.	3.48	0.64	0.42	0.91
18. Eu participo ativamente em pequenos grupos em fóruns de discussões.	3.17	0.67	0.38	0.91
19. Eu ajudo colegas.	3.69	0.70	0.42	0.91
20. Eu tenho boas notas.	4.01	0.53	0.40	0.91
21. Eu desempenho bem nos testes e tarefas.	4.05	0.52	0.50	0.91
22. Eu estou confiante de que posso aprender e obter um bom desempenho.	4.20	0.46	0.58	0.91
23. Eu aproveito todos os recursos do curso (ou seja, links extras, leituras, etc).	3.88	0.57	0.57	0.91
24. Eu me envolvo em conversas no AVA(chat,	3.20	0.57	0.45	0.91
25. Eu penso criticamente sobre ética, minhas prioridades, crenças e valores no contexto do	4.07	0.53	0.62	0.90
26. Eu publico no fórum de discussão, regularmente.	3.19	0.71	0.53	0.91
27. Eu envio email ao docente sobre minhas notas no curso.	3.27	0.68	-0.08	0.92
28. Eu verifico minhas notas no AVA.	4.32	0.47	0.40	0.91
29. Eu tenho a oportunidade de conhecer outros alunos do curso	3.59	0.68	0.07	0.91
30. Eu avalio minha própria aprendizagem e meu progresso no curso.	4.15	0.49	0.51	0.91

Quanto à primeira dimensão da escala EEAO - Escala de Envolvimento do Aluno *Online*, *Dimensão 1* (Habilidades), a mesma é composta por oito itens,

que avaliam a capacidade do aluno em participar de seu processo de aprendizagem em AVAs. Os itens são respondidos numa escala de resposta de cinco pontos, variando entre 1 (Discordo Totalmente) e 5 (Concordo Totalmente). A dimensão revela um valor de alfa total de 0.84. Como podemos verificar no Quadro 33, os itens apresentam valores de correlação item-total corrigidos que oscilam entre 0.43 e 0.73, respetivamente para os itens 6 (Eu sou organizado) e 4 (Eu me atualizo nas leituras do curso), sendo considerados valores bastante satisfatórios (Cronbach, 1984; Almeida & Freire, 2007).

### Quadro 33

Médias, desvios-padrão, correlação item-total e alfa corrigidos para a Dimensão 1 Habilidades

Itens	Média	Desvio padrão	Correlação item-total corrigida	Alfa corrigido
1. Eu estudo regularmente.	3.89	0.54	0.51	0.83
3. Eu faço todas as tarefas do curso.	4.15	0.51	0.72	0.80
4. Eu me atualizo nas leituras do curso	4.05	0.54	0.73	0.80
5. Eu olho para as minhas anotações sempre que eu estou no AVA para ter certeza que eu entendo os conteúdos.	3.87	0.55	0.49	0.83
6. Eu sou organizado(a).	3.84	0.62	0.43	0.84
7. Eu faço anotações sobre as leituras, os powerpoints, ou as video-aulas.	3.75	0.64	0.53	0.83
8. Eu leio atentamente os conteúdos.	4.11	0.48	0.68	0.81
23. Eu aproveito de todos os recursos do curso (ou seja, links extras, leituras, etc).	4.20	0.47	0.53	0.82

No que concerne à segunda dimensão (*Emocional*), esta é composta por sete itens, que avalia aspetos relacionados com o desejo do aluno em querer participar de seu processo de aprendizagem em AVAs, executando as atividades e/ou tarefas publicadas pelo docente. A dimensão revela um valor de alfa de Cronbach de 0.88. Como podemos verificar no Quadro 34, os itens apresentam valores de correlação item-total corrigidos oscilando entre 0.53 e 0.73 nos itens 2 (Eu me esforço) e 14 (Eu realmente desejo aprender o conteúdo do curso), respetivamente, sendo resultados superiores ao valor de referência (.30) em todos os itens (Cronbach, 1984; Almeida & Freire, 2007).

Quadro 34

Médias, desvios-padrão, correlação item-total e alfa corrigidos para a Dimensão 2 Emocional

Itens	Média	Desvio padrão	Correlação item-total corrigida	Alfa corrigido
2. Eu me esforço.	4.20	0.55	0.53	0.88
10. Eu encontro maneiras de tornar o conteúdo relevante para a minha vida profissional.	4.13	0.41	0.72	0.85
11. Eu aplico o material do curso para a minha vida profissional.	4.12	0.52	0.70	0.85
12. Eu encontro maneiras de tornar o curso interessante para mim	4.12	0.46	0.70	0.85
13. Eu me concentro no curso quando estou no AVA.	4.12	0.46	0.61	0.86
14. Eu realmente desejo aprender o conteúdo do curso.	4.32	0.50	0.73	0.85
25. Eu penso criticamente sobre ética, minhas prioridades, crenças e valores no contexto do curso.	4.07	0.53	0.65	0.86

No Quadro 35, apresentamos a *Dimensão 3 (Participação)*, que é composta por nove itens, e como o nome indica, refere-se à participação do aluno no seu processo de aprendizagem em AVAs, de forma efetiva através dos recursos tecnológicos presentes no AVA. A dimensão revelou um valor de alfa total de 0.79. Como podemos verificar no Quadro 35, os itens apresentaram valores de correlação item-total corrigidos oscilando entre 0.16 e 0.70, respetivamente nos itens 29 (Eu tenho a oportunidade de conhecer outros alunos do curso) e 26 (Eu publico no fórum de discussão, regularmente). É de referir que o item 29 apresentou uma correlação item-total corrigida inferior ao valor de referência (0.30) sugerido por Cronbach (1984) e Almeida e Freire (2007).

Quadro 35 Médias, desvios-padrão, correlação item-total e alfa corrigidos para a Dimensão 3 Participação

Itens	Média	Desvio padrão	Correlação item-total corrigida	Alfa corrigido
9. Eu entro no AVA várias vezes por semana.	3.73	0.68	0.33	0.80
15. Eu procure o docente para perguntar sobre o material e/ou as tarefas.	3.89	0.58	0.50	0.77
16. Eu enviei email ou publiquei perguntas quando eu não entendo o material e/ou as tarefas.	3.99	0.71	0.50	0.77
17. Eu vivencio bons momentos em bate-papos, discussões no AVA ou via email com o docente ou outros alunos.	3.48	0.64	0.49	0.77
18. Eu participo ativamente em pequenos grupos em fóruns de discussões.	3.17	0.67	0.54	0.77
19. Eu ajudo colegas	3.69	0.70	0.53	0.77
24. Eu me envolvo em conversas no AVA(chat, discussões, email).	3.20	0.57	0.67	0.75
26. Eu publico no fórum de discussão, regularmente.	3.19	0.71	0.70	0.74
29. Eu tenho a oportunidade de conhecer outros alunos do curso	3.59	0.68	0.16	0.82

Por fim, a última dimensão da EEAO - Escala de Envolvimento do Aluno *Online*, de Dixson (2010), é a *Dimensão 4 (Performance)*, sendo composta por seis itens relacionados com o resultado da ação efetiva do aluno em seu processo de aprendizagem em AVAs. A dimensão *Performance* revela um valor de alfa total de 0.54. Como podemos verificar no Quadro 36, os itens apresentaram valores de correlação item-total corrigidos oscilando entre -0.26 e 0.63 nos itens 27 (Eu envio email ao docente sobre minhas notas no curso) e 21 (Eu desempenho bem nos testes e tarefas). Todos os itens apresentaram correlações com o conjunto dos outros itens superiores ao valor de referência de 0.30 (Cronbach, 1984; Almeida & Freire, 2007), com exceção do item 27. A eliminação deste item levaria a um incremento do valor de alfa de 0.54 para 0.78.

Quadro 36 Médias, desvios-padrão, correlação item-total e alfa corrigidos para a Dimensão 4 Performance

Itens	Média	Desvio padrão	Correlação item-total corrigida	Alfa corrigido
20. Eu tenho boas notas.	4.01	0.53	0.50	0.38
21. Eu desempenho bem nos testes tarefas.	4.05	0.52	0.63	0.31
22. Eu estou confiante de que posso aprender e obter um bom desempenho no curso.	4.20	0.47	0.56	0.36
27. Eu envio email ao docente sobre minhas notas no curso.	3.27	0.68	-0.26	0.78
28. Eu verifico minhas notas no AVA.	4.32	0.47	0.31	0.48
30. Eu avalio minha própria aprendizagem e meu progresso no curso.	4.15	0.49	0.34	0.46

No Quadro 37 apresentamos a matriz de correlações de *Pearson* entre as quatro subescalas da EEAO - Escala de Envolvimento do Aluno *Online*, designadamente: (1) Habilidades, (2) Emocional, (3) Participação e (4) Performance. Ao analisarmos a matriz de correlações, constatamos que a totalidade dos coeficientes de correlação apresenta valores positivos e significativos entre as várias dimensões do instrumento. As correlações entre as diferentes dimensões da EEAO - Escala de Envolvimento do Aluno *Online* de Dixson (2010), oscilam entre 0.33 e 0.75 para Performance e Participação e Emocional e Habilidades, respetivamente.

Quadro 37

Matriz de correlações para as dimensões da Escala de Envolvimento Académico do Aluno *Online*

Itens	1	2	3	4
1. Habilidades	1			
2. Emocional	0.75*	1		
3. Participação	0.54*	0.42*	1	
4. Performance	0.69*	0.65*	0.33*	1

\*\*p<0.01

#### ***54.6.4 Escala de Percepção do Sucesso Académico do Aluno Online (EPSAAO; Picciano, 2002)***

O Quadro 38 apresenta as médias, desvios-padrão, correlação item-total e alfa corrigidos para os itens da Escala de Percepção do Sucesso Académico do Aluno *Online* (EPSAAO). A EPSAAO é composta por 18 itens organizados em duas dimensões, designadamente (1) Interação (INT) e (2) Presença Social (PS). O valor do coeficiente de alfa total foi de 0.85 para os dezoito itens. As duas dimensões apresentaram valores idênticos para o coeficiente alfa de 0.90. No estudo original da escala de Picciano (2002), o valor da correlação entre as variáveis Interação (INT) e Presença Social (PS) foi de 0.67 ( $p < 0.001$ ).



### Quadro 38

#### Médias, desvios-padrão, correlação item-total e alfa corrigidos para a Escala de Percepção do Sucesso Acadêmico do Aluno *Online*

Itens	Média	Desvio padrão	Correlação item-total corrigida	Alfa corrigido
1. A quantidade de interação com os outros alunos do curso...	3.06	0.95	0.56	0.80
2. A qualidade de interação com os outros alunos do curso...	3.14	0.95	0.60	0.80
3. A quantidade de interação com o docente do curso...	3.44	0.98	0.66	0.79
4. A qualidade da interação com o docente do curso...	3.47	0.96	0.56	0.80
5. A quantidade de minha experiência de aprendizagem no curso...	3.97	0.95	0.68	0.79
6. A qualidade da minha experiência de aprendizagem no curso...	4.01	0.96	0.75	0.78
7. Minha motivação para participar das atividades no AVA...	3.89	0.97	0.74	0.78
8. Estou gostando do curso na modalidade de EaD.	4.36	0.56	0.16	0.82
9. Mesmo que não estejamos fisicamente juntos em uma sala de aula tradicional, eu ainda me sinto como se eu fizesse parte de um grupo no curso em EaD.	4.36	0.61	0.34	0.81
10. O curso em EaD estimulou meu desejo de aprender.	4.47	0.56	0.20	0.82
11. Um curso em EaD fornece uma experiência pessoal semelhante à sala de aula.	4.39	0.70	0.15	0.82
12. Um curso em EaD permite a interação social.	4.29	0.72	0.33	0.81
13. Um curso em EaD me permite expressar meus sentimentos, e conhecer os sentimentos dos outros.	4.25	0.84	0.24	0.82
14. Um curso em EaD oferece um meio confiável de comunicação.	4.36	0.56	0.50	0.81
15. Um curso em EaD promove um meio eficiente de comunicação com os outros.	4.31	0.55	0.33	0.81
16. Eu não achei o curso em EaD algo ameaçador para mim.	4.18	1.03	-0.04	0.84
17. Eu senti que eu tenho que me reportar ao docente em um curso de EaD.	4.21	0.79	-0.01	0.83
18. Eu senti que eu tenho que interagir com os outros alunos do curso em EaD.	4.18	0.76	0.42	0.81

A primeira dimensão que avalia a Interação da escala de sucesso acadêmico de Picciano (2002) é composta por sete itens, que avaliam a quantidade e

qualidade de interação percebida pelos alunos em AVAs. Como podemos verificar no Quadro 39, os itens apresentam valores de correlação item-total corrigidos oscilando entre 0.73 e 0.85, nos itens 7 (Minha motivação para participar das atividades no AVA...) e 3 (A quantidade de interação com o docente do curso...), respectivamente, sendo bastante satisfatórios.

#### Quadro 39

Médias, desvios-padrão, correlação item-total e alfa corrigidos para a Dimensão 1: Interação

Itens	Média	Desvio padrão	Correlação item-total corrigida	Alfa corrigido
1. A quantidade de interação com os outros alunos do curso...	3.06	0.95	0.75	0.93
2. A qualidade de interação com os outros alunos do curso...	3.14	0.94	0.76	0.93
3. A quantidade de interação com o docente do curso...	3.44	0.98	0.85	0.92
4. A qualidade de interação com o docente do curso...	3.47	0.96	0.75	0.93
5. A quantidade de minha experiência de aprendizagem no curso...	3.97	0.95	0.82	0.92
6. A qualidade de minha experiência de aprendizagem no curso...	4.01	0.96	0.83	0.92
7. Minha motivação para participar das atividades no AVA...	3.89	0.97	0.73	0.93

Da análise da *Dimensão 2* (Presença Social) constata-se que a mesma é composta por onze itens, e que têm como objetivo avaliar a capacidade do aluno em perceber a presença do docente no AVA. A dimensão revela um valor de alfa total de 0.68. Como podemos verificar no quadro 40, os itens apresentam valores de correlação item-total corrigidos oscilando entre 0.24 e 0.48, no item 8 (Estou gostando do curso na modalidade de EaD) e itens 16 (Eu não achei o curso algo ameaçador para mim) e 14 (Um curso em EaD oferece um meio confiável de comunicação).

#### Quadro 40

#### Médias, desvios-padrão, correlação item-total e alfa corrigidos para a Dimensão 2 Presença Social

Itens	Média	Desvio padrão	Correlação item-total corrigida	Alfa corrigido
8. Estou gostando do curso na modalidade de EAD.	4.35	0.56	0.24	0.67
9. Mesmo que não estejamos fisicamente juntos em sala de aula tradicional, eu ainda me sinto como se eu fizesse parte de um grupo no curso em EaD	4.35	0.63	0.45	0.64
10. O curso em EaD estimulou meu desejo de aprender.	4.47	0.55	0.28	0.67
11. Um curso em EaD fornece uma experiência pessoal semelhante à sala de aula.	4.39	0.72	0.27	0.67
12. Um curso em EAD permite a interação social.	4.28	0.76	0.34	0.66
13. Um curso em EaD me permite expressar meus sentimentos e conhecer os sentimentos dos outros.	4.21	0.87	0.31	0.67
14. Um curso em EaD oferece um meio confiável de comunicação.	4.37	0.56	0.48	0.64
15. Um curso em EaD promove um meio eficiente de comunicação com os outros.	4.29	0.56	0.36	0.66
16. Eu não achei o curso em EaD algo ameaçador para mim.	4.15	1.04	0.24	0.69
17. Eu senti que eu tenho que me reportar ao docente em um curso de EaD.	4.17	0.81	0.35	0.66
18. Eu senti que eu tenho que interagir com os outros alunos em EaD.	4.15	0.77	0.44	0.64

O resultado da correlação de Pearson entre as duas dimensões anteriormente referidas: Interação (INT) e Presença Social (PS) revelou uma correlação positiva de 0.13, não alcançando resultado estatisticamente significativo contrariamente ao esperado.

### 5.6.5 Escala de Percepção da Satisfação com o Sucesso Acadêmico do Aluno Online (EPSSAAO; Ferreira et al., 2014)

No Quadro 41 podemos verificar os valores das médias, desvios-padrão, correlação item-total corrigida e alfa corrigido para os itens da Escala de Percepção da Satisfação com o Sucesso Acadêmico do Aluno Online (EPSSAAO).

O alfa total revela um valor de 0.88. Como podemos verificar no Quadro 41, os itens apresentam valores de correlação item-total corrigidos oscilando entre 0.85 no item 8 (Estou satisfeito com o sucesso acadêmico que tenho alcançado neste curso em EAD) e 0.81 no item 4 (Estou satisfeito com o progresso que tenho feito nos meus estudos neste curso em EaD), respectivamente, sendo considerados moderadamente satisfatórios.

#### Quadro 41

Médias, desvios-padrão, correlação item-total e alfa corrigidos para a Escala de Percepção da Satisfação do Sucesso Acadêmico do aluno *Online*

Itens	Média	Desvio padrão	Correlação item-total corrigida	Alfa corrigido
1. Estou satisfeito com os resultados que tenho alcançado neste curso em EaD.	4.3	0.52	0.67	0.87
2. Estou satisfeito com o progresso da minha aprendizagem neste curso em EAD.	4.28	0.51	0.74	0.86
3. Estou satisfeito com os amigos que fiz e mantenho no AVA.	3.65	0.71	0.77	0.94
4. Estou satisfeito com o progresso que tenho feito nos meus estudos neste curso em EaD.	4.26	0.53	0.81	0.86
5. Estou satisfeito com o progresso que tenho realizado em direção aos meus objetivos de carreira.	4.28	0.51	0.76	0.86
6. Estou satisfeito com o progresso que tenho feito ao nível do meu desenvolvimento pessoal em resultado da frequência no AVA.	4.16	0.57	0.78	0.86
7. Estou satisfeito com o progresso que tenho alcançado na aquisição de novas habilidades (competências) com este curso em EAD.	4.22	0.48	0.87	0.86
8. Estou satisfeito com o sucesso acadêmico que tenho alcançado neste curso em EaD.	4.22	0.51	0.85	0.85

No Quadro 42 apresentamos as correlações inter-itens da EPSSAAO - Escala de Percepção da Satisfação do Sucesso Acadêmico do aluno *Online*. Como podemos verificar no referido quadro a maioria das correlações são positivas e significativas, não se verificando efeitos de multicolinearidade. O item 3 (Estou satisfeito com os amigos que fiz e mantenho no AVA.) é aquele que revela relações menos satisfatórias com os outros itens que compõem a escala.

**Quadro 42**  
**Matriz de Correlações entre os oito itens da Escala de Percepção da Satisfação do Sucesso Acadêmico do aluno *Online***

Itens	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Estou satisfeito com os resultados que tenho alcançado neste curso em EaD.	1							
2. Estou satisfeito com o progresso da minha aprendizagem neste curso em EaD.	0.85 **	1						
3. Estou satisfeito com os amigos que fiz e mantenho no AVA.	0.08	0.01	1					
4. Estou satisfeito com o progresso que tenho nos meus estudos neste curso em EaD.	0.68 **	0.67 **	0.03	1				
5. Estou satisfeito com o progresso que tenho realizado em direção aos meus objetivos de carreira.	0.49 **	0.53 **	0.12	0.72 **	1			
6. Estou satisfeito com o progresso que tenho feito ao nível do meu desenvolvimento pessoal em resultado da frequência no AVA.	0.56 **	0.64 **	0.11	0.71 **	0.73 **	1		
7. Estou satisfeito com o progresso que tenho alcançado na aquisição de novas habilidades (competências) com este curso em EaD.	0.58 **	0.68 **	0.15	0.77 **	0.79 **	0.80 **	1	
8. Estou satisfeito com o sucesso acadêmico que tenho alcançado neste curso em EaD.	0.65 **	0.69 **	0.11	0.83 **	0.74 **	0.71 **	0.84 **	1

\*p < 0.05

\*\*p < 0.001

### 5.6.6 Matriz de Correlações entre todas as Dimensões das Escalas

No sentido de analisar a associação entre todas as dimensões presentes nos instrumentos utilizados, foram realizadas correlações de Pearson. Com a utilização dos cinco instrumentos, o estudo integra vinte dimensões, designadamente : (1) Aprendizagem Ativa, (2) Administração/Liderança, (3) Ensino Ativo, (4) Tecnologia Multimídia, (5) Decoro na Sala de Aula, (6) Competência Tecnológica, (7) Aplicação de Políticas, (8) Habilidades Computacionais, (9) Administração do Tempo, (10) Motivação, (11) Habilidades Académicas, (12) Necessidade do Estudo *Online*, (13) Habilidades de Aprendizagem, (14) Habilidades, (15) Emocional, (16) Participação, (17) Performance, (18) Interação, (19) Presença Social e (20) Perceção da Satisfação com Sucesso Académico.

A matriz de correlações entre todas as dimensões presentes neste estudo (Quadro 43) revela coeficientes de correlação positivos e significativos entre a maioria das dimensões. As dimensões que revelaram menos associações significativas com as outras variáveis em estudo foram as subescalas de Necessidades de Estudo *Online* e Presença Social.

Quadro 43

Correlação entre todas as dimensões do estudo

Itens	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1. Aprendizagem Ativa	1.00																			
2. Administração/Liderança	0.84**	1.00																		
3. Ensino/Engem Ativa	0.83**	0.87**	1.00																	
4. Tecnologia Multimídia	0.85**	0.65**	0.62**	1.00																
5. Decoro na Sala de Aula	0.83**	0.71**	0.69**	0.79**	1.00															
6. Competência Tecnológica	0.74**	0.82**	0.79**	0.59**	0.59**	1.00														
7. Aplicação de Políticas	0.82**	0.76**	0.77**	0.67**	0.66**	0.67**	1.00													
8. Habilidade Computacional	0.24*	0.33**	0.32**	0.23*	0.30**	0.29**	0.30**	1.00												
9. Administração do Tempo	0.30**	0.31**	0.29*	0.30**	0.22	0.24*	0.29*	0.40**	1.00											
10. Motivação	0.29**	0.25*	0.25*	0.33**	0.29**	0.18	0.36**	0.35**	0.53**	1.00										
11. Habilidades Acadêmicas	0.18	0.25*	0.23*	0.25*	0.18	0.22	0.15	0.32**	0.38**	0.27*	1.00									
12. Necessidade do Estudo Online	0.19	0.22	0.16	0.14	0.14	0.12	0.19	0.01	-0.09	0.06	0.12	1.00								
13. Habilidades de Aprendizagem	0.36**	0.37**	0.27*	0.39**	0.40**	0.30*	0.40**	0.44**	0.48**	0.47**	0.42**	0.22	1.00							
14. Habilidades Emocional	0.33**	0.30**	0.26*	0.37**	0.23*	0.23*	0.31**	0.30**	0.49**	0.58**	0.49**	-0.01	0.27*	1.00						
15. Participação	0.40**	0.39**	0.32**	0.36**	0.29*	0.24*	0.45**	0.45**	0.52**	0.62**	0.50**	0.16	0.57**	0.74**	1.00					
16. Performance	0.35**	0.21	0.22*	0.39**	0.25*	0.18	0.24*	0.12	0.28*	0.35**	0.09	0.00	0.17	0.53**	0.42**	1.00				
17. Inerção Social	0.27*	0.29*	0.23*	0.30**	0.26*	0.25*	0.18	0.32**	0.29*	0.44**	0.55**	0.00	0.42**	0.68**	0.65**	0.32**	1.00			
18. Percepção da satisfação com sucesso acadêmico	0.29*	0.26*	0.26*	0.27*	0.36**	0.22	0.36**	0.17	0.29*	0.45**	-0.11	-0.01	0.15	0.37**	0.29*	0.17	0.13	1.00		
19. Presença Social	0.02	0.07	-0.01	-0.05	0.00	0.02	0.16	0.00	-0.17	0.02	-0.23	0.26*	0.06	-0.06	0.13	0.18	-0.21	0.13	1.00	
20. Percepção da satisfação com sucesso acadêmico	0.36**	0.42**	0.32**	0.31**	0.38**	0.24*	0.35**	.24*	0.35**	0.54**	0.39**	0.23*	0.37**	0.53**	0.23*	0.23*	0.48**	0.42**	0.18	1.00

\*p<0.05

\*\*p<0.01

## 5.7 Conclusão

A aplicação do estudo piloto teve como objectivo principal adaptar para a população de estudantes brasileiros que frequentam o ensino superior na modalidade de Ensino a Distância os diferentes instrumentos que serão utilizados no estudo que seguidamente será apresentado. Foi igualmente nosso objectivo construir e validar um questionário sobre a satisfação com o sucesso académico do aluno que frequenta cursos a distância. Os resultados revelaram que todos os instrumentos estudados apresentaram características psicométricas satisfatórias, podendo ser de grande utilidade na investigação, particularmente com estudantes que frequentam o Ensino a Distância (EaD). Os resultados foram consistentes com os estudos originais reportados pelos autores dos instrumentos utilizados. Estes resultados podem ser entendidos no âmbito da composição da nossa amostra, já que esta, em sua totalidade, foi composta por alunos que estão a estudar na modalidade de EaD, objeto de estudo neste trabalho de tese.

De assinalar que os resultados deste estudo piloto revelaram indicadores muito satisfatórios da consistência interna das escalas utilizadas, evidenciando validade de conteúdo, convergente e de construto, sugerindo que podem ser utilizadas em estudos com alunos que estão a estudar através da modalidade de EaD no Brasil.



## CAPÍTULO 6: COMPETÊNCIAS, ENVOLVIMENTO E SUCESSO ACADÊMICO: ESTUDO EMPÍRICO

---

Pela sua natureza, o tema deste trabalho de tese é muito vasto e complexo. Face a esta complexidade procurámos delimitá-lo e encontrar os objetivos, as metodologias adequadas a este fim, segundo as hipóteses levantadas para o estudo. Abordaremos, portanto, neste capítulo, o estudo quantitativo desta dissertação de tese descritiva exploratória. Introduzimos, primeiramente, os objetivos, o método utilizado e as hipóteses, para prosseguirmos com a caracterização dos participantes. Os procedimentos e os instrumentos utilizados no presente estudo são seguidos das análises psicométricas dos instrumentos. De seguida, o capítulo tratará da análise dos resultados e sua interpretação com o objetivo de testar as hipóteses levantadas na presente dissertação.

### 6.1 Objectivos

O objectivo principal do presente estudo foi de contribuir para o aprofundamento do conhecimento sobre a percepção dos alunos sobre as competências *online* dos docentes e a sua relação com o envolvimento académico e o sucesso escolar dos estudantes que frequentam diferentes cursos na modalidade de EaD no Ensino Superior no Brasil.

Constituem objectivos específicos do presente estudo, os seguintes:

1. avaliar a percepção por parte dos alunos das competências *online* do docente, envolvimento e sucesso académico do aluno, em função de variáveis de natureza sociodemográfica (sexo, curso, semestre letivo e utilização da tecnologia no ambiente académico);
2. analisar as relações entre as variáveis pertencentes à ECOD (Escala de Competências *Online* do Docente), à ESAAO (Escala do Sucesso Académico do Aluno *Online*), à EEAO (Escala de Envolvimento do Aluno *Online*) à EPSAAO (Escala de Percepção do Sucesso Académico do Aluno *Online*);
3. determinar os melhores preditores para a média de aproveitamento do aluno *online*; para o sucesso académico dos alunos que frequentam

cursos de ensino superior a distância; para a percepção da satisfação do sucesso acadêmico dos alunos de cursos virtuais.

Com a resposta a estes objetivos, pretendemos contribuir para a conscientização dos atores envolvidos em EaD para uma nova prática pedagógica almejando o envolvimento e sucesso acadêmico do aluno e, conseqüentemente, contribuindo para a qualidade dos cursos *online*.

## 6.2 Método

Apresentados os objetivos do estudo, importa agora identificar operadores que permitam responder ao problema da investigação, de acordo com os objetivos traçados. No entanto, investigar e refletir sobre as competências do docente *online* percebidas pelo aluno, o envolvimento e sucesso acadêmico do aluno implica entrar num mundo em construção, com dinâmicas específicas e, simultaneamente, muito complexas entre os seus diferentes atores.

Mediante tal complexidade, colocou-se nos a questão do método a ser utilizado neste estudo de tese. Decidimos optar por uma metodologia quantitativa, essencialmente descritiva e exploratória.

A escolha foi consequência do levantamento da literatura sobre o tema da presente dissertação e seu aprofundamento para a fundamentação teórica, culminando na utilização pormenorizada de um plano de investigação aos objetivos específicos delineados no ponto anterior.

Adotámos como metodologia o inquérito composto por um conjunto de questionários de fonte norte-americana, adaptados para os estudantes brasileiros que frequentam EaD (cf. Capítulo V) destinados a operacionalizar as variáveis em estudo e a permitir responder aos objetivos e hipóteses do presente estudo.

## 6.3 Hipóteses

1. Existem diferenças significativas nas dimensões relacionadas com a percepção por parte dos alunos das competências *online* do docente (ECOD – Escala das Competências *Online* do Docente), do envolvimento (EEAO – Escala do Envolvimento Acadêmico do Aluno *Online*) e do sucesso acadêmico

do aluno (ESAAO – Escala do Sucesso Acadêmico do Aluno *Online*) em função de variáveis de natureza sociodemográfica (sexo, curso, semestre letivo e utilização da tecnologia no ambiente acadêmico);

2. Existem relações significativas entre as competências *online* do docente percebidas pelos alunos e o envolvimento acadêmico dos estudantes;

3. Existem relações significativas entre as competências *online* do docente percebidas pelos alunos e o sucesso acadêmico;

4. O envolvimento dos alunos *online* está positiva e significativamente associado ao sucesso acadêmico;

5. As dimensões relacionadas com o envolvimento do aluno *online* (H – Habilidades, E – Emocional, PA – Participação, PE – Performance) acrescentam valor preditivo significativo às variáveis sociodemográficas, a percepção das competências *online* do docente por parte dos alunos, o sucesso acadêmico e a percepção do sucesso acadêmico na explicação do aproveitamento escolar;

6. As dimensões relacionadas com o envolvimento do aluno *online* (H – Habilidades, E – Emocional, PA – Participação, PE – Performance) acrescentam valor preditivo significativo às variáveis sociodemográficas, a percepção das competências *online* do docente por parte dos alunos, o sucesso acadêmico na explicação da percepção do sucesso acadêmico;

7. As dimensões relacionadas com o envolvimento do aluno *online* (H – Habilidades, E – Emocional, PA – Participação, PE – Performance) acrescentam valor preditivo significativo às variáveis sociodemográficas, a percepção das competências *online* do docente por parte dos alunos, o sucesso acadêmico e a percepção do sucesso acadêmico na explicação da percepção da satisfação com o sucesso acadêmico.

## 6.4 Caracterização da Amostra

Os participantes da pesquisa foram alunos efetivamente matriculados e cursando graduação em IES na cidade de Santos, no estado de São Paulo, no Brasil. A passagem da bateria de instrumentos foi feita no ano acadêmico de 2014/15.

A coleta de dados foi realizada com alunos de cursos de graduação em duas IESs, na cidade de Santos, estado de São Paulo, Brasil. A amostra final foi composta por 507 participantes (n=507).

No que concerne à caracterização da amostra relativamente à variável sexo, o Quadro 44 apresenta-nos os resultados obtidos. Os participantes do nosso estudo eram majoritariamente do sexo feminino (62%). O restante da amostra foi composto pelo sexo masculino (38%).

Quadro 44

Características da amostra de acordo com o sexo dos participantes

	n	%
Masculino	193	38
Feminino	314	62

Na análise do Quadro 45, verificamos que a amostra foi composta majoritariamente por alunos que pertencem ao 1º. semestre do curso superior em EAD, com uma porcentagem de 70%, perfazendo um total de 354 participantes. O segundo grupo de inquiridos mais representativo foi o 3º. semestre, com 12% (59), seguido dos participantes dos 2º. e 5º. semestres com 5.3%(27), cada um deles. Os alunos do 4º. semestre contribuíram com 3,4% (17) com as respostas da pesquisa. Os alunos do 6º. semestre colaboraram no estudo com uma porcentagem de participação de 4% (20), conforme ilustra o Quadro 45.

Quadro 45

Características da amostra de acordo com o semestre

	n	%
1o. semestre	354	70
2o. semestre	27	5.3
3o. semestre	59	12
4o. semestre	17	3.4
5o. semestre	27	5.3
6o. semestre	20	4

De seguida, apresentámos os resultados que elucidam a informação da amostra dos participantes por curso. Da análise do Quadro 46, constatámos a diversidade de cursos que os alunos da amostra estavam a estudar. Os dados indicam que o grupo de alunos mais representativo na participação da investigação foi o do Curso Superior de Tecnologia em Logística com um percentual de 18% (90), seguindo-se dos alunos do Curso de Licenciatura em Pedagogia, 17% (85). No que se refere aos participantes a estudar no Curso Superior de Tecnologia em Gestão Empresarial, estes foram o terceiro grupo de alunos mais representativo no percentual, 16% (79), seguido dos alunos do Curso Superior de Tecnologia em Sistemas para a Internet, 15.4% (78). Através dos dados, computámos que 14.2% (72) dos participantes, pertencem ao Curso Superior de Ciências Contábeis, seguidos dos participantes do Curso Superior de Tecnologia em Gestão Portuária, 8% (40). Verificamos que os grupos de participantes menos representativos recaíram sobre os Cursos Superiores de Tecnologia em Segurança Pública, Recursos Humanos e Gestão Financeira: 6% (30), 4% (20) e 1.2% (6), respetivamente.

#### Quadro 46

##### Distribuição da amostra por curso

	n	%
Curso Superior de Tecnologia em Recursos Humanos	20	4
Curso Superior de Tecnologia em Gestão Financeira	6	1.2
Curso Superior de Tecnologia em Logística	90	18
Curso Superior de Tecnologia em Gestão Empresarial	79	16
Curso de Licenciatura em Pedagogia	85	17
Curso Superior de Tecnologia em Segurança Pública	30	6
Curso Superior de Ciências Contábeis	72	14.2
Curso Superior de Tecnologia em Sistemas para Internet	78	15.4
Curso Superior de Tecnologia em Gestão Portuária	40	8

No Quadro 47 apresenta-se o tempo de utilização diária da internet pelos participantes, definidos numa codificação de intervalos de tempo de três horas. Os dados demonstram que um percentual expressivo de participantes utiliza a internet de uma a três horas por dia 40.8% (207), logo a seguir surgem os

participantes que utilizam a internet de quatro a seis horas/dia, 32% (161). Os percentuais de 19,5% (99) e 7.9% (40) correspondem aos opostos, isto é, participantes que utilizam a internet entre sete a dez horas/dia e aqueles que utilizam a internet mais de dez horas/dia.

#### Quadro 47

Características da amostra de acordo com o tempo de utilização diária da internet

	n	%
1 a 3 horas/dia	207	40.8
4 a 6 horas/dia	161	31.8
7 a 10 horas/dia	99	19.5
mais que 10h/dia	40	7.9

Quanto à idade dos inquiridos, fizemos uma categorização desta variável através da sua recodificação onde considerámos 5 grupos, (1) 25-30 anos; (2) 31-40 anos; (3) 41-50 anos; (4) 51-60 anos e (5) acima dos 60 anos. Os resultados indicam que o grupo que apresenta mais alunos é o dos 25-30 anos, perfazendo uma percentagem de 49.9% (253), seguido de 20.9% (106), dos participantes que estão na faixa etária entre 41-50 anos. O grupo com menos representatividade percentual está na faixa etária acima dos 60 anos, 1.8% (9). Verificamos que os participantes na faixa etária entre 31-40 anos, representam 20.9% (95) da amostra e àqueles na faixa etária entre 51-60 anos, representam 8.5% (43) dos participantes do total da amostra.

#### Quadro 48

Distribuição dos participantes por faixa etária

	n	%
25 a 30 anos	253	49.9
31 a 40 anos	95	32
41 a 50 anos	106	20.9
51 a 60 anos	43	8.5
acima de 60 anos	9	1.8

Da leitura e análise do Quadro 49, salientámos que 67.1% (340) dos alunos participantes da investigação são solteiros, 19.9%, (99) referiram ser casados. Por outro lado, 9.9% (50) dos inquiridos, possuíam união estável; e 3.4% (17), eram separados. No conjunto da informação a respeito do estado civil apenas um participante (0.2%) correspondeu à categoria de viúvo(a).

Quadro 49  
Distribuição dos participantes por estado civil

	n	%
solteiros	340	67.1
união estável	50	9.9
casados	99	19.5
separados	17	3.4
viúvos	1	.2

O questionário possibilitou obtermos resultados respeitantes às relações de trabalho dos participantes e ao tempo de trabalho dos mesmos. Como podemos verificar no Quadro 50, 31% (157) trabalham de 1 a 3 anos. Logo de seguida surgem os participantes que trabalham há mais de 6 anos (30.8%; 156) e, por fim, os que trabalham de 4 a 6 anos (9.9%; 50). Da análise destes dados é de realçar que há um número bastante expressivo de participantes que indicaram estar a trabalhar (362 ou 71.4%).

No que concerne à caracterização da amostra relativamente ao tipo da relação de trabalho, os dados demonstram que 37% (188) deles possuem vínculo com o empregador de acordo com a CLT (Consolidação das Leis do Trabalho, no Brasil), seguidos da porcentagem de 14% (71) deles que mantinham relação de trabalho na forma de estagiários. Os dados também indicam a existência de participantes concursados 11% (54) e, por fim, 6.7% (34) participantes eram autônomos, seguidos de 2.6% (13) de empresários, como ilustra o Quadro 50.

#### Quadro 50

Distribuição dos participantes de acordo com as respectivas relações de trabalho

	n	%	n	%	n	%
trabalham	362	71.4				
não trabalham	145	28.6				
estagiários			71	14		
vínculo com CLT			188	37		
autônomos			34	6.7		
empresários			13	2.6		
concurados			54	11		
trabalha de 1 a 3 anos					157	31
trabalha de 4 a 6 anos					50	9.9
trabalha há mais de 6 anos					156	30.8

No que diz respeito à informação de participantes com filhos, dos 507 inquiridos, 355 (70%) responderam que não possuíam filhos; verifica-se que 30% (152) dos participantes da amostra assinalaram que possuíam filhos (Quadro 51).

#### Quadro 51

Características dos participantes de acordo com ter ou não filhos

	n	%
Sim	152	30
Não	355	70

Os participantes que se identificaram com a característica étnico-racial branca representam 62.7% da amostra, ou seja 318 do total dos inquiridos, 143 pesquisados revelaram pertencer ao grupo étnico pardo, correspondendo a 28.2% do total, 28 (5,5%), 15 (3%) e 1 (0,2%) de etnia negra, amarela e indígena, respetivamente (Quadro 52).



#### Quadro 52

##### Distribuição dos participantes por característica étnica-racial

	n	%
branca	318	62.7
negros	28	5.5
pardos	143	28.2
amarelos	15	3
Indígena	1	.2

De seguida, apresentámos os resultados que elucidam a proveniência dos alunos ao candidatarem-se ao ensino superior que participaram da pesquisa. A maioria dos participantes estudaram no ensino médio em escola regular (79.5%; 403), seguidos dos que cursaram o ensino médio técnico (13%;66). Por outro lado, os participantes com menor representatividade 4.3% (22) e 3.2% (16) cursaram o ensino médio através de cursos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e supletivo, respetivamente (Quadro 53).

#### Quadro 53

##### Distribuição dos participantes por nível de escolaridade

	n	%
ensino médio regular	403	79.5
ensino médio técnico	66	13
supletivo	16	3.2
EJA	22	4.3

Como podemos verificar no Quadro 54, a maioria dos participantes cursou o ensino médio em escola pública, 68.6% (348), seguidos de 26.4% (134) dos participantes que estudaram em escola particular e, por último 4.9%, (25) que fizeram parte do ensino médio em escolas públicas e particulares.

#### Quadro 54

Distribuição dos participantes de acordo com o tipo de escola no ensino médio

	n	%
escola pública	348	68.6
escola particular	134	26.4
parte em pública, parte em particular	25	4.9

A análise do Quadro 55, permite-nos detectar que assim como no teste piloto, houve uma percentagem bastante representativa de pais sem ensino superior: 77.7% (394) dos participantes possuíam mãe sem curso superior e 78.9% (400) dos inquiridos declararam possuir pai sem ensino superior. (Quadro 55).

#### Quadro 55

Características dos participantes em função da escolaridade dos pais

	n	%
Mãe com curso superior	111	21.9
Mãe sem curso superior	394	77.7
Pai com curso superior	107	21.1
Pai sem curso superior	400	78.9

Da análise do Quadro 56, constatámos que 60.2% (305) dos inquiridos mencionaram morar com os pais. Por outro lado, averiguámos que 26.6% (135), declararam morar com o cônjuge. Os demais participantes apresentaram forma diversa de moradia com representatividade bastante pequena, nomeadamente 4.1% (21) moravam sozinhos; 3.6% (18) moravam com parentes; 2.4% (12) utilizavam outra forma de moradia; 2.2% (11) moravam com o(a) namorado(a) e 1% (5) dos participantes morava em república, segundo ilustra o Quadro 56.

#### Quadro 56

##### Características dos participantes de acordo com a residência atual

	n	%
Mora com o cônjuge	135	26.6
Mora com os pais	305	60.2
Mora sozinho	21	4.1
Mora com parente	18	3.6
Mora em república	5	1.0
Mora com namorado(a)	11	2.2
Outra forma de moradia	12	2.4

Como se pode observar no Quadro 57, dos 507 participantes da amostra, 98.8% (501) não possuíam necessidade educativa especial. Os demais participantes, 6, possuíam necessidade educativa especial, com uma porcentagem de 1.2%, segundo o Quadro 57.

#### Quadro 57

##### Distribuição dos participantes de acordo com necessidades educativas especiais

	n	%
não possuem	501	98.8
possuem	6	1.2

Mediante os dados apresentados no Quadro 59, podemos afirmar que claramente os participantes avaliaram o curso de forma bastante positiva: 53.3%(270) dos inquiridos estavam satisfeitos com o curso que estavam a estudar; 25.6% (130) dos participantes estavam muito satisfeitos e 13.6% (69), estavam totalmente satisfeitos com o curso que estavam a estudar. Entretanto, 6.9% (35) dos participantes responderam estar pouco satisfeitos com o curso e 0.4% (2), estavam nada satisfeitos com o curso que estavam a estudar.

#### Quadro 58

##### Distribuição dos participantes de acordo com a *satisfação com o curso*

	n	%
nada satisfeito	2	.4
pouco satisfeito	35	6.9
satisfeito	270	53.3
muito satisfeito	130	25.6
totalmente satisfeito	69	13.6

Através dos dados constantes no Quadro 59, atestamos que uma grande representatividade de participantes estavam satisfeitos com os professores do curso que estavam a estudar. Relativamente à satisfação com os professores, podemos afirmar que 51.9% (263) dos participantes estavam satisfeitos com os professores do curso que estavam a estudar, seguidos de 27.6% (140), que estavam muito satisfeitos e de 12.4% (63) deles que estavam totalmente satisfeitos com os professores do curso que estavam a estudar. Contudo, verifica-se que uma minoria dos participantes estava pouco satisfeita com os professores dos cursos (7.7%; 39) e, não podemos deixar de assinalar que 4% (2) dos participantes estavam totalmente insatisfeitos com os professores dos cursos que estavam a estudar, como mostra o Quadro 59.

#### Quadro 59

##### Distribuição dos participantes de acordo com a *satisfação com os professores do curso escolhido*

	n	%
nada satisfeito	2	.4
pouco satisfeito	39	7.7
satisfeito	263	51.9
muito satisfeito	140	27.6
totalmente satisfeito	63	12.4

Da análise do Quadro 60, constata-se a satisfação dos participantes com os colegas de curso. Os dados, também, indicam a existência de uma rejeição bastante inexpressiva entre os colegas de curso. A grande representatividade desta satisfação pode ser observada na porcentagem de 56.4% (286) das respostas dadas ao grau de satisfação com os colegas, seguida de 23.5% (119), de participantes que responderam estarem muito satisfeitos com os colegas e, por último, a porcentagem de 11.6% deles que afirmaram estarem totalmente satisfeitos com os colegas. Quanto às porcentagens de pouco satisfeito e totalmente insatisfeitos com os colegas, observamos as porcentagens de 6.7% (34) e 1.8% (9), respectivamente.

#### Quadro 60

Distribuição dos participantes de acordo com a satisfação com os colegas do curso escolhido

	n	%
nada satisfeito	9	1.8
pouco satisfeito	34	6.7
satisfeito	286	56.4
muito satisfeito	119	23.5
totalmente satisfeito	59	11.6

Da leitura do Quadro 61 compreende-se que 47.9% (243) dos participantes responderam ao questionário que estavam satisfeitos com a Instituição de Ensino (IE) escolhida. Dos 507 inquiridos, 25,6% (130) estavam muito satisfeitos com a IE escolhida e 16% (81), estavam totalmente satisfeitos com a IE escolhida. É ainda de realçar que 10.1% (51) dos participantes estavam pouco satisfeitos com a IE escolhida, seguidos de 4% (2) participantes que responderam estarem totalmente insatisfeitos com a IE escolhida.

#### Quadro 61

##### Distribuição dos participantes com a satisfação com a Instituição escolhida

	n	%
nada satisfeito	2	.4
pouco satisfeito	51	10.1
satisfeito	243	47.9
muito satisfeito	130	25.6
totalmente satisfeito	81	16

De acordo com os resultados apresentados no Quadro 62, no que diz respeito à satisfação dos participantes com a modalidade de EaD na IE, 49.9% (253), dos inquiridos consideraram-se satisfeitos, seguidos de 21.5% (109) dos participantes que responderam estarem muito satisfeitos com a modalidade de EaD praticada na IE e 15% (76) deles declararam estar totalmente satisfeitos com a modalidade de EaD da IE. Em contraposição à visão positiva de EaD da IE, 12.6% (64) dos participantes estavam pouco satisfeitos, seguidos de 1% (5) que estava nada satisfeito com a EaD praticada na IE.

#### Quadro 62

##### Distribuição dos participantes de acordo com o grau de satisfação com a modalidade de EaD

	n	%
nada satisfeito	5	1.0
pouco satisfeito	64	12.6
satisfeito	253	49.9
muito satisfeito	109	21.5
totalmente satisfeito	76	15

## 6.5 Instrumentos

A Escala de Competências *Online* dos Docentes (ECOD; Bigatel et al, 2012) é composta por 64 itens, respondidos numa escala de resposta de cinco pontos, variando entre (1) nada importante e (5) totalmente importante. Para investigação das competências *online* do docente, consideramos 30, dos 64 itens, como na escala original. Estes 30 itens, foram sub-categorizados em 7 dimensões diferentes, nomeadamente (1) Aprendizagem Ativa (AA - 10 itens), (2) Administração/Liderança (AL - 5 itens), (3) Ensino Ativo( EA - 5 itens), (4) Tecnologia Multimídia( TM - 2 itens), (5) Decoro na Sala de Aula( D - 4 itens), (6) Competência Tecnológica( CT - 2 itens) e (7) Aplicação de Políticas( AP - 2 itens). Resultados mais elevados refletem uma maior perceção de competência do docente *online* pelos alunos; o valor de alfa de Cronbach para o total da escala foi de 0.91. Os dados psicométricos da ECOD - Escala de Competências *Online* dos Docentes apresentam-se no âmbito do presente estudo, cujos valores de alfa de Cronbach variaram entre 0.92 (Aprendizagem Ativa - AA) e 0.77 (Aplicação de Políticas - AP). No estudo original, o valor de alfa de Cronbach para o total da escala foi de 0.94. Para as diferentes dimensões do estudo o valor de alfa de Cronbach foram de 0.93 para a dimensão Aprendizagem Ativa - AA; 0.46 para a dimensão Administração/Liderança - AL; 0.72 para a dimensão Ensino Ativo - EA; 0.84 para a dimensão Tecnologia Multimídia - TM; 0.77 para a dimensão Decoro na Sala de Aula - D; 0.79 para a dimensão Competência Tecnológica - CT e 0.82 para a dimensão Aplicação de Políticas - AP, respetivamente.

A Escala do Sucesso Académico do Aluno *Online* (ESAAO; Kerr et al., 2003) é uma escala composta por 45 itens que são respondidos numa escala de resposta de cinco pontos, variando entre (1) discordo totalmente e (5) concordo totalmente. Para a investigação do sucesso académico do aluno *online*, considerámos os 45 itens, como na escala original. Estes 45 itens, encontram-se organizados em 6 dimensões diferentes, designadamente (1) Habilidades Computacionais (HAC - 11 itens), (2) Administração do Tempo (AT - 9 itens),

(3) Motivação (MOT - 3 itens), (4) Habilidades Acadêmicas (HAC - 8 itens), (5) Necessidade de Estudo *Online* (NEO - 5 itens) e (6) Habilidades de Aprendizagem (HAP - 9 itens). Resultados mais elevados refletem uma percepção do sucesso acadêmico pelos alunos *online*; o valor de alfa de Cronbach para o total da escala foi de 0.93. Os estudos realizados na população brasileira atestaram as boas características psicométricas dos instrumentos (Dancey & Reidy, 2013). No presente estudo, os valores de alfa de Cronbach variaram entre 0.93 (Habilidades Computacionais) e 0.61 (Habilidades de Aprendizagem). No estudo original, o valor de alfa de Cronbach foi de 0.87. Entre as seis dimensões do estudo original o valor de alfa de Cronbach oscilou entre 0.55 e 0.88; não temos a informação dos valores de alfa de Cronbach de cada uma das dimensões separadamente como também não possuímos a informação de quais dimensões resultaram os valores de 0.55 e 0.88, respetivamente.

A Escala de Envolvimento do Aluno Online (EEAO; Dixon, 2010) é composta por 30 itens respondidos numa escala de cinco pontos, variando entre (1) e (5) concordo totalmente. Para investigação do envolvimento do aluno *online*, considerámos os 30 itens, como na escala original. Estes 30 itens, foram organizados em 4 dimensões diferentes, nomeadamente (1) Habilidades (H - 8 itens), (2) Emocional (E - 7 itens), (3) Participação (PA - 9 itens) e (4) Performance (PE - 6 itens).

Resultados mais elevados refletem uma maior percepção do envolvimento acadêmico pelos alunos; o valor de alfa de Cronbach para o total da escala foi de 0.84. Na presente amostra, os valores de alfa de Cronbach variaram entre 0.84 (Habilidades) e 0.71 (Performance). No estudo original, o valor de alfa de Cronbach para o total da escala foi de 0.95. Não temos a informação dos valores de alfa de Cronbach de cada uma das dimensões separadamente, como também não possuímos a informação de valores de alfa de Cronbach que oscilaram entre as dimensões.

A Escala da Percepção do Sucesso Acadêmico do Aluno Online (EPSAAO; Picciano, 2002) é uma escala composta por 18 itens. Os itens são respondidos



numa escala de resposta de cinco pontos, variando entre (1) diminuiu e (5) aumentou um pouco. Esta composição de escala de resposta foi utilizada para as 7 primeiras questões; para as 11 questões restantes, os itens são respondidos numa escala de cinco pontos, variando entre (1) discordo totalmente e (5) concordo totalmente. Para investigação da percepção do sucesso do aluno *online*, considerámos os 18 itens, como na escala original. Estes 18 itens, foram organizados em 2 dimensões diferentes, designadamente (1) Interação (INT - 7 itens) e (2) Presença Social (PS - 11 itens). Resultados mais elevados refletem uma maior percepção do sucesso académico pelos alunos *online*; o valor de alfa de Cronbach para o total da escala foi de 0.90. Na presente amostra os valores de alfa de Cronbach foram de 0.90 para ambas as dimensões. No estudo original, Picciano (2002) no entanto não publicou o valor total de alfa de Cronbach como também omitiu os valores de alfa de Cronbach das duas dimensões de sua escala.

A Escala de Percepção de Satisfação do Sucesso Académico do Aluno Online (EPSSAAO; Ferreira et al., 2014) é composta por 9 itens respondidos numa escala de cinco pontos, variando entre (1) discordo totalmente e (5) concordo totalmente, para as 8 primeiras questões; para a última questão desta escala, usamos cinco possibilidades de resposta, variando entre (1) sucesso muito menor e (5) sucesso muito maior. Para investigação da percepção da satisfação com o sucesso académico do aluno *online*, considerámos os 9 itens. A última questão de Ferreira et al. (2014), mensurou a percepção da satisfação do sucesso académico comparada com os pares. Resultados mais elevados refletem uma maior percepção da satisfação do sucesso académico pelos alunos quando comparada com os seus pares. Na presente amostra o valor de alfa de Cronbach foi de 0.88.

## 6.6 Procedimentos

O processo de investigação deste trabalho de tese iniciou-se com a solicitação de autorização da utilização dos instrumentos no Brasil aos autores norte-americanos via correio eletrónico (Anexos 1 a 4). Foi dada autorização para

utilizarmos os referidos instrumentos de medida e, a partir deste momento, por se tratarem de instrumentos originalmente em língua inglesa, seguimos os procedimentos tradutórios propostos por Brislin (1986), tendo os resultados do estudo piloto sido apresentados no capítulo anterior. O presente estudo contou com a ajuda da tecnologia para a recolha dos dados. Diferentemente do estudo piloto, todos os instrumentos foram hospedados *online*, em formulário do *Google*, que, após serem respondidos, foram transpostos para o programa de análise estatística *SPSS*, versão 23. Primeiramente foi encaminhado um email aos alunos com o *link* de acesso ao instrumento da pesquisa, desta feita, publicado em formulário do *Google*. É de referir que ao serem contactados, os alunos foram informados do propósito da investigação, sendo também, reforçada a natureza voluntária da participação e a garantia de confidencialidade dos dados coletados (Anexo 6).

Primeiramente, a pesquisa buscou identificar as competências necessárias ao sucesso da aprendizagem *online* utilizando o instrumento de Bigatel et al. (2012) para, então seguir com os demais instrumentos de pesquisa referidos no item anterior.

Ao contrário do estudo piloto, o teste final contou com a participação de alunos de graduação em diversos cursos de formação superior em duas IESs, na cidade de Santos, estado de São Paulo, no Brasil. A aplicação dos questionários decorreu no ano académico de 2014/15.

## 6.7 Estudo dos Instrumentos de Medida

Num primeiro momento, apresentamos os resultados das estatísticas descritivas, seguidamente das análises correlacionais, factoriais e diferenciais de todos os instrumentos utilizados em nosso estudo.

Para estudar a fidelidade das dimensões dos instrumentos utilizados no nosso estudo calculámos o coeficiente de alfa de Cronbach para cada dimensão e, para cada item, calculámos a média, o desvio padrão, a correlação item total e o alfa corrigido.

## 6.7.1 Escala das Competências Online dos Docentes (ECOD; Bigatel et al, 2012)

ECOD é a designação abreviada da Escala de Competências *Online* dos Docentes criada por Bigatel e colaboradores, em 2012, destinada a investigar as competências *online* dos docentes percebidas pelos alunos. Trata-se de uma escala constituída por 30 itens agrupados em 7 dimensões, nomeadamente (1) Aprendizagem Ativa (AA – 10 itens), (2) Administração/Liderança (AL – 5 itens), (3) Ensino Ativo (EA – 5 itens), (4) Tecnologia Multimídia (TM – 2 itens), (5) Decoro na Sala de Aula (D – 4 itens), (6) Competência Tecnológica (CT – 2 itens), (7) Aplicação de Políticas ( AP – 2 itens). A escala de Likert foi utilizada neste instrumento sendo composta por cinco possibilidades de respostas que variaram entre (1) discordo totalmente e (5) concordo totalmente. No tratamento e análise dos dados, utilizámos o programa IBM SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*, Versão 23.0). Para o estudo dos instrumentos de medida, utilizámos a amostra total.

Estes estudos englobaram a análise de fiabilidade, avaliada através de análise de consistência interna, que foi aferida através do cálculo de alfa de Cronbach. A contribuição de cada item para a consistência interna do instrumento foi determinada através dos coeficientes alfa de Cronbach excluindo os itens, em relação à totalidade do instrumento.

### 6.7.1.1 Análise da Consistência Interna

Como já referimos, utilizamos nossa amostra de 507 participantes, com a finalidade de estudarmos a fidelidade das dimensões dos instrumentos utilizados no nosso estudo. Primeiramente calculámos o coeficiente de alfa de Cronbach, a média, e o desvio padrão para todas as dimensões presentes no instrumento para, posteriormente, calcularmos o coeficiente de alfa de Cronbach de cada uma das dimensões presentes no instrumento, assim como a média e o desvio padrão. Neste sentido, o que apresentamos de seguida são os valores totais de alfa de Cronbach da ECOD - Escala de Competências *Online* dos Docentes, de Bigatel et al. (2012). Observamos que os valores

variaram entre 0.92 (Aprendizagem Ativa - AA) e 0.77 (Aplicação de Políticas - AP). A pontuação média dos 30 itens variaram entre 7.16 (DP = 1.89) e 36.3 (DP = 8.14), para as dimensões Aplicação de Políticas - AP e Aprendizagem Ativa - AA, respetivamente. O valor total de alfa foi de 0.91 onde se infere uma boa consistência interna.

#### Quadro 63

Médias, Desvios Padrão, Correlação item-total corrigida e Alfa corrigido do total das variáveis presentes na ECOD(Escala de Competências *Online* do Docente)

Itens	Média	Desvio padrão	Correlação item-total	Alfa corrigido
Total Aprendizagem Ativa	36.3	8.14	0.94	0.93
Total Administração/Liderança	18.8	4.06	0.92	0.88
Total Ensinagem Ativa	18.8	4.15	0.90	0.88
Total Tecnologia Multimídia	7.42	1.74	0.86	0.91
Total Decoro	14.1	3.55	0.88	0.89
Total Competência Tecnológica	7.49	1.75	0.86	0.91
Total Aplicação de Políticas	7.16	1.89	0.88	0.90

#### 6.7.1.1.1 Análise da Consistência Interna: Competências Online do Docente: Dimensão I Aprendizagem Ativa (AA)

Com respeito à *Dimensão 1 (Aprendizagem Ativa - AA)*, esta é composta por 10 itens, os quais apresentam a característica de pro-atividade do docente ao colocar o aluno no centro de seu processo de ensino e aprendizagem. O valor de alfa de Cronbach foi de .92, sendo bastante satisfatório. Como um todo, os itens apresentam valores de correlação item-total corrigidos que oscilaram entre 0.53 e 0.79, para os itens 1 (O docente demonstra respeito aos alunos quando se comunica) e 52 (O docente incentiva que alunos gerem conteúdo, quando apropriado), respetivamente, segundo ilustra o Quadro 64.

## Quadro 64

### Médias, Desvios Padrão, Correlação item-total corrigida e Alfa corrigido da Dimensão 1: Aprendizagem Ativa (AA)

Itens	Média	Desvio padrão	Correlação item-total corrigida	Alfa corrigido
1. O docente demonstra respeito aos alunos quando se comunica com eles.	4.19	0.75	0.49	0.90
19.O docente incentiva os alunos a participar em fóruns de discussão, caso o curso utilize esse recurso.	3.80	9.15	0.75	0.89
20.O docente facilita as atividades de aprendizagem as quais ajudam os alunos a construir explicações/soluções concernentes às tarefas.	3.92	0.90	0.62	0.89
37.O docente oferece oportunidades para a prática do aprendizado para que os alunos possam aplicar o conhecimento aprendido no mundo.	3.93	0.83	0.74	0.89
40. O docente fornece recursos adicionais que incentivam os alunos a se aprofundar do conteúdo do curso	3.89	0.78	0.74	0.89
41.O docente incentiva os alunos a partilhar os seus conhecimentos e experiências com os colegas no ambiente virtual de aprendizagem.	3.68	0.87	0.80	0.88
52.O docente incentiva que alunos gerem conteúdos quando apropriado.	3.75	0.90	0.76	0.89
53.O docente incentiva os alunos a interagir uns com os outros propondo tarefas e projetos em equipe, quando apropriado.	3.69	0.82	0.69	0.89
56. O docente inclui trabalhos em grupo, se for o caso	3.40	0.64	0.38	0.89
64.O docente utiliza, em seu critério de avaliação, a avaliação por pares de trabalho do aluno, se for o caso.	3.63	0.84	0.63	0.89

### 6.7.1.1.2 Análise da Consistência Interna: Competências Online do Docente: Dimensão 2 Administração/Liderança (AL)

Relativamente à *Dimensão 2 (Administração/Liderança - AL)*, a mesma é composta por 5 itens, os quais remetem à função de gestão do docente no ambiente virtual de aprendizagem ao lidar com o aluno. O valor de alfa total foi de 0.89. Como um todo, os valores de correlação item-total corrigido variaram entre 0.69, para o item 3 (O docente comunica claramente os objetivos do curso) e 0.79, para o item 28 (O docente integra o uso de tecnologia de forma significativa e relevante para os alunos), podendo ser considerados moderadamente altos, como depreende o Quadro 65.

#### Quadro 65

Médias, Desvios Padrão, Correlação item-total corrigida e Alfa corrigido da Dimensão 2: Administração/Liderança(AL)

Itens	Média	Desvio padrão	Correlação item-total corrigida	Alfa corrigido
3. O docente comunica claramente os objetivos do curso	3.99	0.88	0.69	0.87
22.O docente é proficiente no Sistema de gestão(moodle) escolhido	3.69	0.95	0.76	0.86
24.O docente atualiza a planilha de notas para fins de controle dos alunos.	3.81	0.99	0.70	0.87
28.O docente integra o uso de tecnologia de forma significativa e relevante para os alunos.	3.68	0.96	0.79	0.85
33.O docente adere às políticas educacionais relacionadas ao desenvolvimento curricular(projeto pedagógico do curso).	3.67	0.96	0.71	0.87

#### 6.7.1.1.3 Análise da Consistência Interna: Competências Online do Docente: Dimensão 3 Ensino Ativo (EA)

O Quadro 66 apresenta os resultados da *Dimensão 3 (Ensino Ativo - EA)*. Esta dimensão é composta por 5 itens e inclui a função de pro-atividade do docente no que respeita a comportamentos e responsabilidades do docente e enfatiza o papel deste como uma presença visível nas atividades do curso em AVAs. O valor de alfa de Cronbach foi de 0.89, sendo bastante satisfatório.

Os itens apresentam valores de correlação item-total corrigidos oscilando entre 0.62 e 0.79 nos itens 42 (O docente ajuda a manter os participantes do curso ativos nas tarefas) e 13 (O docente demonstra dedicação e preocupação no

que se refere ao aprendizado do conteúdo do curso pelos alunos), respectivamente, como mostra o Quadro 66.

**Quadro 66**  
Médias, Desvios Padrão, Correlação item-total corrigida e Alfa corrigido da Dimensão 3: Ensino Ativo (EA)

Itens	Média	Desvio padrão	Correlação item-total corrigida	Alfa corrigido
6.O docente fornece feedback claro e detalhado sobre as tarefas e testes o que contribui para melhorar a experiência de aprendizagem online.	3.89	0.99	0.73	0.86
9.O docente fornece feedback de forma rápida e útil sobre as tarefas e testes o que ajuda a aumentar o aprendizado.	3.84	0.95	0.76	0.85
13.O docente demonstra dedicação e preocupação noq ue se refere ao aprendizado do conteúdo do curso pelos alunos.	3.91	0.90	0.79	0.85
17.O docente utiliza estratégias adequadas para gerenciar a carga de trabalho/tarefas online.	3.73	0.95	0.75	0.86
42.O docente ajudar a manter os participantes do curso ativos nas tarefas.	3.61	0.90	0.62	0.88

#### 6.7.1.1.4 Análise da Consistência Interna: Competências Online do Docente: Dimensão 4 Tecnologia Multimídia (TM)

Os resultados psicométricos da *Dimensão 4 (Tecnologia Multimídia - TM)*, apresenta uma Dimensão composta por dois itens, que inclui a habilidade do docente na integração da tecnologia no ambiente acadêmico, percebida pelo aluno. No total, os dois itens (O docente utiliza tecnologias multimídia que são apropriadas para as atividades de aprendizagem; O docente usa uma variedade de tecnologia de multimídia para alcançar os objetivos do curso) apresentam valores de correlação item-total corrigidos razoavelmente moderados de 0.67, cada um deles, respectivamente, segundo o Quadro 67. O valor de alfa total para esta dimensão foi de 0.80.

## Quadro 67

### Médias, Desvios Padrão, Correlação item-total corrigida e Alfa corrigido da Dimensão 4: Tecnologia Multimídia (TM)

Itens	Média	Desvio padrão	Correlação item-total corrigida	Alfa corrigido
43.O docente utiliza tecnologias multimídias que são apropriadas para as atividades de aprendizagem.	3,76	0,88	0,67	.
54.O docente usa uma variedade de tecnologias de multimídia para alcançar os objetivos do curso.	3,67	0,93	0,67	.

### 6.7.1.1.5 Análise da Consistência Interna: Competências Online do Docente: Dimensão 5 Decoro na Sala de Aula (D)

Relativamente à *Dimensão 5: Decoro na Sala de Aula - D*, o quadro 68 apresenta uma Dimensão composta por quatro itens, os quais remetem à habilidade do docente na gestão comunicacional no ambiente virtual de aprendizagem, percebida pelo aluno. Como no quadro anterior (67), em sua totalidade, os itens apresentam valores de correlação item-total corrigidos razoavelmente moderados; as correlações item-total oscilaram entre 0.60 e 0.75, para os itens 8 (O docente pode gerir eficazmente as comunicações do curso, proporcionando um bom modelo de comportamento esperado para toda a comunicação do curso) e 49 (O docente ajuda os alunos a resolver os conflitos que surgem em trabalhos de equipe), respetivamente. O valor de alfa de Cronbach foi de 0.84.

## Quadro 68

### Médias, Desvios Padrão, Correlação item-total corrigida e Alfa corrigido da Dimensão 5: Decoro na Sala de Aula (D)

Itens	Média	Desvio padrão	Correlação item-total corrigida	Alfa corrigido
8.O docente pode gerir eficazmente as comunicações do curso proporcionando um bom modelo de comportamento esperado para toda a comunicação do curso.	3,73	0,881	0,601	0,843
49.O docente ajuda os alunos a resolver os conflitos que surge mem trabalhos de equipe.	3,49	1,03	0,752	0,78
55.O docente identifica as áreas de conflito potencial dentro do curso.	3,56	0,991	0,675	0,814
57.O docente resolve conflitos quando eles surgem no trabalho em grupo.	3,36	1,12	0,737	0,788



#### 6.7.1.1.6 Análise da Consistência Interna: Competências Online do Docente: Dimensão 6 Competência Tecnológica (CT)

Os indicadores da *Dimensão 6 (Competência Tecnológica - CT)*, mostram-nos uma Dimensão composta por quatro itens, os quais referem-se à habilidade do docente na condução do processo de aprendizagem com a tecnologia, percebida pelo aluno. O valor de alfa total foi de 0.78. No total, os dois itens (O docente é proficiente com as tecnologias utilizadas no ambiente virtual de aprendizagem; O docente apresenta segurança com a tecnologia usada no curso) apresentam valores de correlação item-total corrigido razoavelmente altos de 0.65, cada um deles, respetivamente, segundo o Quadro 69.

##### Quadro 69

Médias, Desvios Padrão, Correlação item-total corrigida e Alfa corrigido da Dimensão 6: Competência Tecnológica (CT)

Itens	Média	Desvio Padrão	Correlação item-total corrigida	Alfa corrigido
18. O docente é proficiente com as tecnologias utilizadas no ambiente virtual de aprendizagem	3.79	0.91	0.65	.
21. O docente apresenta segurança com a tecnologia usada no curso	3.76	0.93	0.65	.

#### 6.7.1.1.7 Análise da Consistência Interna: Competências Online do Docente: Dimensão 7 Aplicação de Políticas (AP)

O Quadro 70 ilustra os resultados relacionados à *Dimensão 7 (Aplicação de Políticas - AP)*. O quadro também nos mostra que a Dimensão é composta por quatro itens, que incluem a capacidade do docente em saber conscientizar o aluno sobre as políticas de comportamento académico. O valor de alfa de Cronbach foi de 0.77, considerado bastante satisfatório.

No total, os dois itens (O docente conscientiza os alunos sobre às políticas de plágio; O docente monitora a adesão dos alunos às políticas e procedimentos de integridade académica) apresentam valores de correlação item-total

corrigido razoavelmente moderados de 0.63, cada um deles, respetivamente, como podemos verificar no Quadro 70.

#### Quadro 70

Médias, Desvios Padrão, Correlação item-total corrigida e Alfa corrigido da Dimensão 7: Aplicação de Políticas(AP)

Itens	Média	Desvio padrão	Correlação item-total corrigida	Alfa corrigido
27.O docente conscientiza os alunos sobre as políticas de plágio.	3.63	1.06	0.63	.
35.O docente monitora a adesão dos alunos às políticas e procedimentos de integridade académica.	3.53	1.00	0.63	.

### 6.7.1.2 Análise das Intercorrelações da ECOD

Recorremos ao cálculo dos coeficientes de correlação de Pearson para analisar as associações entre as diferentes dimensões dos vários instrumentos e a estabilidade temporal. Apresentamos, de seguida, os resultados obtidos para a ECOD - Escala de Competências *Online* do Docente. Analisando o Quadro 71, que nos mostra as intercorrelações entre as dimensões da ECOD - Escala de Competências *Online* do Docente e entre estas, podemos verificar que os coeficientes de correlação são todos positivos e estatisticamente significativos ( $p < .01$ ).

Ao analisarmos as correlações de Pearson, verificamos que as intercorrelações mais elevadas encontram-se entre as dimensões Administração/Liderança (AL) e Aprendizagem Ativa (AA)( $r = .87$ ).

As dimensões Administração /Liderança (AL) e Aprendizagem Ativa (AA) apresentaram valores de coeficientes de relação de 0.87, considerados bastante altos. As dimensões Aplicação de Políticas (AP) e Tecnologia Multimídia (TM) revelaram um valor de  $r$  considerado moderadamente alto  $r = 0.74$ . Concluimos, portanto, que a correlação entre os itens de todas as dimensões, apresentam elementos com uma relação linear bastante significativa. Veja-se Quadro 71.

## Quadro 71

### Matriz de correlação entre todas as Dimensões da ECOD

Itens	1	2	3	4	5	6	7
1. Aprendizagem Ativa	1						
2. Administração/Liderança	0.87**	1					
3. Ensino Ativo	0.84**	0.86**	1				
4. Tecnologia Multimídia	0.83**	0.80**	0.73**	1			
5. Decoro na Sala de Aula	0.85**	0.80**	0.78**	0.75**	1		
6. Competência Tecnológica	0.78**	0.85**	0.79**	0.69**	0.70**	1	
7. Aplicação de Políticas	0.85**	0.85**	0.77**	0.73**	0.80**	0.75**	1

\*\*A correlação é significativa ao nível 0,01

### 6.7.1.3 Análise da Estrutura Factorial da ECOD

Antes de executarmos a análise de factores fizemos a inspeção da matriz de correlação das escalas para verificarmos a força delas entre os construtos. O que segue é a análise factorial de todas as Escalas presentes neste estudo de tese. Optámos por fazer a análise factorial das Escalas presentes neste estudo de tese para podermos explorar os dados, confirmá-los e testar as nossas hipóteses, levantadas na pesquisa, validando os construtos apresentados (Dancey & Reidy, 2013). O valor da carga a ser considerada em nossa análise varia a partir de 0.30.

Apresentaremos, de seguida, os resultados da análise factorial exploratória (AFE), para cada dimensão da ECOD - Escala de Competências *Online* do Docente, de Bigatel et al. (2012), utilizada no nosso estudo.

A Análise Factorial Exploratória (AFE) da ECOD - Escala de Competências *Online* do Docente, tornou-se exequível calculando o KMO (Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy), o qual foi de 0.98. Este valor atestou a adequabilidade de AFE, considerando-se a mesma, como muito boa (Dancey & Reidy, 2013). O teste de esfericidade de Bartlett resultou num valor

significativo (12009.01,  $p < 0.00$ ), mostrando que existe uma correlação significativa entre as dimensões (Dancey & Reidy, 2013). Levámos, por isso a efeito uma Análise Fatorial Exploratória com a rotação varimax e com uma extração forçada a sete factores, com valores próprios superiores a um, que explicam 78.45% da variância total.

Procedemos, então, à análise factorial exploratória dos 30 itens recorrendo ao método de análise de componentes principais, seguida de rotação ortogonal *varimax*. Numa primeira abordagem, obtivemos 2 factores com valores próprios superiores a 1 mas de difícil interpretação, valores estes saturados em factores diversos, inesperados e ininteligíveis, diferentemente do instrumento original de Bigatel et al. (2012), o qual possui 7 factores. Segue o gráfico *scree plot* para ilustrar nossa primeira abordagem.

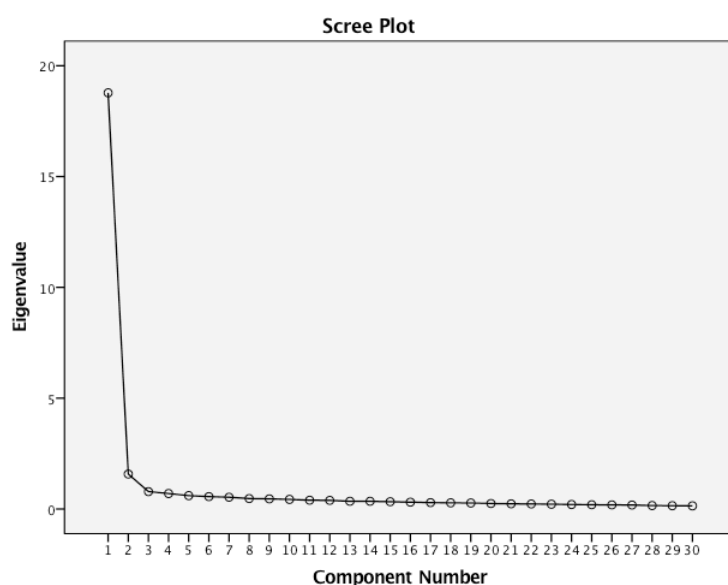


Gráfico 1. Scree Plot da ECOD – Escala das Competências Online do Docente

Decidimos, portanto, por uma segunda abordagem e desta vez, forçamos a extração dos resultados para o número fixo das 7 dimensões originariamente estabelecidas pelos autores, ajustando, assim a análise factorial para a escala original de Bigatel et al. (2012). Ao forçar os 7 factores, estes explicam 78.45% da variância cumulativa.

Como observado no Quadro 72, verificamos que o fator um, explica 62.58%, com um valor próprio de 18.77, o factor 2 explica 5.25%, com um valor próprio de 1.58, o factor 3 explica 2.61%, com um valor próprio de 0.78, o valor 4 explica 2.33%, com um valor próprio de 0.70, o factor 5 explica 2.01%, com um valor próprio de 0.60, o factor 6 explica 1.86%, com um valor próprio de 0.56 e o factor 7 explica 1.77, com um valor próprio de 0.53. Os valores das comunalidades( $\eta^2$ ) registadas nos 30 itens variaram entre  $0.71 < \eta^2 < 0.85$ . Com estes valores, a ECOD, ficou ajustada para o nosso estudo de tese.

Pela análise do Quadro 72, podemos verificar que o factor 1 explica a dimensão Aprendizagem Ativa – AA - e é constituído por 4 itens ( CD52: O docente incentiva que alunos gerem conteúdo quando apropriado: CD53: O docente incentiva os alunos a interagir uns com os outros propondo tarefas e projetos em equipe quando apropriado; CD56: O docente inclui trabalhos em grupo, se for o caso; CD64: O docente utiliza em seu critério de avaliação, a avaliação por pares de trabalho do aluno, se for o caso), apresentando uma diferença de 6 itens a menos que a estrutura do instrumento original de Bigatel et al. (2012). Outras três Dimensões: Decoro na Sala de Aula - D (CD55: O docente identifica as áreas de conflito potencial dentro do curso e CD57: O docente resolve conflitos quando eles surgem no trabalho em grupo), Tecnologia Multimídia - TM (CD54: O docente usa uma variedade de tecnologias de multimídia para alcançar os objetivos do curso) e Aplicação de Políticas - AP (CD35: O docente monitora a adesão dos alunos às políticas e procedimentos de integridade académica), aglutinaram-se em factores diferentes do instrumento original.

A maioria dos itens presentes no factor 2 pertencem à Dimensão Administração/Liderança - AL (CD22: O docente é proficiente no sistema de gestão (moodle) escolhido; CD24: O docente atualiza a planilha de notas para fins de controle dos alunos; CD28: O docente integra o uso de tecnologia de forma significativa e relevante para os alunos; CD33: O docente adere às políticas educacionais relacionadas ao desenvolvimento curricular(projeto pedagógico do curso), os quais investigam a gestão da docência em AVAs, no entanto houve a interpretação dos participantes para cinco questões que recaíram sobre outras três Dimensões: Aprendizagem Ativa - AA (CD19: O docente incentiva aos alunos a participar em fóruns de discussão, caso o curso utilize este recurso e CD20: O docente facilita as atividades de aprendizagem

as quais ajudam os alunos a construir explicações/soluções concernentes às tarefas), Competência Tecnológica - CT (CD18: O docente é proficiente com as tecnologias utilizadas no ambiente virtual de aprendizagem e CD21: O docente apresenta segurança com a tecnologia usada no curso) e Ensino Ativo - EA (CD17: O docente utiliza estratégias adequadas para gerenciar a carga de trabalho/ tarefas online).

O factor 3 predomina itens pertencentes à Dimensão Ensino Ativo – EA - em sua maioria (CD6: O docente fornece feedback claro e detalhado sobre as tarefas e testes o que contribui para melhorar a experiência de aprendizagem online; CD9: O docente fornece feedback de forma rápida e útil sobre as tarefas e teste o que ajuda a aumentar o aprendizado; CD13: O docente demonstra dedicação e preocupação no que se refere ao aprendizado do conteúdo do curso pelos alunos) que avalia a atuação do docente em AVAs. No instrumento original esta Dimensão é composta por 5 itens. O factor 4, apresenta itens pertencentes a três dimensões diferentes, designadamente Aprendizagem Ativa – AA (CD40: O docente fornece recursos adicionais que incentivam os alunos a se aprofundar do conteúdo do curso; CD41: O docente incentiva os alunos a partilhar os seus conhecimentos e experiências com os colegas no ambiente virtual de aprendizagem); Ensino Ativo – EA (CD: O docente ajuda a manter os participantes do curso nas tarefas); Tecnologia Multimídia – TM (CD43: O docente utiliza tecnologias multimídia que são apropriadas para as atividades de aprendizagem).

O factor 5 exibe um item da dimensão Decoro na Sala de Aula – D (CD49: O docente ajuda os alunos a resolver os conflitos que surgem em trabalhos de equipe).

O factor 6 evidencia, também, apenas um item da dimensão Aprendizagem Ativa – AA (CD37: O docente oferece oportunidades para a prática do aprendizado para que os alunos possam aplicar o conhecimento aprendido no mundo real). Por último, o factor, 7 assim como os factores 5 e 6 apresenta apenas um item que pertence à dimensão Aplicação de Políticas – AP (CD27: O docente conscientiza os alunos sobre as políticas de plágio). não explicam as demais Dimensões presentes no instrumento original.

## Quadro 72

### Estrutura Factorial da ECOD, de Bigatel et al. (2012)

Itens	FATOR							h <sup>2</sup>
	1	2	3	4	5	6	7	
1. O docente demonstra respeito aos alunos quando se comunica com eles.	0.22	0.16	0.78	0.10	0.02	0.11	0.38	0.85
19. O docente incentiva os alunos a participar em fóruns de discussão, caso o curso utilize esse recurso.	0.25	0.49	0.25	0.43	0.32	0.09	0.28	0.74
20. O docente facilita as atividades de aprendizagem as quais ajudam os alunos a construir explicações / soluções concernentes às tarefas.	0.28	0.61	0.42	0.27	0.26	0.14	0.04	0.78
37. O docente oferece oportunidades para a prática do aprendizado para que os alunos possam aplicar o conhecimento aprendido no mundo real .	0.34	0.28	0.34	0.35	0.12	0.57	0.15	0.79
40. O docente fornece recursos adicionais que incentivem os alunos a se aprofundar do conteúdo do curso.	0.28	0.29	0.35	0.50	0.24	0.43	0.14	0.79
41. O docente incentiva os alunos a partilhar os seus conhecimentos e experiências com os colegas no ambiente virtual de aprendizagem.	0.45	0.22	0.20	0.66	0.20	0.15	0.14	0.81
52. O docente incentiva que alunos gerem conteúdos quando apropriado.	0.51	0.27	0.24	0.37	0.35	0.23	0.23	0.75
53. O docente incentiva os alunos a interagir uns com os outros propondo tarefas e projetos em equipe, quando apropriado.	0.65	0.19	0.17	0.30	0.16	0.41	0.14	0.79
56. O docente inclui trabalhos em grupo, se for o caso.	0.77	0.16	0.23	0.19	0.17	0.15	0.10	0.77
64. O docente utiliza, em seu critério de avaliação, a avaliação por pares de trabalho do aluno, se for o caso.	0.79	0.25	0.23	0.19	0.12	-0.02	0.04	0.79
3. O docente comunica claramente os objetivos do curso.	0.21	0.30	0.71	0.25	0.05	0.12	0.24	0.78
22. O docente é proficiente no sistema de gestão(moodle) escolhido para o curso .	0.37	0.72	0.29	0.20	0.08	0.16	0.12	0.82
24. O docente atualiza a planilha de notas para fins de controle dos alunos.	0.22	0.50	0.42	0.11	0.21	0.48	0.04	0.76
28. O docente integra o uso de tecnologia de forma significativa e relevante para os alunos.	0.36	0.55	0.31	0.37	0.15	0.13	0.27	0.78
33. O docente adere às políticas educacionais relacionadas ao desenvolvimento curricular (projeto pedagógico do curso).	0.41	0.44	0.28	0.39	0.17	0.06	0.41	0.80
6. O docente fornece feedback claro e detalhado sobre as tarefas e testes o que contribui para melhorar a experiência de aprendizagem online.	0.21	0.27	0.77	0.17	0.19	0.18	0.00	0.80
9. O docente fornece feedback de forma rápida e útil sobre as tarefas e testes o que ajuda a aumentar o aprendizado.	0.29	0.32	0.66	0.25	0.23	0.19	-0.13	0.79
13.O docente demonstra dedicação e preocupação no que se refere ao aprendizado do conteúdo do curso pelos alunos.	0.24	0.40	0.57	0.20	0.37	0.28	0.00	0.80
17. O docente utiliza estratégias adequadas para gerenciar a carga de trabalho/tarefas online.	0.19	0.57	0.42	0.20	0.37	0.23	0.07	0.78
42. O docente ajuda a manter os participantes do curso ativos nas tarefas.	0.40	0.23	0.25	0.56	0.32	0.25	0.18	0.78
43. O docente utiliza tecnologias multimídia que são apropriadas para as atividades de aprendizagem.	0.41	0.36	0.31	0.63	0.04	0.15	0.00	0.81
54. O docente usa uma variedade de tecnologias de multimídia para alcançar os objetivos do curso.	0.54	0.38	0.27	0.40	0.08	0.28	-0.02	0.76
8. O docente pode gerir eficazmente as comunicações do curso, proporcionando um bom modelo de comportamento esperado para toda a comunicação do curso.	0.26	0.41	0.52	0.33	0.38	-0.10	0.00	0.77
49.O docente ajuda os alunos a resolver os conflitos que surgem em trabalhos de equipe.	0.44	0.23	0.23	0.24	0.67	0.15	0.13	0.84
55. O docente identifica as áreas de conflito potencial dentro do curso.	0.60	0.25	0.25	0.28	0.26	0.26	0.09	0.71
57. O docente resolve conflitos quando eles surgem no trabalho em grupo.	0.59	0.30	0.16	0.13	0.54	0.15	0.11	0.81
18. O docente é proficiente com as tecnologias utilizadas no ambiente virtual de aprendizagem.	0.16	0.58	0.37	0.39	0.29	0.12	0.05	0.75
21. O docente apresenta segurança com a tecnologia usada no curso.	0.35	0.67	0.32	0.16	0.11	0.24	0.18	0.80
27. O docente conscientiza os alunos sobre às políticas de plágio.	0.28	0.42	0.27	0.25	0.30	0.29	0.50	0.81
35. O docente monitora a adesão dos alunos às políticas e procedimentos de integridade acadêmica.	0.54	0.42	0.23	0.29	0.27	0.05	0.26	0.75
Valores Próprios	18.77	1.58	0.78	0.70	0.60	0.56	0.53	
% Variância	62.51	5.25	2.61	2.33	2.01	1.86	1.77	

## 6.7.2 Escala do Sucesso Académico do Aluno Online (ESAAO; Kerr et al., 2003)

O segundo instrumento a ser utilizado e respondido pelos participantes foi de Kerr et al. (2003), sobre o sucesso académico dos alunos em cursos *online*. Os autores criaram este instrumento a partir de afirmações simples que refletiram pontos comportamentais fracos e fortes relacionados ao desempenho *online*. Pensámos em utilizar este instrumento para compor a análise das variáveis competências, envolvimento e sucesso académico, componentes estudados nesta pesquisa. A escala de Likert foi usada neste instrumento sendo composta por cinco itens para identificar o sucesso académico na percepção dos participantes, que variam entre (1) discordo totalmente e (5) concordo totalmente. A escala original foi subcategorizada em 6 dimensões, nomeadamente (1) Habilidades Computacionais (HC - 11 itens), (2) Administração do Tempo (AT - 9 itens), (3) Motivação (MOT - 3 itens), (4) Habilidades Académicas (HAC - 8 itens), (5) Necessidade do Estudo *Online* (NEO - 5 itens), (6) Habilidades de Aprendizagem (HAP - 9 itens). De seguida apresentamos os quadros estatísticos de cada uma das seis dimensões estabelecidas pelos autores, contendo alfa total, média, desvio padrão, correlação item-total corrigida, alfa corrigido.

### 6.7.2.1 Análise da Consistência Interna

Utilizando uma amostra de 507 participantes, estudámos a fidelidade das dimensões dos instrumentos utilizados no nosso estudo. Primeiramente calculámos o coeficiente de alfa de Cronbach, a média, e o desvio padrão para todas as dimensões presentes no instrumento para, posteriormente, calcularmos o coeficiente de alfa de Cronbach de cada uma das dimensões presentes no instrumento, assim como a média e o desvio padrão. Neste sentido, o que apresentámos de seguida são os valores totais de alfa de Cronbach da ESAAO – Escala do Sucesso Académico do Aluno *Online*, de Kerr et al. (2003). Observamos que os valores variaram entre 0.75 (Necessidade do Estudo *Online* - NEO) e 0.52 (Habilidades de Aprendizagem - HAP), onde se



infeere uma boa consistência interna. A pontuação média dos 45 itens variaram entre 50.01 (DP = 5.92) e 11.60 (DP = 1.98), para as dimensões Habilidades Computacionais (HC) e Motivação (MOT), respectivamente. O valor de alfa total para a ESAAO - Escala do Sucesso Acadêmico do Aluno *Online*, foi de 0.66, onde se infeere uma boa consistência interna.

#### Quadro 73

Médias, Desvios padrão, Correlação item-total corrigida e Alfa corrigido do total das variáveis presentes na ESAAO

Itens	Média	Desvio padrão	Correlação	
			item-total	Alfa corrigido
Total Habilidades Computacionais	50.01	5.92	0.47	0.58
Total Administração do Tempo	34.34	5.16	0.31	0.65
Total Motivação	11.60	1.98	0.63	0.60
Total Habilidades Acadêmicas	29.72	4.15	0.59	0.54
Total Necessidade do Estudo Online	14.29	4.76	0.00	0.75
Total Habilidades de Aprendizagem	33.97	3.72	0.70	0.52

#### 6.7.2.1.1 Sucesso Acadêmico: Dimensão I Habilidades Computacionais (HC)

Como aqui já referido, os pesquisadores Kerr et al. (2003), identificaram os pontos comportamentais fracos e fortes relacionados ao desempenho *online* e, assim como no instrumento anterior, os autores classificaram o instrumento em seis dimensões distintas, designadamente (1) Habilidades Computacionais (HC – 11 itens), (2) Administração do Tempo (AT – 9 itens), (3) Motivação (MOT – 3 itens), (4) Habilidades Acadêmicas (HAC – 8 itens), (5) Necessidade de Estudo *Online* (NEO – 5 itens) e (6) Habilidades de Aprendizagem (HAP – 9 itens).

Desta forma, a *Dimensão 1 (HC- Habilidades Computacionais)*, composta por 11 itens, inclui a característica do saber tecnológico do docente no processo de ensino e aprendizagem do aluno *online*. A dimensão revela um valor de alfa total de 0.93. Os itens apresentam valores de correlação item-total corrigidos variando entre 0.67 e 0.79 nos itens 1(Eu sou capaz de aprender novas tecnologia); 6(Eu sou capaz de gerenciar arquivos em um computador) e 7 (Eu

posso baixar novos softwares, quando necessário), respetivamente, sendo considerados moderadamente altos, segundo ilustra o Quadro 74.

Quadro 74

Médias, desvios-padrão, correlação item-total e alfa corrigidos para a Dimensão 1 Habilidades Computacionais(HC)

Itens	Média	Desvio padrão	Correlação item-total corrigida	Alfa corrigido
1. Eu sou capaz de aprender novas tecnologia	4.60	0.56	0.67	0.94
2. Eu sou capaz de enviar e receber email.	4.72	0.52	0.77	0.93
3. Eu sou capaz de anexar arquivos a uma mensagem de email.	4.69	0.58	0.79	0.93
4. Eu sou capaz de navegar na internet.	4.77	0.48	0.72	0.94
5. Eu sou capaz de usar um editor de texto.	4.64	0.62	0.77	0.93
6. Eu sou capaz de gerenciar arquivos em um computador.	4.53	0.68	0.79	0.93
7. Eu posso baixar novos softwares, quando necessário.	4.30	0.84	0.79	0.93
8. Eu posso instalar novos software, quando necessário.	4.26	0.87	0.77	0.93
9. Eu sei copiar e colar texto usando um computador.	4.65	0.64	0.75	0.93
10. Eu sou capaz de utilizar fóruns de discussão online.	4.37	0.81	0.73	0.94
11. Eu sou capaz de usar salas de bate papo online.	4.44	0.76	0.74	0.93

### 6.7.2.1.2 Sucesso Académico: Dimensão 2 Administração do Tempo (AT)

Relativamente à *Dimensão 2 (AT – Administração do Tempo)*, a mesma revela um valor alfa total aceitável de 0.63. Esta *Dimensão* é composta por 9 itens que pesquisaram os pontos fracos e fortes relacionados à administração do tempo percebida pelos participantes. De modo geral, os itens apresentam valores de correlação item-total corrigidos oscilando entre 0.05 e 0.53, para os itens 13 (Eu sou um bom gerenciador de tempo) e 24 (Eu espero até o último minuto para fazer as atividades), respetivamente. É interessante notar que apesar da *Dimensão* lidar com a questão de *Administração do Tempo*, o valor baixo pode ser um indicador de que o aluno *online* não saiba como administrar seu tempo para executar várias tarefas ao mesmo tempo o que é uma das principais características de cursos na modalidade em EaD, como mostra o Quadro 75.

## Quadro 75

### Médias, desvios-padrão, correlação item-total e alfa corrigidos para a Dimensão 2 Administração do Tempo(AT)

Itens	Média	Desvio padrão	Correlação item-total corrigida	Alfa corrigido
12. Eu sou capaz de priorizar as minhas responsabilidades.	4.59	0.59	-0.01	0.65
13. Eu sou um bom gerenciador de tempo.	3.81	0.93	0.05	0.66
14. Eu sou um procrastinador(costumo deixar tudo para a última hora).	2.76	1.15	0.44	0.57
15. Eu sou capaz de administrar o meu tempo para fazer o curso.	4.01	0.79	0.09	0.64
16. Eu sou capaz de executar muitas tarefas ao mesmo tempo.	3.66	0.98	0.21	0.62
22.Costumo deixar as tarefas inacabadas.	2.15	1.05	0.50	0.55
24. Eu espero até o último minuto para fazer as atividades.	2.21	1.07	0.52	0.54
26. Eu preciso que os professores me lembrem dos prazos das tarefas.	2.26	1.12	0.48	0.55
27.Preciso de incentivos/recompensas para motivar-me para concluir uma tarefa.	2.33	1.11	0.41	0.58

### 6.7.2.1.3 Sucesso Acadêmico: Dimensão 3 Motivação (MOT)

O Quadro 76 ilustra os resultados da *Dimensão 3 (MOT - Motivação)*, que revela um valor alfa total aceitável de 0.63. Esta Dimensão é composta por 3 itens que investigaram a motivação percebida pelos alunos de cursos na modalidade a distância. Ao todo, os três itens apresentam valores de correlação item-total corrigido moderadamente altos; o valor mais elevado de  $r$  nesta escala é de 0.49, para a questão 17 (Conseguo focar-me no conteúdo do curso); o valor mais baixo é de 0.39, para a questão 19 (Eu estou motivado para estudar usando a modalidade de educação a distância). É interessante notar que esta *Dimensão* lida com a questão de *Motivação* e, ao mesmo tempo, o valor moderadamente alto sugere que os alunos estejam, de certa forma, motivados a participar de cursos na modalidade em EaD, como mostra o Quadro 76.

#### Quadro 76

#### Médias, desvios-padrão, correlação item-total e alfa corrigidos para a Dimensão 3 Motivação(MOT)

Itens	Média	Desvio	Correlação item-total corrigida	Alfa corrigido
17. Consigo focar-me no conteúdo do curso.	4.05	0.71	0.50	0.49
18.Sou auto-disciplinado quando se trata de meus estudos.	3.90	0.79	0.49	0.48
19. Eu estou motivado para estudar usando a modalidade de educação a distância.	3.65	1.07	0.39	0.67

#### 6.7.2.1.4 Sucesso Acadêmico: Dimensão 4 Habilidades Acadêmicas (HAC)

Em respeito à quarta *Dimensão 4 (HAC – Habilidades Acadêmicas)*, a mesma revela um valor alfa total considerado moderadamente alto de 0.60. Esta Dimensão é composta por 8 itens que investigaram a habilidade acadêmica percebida pelos alunos de cursos na modalidade a distância. Ao todo, os oito itens apresentam valores de correlação item-total corrigidos moderadamente baixos, oscilando entre 0.05, para o item 23 (Eu preciso de ajuda para entender instruções escritas) e 0.53 para o item 43 (Eu sou um bom escritor). Observa-se que esta *Dimensão* lida com a questão de *Habilidades Acadêmicas* e, ao mesmo tempo, o valor moderadamente baixo sugere uma leve ausência da habilidade acadêmica essencial para EaD que é a de leitura entre os participantes o que, de certa forma, indica um ponto um tanto crítico, especialmente para alunos que estudam através da modalidade a distância, como mostra o Quadro 77.

#### Quadro 77

Médias, desvios-padrão, correlação item-total e alfa corrigidos para a Dimensão 4 Habilidades Académicas(HAC)

Itens	Média	Desvio padrão	Correlação item-total corrigida	Alfa corrigido
23. Eu preciso de ajuda para entender instruções escritas.	2.53	1.09	0.04	0.66
25. Tenho dificuldade para compreender o que leio.	2.20	1.00	0.05	0.65
34. Eu sou autodidata em meu aprendizado.	3.19	0.99	0.33	0.56
38. Eu sou um bom leitor.	3.85	0.82	0.43	0.53
42. Eu leio com atenção.	4.02	0.71	0.43	0.54
43. Eu sou um bom escritor.	3.41	0.96	0.53	0.49
44. Eu sou capaz de seguir instruções escritas.	4.11	0.61	0.35	0.56
45. Eu sou capaz de transmitir as minhas ideias por escrito.	3.88	0.82	0.46	0.53

#### 6.7.2.1.5 Sucesso Académico: Dimensão 5 Necessidade do Estudo Online (NEO)

No que concerne à quinta *Dimensão 5 (NEO)*, esta revela um valor alfa total considerado alto de 0.84. O Quadro 78 ilustra que a quinta Dimensão é composta por 5 itens que investigaram a necessidade do estudo virtual, através de AVAs. Ao todo, os cinco itens apresentam valores de correlação item-total corrigidos considerados satisfatórios; o valor mais alto é de 0.72, para o item 31 (Preciso de cursos *online* por causa de meu horário de trabalho); o valor mais baixo de  $r$  nesta escala é de 0.52, para o item 30 (Preciso de cursos *online* por causa da minha distância geográfica entre minha cidade e a universidade). Observa-se que esta *Dimensão* lida com a questão da *Necessidade do Estudo Online* e, ao mesmo tempo, o valor moderadamente baixo pode ser um indicador da dificuldade de acomodação do processo de ensino e aprendizagem na construção do conhecimento entre os participantes que estudam através da modalidade a distância, conforme mostra o Quadro 78.

## Quadro 78

Médias, desvios-padrão, correlação item-total e alfa corrigidos para a Dimensão Necessidade do Estudo Online (NEO)

Itens	Média	Desvio padrão	Correlação item-total corrigida	Alfa corrigido
28.Por causa de minha agenda pessoal. eu preciso estudar online.	3.15	1.31	0.69	0.79
29.É difícil para mim ir ao campus para completar os requisitos do curso.	2.55	1.17	0.69	0.79
30.Preciso de cursos online por causa da minha distância geográfica entre minha cidade e a	2.29	1.21	0.52	0.83
31.Preciso de cursos online por causa de meu horário de trabalho.	2.95	1.31	0.72	0.78
32. Eu preciso de liberdade para concluir as tarefas do curso no momento e local de minha escolha.	3.35	1.11	0.59	0.82

### 6.7.2.1.6 Sucesso Académico: Dimensão 6 Habilidades de Aprendizagem (HAP)

A última Dimensão da Escala de Sucesso Académico compreende as Habilidades de Aprendizagem – HAP - e é composta por nove itens. O alfa de Cronbach desta dimensão foi de 0.61. Os valores de correlação item-total corrigidos dos cinco itens oscilam entre .19, para o item 36 (Preciso de interação face-a-face(presencial) para aprender) e 0.47 para o item 41(Sintome confortável para aprender novas habilidades), considerados satisfatórios entre os participantes. O resultado satisfatório sugere que a capacidade de absorver conhecimento através do estudo *online* parece não estar totalmente incorporada entre os sujeitos da pesquisa. A característica essencial do aluno autônomo está aquém do esperado, de acordo com o Quadro 79 que se segue.

## Quadro 79

### Médias, desvios-padrão, correlação item-total e alfa corrigidos para a Dimensão 6 Habilidades de Aprendizagem (HAP)

Itens	Média	Desvio padrão	Correlação item-total corrigida	Alfa corrigido
20. Eu assumo a responsabilidade para o meu aprendizado.	4.21	0.73	0.29	0.59
21. Eu sou capaz de pensar de forma crítica.	4.25	0.71	0.40	0.57
33. Eu posso aprender trabalhando de forma independente.	3.61	0.91	0.22	0.61
35. Eu sou capaz de resolver os problemas sozinho.	3.52	0.91	0.28	0.59
36. Preciso de interação face-a-face (presencial) para aprender.	2.96	1.08	0.19	0.62
37. Eu preciso de feedback do corpo docente nos meus trabalhos	3.82	0.87	0.39	0.56
39. Preciso da discussão em sala de aula para aprender.	2.95	1.02	0.25	0.60
40. Sou capaz de pedir ajuda quando tenho um problema.	4.18	0.73	0.32	0.58
41. Sinto-me confortável para aprender novas habilidades.	4.29	0.64	0.47	0.56

### 6.7.2.2 Análise das Intercorrelações da ESAAO

Analisando o Quadro 80, que nos mostra as intercorrelações entre as dimensões da Escala do Sucesso Acadêmico do Aluno *Online* (ESAAO) e o seu total, podemos verificar que os coeficientes de correlação entre os mesmos são todos positivos e estatisticamente significativos ( $p < .01$ ).

O Quadro 80 mostra que há uma correlação bastante significativa entre as dimensões do Sucesso Acadêmico do Aluno *Online*, ESAAO - de Kerr et al. (2003). O valor de  $r$  mais significativo foi de 0.62 para as dimensões 6 (Habilidade de Aprendizagem - HAP) e 3 (Motivação - MOT); o valor entre os itens 5 (Necessidade do Estudo *Online* - NEO), 1 (Habilidades Computacionais - HC) e 4 (Habilidades Acadêmicas - HAC), apresentaram coeficientes de relação muito fracos:  $r = 0.01$  e  $r = 0.04$ , respectivamente, indicando que apesar de haver uma necessidade dos alunos para o estudo na modalidade de EaD, os mesmos não possuem habilidades computacionais nem acadêmicas suficientemente desenvolvidas para tal.

Veja-se o Quadro 80.

## Quadro 80

### Matriz de correlação entre todas as Dimensões da ESAAO

Itens	1	2	3	4	5	6
1. Habilidades Computacionais	1					
2. Administração do Tempo	0.29**	1				
3. Motivação	0.36**	0.40**	1			
4. Habilidades Acadêmicas	0.44**	0.43**	0.45**	1		
5. Necessidade do Estudo Online	0.01	-0.25	0.25**	0.04	1	
6. Habilidades de Aprendizagem	0.52**	0.36**	0.62**	0.59**	0.20**	1

\*\* A correlação é significativa ao nível de 0.01

### 6.7.2.3 Análise Fatorial da ESAAO

Apresentaremos, de seguida, os resultados da análise factorial para cada dimensão da ESAAO - Escala do Sucesso Académico do Aluno *Online* utilizada no nosso estudo. O valor do índice de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) e do teste de esfericidade de Bartlett's foi calculado a fim de verificarmos a adequação da amostra à análise factorial. Para a ESAAO - Escala do Sucesso Académico do Aluno *Online* os resultados obtidos no teste de esfericidade de Bartlett's (13487,85  $p < 0.00$ ) e no índice de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO=0.89), foram considerados muito bons e adequados, permitindo aferir a qualidade das correlações entre as variáveis, de forma a prosseguir com a análise factorial (Dancey & Reidy, 2013), sendo esta considerada ajustada.

Procedemos, então, à análise factorial exploratória dos 45 itens recorrendo ao método de análise componentes principais, seguida de rotação ortogonal *Varimax*. Numa primeira abordagem, obtivemos nove factores com valores próprios superiores a 1 mas de difícil interpretação, valores estes saturados em factores diversos, inesperados e ininteligíveis, diferentemente do instrumento original de Kerr et al. (2003), o qual possui cinco factores. Segue o gráfico *scree plot* para ilustrar nossa primeira abordagem.



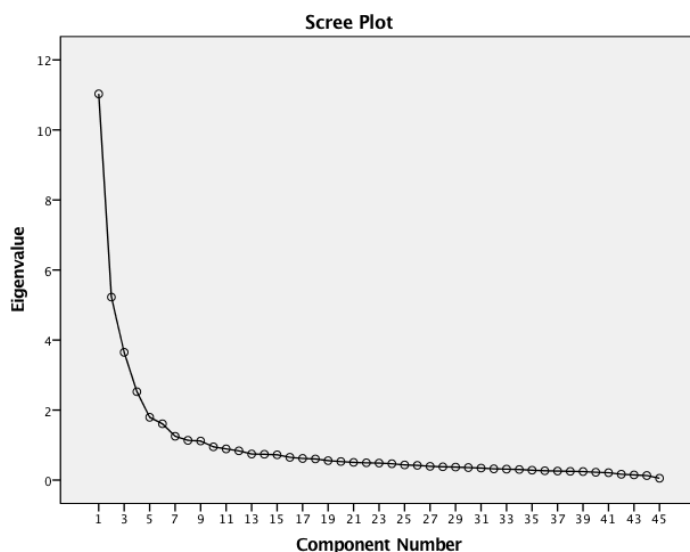


Gráfico 2. Scree Plot da ESAAO – Escala do Sucesso Académico do Aluno Online

Decidimos, portanto, por uma segunda abordagem e desta vez, forçámos a extração dos resultados para o número fixo das cinco dimensões originariamente estabelecida pelos autores, ajustando, assim a análise factorial para a escala original de Kerr et al. (2003). Ao forçar os cinco factores, estes explicam 53.83% da variância cumulativa. Isoladamente, o factor 1 explica 24.51%, com um valor próprio de 11.03, o factor 2 explica 11.61%, com um valor próprio de 5.22, o factor 3 explica 8.11%, com um valor próprio de 3.65, o valor 4 explica 5.60%, com um valor próprio de 2.54, o factor 5 explica 3.98%, com um valor próprio de 1.79 e o o factor 6 explica 3.57%, com um valor próprio de 1.80. Os valores das comunalidades( $\eta^2$ ) registadas nos 45 itens variaram entre  $0.29 < \eta^2 < 0.75$ . Com estes valores, a ESAAO - Escala do Sucesso Académico do Aluno *Online*, ficou ajustada para o nosso estudo de tese. Pela análise do Quadro 81, podemos verificar que o factor 1 explica a dimensão Habilidades Computacionais - HC e é constituído por 11 itens, apresentando a mesma estrutura do instrumento original de Kerr et al. (2003): SA1: Eu sou capaz de aprender novas tecnologias; SA2: Eu sou capaz de enviar e receber email; SA3:Eu sou capaz de anexar arquivos em uma mensagem de email;

SA4: Eu sou capaz de navegar na Internet; SA5: Eu sou capaz de usar um editor de texto; SA6: Eu sou capaz de gerenciar arquivos em um computador; SA7: Posso baixar novos *software*, quando necessário; SA8: Eu posso instalar novos *software*, quando necessário; SA9: Eu sei copiar e colar texto, usando um computador; SA10: Sou capaz de utilizar fóruns de discussão *online*; SA11: Eu sou capaz de usar salas de bate-papo *online*.

A maioria dos itens presentes no factor 2 pertencem à Dimensão Administração do Tempo - AT (SA26: Eu preciso que os professores me lembrem dos prazos das tarefas; SA27: Preciso de incentivos/recompensas para motivar-me para concluir uma tarefa; SA22: Costumo deixar as tarefas inacabadas; SA24: Eu espero até o último minuto para fazer as tarefas; SA14: Eu sou um procrastinador (costumo deixar tudo para a última hora), que investiga a gestão de tempo dos alunos para o estudo *online*, no entanto houve a interpretação dos participantes para quatro questões que recaíram sobre outras duas Dimensões: Habilidades Acadêmicas - HAC (SA23: Eu preciso de ajuda para entender instruções escritas e SA25: Tenho dificuldade para compreender o que eu leio) e Habilidades de Aprendizagem - HAP (SA36: Preciso de interação face a face (presencial) para aprender; SA37: Eu preciso de feedback do corpo docente em meus trabalhos entregues e SA39: Preciso da discussão em sala de aula para aprender), diferentemente do instrumento original.

O factor 3 explica a Dimensão Habilidades Acadêmicas - HAC (SA38: Eu sou um bom leitor; SA42: Eu leio com atenção; SA43: Eu sou um bom escritor; SA44: Eu sou capaz de seguir instruções escritas; SA45: Eu sou capaz de transmitir as minhas ideias por escrito). Esta Dimensão avalia a capacidade do aluno em participar de cursos *online* no que diz respeito a sua atuação na habilidade de ler, compreender e executar as tarefas em AVAs. No instrumento original, esta Dimensão é composta por 5 itens. Ainda neste factor a dimensão Habilidades de Aprendizagem está presente nos itens SA40: Sou capaz de pedir ajuda quando tenho problemas; SA41: Sinto-me confortável para aprender novas habilidades.

O factor 4 predomina itens pertencentes à Dimensão Necessidade do Estudo *Online* - NEO em sua totalidade (SA28: Por causa da minha agenda pessoal,

eu preciso estudar online; SA29: É difícil para mim ir ao campus para completar os requisitos do curso; SA32: Eu preciso de liberdade para concluir as tarefas do curso no momento e local de minha escolha; SA31: Preciso de cursos online por causa de meu horário de trabalho; SA29: É difícil para mim ir ao campus para completar os requisitos do curso) que avalia a necessidade que os participantes possuem de estudar remotamente, confirmando o instrumento original que, para esta Dimensão é composto por 5 itens. Apenas um item da dimensão Motivação – MOT é exibido neste factor (SA19: Eu sou motivado para estudar usando a modalidade de educação a distância).

O factor 5 explica a Dimensão Motivação - MOT (SA17: Consigo focar-me no conteúdo do curso e SA18: Sou auto-disciplinado quando se trata de meus estudos), cuja composição original possui 3 itens. Esta Dimensão avalia a concentração do participante com relação à sua atuação no curso *online*. Também, neste factor, a dimensão Administração do Tempo – AT apresenta três itens, a saber: SA13: Eu sou um bom gerenciador de tempo; SA15: Eu sou capaz de administrar meu tempo para fazer o curso; SA16: Eu sou capaz de executar muitas tarefas ao mesmo tempo. Esta dimensão, originariamente é composta por nove itens. Outra dimensão presente neste factor é a Habilidades de Aprendizagem – HAP; ela exhibe dois itens: SA33: Eu posso aprender trabalhando de forma independente e SA35: Eu sou capaz de resolver os problemas sozinho. Esta dimensão, no instrumento original, como a dimensão Administração do Tempo – AT é composta por nove itens.

Quadro 81  
Estrutura Factorial da ESAAO, de Kerr et al. (2003)

Itens	FATOR						$\eta^2$
	1	2	3	4	5	6	
1. Eu sou capaz de aprender novas tecnologias.	0.67	0.03	0.23	0.01	0.21	0.00	0.56
2. Eu sou capaz de enviar e receber email.	0.81	0.02	0.19	0.00	0.10	-0.10	0.72
3. Eu sou capaz de anexar arquivos a uma mensagem de email.	0.84	0.00	0.17	-0.08	0.06	-0.08	0.75
4. Eu sou capaz de navegar na internet.	0.77	0.00	0.21	0.03	0.11	-0.13	0.67
5. Eu sou capaz de usar um editor de texto.	0.80	0.02	0.14	-0.03	0.08	0.07	0.68
6. Eu sou capaz de gerenciar arquivos em um computador.	0.82	0.01	0.07	0.01	0.04	0.14	0.70
7. Posso baixar novos software, quando necessário.	0.76	0.03	0.03	0.01	0.14	0.30	0.70
8. Eu posso instalar novos software, quando necessário.	0.76	0.02	0.03	0.03	0.12	0.32	0.70
9. Eu sei copiar e colar texto usando um computador.	0.78	0.03	0.15	-0.03	0.11	-0.00	0.65
10. Sou capaz de utilizar fóruns de discussão online.	0.73	0.09	0.07	0.10	0.15	0.14	0.60
11. Eu sou capaz de usar salas de bate-papo online.	0.74	0.08	0.12	0.00	0.15	0.13	0.61
12. Eu sou capaz de priorizar minhas responsabilidades.	0.50	0.10	0.23	-0.04	0.44	-0.14	0.53
13. Eu sou um bom gerenciador de tempo.	0.13	0.06	0.08	0.02	0.71	0.07	0.54
14. Eu sou um procrastinador(costumo deixar tudo para a última horas).	-0.10	0.59	0.04	-0.01	0.23	-0.33	0.53
15. Eu sou capaz de administrar meu tempo para fazer o curso.	0.23	0.02	0.07	-0.00	0.77	0.03	0.67
16. Eu sou capaz de executar muitas tarefas ao mesmo tempo.	0.25	-0.12	0.10	-0.09	0.35	0.34	0.34
22. Costumo deixar as tarefas inacabadas.	0.04	0.67	0.16	-0.18	0.04	-0.28	0.60
24. Eu espero até o último minuto para fazer as atividades.	0.01	0.65	0.06	-0.09	0.20	-0.38	0.63
26. Eu preciso que os professores me lembrem dos prazos das tarefas.	0.09	0.66	-0.02	-0.24	0.06	-0.03	0.52
27. Preciso de incentivos/recompensas para motivar-me para concluir uma tarefa.	0.05	0.67	-0.01	-0.20	0.22	-0.06	0.55
17. Consigo focar-me no conteúdo do curso.	0.19	0.06	0.27	-0.00	0.63	0.08	0.53
18. Sou auto-disciplinado quando se trata de meus estudos.	0.16	0.07	0.31	-0.01	0.66	0.16	0.60
19. Eu estou motivado para estudar usando a modalidade de educação a distância.	0.06	0.17	0.05	0.54	0.46	0.30	0.64
23. Eu preciso de ajuda para entender instruções escritas.	0.17	0.67	0.17	-0.16	-0.08	0.01	0.55
25. Tenho dificuldade para compreender o que leio.	0.15	0.71	0.19	-0.22	-0.17	0.05	0.65
34. Eu sou autodidata em meu aprendizado.	0.05	0.06	0.22	0.25	0.21	0.61	0.53
38. Eu sou um bom leitor.	0.14	0.07	0.72	0.01	0.08	0.24	0.61
42. Eu leio com atenção.	0.18	0.11	0.72	0.02	0.19	0.08	0.61
43. Eu sou um bom escritor.	0.06	0.03	0.69	0.12	0.09	0.20	0.55
44. Eu sou capaz de seguir instruções escritas.	0.31	0.08	0.61	0.02	0.20	0.00	0.52
45. Eu sou capaz de transmitir as minhas ideias por escrito.	0.19	0.01	0.66	0.10	0.08	0.09	0.51
28. Por causa da minha agenda pessoal eu preciso estudar online.	0.03	0.06	0.01	0.83	0.03	-0.01	0.70
29. É difícil para mim ir ao campus para completar os requisitos do curso.	0.00	0.25	0.00	0.75	-0.05	0.08	0.64
30. Preciso de cursos online por causa da minha distância geográfica entre minha cidade e a universidade.	0.07	0.33	0.03	0.57	-0.05	0.08	0.46
31. Preciso de cursos online por causa de meu horário de trabalho.	0.01	0.03	0.02	0.82	-0.00	0.03	0.68
32. Eu preciso de liberdade para concluir as tarefas do curso no momento e local de minha escolha.	0.01	0.07	0.15	0.70	0.02	0.05	0.52
20. Eu assumo a responsabilidade para o meu aprendizado.	0.29	0.14	0.25	0.16	0.50	0.11	0.47
21. Eu sou capaz de pensar de forma crítica.	0.39	0.00	0.38	0.06	0.20	0.10	0.35
33. Eu posso aprender trabalhando de forma independente.	0.09	0.00	0.31	0.31	0.18	0.47	0.46
35. Eu sou capaz de resolver os problemas sozinho.	0.21	0.10	0.20	0.03	0.13	0.59	0.47
36. Preciso de interação face-a-face (presencial) para aprender.	0.01	0.68	-0.07	0.35	0.03	0.19	0.63
37. Eu preciso de feedback do corpo docente em meus trabalhos entregues.	0.31	0.32	0.24	0.03	0.07	-0.16	0.29
39. Preciso da discussão em sala de aula para aprender.	0.04	0.66	-0.16	0.18	-0.00	0.22	0.54
40. Sou capaz de pedir ajuda quando tenho problemas.	0.26	0.01	0.48	-0.02	0.23	-0.25	0.42
41. Sinto-me confortável para aprender novas habilidades.	0.38	0.02	0.43	-0.06	0.35	-0.06	0.46
Valores Próprios	11.03	5.22	3.65	2.54	1.79	1.60	
% Variância	24.51	11.61	8.11	5.60	3.98	3.57	

### 6.7.3 Escala de Envolvimento do Aluno Online (EEAO; Dixon, 2010)

O terceiro instrumento a ser utilizado neste trabalho de pesquisa é a Escala de Envolvimento do Aluno *Online* - EEAO, de Dixon (2010), que mede o envolvimento do aluno na modalidade de EaD. Em seu estudo, a autora evidenciou quais as atividades e/ou canais de interação que podem ser usados para envolver o aluno no processo de aprendizagem em AVAs. A Escala original da autora é composta por 30 questões, subcategorizadas em quatro dimensões, designadamente (1) Habilidades (H – 8 itens), (2) Emocional (E – 7 itens), (3) Participação (PA – 9 itens) e (4) Performance (PE – 6 itens). O instrumento foi utilizado em sua totalidade neste estudo de tese. O valor de alfa de Cronbach na escala original foi de 0.95. A escala de Likert foi utilizada para esta instrumento contendo cinco itens para identificar a percepção dos alunos com relação ao envolvimento acadêmico, que variaram entre (1) discordo totalmente e (5) concordo totalmente. De seguida, a apresentação dos dados dos participantes nas quatro dimensões estabelecidas pela autora com os resultados das estatísticas descritivas, seguidamente das análises correlacionais, factoriais e diferenciais da EEAO utilizada em nosso estudo. Para estudar a fidelidade das dimensões dos instrumentos utilizados no nosso estudo calculámos o coeficiente de alfa de Cronbach para cada dimensão e, para cada item, calculámos a média, o desvio padrão, a correlação item total e o alfa corrigido.

#### 6.7.3.1 Análise da Consistência Interna

Utilizando uma amostra de 507 participantes, estudamos a fidelidade das dimensões dos instrumentos utilizados no nosso estudo. Primeiramente calculámos o coeficiente de alfa de Cronbach, a média, e o desvio padrão para todas as dimensões presentes no instrumento para, posteriormente, calcularmos o coeficiente de alfa de Cronbach de cada uma das dimensões presentes no instrumento, assim como a média e o desvio padrão. Neste sentido, o que apresentamos de seguida são os valores totais de alfa de

Cronbach da EEAO - Escala de Envolvimento do Aluno *Online*, de Dixson (2010). Observámos que os valores variaram entre 0.86 (Participação - PA) e 0.78 (Emocional - E e Performance- PE). A pontuação média dos 30 itens variaram entre 31.2 (DP = 4.51) e 22.22 (DP = 3.13), para as dimensões Habilidades e Performance, respetivamente. O valor de alfa total para a EEAO - Escala de Envolvimento do Aluno *Online* foi de 0.84, onde se infere uma boa consistência interna.

#### Quadro 82

Média, Desvio padrão, Correlação item-total corrigido e Alfa corrigido do total das variáveis presentes na EEAO

Itens	Média	Desvio padrão	Correlação	
			item-total	Alfa corrigido
Total Habilidades	31.20	4.51	0.73	0.76
Total Emocional	28.59	3.63	0.71	0.78
Total Participação	30.62	5.86	0.61	0.86
Total Performance	22.22	3.13	0.76	0.78

#### 6.7.3.1.1 Escala de Envolvimento do Aluno *Online*: Dimensão I Habilidades (H)

Como referido anteriormente, a pesquisadora Dixson (2010) evidenciou as atividades e/ou tarefas que resultam no envolvimento académico de alunos na modalidade de EaD e, assim como nos instrumentos anteriores, a autora categoriza o instrumento em quatro dimensões, a saber: Habilidades (H), Emocional (E), Participação (PA) e Performance (PE).

Desta forma, a *Dimensão 1 Habilidades (H)*, composta por oito itens, inclui a característica da capacidade do aluno em participar de seu processo de aprendizagem em AVAs. A dimensão revela um valor de alfa total de 0.84. Os itens apresentam valores de correlação item-total corrigidos variando entre 0.50 e 0.71 nos itens 20 (Eu assumo a responsabilidade para o meu aprendizado) e 33 (Eu posso aprender trabalhando de forma independente), respetivamente, sendo considerados moderadamente altos, segundo ilustra o Quadro 83.

### Quadro 83

Médias, desvios-padrão, correlação item-total e alfa corrigidos para a Dimensão 1 Habilidades(H)

Itens	Média	Desvio padrão	Correlação item-total corrigida	Alfa corrigido
1. Eu estudo regularmente.	3.78	0.8	0.49	0.83
3. Eu faço todas as tarefas do curso.	4.15	0.72	0.57	0.82
4. Eu me atualizo nas leituras do curso	3.90	0.79	0.71	0.80
5. Eu olho para as minhas anotações sempre que eu estou no AVA para ter certeza que eu entendo os conteúdos.	3.70	0.88	0.61	0.81
6. Eu sou organizado(a).	3.84	0.89	0.50	0.83
7. Eu faço anotações sobre as leituras, os powerpoints, ou as video-aulas.	3.79	0.95	0.55	0.82
8. Eu leio atentamente os conteúdos.	4.04	0.70	0.65	0.81
23. Eu aproveito de todos os recursos do curso (ou seja, links extras, leituras, etc).	4.07	0.72	0.52	0.83

#### 6.7.3.1.2 Escala de Envolvimento do Aluno Online: Dimensão 2 Emocional (E)

A segunda dimensão, *Dimensão 2 Emocional (E)*, que é composta por sete itens, inclui a característica da capacidade do aluno em querer participar de seu processo de aprendizagem em AVAs, executando as atividades e/ou tarefas publicadas pelo docente. A dimensão revela um valor de alfa de Cronbach de 0.82. Os itens apresentam valores de correlação item-total corrigidos oscilando entre 0.40 e 0.69 nos itens 25 (Eu penso criticamente sobre ética, minhas prioridades, crenças e valores no contexto do curso.) e 10 (Eu encontro maneiras de tornar o conteúdo relevante para a minha vida profissional), respetivamente, sendo considerados razoavelmente altos, segundo ilustra o Quadro 84.

#### Quadro 84

#### Médias, desvios-padrão, correlação item-total e alfa corrigidos para a Dimensão Emocional(E)

Itens	Média	Desvio padrão	Correlação item-total corrigida	Alfa corrigido
2. Eu me esforço.	4.26	0.64	0.49	0.80
10. Eu encontro maneiras de tornar o conteúdo relevante para a minha vida profissional.	4.03	0.72	0.68	0.77
11. Eu aplico o material do curso para a minha vida profissional.	3.94	0.80	0.60	0.79
12. Eu encontro maneiras de tornar o curso interessante para mim.	4.13	0.68	0.64	0.78
13. Eu me concentro no curso quando estou no AVA.	3.93	0.82	0.56	0.79
14. Eu realmente desejo aprender o conteúdo do curso.	4.44	0.65	0.61	0.79
25. Eu penso criticamente sobre ética, minhas prioridades, crenças e valores no contexto do curso.	3.84	0.84	0.40	0.82

#### 6.7.3.1.3 Escala de Envolvimento do Aluno *Online*: Dimensão 3

##### Participação (PA)

O Quadro 85 ilustra os resultados da terceira *Dimensão 3 Participação (PA)*, a qual é composta por nove itens, e como o nome indica, inclui a característica da capacidade do aluno em participar de seu processo de aprendizagem em AVAs, de forma efetiva através dos recursos tecnológicos que este possui ou apresenta. A dimensão revela um valor de alfa total de 0.84. Os itens apresentam valores de correlação item-total corrigidos oscilando entre 0.35 e 0.72 nos itens 19 (Eu ajudo colegas) e 24 (Eu me envolvo em conversas no AVA(chat, discussões, email)), respectivamente, sendo considerados satisfatórios, segundo ilustra o Quadro 85.



#### Quadro 85

Médias, desvios-padrão, correlação item-total e alfa corrigidos para a Dimensão Participação(PA)

Itens	Média	Desvio padrão	Correlação item-total corrigida	Alfa corrigido
9. Eu entro no AVA várias vezes por semana.	3.46	1.09	0.38	0.84
15. Eu procure o docente para perguntar sobre o material e/ou as tarefas.	3.73	0.95	0.54	0.82
16. Eu envio email ou publico perguntas quando eu não entendo o material e/ou as tarefas.	3.60	0.97	0.60	0.81
17. Eu vivencio bons momentos em bate-papos. discussões no AVA ou via email com o docente ou outros alunos.	3.27	0.95	0.68	0.80
18. Eu participo ativamente em pequenos grupos em fóruns de discussões.	3.11	1.04	0.64	0.81
19. Eu ajudo colegas.	3.82	0.86	0.35	0.84
24. Eu me envolvo em conversas no AVA(chat. discussões. email).	3.07	0.97	0.71	0.80
26. Eu publico no fórum de discussão. regularmente.	2.87	1.05	0.60	0.81
29. Eu tenho a oportunidade de conhecer outros alunos do curso.	3.64	0.93	0.45	0.83

#### 6.7.3.1.4 Escala de Envolvimento do Aluno *Online*: Dimensão 4

##### Performance (PE)

A última dimensão na escala de envolvimento acadêmico de Dixson (2010), é a *Dimensão 4 Performance (PE)*. Ela é composta por seis itens, e como o nome indica, inclui a característica do resultado da ação efetiva do aluno em seu processo de aprendizagem em AVAs. A dimensão revela um valor de alfa total de 0.71. Os itens apresentam valores de correlação item-total corrigidos oscilando entre 0.25 e 0.62 nos itens 27 (Eu envio email ao docente sobre minhas notas no curso) e 21(Eu desempenho bem nos testes e tarefas), respetivamente, sendo considerados satisfatórios, segundo ilustra o Quadro 85.

### Quadro 86

#### Médias, desvios-padrão, correlação item-total e alfa corrigidos para a Dimensão Performance(PE)

Itens	Média	Desvio padrão	Correlação item-total corrigida	Alfa corrigido
20. Eu tenho boas notas.	3.73	0.71	0.48	0.66
21. Eu desempenho bem nos testes e tarefas.	3.67	0.74	0.62	0.61
22. Eu estou confiante de que posso aprender e obter um bom desempenho no curso.	4.17	0.66	0.45	0.67
27. Eu enviei email ao docente sobre minhas notas no curso.	2.76	1.00	0.24	0.74
28. Eu verifico minhas notas no AVA.	3.90	0.93	0.46	0.66
30. Eu avalio minha própria aprendizagem e meu progresso no curso.	3.97	0.78	0.48	0.66

### 6.7.3.2 Análise das Intercorrelações da EEAO

O Quadro 87 mostra que há uma correlação bastante significativa entre as dimensões da EEAO - Escala de Envolvimento do Aluno *Online*, de Dixson (2010). O valor de  $r$  mais significativo foi de 0.72 para as dimensões 1 (Habilidades -H) e 2 (Emocional - E); o valor entre as dimensões 2 (Emocional - E) e 3 (Participação - PA) apresentaram coeficientes de relação moderadamente fracos:  $r = 0.51$ . As Dimensões Habilidades – H - e Emocional – E, indicam que os alunos se envolvem, emocionalmente, em seu processo de aprendizagem quando possuem a capacidade de estudar remotamente no ensino superior.

#### Quadro 87

#### Matriz de Correlação entre todas as dimensões da EEAO

Itens	1	2	3	4
1. Habilidades	1			
2. Emocional	0.71 **	1		
3. Participação	0.53 **	0.51 **	1	
4. Performance	0.70 **	0.65 **	0.60 **	1

\*\*A correlação é significativa a nível de 0.01

### 6.7.3.3 Análise Factorial da EEAO

Apresentaremos, de seguida, os resultados da análise factorial para cada dimensão da EEAO - Escala de Envolvimento do Aluno *Online* utilizada no nosso estudo.

O valor do índice de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) e do teste de esfericidade de Bartlett's foi calculado a fim de verificarmos a adequação da amostra à análise factorial.

Para a EEAO - Escala de Envolvimento do Aluno *Online* os resultados obtidos no teste de esfericidade de Bartlett's (7322.13  $p < 0.00$ ) e no índice de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO= 0.92), foram considerados muito bons e adequados, permitindo aferir a qualidade das correlações entre as variáveis, de forma a prosseguir com a análise factorial (Dancey & Reidy, 2013), sendo esta considerada ajustada.

Procedemos, então, à análise factorial exploratória dos 30 itens recorrendo ao método de análise componentes principais, seguida de rotação ortogonal *Varimax*. Numa primeira abordagem, obtivemos nove factores com valores próprios superiores a 1 mas de difícil interpretação, valores estes saturados em factores diversos, inesperados e ininteligíveis, diferentemente do instrumento original de Dixon (2010), o qual possui quatro factores. Segue o gráfico *scree plot* para ilustrar nossa primeira abordagem.

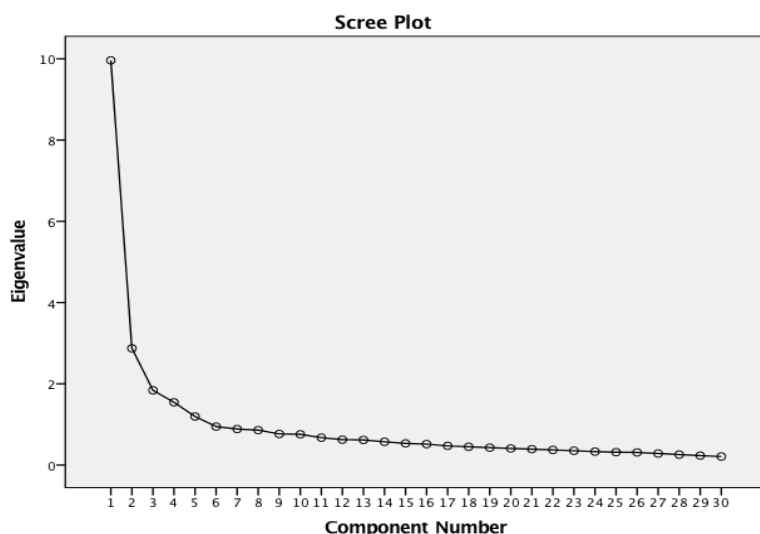


Gráfico 3. Scree Plot da EEAO – Escala de Envolvimento do Aluno *Online*

Decidimos, portanto, por uma segunda abordagem e desta vez, forçamos a extração dos resultados para o número fixo das quatro dimensões originariamente estabelecidas pela autora, ajustando, assim a análise factorial para a escala original de Dixson (2010). Ao forçar os quatro factores, estes explicam 54.08% da variância cumulativa. Isoladamente, o factor 1 explica 33.21%, com um valor próprio de 9.96, o factor 2 explica 9.58%, com um valor próprio de 2.87, o factor 3 explica 6.13%, com um valor próprio de 1.84 e o factor 4 explica 5.15%, com um valor próprio de 1.54. Os valores das comunalidades( $\eta^2$ ) registadas nos 30 itens variaram entre  $0.32 < \eta^2 < 0.71$ . Com estes valores, a EEAO - Escala de Envolvimento do Aluno *Online*, ficou ajustada para o nosso estudo de tese. Pela análise do Quadro 88, podemos verificar que o factor 1 explica a dimensão Habilidades (H) e é constituído por 6 itens, apresentando 2 itens a menos do que a estrutura do instrumento original de Dixson (2010), a saber: EA1: Eu estudo regularmente; EA3: Eu faço todas as tarefas do curso; EA4: Eu me atualizo nas leituras do curso; EA6: Eu sou organizado(a); EA8: Eu leio atentamente os conteúdos; EA23: Eu aproveito de todos os recursos do curso(ou seja links extras, leituras, etc). Os demais itens pertencentes a este factor aglutinaram-se em outras duas dimensões: Emocional (E) no item EA2: Eu me esforço e Performance (PE), nos itens EA20: Eu tenho boas notas; EA21: Eu desempenho bem nos testes e tarefas no AVA; EA22: Eu estou confiante de que posso aprender e obter um bom desempenho no curso; EA30: Eu avalio minha própria aprendizagem e meu progresso no curso. . Entendemos esta oscilação dos itens à interpretação dos participantes às 5 questões referidas.

A maioria dos itens presentes no factor 2 pertencem à Dimensão Participação (EA15: Eu procuro o docente, para perguntar sobre o material e/ ou as tarefas; EA16: Eu envio email ou publico perguntas quando eu não entendo o material e/ ou as tarefas; EA17: Eu vivencio bons momentos em bate-papos, discussões no AVA ou via email com o docente ou outros alunos; EA18: Eu participo ativamente em pequenos grupos em fóruns de discussão; EA19: Eu ajudo colegas; EA24: Eu me envolvo em conversas no AVA (chat, discussões, email); EA26: Eu publico no fórum de discussão regularmente e EA29: Eu tenho a

oportunidade de cohecer outros alunos do curso), que investiga o tema relacionado à participação dos alunos no AVA para o estudo *online*, no entanto houve a interpretação dos participantes para apenas 1 questão dessa dimensão que recaiu sobre o factor 4, dimensão da Performance – PE (EA9: Eu entro no AVA várias vezes por semana).

O factor 3 predomina itens pertencentes à Dimensão Emocional – E - em sua maioria (EA10: Eu encontro maneiras de tornar o conteúdo do curso relevante para a minha vida profissional; EA11: Eu aplico o material do curso para a minha vida profissional, EA12: Eu encontro maneiras de tornar o curso interessante para mim, EA13: Eu me concentro no curso quando estou no AVA; EA14: Eu realmente desejo aprender o conteúdo do curso) que avalia a necessidade que os alunos possuem de sentir-se emocionalmente envolvidos nas tarefas e atividades propostas pelo docente no AVA. Embora a dimensão original da autora possua 7 itens, o factor 3 confirma, em parte, o instrumento original.

O factor 4 explica a Dimensão Habilidades (H) em 2 itens restantes para esta dimensão - H (EA5: Eu olho para as minhas anotações sempre que estou no AVA para ter certeza de que eu entendo os conteúdos; EA7: Eu faço anotações sobre as leituras, os powerpoints, ou as vídeo-aulas). Os demais itens deste factor agruparam as outras 3 dimensões: Emocional – E (EA13: Eu me concentro no curso quando estou no AVA), Participação – PA (EA9: Eu entro no AVA várias vezes por semana) e Performance - PE (EA28: Eu verifico minhas notas no AVA), como vemos no Quadro 88.

Quadro 88  
Estrutura Factorial da EEAO, de Dixson (2010)

Itens	FATOR				$\eta^2$
	1	2	3	4	
1. Eu estudo regularmente.	0.56	0.20	0.00	0.22	0.41
3. Eu faço todas as tarefas do curso.	0.71	0.03	0.12	0.20	0.56
4. Eu me atualizo nas leituras do curso.	0.52	0.19	0.24	0.45	0.57
5. Eu olho para as minhas anotações sempre que eu estou no AVA para ter certeza que eu entendo os conteúdos.	0.38	0.29	0.19	0.48	0.49
6. Eu sou organizado(a).	0.51	0.08	0.07	0.30	0.37
7. Eu faço anotações sobre as leituras, os powerpoints, ou as vídeo-aulas.	0.27	0.23	0.29	0.41	0.38
8. Eu leio atentamente os conteúdos.	0.49	0.12	0.40	0.36	0.54
23. Eu aproveito de todos os recursos do curso (ou seja, links extras, leituras, etc).	0.54	0.03	0.42	0.24	0.54
2. Eu me esforço.	0.68	0.08	0.25	0.11	0.55
10. Eu encontro maneiras de tomar o conteúdo do curso relevante para a minha vida profissional.	0.21	0.14	0.66	0.33	0.61
11. Eu aplico o material do curso para a minha vida profissional.	0.08	0.10	0.71	0.22	0.57
12. Eu encontro maneiras de tomar o curso interessante para mim.	0.13	0.13	0.74	0.21	0.63
13. Eu me concentro no curso quando estou no AVA.	0.29	0.10	0.38	0.64	0.66
14. Eu realmente desejo aprender o conteúdo do curso.	0.29	0.03	0.67	0.13	0.56
25. Eu penso criticamente sobre ética, minhas prioridades, crenças e valores no contexto do curso.	0.33	0.27	0.37	-0.03	0.32
9. Eu entro no AVA várias vezes por semana.	0.19	0.25	0.18	0.69	0.61
15. Eu procuro o docente, para perguntar sobre o material e/ou as tarefas.	0.18	0.55	0.40	-0.08	0.51
16. Eu envio email ou publico perguntas quando eu não entendo o material e/ ou as tarefas.	0.03	0.62	0.40	0.06	0.55
17. Eu vivencio bons momentos em bate-papos, discussões no AVA ou via email com o docente ou outros alunos.	0.05	0.77	0.18	0.05	0.63
18. Eu participo ativamente em pequenos grupos em fóruns de discussão.	0.11	0.72	0.02	0.18	0.57
19. Eu ajudo colegas.	0.38	0.45	0.21	-0.46	0.61
24. Eu me envolvo em conversas no AVA (chat, discussões, email).	0.11	0.80	0.01	0.23	0.71
26. Eu publico no fórum de discussão regularmente.	0.08	0.68	-0.03	0.43	0.67
29. Eu tenho a oportunidade de conhecer outros alunos do curso.	0.29	0.46	0.26	-0.11	0.38
20. Eu tenho boas notas.	0.73	0.14	0.05	-0.04	0.56
21. Eu desempenho bem nos testes e tarefas no AVA.	0.49	0.15	0.19	0.41	0.48
22. Eu estou confiante de que posso aprender e obter um bom desempenho no curso.	0.59	-0.03	0.45	0.00	0.56
27. Eu envio email ao docente sobre minhas notas no curso.	0.07	0.69	-0.06	0.23	0.54
28. Eu verifico minhas notas no AVA.	0.17	0.12	0.24	0.66	0.55
30. Eu avalio minha própria aprendizagem e meu progresso no curso.	0.45	0.16	0.37	0.16	0.39
Valores Próprios	9.96	2.87	1.84	1.54	
% Variância	33.2	9.58	6.13	5.15	

## 6.7.4 Escala da Percepção do Sucesso Académico do Aluno

### Online (EPSAAO; Picciano, 2002)

O quarto instrumento pertence a Picciano (2002). Com base nas percepções dos alunos sobre a qualidade (Presença Social - PS) e quantidade de suas Interações - INT, o autor examinou a *performance* dos alunos em cursos *online* e como isso colaborou na aprendizagem/*performance*/aproveitamento dos cursos para os alunos. Esta escala - EPSAAO (Escala da Percepção do Sucesso Académico do Aluno *Online*), é composta por dezoito itens. O instrumento utilizou duas escalas de Likert com itens medindo diferentes aspetos: cinco itens usaram a escala de Likert medindo a qualidade das interações entre alunos e docente assim como a satisfação do aluno em relação à qualidade e quantidade da experiência com o processo de aprendizagem *online*. Desta forma uma escala que variou entre (5) aumentou e (1) diminuiu foi utilizada para os sete primeiros itens do questionário; para os outros onze itens utilizou-se a escala de Likert para medir a percepção do aluno com relação à presença social no AVA, composta pelas possibilidades de respostas que variaram entre (5) concordo totalmente e (1) discordo totalmente.

#### 6.7.4.1 Análise da Consistência Interna

Utilizando uma amostra de 507 participantes, estudamos a fidelidade das dimensões dos instrumentos utilizados no nosso estudo. Primeiramente calculámos o coeficiente de alfa de Cronbach, a média, e o desvio padrão para todas as dimensões presentes no instrumento para, posteriormente, calcularmos o coeficiente de alfa de Cronbach de cada uma das dimensões presentes no instrumento, assim como a média e o desvio padrão. Neste sentido, o que apresentamos de seguida são os valores totais de alfa de Cronbach da EPSAAO - Escala da Percepção do Sucesso Académico do Aluno *Online*, de Picciano (2002). Observámos que não houve variação de valores do alfa corrigido entre as duas dimensões. Neste sentido, Krus e Helmstadler (1993), adaptado de Almeida, Santos e Costa (2010) afirmam que o valor de

alfa é influenciado pelo número de itens que constituem uma escala. Segundo os autores, à medida que se acrescenta o número de itens, acrescenta-se a variância, o que resulta num valor superestimado da consistência da escala.

A pontuação média dos 18 itens variaram entre 31.71 (DP = 7.66) e 22.81 (DP = 5.58), para as dimensões Presença Social e Interação, respetivamente. O valor de alfa total para a EPSAAO foi de 0.64.

**Quadro 89**

Média, Desvio padrão, Correlação item-total corrigido e Alfa corrigido do total das variáveis presentes na EPSAAO

Itens	Média	Desvio Padrão	Correlação item-total	Alfa corrigido
Total Interação	22.81	5.58	0.49	.
Total Presença Social	37.71	7.66	0.49	.

**6.7.4.1.1 Sucesso Académico Percecionado pelos Alunos: Dimensão I**

**Interação (INT)**

Duas Dimensões integram o instrumento de Picciano (2002), nomeadamente: Interação(INT) e Presença Social (PS). A Dimensão 1 (Interação) é composta por sete itens. Esta Dimensão revela um valor de alfa de Cronbach de 0.90, sendo considerado bastante alto. Os itens apresentam valores de correlação item-total corrigidos oscilando entre 0.46 no item 7 (Minha motivação para participar das atividades no AVA...) e 0.80 no item 5 (A quantidade de minha experiência de aprendizagem no curso...), respetivamente, sendo considerados satisfatórios, segundo ilustra o Quadro 90.



#### Quadro 90

Médias, desvios-padrão, correlação item-total e alfa corrigidos para a Dimensão Interação(INT)

Itens	Média	Desvio padrão	Correlação item-total corrigida	Alfa corrigido
1. A quantidade de interação com os outros alunos do curso...	2.98	1.14	0.77	0.88
2. A qualidade de interação com os outros alunos do curso...	2.97	1.13	0.76	0.88
3. A quantidade de interação com o docente do curso...	3.08	0.98	0.77	0.88
4. A qualidade de interação com o docente do curso...	3.15	0.92	0.76	0.89
5. A quantidade de minha experiência de aprendizagem no curso...	3.56	0.90	0.80	0.88
6. A qualidade de minha experiência de aprendizagem no curso...	3.54	0.93	0.72	0.89
7. Minha motivação para participar das atividades no AVA...	3.49	0.97	0.46	0.92

#### 6.7.4.1.2 Sucesso Acadêmico Percecionado pelos Alunos: Dimensão 2 Presença Social (PS)

A segunda dimensão na Escala de Percepção do Sucesso Acadêmico de Picciano (2002) está relacionada à *Presença Social (PS)*. Ela é composta por onze itens, e como o nome refere, inclui a percepção do aluno relacionado à presença social do docente e colegas no AVA. A dimensão revela um valor de alfa total de 0.90. Os itens apresentam valores de correlação item-total corrigidos oscilando entre 0.33 e 0.77 nos itens 18 (Eu senti que eu tenho que interagir com os outros alunos em EaD) e 14 (Um curso em EaD oferece um meio confiável de comunicação), respectivamente, sendo considerados satisfatórios, segundo ilustra o Quadro 91.

## Quadro 91

### Médias, desvios-padrão, correlação item-total e alfa corrigidos para a Dimensão Presença Social(PS)

Itens	Média	Desvio padrão	Correlação item-total corrigida	Alfa corrigido
8. Estou gostando do curso na modalidade de EAD.	3.71	0.96	0.74	0.88
9. Mesmo que não estejamos fisicamente juntos em uma sala de aula tradicional, eu ainda me sinto	3.47	1.02	0.71	0,89
10. O curso em EaD estimulou meu desejo de aprender.	3.37	1.12	0.73	0.88
11. Um curso em EaD fornece uma experiência pessoal semelhante à sala de aula.	3.14	1.07	0.73	0.88
12. Um curso em EAD permite a interação social.	3.16	1.03	0.74	0.88
13. Um curso em EaD me permite expressar meus sentimentos e conhecer os sentimentos dos outros.	3.25	0.97	0.63	0.89
14. Um curso em EaD oferece um meio confiável de comunicação.	3.58	0.89	0.76	0.88
15. Um curso em EaD promove um meio eficiente de comunicação com os outros.	3.61	0.90	0.66	0.89
16. Eu não achei o curso em EaD algo ameaçador para mim.	3.57	0.96	0.49	0.90
17. Eu senti que eu tenho que me reportar ao docente em um curso de EaD.	3.31	0.86	0.47	0.90
18. Eu senti que eu tenho que interagir com os outros alunos em EaD.	3.51	0.86	0.32	0.90

#### 6.7.4.2 Análise das Intercorrelações da EPSAAO

O valor de  $r$  entre as duas dimensões apresenta um grau de dependência estatística linear moderadamente significativo (0.49). A força de relação entre as dimensões Interação (INT) e Presença Social (PS), portanto confirma o resultado para a EPSAAO - Escala da Percepção do Sucesso Acadêmico do Aluno *Online*, isto é, para os alunos *online* a relação interação e presença social é, de certa forma, importante para a qualidade e quantidade do processo de aprendizagem *online*.

Verifica-se, assim, a mesma tendência moderada verificada na ESAAO – Escala do Sucesso Acadêmico do Aluno *Online*, na qual o valor de  $r$  entre

dimensões foi de 0.62. Quando é positiva e enriquecedora a presença social deve naturalmente gerar interação docente-aluno/aluno-aluno em AVAs. O valor de  $r$  de 0.61, para as duas dimensões em questão, permite-nos detectar que, embora sendo claramente destacados os dois contributos entre as diversas variáveis presentes no estudo, há uma evidência de que Presença Social (PS) e Interação (INT) tornam o acto de ensinar *online* num motor cada vez mais activo no desenvolvimento do processo de aprendizagem em AVAs, imprescindível para as relações interpessoais e educacionais; a prática pedagógica em EaD não deve ser algo mecânico, socialmente descontextualizado ou isolado.

### 6.7.4.3 Análise Factorial da EPSAAO

Apresentaremos, de seguida, os resultados da análise factorial para cada dimensão da EPSAAO - Escala da Percepção do Sucesso Académico do Aluno *Online*, de Picciano (2002) utilizada no nosso estudo. O valor do índice de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) e do teste de esfericidade de Bartlett's foi calculado a fim de verificarmos a adequação da amostra à análise factorial. Para a EPSAAO os resultados obtidos no teste de esfericidade de Bartlett's ( $6388.31p < 0.00$ ) e no índice de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO= 0.90), foram considerados muito bons e adequados, permitindo aferir a qualidade das correlações entre as variáveis, de forma a prosseguir com a análise factorial (Dancey & Reidy, 2013), sendo esta considerada ajustada. Procedemos, então, à análise factorial exploratória dos 18 itens recorrendo ao método de análise componentes principais, seguida de rotação ortogonal *Varimax*. Numa primeira abordagem, obtivemos três factores com valores próprios superiores a 1 mas de difícil interpretação, valores estes saturados em factores diversos, inesperados e ininteligíveis, diferentemente do instrumento original de Picciano (2002), o qual possui dois factores. Segue o gráfico *scree plot* para ilustrar nossa primeira abordagem.

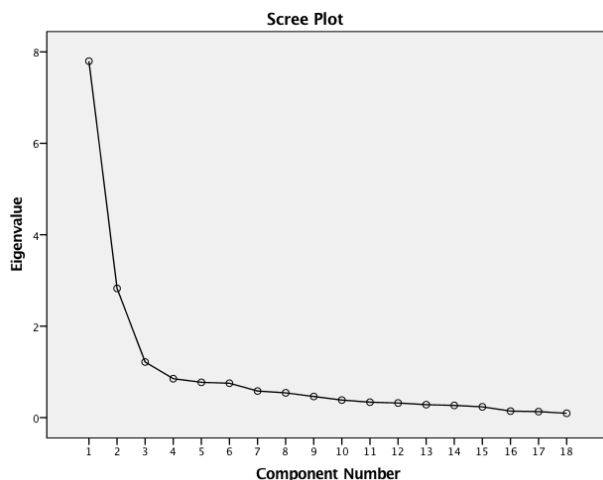


Gráfico 4. Scree Plot da EPSAAO – Escala da Percepção do Sucesso Acadêmico do Aluno Online

Decidimos, portanto, por uma segunda abordagem e desta vez, forçamos a extração dos resultados para o número fixo das duas dimensões originariamente estabelecidas pelo autor, ajustando, assim a análise factorial para a escala original de Picciano (2002). Ao forçar os dois factores, estes explicam 59.0% da variância cumulativa. Isoladamente, o factor 1 explica 43.31%, com um valor próprio de 7.79 e o factor 2 explica 15.70%, com um valor próprio de 2.82. Os valores das comunalidades( $\eta^2$ ) registadas nos 18 itens variaram entre  $0.23 < \eta^2 < 0.73$ . Com estes valores, a EPSAAO, ficou ajustada para o nosso estudo de tese.

Pela análise do Quadro 92, podemos verificar que o factor 1 explica a dimensão Presença Social – PS - e é constituído pelos 11 itens (PSA8: Estou gostando do curso na modalidade de EaD; PSA9: Mesmo que não estejamos fisicamente juntos em uma sala de aula tradicional, eu ainda me sinto como se eu fizesse parte de um grupo no curso em EaD; PSA10: O curso em EaD estimulou meu desejo de aprender; PSA11: Um curso em EaD fornece uma experiência pessoal semelhante à sala de aula; PSA12: Um curso em EaD permite a interação social; PSA13: Um cursos em EaD me permite expressar meus sentimentos, e conhecer os sentimentos dos outros; PSA14: Um curso em EaD oferece um

meio confiável de comunicação; PSA15: Um curso em EaD promove um meio eficiente de comunicação com os outros; PSA16: Eu não achei o curso em EaD ameaçador para mim; PSA17: Eu senti que eu tenho que me reportar ao docente em um curso de EaD e PSA18: Eu senti que eu tenho que interagir com os outros alunos do curso em EaD), pertencentes à estrutura do instrumento original de Picciano (2002) para esta dimensão. O factor 1, entretanto, aglutinou 1 item a mais (Dimensão Interação - INT, PSA7: Minha motivação para participar das atividades no AVA...) diferenciando-se da estrutura original do autor.

A maioria dos itens presentes no factor 2 pertencem à Dimensão Interação - INT (PSA1: A quantidade de interação com os outros alunos do curso...; PSA2: A qualidade na interação com os outros alunos do curso...; PSA3: A quantidade de interação com o docente...; PSA4: A qualidade de interação com o docente do curso...; PSA5: A quantidade de minha experiência de aprendizagem no curso... e PSA6: A qualidade de minha experiência de aprendizagem no curso...), que investiga o tema relacionado à percepção do aluno com relação ao vínculo ou contato não apenas com o docente, mas também com colegas através do AVA, como vemos no Quadro 92.

## Quadro 92

### Estrutura Factorial Exploratória da ESAAO, de Picciano (2002)

Itens	FATOR		$\eta^2$
	1	2	
1. A quantidade de interação com os outros alunos do curso...	0.04	0.85	0.73
2. A qualidade na interação com os outros alunos do curso ...	0.02	0.85	0.73
3. A quantidade de interação com o docente do curso...	0.15	0.82	0.70
4. A qualidade da interação com o docente do curso...	0.20	0.79	0.67
5. A quantidade de minha experiência de aprendizagem no curso...	0.23	0.82	0.73
6. A qualidade de minha experiência de aprendizagem do curso...	0.25	0.76	0.64
7. Minha motivação para participar das atividades no AVA...	0.58	0.41	0.51
8. Estou gostando do curso na modalidade de EaD.	0.75	0.30	0.67
9. Mesmo que não estejamos fisicamente juntos, em uma sala de aula tradicional, eu ainda me sinto como se eu fizesse parte de um grupo no curso de EaD.	0.73	0.30	0.63
10. O curso em EaD estimulou meu desejo de aprender.	0.71	0.38	0.66
11. Um curso em EaD fornece uma experiência pessoal semelhante à sala de aula.	0.74	0.28	0.62
12. Um curso em EaD permite a interação social.	0.72	0.34	0.64
13. Um curso em EaD me permite expressar meus sentimentos, e conhecer os sentimentos dos outros.	0.71	0.05	0.51
14. Um curso em EaD oferece um meio confiável de comunicação.	0.78	0.23	0.67
15. Um curso em EaD promove um meio eficiente de comunicação com os outros.	0.73	0.13	0.55
16. Eu não achei o curso em EaD algo ameaçador para mim.	0.57	0.06	0.33
17. Eu senti que eu tenho que me reportar ao docente em um curso de EaD.	0.56	-0.01	0.32
18. Eu senti que eu tenho que interagir com os outros alunos do curso em EaD.	0.45	-0.15	0.23
Valores Próprios	7.79	2.82	
% Variância	43.31	15.70	

### 6.7.5 Escala de Percepção de Satisfação com o Sucesso

#### *Acadêmico do Aluno Online (EPSSAAO; Ferreira et al., 2014)*

A EPSSAAO é uma escala composta por 9 itens. Os 8 primeiros itens pertencentes a esta Escala mediram o sentimento dos participantes com

relação à satisfação deles associada ao sucesso acadêmico. Nesta primeira parte da EPSSAAO - Escala de Percepção da Satisfação com o Sucesso Acadêmico do Aluno *Online* o instrumento apresentou cinco possibilidades de respostas, variando entre (1) discordo totalmente e (5) concordo totalmente. Para a última questão desta escala, nosso objectivo foi de mensurar a percepção dos participantes em relação ao sucesso dele comparado aos seus pares; usamos outras cinco possibilidades de respostas que variaram entre (1) sucesso muito menor e (5) sucesso muito maior. Para investigação da percepção da satisfação com o sucesso acadêmico do aluno *online*, consideramos os 9 itens. Esta escala não foi sub-categorizada em dimensões, como as demais presentes neste estudo de tese. De seguida, serão apresentados os dados de alfa total, média, desvio padrão, correlação item-total corrigida e alfa corrigido da EPSSAAO- Escala de Percepção da Satisfação com o Sucesso Acadêmico do Aluno *Online*.

#### 6.7.5.1 Análise da Consistência Interna

Como já referido, este instrumento não é subcategorizado por dimensões como os demais presentes neste estudo de tese. Ele revela um valor de alfa de Cronbach de 0.88, sendo considerado bastante alto. Os itens apresentam valores de correlação item-total corrigidos oscilando entre 0.52 no item 3 (Estou satisfeito com os amigos que fiz e mantenho no AVA) e 0.85 nos itens 4 (Estou satisfeito com o progresso que tenho feito nos meus estudos neste curso em EaD) e 7 (Estou satisfeito com o progresso que tenho alcançado na aquisição de novas habilidades (competências) com este curso em EAD), respetivamente, sendo considerados bons, segundo ilustra o Quadro 93.

### Quadro 93

#### Médias, desvios-padrão, correlação item-total e alfa corrigidos para a EPSSAAO

Itens	Média	Desvio padrão	Correlação item-total	Alfa corrigido
1. Estou satisfeito com os resultados que tenho alcançado neste curso em EaD.	3.85	0.82	0.81	0.92
2. Estou satisfeito com o progresso da minha aprendizagem neste curso em EAD.	3.90	0.85	0.75	0.93
3. Estou satisfeito com os amigos que fiz e mantenho no AVA.	3.62	0.86	0.52	0.94
4. Estou satisfeito com o progresso que tenho feito nos meus estudos neste curso em EaD.	3.84	0.80	0.85	0.92
5. Estou satisfeito com o progresso que tenho realizado em direção aos meus objetivos de carreira.	3.90	0.81	0.76	0.92
6. Estou satisfeito com o progresso que tenho feito ao nível do meu desenvolvimento pessoal em resultado da frequência no AVA.	3.88	0.80	0.83	0.92
7. Estou satisfeito com o progresso que tenho alcançado na aquisição de novas habilidades (competências) com este curso em EAD.	3.86	0.79	0.85	0.92
8. Estou satisfeito com o sucesso acadêmico que tenho alcançado neste curso em EaD.	3.84	0.81	0.78	0.92

### 6.7.5.2 Análise das Correlações entre os Itens da EPSSAAO

O Quadro 94 mostra que há uma correlação bastante significativa entre os itens da EPSSAAO - Escala de Percepção da Satisfação com o Sucesso Acadêmico do Aluno *Online*, de Ferreira et al. (2014). Como podemos verificar no Quadro 94, as correlações entre os itens oscilaram entre 0.37 (item 2 - Estou satisfeito com o progresso da minha aprendizagem neste curso em EAD com item 3 - Estou satisfeito com os amigos que fiz e mantenho no AVA) e 0.79 (item 1 - Estou satisfeito com os resultados que tenho alcançado neste curso em EaD com item 4 - Estou satisfeito com o progresso que tenho feito nos meus estudos neste curso em EaD).



## Quadro 94

### Matriz de correlação entre os itens da EPSSAAO

Itens	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Estou satisfeito com os resultados que tenho alcançado neste curso em EaD.	1.00							
2. Estou satisfeito com o progresso da minha aprendizagem neste curso em EaD.	0.77 **	1.00						
3. Estou satisfeito com os amigos que fiz e mantenho no AVA.	0.43 **	0.37 **	1.00					
4. Estou satisfeito com o progresso que tenho feito nos meus estudos neste curso em EaD.	0.79 **	0.72 **	0.48 **	1.00				
5. Estou satisfeito com o progresso que tenho realizado em direção aos meus objetivos de carreira	0.60 **	0.57 **	0.45 **	0.70 **	1.00			
6. Estou satisfeito com o progresso que tenho feito ao nível do meu desenvolvimento pessoal em resultado da frequência no AVA	0.66 **	0.65 **	0.52 **	0.75 **	0.70 **	1.00		
7. Estou satisfeito com o progresso que tenho alcançado na aquisição de novas habilidades (competências) com este curso em EaD.	0.71 **	0.66 **	0.46 **	0.78 **	0.77 **	0.77 **	1.00	
8. Estou satisfeito com o sucesso académico que tenho alcançado neste curso em EaD.	0.68 **	0.64 **	0.43 **	0.69 **	0.64 **	0.74 **	0.73 **	1.00

\*\*A correlação é significativa a nível de 0.01

## 6.8 Estudos Diferenciais

Dedicámos este item ao estudo da influência diferenciada de um conjunto de variáveis sociodemográficas nos instrumentos de Bigatel et al. (2012), nomeadamente Escala das Competências *Online* do Docente (ECOD), na ESAAO (Escala de Sucesso Académico do Aluno *Online*), de Kerr et al. (2003), na EEAO (Escala de Envolvimento do Aluno *Online*), de Dixson (2010), na EPSAAO (Escala de Perceção do Sucesso Académico do Aluno *Online*), de Picciano (2002). As comparações avaliadas neste momento foram diferenças quanto ao sexo, curso, semestre e à utilização da tecnologia ou não no ambiente académico.

### 6.8.1 Análise Diferencial da ECOD, em Função do Sexo

Efetuada a comparação entre a ECOD – Escala das Competências *Online* do Docente, de Bigatel et al. (2012) que avalia a percepção da competência *online* do docente em relação ao sexo dos participantes, os resultados mostraram a existência de um efeito multivariado significativo [Lambda de Wilks = 0.96; F (7, 41) = 2.48,  $p < 0.001$ ,  $\eta_p^2 = 0.04$ ]. Os testes univariados subsequentes mostraram que os participantes do sexo masculino apresentaram valores significativamente mais elevados nas Dimensões do instrumento: Aprendizagem Ativa – AA, Tecnologia Multimídia – TM, Decoro na Sala de Aula – D, Competência Tecnológica – CT e Aplicação de Políticas - AP. A magnitude do efeito apresentou valor menor que 0.05 para as mesmas dimensões referidas acima; valores  $\eta_p^2$  parciais considerados baixos, conforme mostra o Quadro 95.

Quadro 95

Comparação das dimensões da ECOD em função do Sexo

	Feminino	Masculino	F	$\eta_p^2$
	(n = 256)	(n = 162)		
	M (SD)	M (SD)		
Aprendizagem Ativa	35.50(8.20)	37.62(7.80)	6.43*	0.02
Administração/Liderança	18.50(4.00)	19.20(4.10)	3.25	0.01
Ensino Ativo	18.50(4.20)	19.30(4.10)	3.44	0.01
Tecnologia Multimídia	7.20(1.70)	7.70(1.70)	6.82**	0.02
Decoro na Sala de Aula	13.70(3.50)	14.8(3.50)	9.55**	0.02
Competência Tecnológica	7.30(1.80)	7.70(1.70)	7.77**	0.02
Aplicação de Políticas	7.00(1.90)	7.40(1.80)	4.21*	0.01

\*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$

### 6.8.2 Análise Diferencial da ECOD, em Função do Curso

Efetuada a comparação entre a ECOD - Escala das Competências *Online* do Docente, de Bigatel et al. (2012) que avalia a percepção da competência do docente *online* em relação ao curso dos participantes, os resultados mostraram a existência de um efeito multivariado significativo [Lambda de Wilks = 0.81; F(49, 1.99) = 1.72  $p < 0.00$ ,  $\eta_p^2 = 0.03$ ]. Os testes univariados subsequentes

mostraram valores significantes para Aprendizagem Ativa – AA, no curso de Sistemas para Internet; Administração/Liderança – AL e Tecnologia Multimídia - TM, no curso de Segurança Pública; Ensino Ativo - EA e Decoro na Sala de Aula - D, no curso de Recursos Humanos. A magnitude do efeito variou entre 0.03 e 0.05 valores Eta<sup>2</sup> parciais considerados baixo e médio, Quadro 96.

Quadro 96

Comparação das dimensões da ECOD em função do Curso

	Recursos Humanos	Logística	Gestão Empresarial	Pedagogia	Segurança Pública	Ciências Contábeis	Sistemas para Internet	Gestão Portuária	F	ηp <sup>2</sup>
	(n = 20)	(n = 68)	(n = 52)	(n = 85)	(n = 30)	(n = 72)	(n = 60)	(n = 18)		
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)		
Aprendizagem Ativa	38.25(7.93)	34.52(6.61)	36.40(7.12)	34.99(9.02)	38.22(9.24)	38.11(8.12)	38.67(7.74)	36.90(8.14)	2,72**	0.05
Administração/Liderança	20.11(3.92)	17.73(3.32)	18.85(3.75)	18.22(4.34)	20.98(4.62)	19.91(3.82)	19.12(4.10)	19.16(4.35)	2.63*	0.04
Ensino Ativo	20.09(4.11)	17.64(3.62)	19.12(3.22)	17.91(4.72)	19.7(4.74)	19.65(3.84)	19.91(3.73)	19.99(4.43)	2.81**	0.05
Tecnologia Multimídia	7.82(1.93)	7.11(1.55)	7.34(1.62)	7.98(1.78)	8.98(1.82)	7.91(1.72)	7.75(1.72)	7.65(1.67)	2.54*	0.04
Decoro na Sala de Aula	15.24(3.55)	13.75(3.91)	13.33(3.31)	13.42(3.64)	15.21(3.88)	14.94(3.25)	14.92(3.46)	13.64(4.77)	2.63*	0.04
Competência Tecnológica	8.12(1.71)	7.92(1.52)	7.41(1.62)	7.21(1.85)	8.99(1.82)	7.91(1.65)	7.67(1.93)	7.49(1.78)	2.03	0.03
Aplicação de Políticas	7.71(1.63)	6.93(1.62)	7.91(1.95)	6.92(2.01)	8.98(2.10)	7.63(1.74)	7.17(1.92)	7.16(2.15)	1.91	0.03

\* p < .05; \*\* p < .01; \*\*\* p < .001

### 6.8.3 Análise Diferencial da ECOD, em Função do Semestre

Procedeu-se à comparação entre as Dimensões da ECOD - Escala das Competências *Online* do Docente e os seis Semestres dos Cursos. Os resultados mostraram a existência de um efeito multivariado significativo [Lambda de Wilks = 0.86; F(35, 1.69) = 1.76 p < 0.00, ηp<sup>2</sup> = 0.03]. Os testes univariados subsequentes mostraram um valor moderadamente significativo na Dimensão Aplicação de Políticas – AP para os participantes do primeiro semestre de curso. A magnitude do efeito apresentou valor considerado baixo ηp<sup>2</sup> = 0.03 , na Dimensão, aqui referida, segundo Quadro 97.

Quadro 97

Comparação das dimensões da ECOD em função do Semestre

	1o.	2o.	3o.	4o.	5o.	6o.	F	ηp <sup>2</sup>
	Semestre	Semestre	Semestre	Semestre	Semestre	Semestre		
	(n = 308)	(n = 24)	(n = 46)	(n = 7)	(n = 17)	(n = 13)		
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)		
Aprendizagem Ativa	36.81(8.22)	35.62(8.43)	35.21(8.10)	35.12(7.81)	34.61(7.32)	33.42(6.72)	0.91	0.01
Administração/Liderança	19.12(4.13)	18.11(3.75)	18.12(3.73)	17.42(3.91)	17.74(3.73)	17.61(4.10)	1.32	0.02
Ensino Ativo	19.02(4.22)	17.55(4.64)	18.33(3.64)	19.15(3.44)	18.33(3.81)	18.74(3.75)	0.76	0.01
Tecnologia Multimídia	7.56(1.75)	7.46(1.67)	7.10(1.82)	7.13(1.42)	7.10(1.52)	6.92(1.61)	0.85	0.01
Decoro na Sala de Aula	14.32(3.51)	13.91(3.75)	13.24(3.04)	12.52(4.52)	13.11(3.44)	13.64(3.04)	1.51	0.02
Competência Tecnológica	7.64(1.73)	7.22(1.54)	6.91(1.83)	7.22(1.92)	6.93(1.72)	7.13(1.92)	2.12	0.03
Aplicação de Políticas	7.22(1.91)	7.21(1.63)	6.82(1.95)	5.71(2.10)	6.26(1.94)	7.04(1.53)	2.21*	0.03

\* p < .05; \*\* p < .01; \*\*\* p < .001

## 6.8.4 Análise Diferencial da ECOD, em Função do Uso da Tecnologia no Ambiente Acadêmico.

Tendo-se procedido à comparação entre o uso de tecnologia no ambiente acadêmico prévio ao curso superior *online* ou não e a ECOD - Escala das Competências *Online* do Docente, os resultados mostraram a inexistência de um efeito multivariado significativo [Lambda de Wilks = 0.98;  $F(7, 390) = 0.88$   $p < 0.00$ ,  $\eta^2 = 0.01$ ]. Os testes univariados subsequentes reforçam o mesmo (cf. Quadro 98).

### Quadro 98

Comparação das dimensões da ECOD em função do uso da tecnologia em ambiente acadêmico.

	Já usou tecnologia (n = 220)	Nunca usou tecnologia (n = 178)	F*	$\eta^2$
	M (SD)	M (SD)		
Aprendizagem Ativa	36.92(8.73)	35.52(7.34)	2.74	0.00
Administração/Liderança	18.93(4.33)	18.61(3.61)	0.58	0.00
Ensino Ativo	19.01(4.41)	18.52(3.73)	1.60	0.00
Tecnologia Multimídia	7.52(1.84)	7.23(1.72)	1.70	0.00
Decoro na Sala de Aula	14.24(3.84)	13.84(3.11)	1.31	0.00
Competência Tecnológica	7.53(1.91)	7.31(1.52)	0.96	0.00
Aplicação de Políticas	7.12(2.03)	7.03(1.74)	0.41	0.00

\* As diferenças encontradas não são estatisticamente significativas.

## 6.8.5 Análise Diferencial da ESAAO, em Função do Sexo

Dedicamos este item ao estudo da influência diferenciada de um conjunto de variáveis sociodemográficas no instrumento de Kerr et al. (2003), nomeadamente Escala do Sucesso Acadêmico do Aluno *Online* (ESAAO) que faz parte das variáveis da nossa investigação.

Conduziremos, de seguida a análise diferencial para avaliar a influência de um conjunto de variáveis sociodemográficas na ESAAO - Escala do Sucesso Acadêmico do Aluno *Online*, de Kerr et al. (2003). As comparações avaliadas

neste momento foram diferenças quanto ao sexo, curso, semestre e à utilização da tecnologia ou não no ambiente acadêmico.

Realizada a comparação entre os participantes homens e mulheres relativamente à ESAAO - Escala do Sucesso Acadêmico do Aluno *Online*, os resultados mostraram a existência de um efeito multivariado significativo [Lambda de Wilks = 0.93;  $F(6, 498) = 6.13$   $p > 0.00$ ,  $\eta^2 = 0.07$ ]. Os testes univariados subsequentes mostraram valores significantes para as Dimensões Motivação – MOT e Necessidade do Estudo *Online* – NEO entre os participantes do sexo masculino. A Dimensão Administração de Tempo – AT apresentou valor significativo entre os participantes do sexo Feminino. A magnitude do efeito revelou valor  $\eta^2 = 0.01$ , valor considerado baixo, Quadro 99.

Quadro 99

Comparação das dimensões da ESAAO em função do Sexo

	Feminino (n = 313)	Masculino (n =192)	F	$\eta^2$
	M (SD)	M (SD)		
Habilidades Computacionais	49.92(5.51)	50.10(6.43)	0.21	0.02
Administração do Tempo	34.83(4.93)	33.44(5.43)	9.32***	0.02
Motivação	11.31(1.91)	12.10(2.02)	10.05***	0.02
Habilidades Acadêmicas	29.94(4.03)	29.43(4.31)	0.96	0.00
Necessidade do Estudo Online	13.91(4.43)	15.01(5.10)	7.83***	0.02
Habilidades de Aprendizagem	33.84(3.55)	34.32(3.91)	2.71	0.01

\*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$

### 6.8.6 Análise Diferencial da ESAAO, em Função do Curso

Efetuada a comparação entre a ESAAO - Escala do Sucesso Acadêmico do Aluno *Online*, de Kerr et al. (2003) que avalia a percepção do envolvimento do aluno *online* em relação ao curso dos participantes, os resultados mostraram a existência de um efeito multivariado significativo [Lambda de Wilks = 0.66;  $F(42, 2.25) = 5.00$   $p < 0.00$ ,  $\eta^2 = 0.07$ ].

Os testes univariados subsequentes mostraram valores significantes para as Dimensões Habilidades Computacionais – HC, no curso de Sistemas para a Internet; Administração do Tempo – AT e Habilidades de Aprendizagem – HAP no curso de Recursos Humanos; Motivação – MOT, no curso de Pedagogia; Habilidades Acadêmicas – HAC, e Necessidade do Estudo Online – NEO entre os participantes do curso de Segurança Pública. A magnitude do efeito revelou valores que oscilaram entre  $\eta^2 = 0.01$  e  $\eta^2 = 0.11$ , valores considerados baixos e médios, Quadro 100.

Quadro 100

Comparação das dimensões da ESAAO em função do curso.

	Recursos Humanos M (SD)	Logística M (SD)	Gestão Empresarial M (SD)	Pedagogia M (SD)	Segurança Pública M (SD)	Ciências Contábeis M (SD)	Sistemas para Internet M (SD)	Gestão Portuária M (SD)	F	$\eta^2$
Habilidades Computacionais	50.01(5.91)	47.92(6.91)	50.44(4.73)	50.12(5.12)	48.92(9.92)	50.71(4.72)	52.72(5.12)	47.82(5.81)	5.41***	0.07
Administração do Tempo	37.21(4.32)	33.43(4.52)	32.83(5.23)	35.82(4.41)	35.61(4.84)	34.92(5.74)	34.22(5.43)	33.36(4.75)	4.12***	0.05
Motivação	12.32(2.24)	11.02(1.91)	10.71(1.90)	12.41(1.21)	11.95(2.55)	11.95(1.96)	11.9(1.74)	11.04(1.84)	8.23***	0.10
Habilidades Acadêmicas	31.11(3.72)	28.31(4.21)	28.93(3.64)	30.64(3.44)	31.21(4.83)	30.02(4.44)	30.74(4.63)	28.91(3.23)	4.32***	0.05
Necessidade do Estudo Online	15.34(2.85)	13.93(4.65)	13.94(4.63)	16.24(3.45)	17.64(3.92)	12.81(5.24)	13.51(5.24)	11.63(4.21)	8.22***	0.10
Habilidades de Aprendizagem	35.92(3.71)	32.24(3.74)	33.71(3.71)	35.16(2.74)	35.62(4.95)	33.73(3.61)	34.92(3.21)	32.14(3.22)	8.03***	0.10

\*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$

### 6.8.7 Análise Diferencial da ESAAO, em Função do Semestre

Procedeu-se à comparação da ESAAO - Escala do Sucesso Acadêmico do Aluno *Online* em função do semestre e as Dimensões estabelecidas por Kerr et al. (2003). Os resultados mostraram a existência de um efeito multivariado significativo [Lambda de Wilks = 0.90;  $F(30, 1.96) = 1.61$   $p < 0.00$ ,  $\eta^2 = 0.01$ ]. Os testes univariados subsequentes revelaram que o grupo dos participantes pertencentes ao 1º. Semestre e ao 6º. Semestre apresentou valores significativamente mais elevados na Dimensão Motivação – MOT. Nos dois grupos, verificou-se uma magnitude do efeito, considerada baixa ( $\eta^2 = 0.02$ ), de acordo com o Quadro 101.

## Quadro 101

### Comparação das dimensões da ESAAO em função do semestre

	1o. Semestre M (SD)	2o. Semestre M (SD)	3o. Semestre M (SD)	4o. Semestre M (SD)	5o. Semestre M (SD)	6o. Semestre M (SD)	F	$\eta^2$
Habilidades Computacionais	49.92(5.91)	47.82(8.61)	49.52(5.11)	52.01(5.05)	51.36(4.84)	51.46(4.87)	1.64	0.01.
Administração do Tempo	34.61(5.11)	35.22(4.14)	32.74(6.02)	33.68(5.36)	34.02(3.91)	34.24(5.26)	1.54	0.01
Motivação	11.73(1.91)	11.15(2.65)	11.12(1.91)	10.74(2.12)	11.28(2.16)	11.74(1.82)	2.21*	0.02
Habilidades Acadêmicas	29.72(4.01)	30.23(4.81)	28.64(4.05)	29.27(3.49)	31.02(4.01)	30.98(4.69)	1.90	0.01
Necessidade do Estudo Online	14.21(4.93)	14.10(4.73)	14.47(4.35)	14.27(4.25)	14.36(4.68)	14.44(4.02)	0.03	0.00
Habilidades de Aprendizagem	33.94(3.61)	33.02(4.94)	33.92(3.57)	33.92(2.91)	34.71(4.17)	34.87(4.21)	0.76	0.01

\*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$

### 6.8.8 Análise Diferencial da ESAAO, em Função do Uso da Tecnologia no Ambiente Acadêmico.

Efetuada a comparação ao nível das Dimensões da ESAAO - Escala do Sucesso Acadêmico do Aluno *Online*, em função da utilização da tecnologia no ambiente acadêmico, os resultados mostraram a existência de um efeito multivariado significativo [Lambda de Wilks = 0.98;  $F(6, 473) = 1.18$   $p < 0.00$ ,  $\eta^2 = 0.01$ ]. Os testes univariados subsequentes mostraram que quem já havia usado a tecnologia no ambiente educacional, apresenta valores significativamente mais elevados na Dimensão Habilidades Computacionais – HC. O valor  $\eta^2$  parcial, apresentou valor baixo de 0.01, para a mesma Dimensão, de acordo com o Quadro 102.

## Quadro 102

### Comparação das dimensões da ESAAO em função do uso da tecnologia no ambiente acadêmico

	Já usou tecnologia M (SD)	Nunca usou tecnologia M (SD)	F	$\eta^2$
Habilidades Computacionais	50.52(6.15)	49.23(5.65)	5.13*	0.01
Administração do Tempo	34.26(5.43)	34.31(4.94)	0.06	0.00
Motivação	11.68(1.91)	11.47(1.91)	0.86	0.00
Habilidades Acadêmicas	29.74(4.32)	29.65(3.92)	0.09	0.00
Necessidade do Estudo Online	14.31(4.93)	14.14(4.61)	0.31	0.00
Habilidades de Aprendizagem	34.01(3.92)	33.83(3.45)	0.26	0.00

\*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$

### 6.8.9 Análise Diferencial da EEAO, em Função do Sexo

Dedicámos este item ao estudo da influência diferenciada de um conjunto de variáveis sociodemográficas no instrumento de Dixson (2010), nomeadamente Escala do Envolvimento do Aluno *Online* (EEAO) que faz parte das variáveis da nossa investigação.

Conduziremos, de seguida a análise diferencial para avaliar a influência de um conjunto de variáveis sociodemográficas na EEAO - Escala do Envolvimento do Aluno *Online*, de Dixson (2010). As comparações avaliadas neste momento foram diferenças quanto ao sexo, curso, semestre e à utilização da tecnologia ou não no ambiente académico.

Procedeu-se à comparação ao nível das Dimensões da EEAO - Escala do Envolvimento do Aluno *Online*, em função do sexo. Os resultados mostraram um efeito multivariado nada significativo. [Lambda de Wilks = 0.99; F(4, 502) = 1.74 p > 0.00,  $\eta^2$  = 0.01]. Os testes univariados subsequentes confirmaram o mesmo. Os valores  $\eta^2$  parciais indicam-nos, porém, que a magnitude dos efeitos foi baixa, revelando valores iguais de 0.00, nas Dimensões Habilidades - H, Emocional - E, Participação - PA e Performance - PE, conforme Quadro 103.

Quadro 103

Comparação das dimensões da EEAO em função do Sexo

	Feminino (n = 314)	Masculino (n = 193)	F*	$\eta^2$
	M (SD)	M (SD)		
Habilidades	31.52(4.32)	31.03(4.74)	2.21	0.00
Emocional	28.56(3.33)	28.55(4.03)	0.00	0.00
Participação	30.51(5.58)	30.81(6.28)	0.07	0.00
Performance	22.35(2.87)	22.04(3.52)	1.68	0.00

\* As diferenças encontradas não são estatisticamente significativas.

### 6.8.10 Análise Diferencial da EEAO, em Função do Curso.

Procedeu-se à comparação da EEAO - Escala do Envolvimento do Aluno *Online*, em função do curso. Os resultados revelaram a existência de um efeito



multivariado significativo [Lambda de Wilks = 0.74;  $F(28, 1.74) = 5.47$ ;  $p < 0.00$ ,  $\eta^2 = 0.07$ ]. Os testes univariados subsequentes mostraram que o grupo de participantes pertencentes ao curso de Recursos Humanos apresentou um valor significativamente mais elevado ao nível das Dimensões Habilidades - H, Emocional - E e Performance - PE. Para a Dimensão Participação – PA, o grupo de participantes do curso de Pedagogia, apresentou um valor significativamente superior, comparado aos outros cursos participantes da investigação. A magnitude do efeito é, no entanto, moderada variando de 0.06 a 0.09, conforme Quadro 104.

Quadro 104

Comparação das dimensões da EEAO em função do curso

	Recursos Humanos	Logística	Gestão Empresarial	Pedagogia	Segurança Pública	Ciências Contábeis	Sistemas para Internet	Gestão Portuária	F	$\eta^2$
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)		
Habilidades	33.72(3.71)	30.01(4.53)	29.73(4.22)	33.33(3.52)	31.74(6.17)	31.82(4.42)	31.22(4.42)	30.12(3.62)	7.00***	0.09
Emocional	30.23(3.35)	27.15(3.87)	28.15(2.81)	29.61(2.82)	29.82(5.12)	28.71(3.64)	28.81(3.76)	27.86(3.28)	5.00***	0.07
Participação	30.86(5.34)	30.47(5.18)	30.34(4.82)	32.76(4.66)	29.45(6.61)	27.86(7.72)	31.45(5.62)	31.27(5.45)	4.70***	0.06
Performance	23.91(2.22)	21.34(2.93)	21.93(2.75)	23.02(2.34)	22.42(3.93)	22.91(3.23)	22.11(3.31)	21.04(3.52)	4.20***	0.06

\*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$

### 6.8.11 Análise Diferencial da EEAO, em Função do Semestre

Procedeu-se à comparação da EEAO - Escala do Envolvimento do Aluno *Online* em função do semestre e as Dimensões estabelecidas por Dixson (2010). Os resultados mostraram não existir qualquer efeito multivariado significativo [Lambda de Wilks = 0.94;  $F(20, 1.96) = 1.64$   $p < .000$ ,  $\eta^2 = 0.01$ ]. Os testes univariados subsequentes confirmaram o mesmo ( $\eta^2 = 0.02$ ), de acordo com o Quadro 105.

Quadro 105

Comparação das dimensões da EEAO em função do semestre

	1o. Semestre	2o. Semestre	3o. Semestre	4o. Semestre	5o. Semestre	6o. Semestre	F*	$\eta^2$
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)		
Habilidades	31.61(4.42)	30.62(5.62)	30.41(4.63)	29.44(4.53)	31.02(3.71)	29.84(4.13)	2.10	0.02
Emocional	28.73(3.53)	27.83(5.22)	28.02(3.43)	28.42(2.32)	27.81(3.04)	28.33(4.22)	0.90	0.00
Participação	30.62(6.12)	30.31(5.93)	30.32(4.91)	28.82(5.61)	31.22(5.04)	31.91(5.33)	0.60	0.00
Performance	22.34(3.01)	21.44(4.22)	22.12(2.85)	21.54(2.63)	21.53(3.61)	22.12(2.54)	0.90	0.00

\* As diferenças encontradas não são estatisticamente significativas.

### 6.8.12 Análise Diferencial da EEAO, em Função do Uso de Tecnologia no Ambiente Acadêmico

Efetuada a comparação ao nível das Dimensões da EEAO - Escala do Envolvimento do Aluno *Online*, em função da utilização da tecnologia no ambiente, os resultados mostraram a inexistência de um efeito multivariado significativo [Lambda de Wilks = 0.99;  $F(2, 477) = ,763$   $p < 0.00$ ,  $\eta p^2 = 0.03$ ]. Os testes univariados subsequentes confirmaram o mesmo. O valor  $Eta^2$  parcial, apresentou valor baixo de 0.01, de acordo com o Quadro 106.

#### Quadro 106

Comparação das dimensões da EEAO em função do uso da tecnologia no ambiente acadêmico

	Já usou	Nunca usou	F*	$\eta p^2$
	tecnologia	tecnologia		
	M (SD)	M (SD)		
Habilidades	31.39(4.47)	31.13(4.57)	0.41	0.00
Emocional	28.80(3.73)	28.22(3.45)	2.52	0.00
Participação	30.70(5.99)	30.50(5.67)	0.13	0.00
Performance	22.36(3.15)	22.00(3.09)	1.58	0.00

\* As diferenças encontradas não são estatisticamente significativas

### 6.8.13 Análise Diferencial da EPSAAO, em Função do Sexo

Dedicámos este item ao estudo da influência diferenciada de um conjunto de variáveis sociodemográficas no instrumento de Picciano (2002), nomeadamente Escala da Percepção do Sucesso Acadêmico do Aluno *Online* (EPSAAO) que faz parte das variáveis da nossa investigação.

Conduziremos, de seguida a análise diferencial para avaliar a influência de um conjunto de variáveis sociodemográficas na EPSAAO - Escala da Percepção do Sucesso Acadêmico do Aluno *Online*, de Picciano (2002). As comparações avaliadas neste momento foram diferenças quanto ao sexo, curso, semestre e à utilização da tecnologia ou não no ambiente acadêmico.

Procedeu-se à comparação ao nível das Dimensões da EPSAAO - Escala da Percepção do Sucesso Acadêmico do Aluno *Online*, em função do sexo. Os

resultados mostraram um efeito multivariado nada significativo. [Lambda de Wilks = 0.99;  $F(2, 501) = 1.19$   $p > 0.00$ ,  $\eta^2 = 0.00$ ]. Os testes univariados subsequentes confirmaram o mesmo, conforme Quadro 107.

Quadro 107

Comparação da EPSAAO em função do Sexo

	Feminino (n = 313)	Masculino (n = 191)	F*	$\eta^2$
	M (SD)	M (SD)		
Interação	22.81(5.52)	22.93(5.64)	0.05	0.00
Presença Social	37.33(7.10)	38.31(8.45)	2.09	0.00

\* As diferenças encontradas não são estatisticamente significativas.

### 6.8.14 Análise Diferencial da EPSAAO, em Função do Curso

Procedeu-se à comparação da EPSAAO - Escala da Percepção do Sucesso Académico do Aluno *Online*, em função do curso. Os resultados revelaram a existência de um efeito multivariado significativo [Lambda de Wilks = 0.77;  $F(14, 966) = 9.28$   $p < 0.00$ ,  $\eta^2 = 0.12$ ]. Os testes univariados subsequentes mostraram que o grupo de participantes pertencente ao curso de Ciências Contábeis e Pedagogia apresentaram valores significativamente mais elevados ao nível da Dimensão Interação - INT, o mesmo acontecendo para o grupo de participantes pertencentes ao curso de Segurança Pública para a Dimensão Presença Social - PS. A magnitude do efeito é, no entanto, moderada ( $\eta^2 = 0.15$  e  $\eta^2 = 0.10$ ), respetivamente, conforme Quadro 108.

Quadro 108

Comparação da EPSAAO em função do curso

	Recursos Humanos	Logística	Gestão Empresarial	Pedagogia	Segurança Pública	Ciências Contábeis	Sistemas para Internet	Gestão Portuária	F	$\eta^2$
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)		
Interação	24.52(2.81)	21.73(5.95)	19.10(5.21)	25.22(3.94)	23.61(4.03)	25.24(3.63)	22.91(5.72)	21.10(7.72)	12.22***	0.15
Presença Social	42.22(5.41)	36.44(7.12)	35.53(6.72)	40.65(6.12)	42.82(8.04)	36.33(7.91)	37.02(8.43)	35.71(7.54)	7.43***	0.09

\*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$

### 6.8.15 Análise Diferencial da EPSAAO, em Função do Semestre

Procedeu-se à comparação da EPSAAO - Escala da Percepção do Sucesso Académico do Aluno *Online*, em função do semestre e as Dimensões estabelecidas por Picciano (2002). Os resultados mostraram a existência de um efeito multivariado significativo [Lambda de Wilks = 0.87;  $F(10, 988) = 6.61$   $p < 0.00$ ,  $\eta^2 = 0.06$ ].

Os testes univariados subsequentes revelaram que o grupo dos participantes pertencentes ao 1º. Semestre apresentou valor significativamente mais elevado na Dimensão Interação - INT. Verificou-se uma magnitude do efeito, ainda que considerada como média ( $\eta^2 = 0.11$ ), de acordo com o Quadro 109.

Quadro 109

Comparação da EPSAAO em função do semestre

	1o. Semestre	2o. Semestre	3o. Semestre	4o. Semestre	5o. Semestre	6o. Semestre	F	$\eta^2$
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)		
Interação	23.92(5.23)	21.01(6.73)	20.62(5.43)	16.73(4.61)	20.43(5.14)	20.31(4.22)	12.21**	0.11
Presença Social	38.04(7.85)	36.54(9.01)	37.11(7.25)	33.72(5.44)	36.52(6.01)	37.65(7.64)	1.47	0.02

\*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$

### 6.8.16 Análise Diferencial da EPSAAO, em Função do Uso de Tecnologia no Ambiente Académico

Efetuada a comparação ao nível das Dimensões da EPSAAO - Escala da Percepção do Sucesso Académico do Aluno *Online*, em função da utilização ou não da tecnologia no ambiente académico, os resultados mostraram a inexistência de um efeito multivariado significativo [Lambda de Wilks = 0.99;  $F(2, 477) = 0.76$   $p = .47$ ,  $\eta^2 = 0.00$ ]. Os testes univariados subsequentes confirmaram o mesmo, de acordo com o Quadro 110.

## Quadro 110

Comparação da EPSAAO em função do uso da tecnologia no ambiente acadêmico

	Já usou tecnologia	Nunca usou tecnologia	F*	$\eta^2$
	M (SD)	M (SD)		
Interação	22.61(5.81)	23.02(5.24)	0.70	0.00
Presença Social	37.72(7.93)	37.42(7.31)	0.15	0.00

\* As diferenças encontradas não são estatisticamente significativas

### 6.8.17 Síntese dos Principais Resultados dos Estudos

#### Diferenciais

Entendemos fazer uma síntese dos principais resultados a que chegamos com os estudos diferenciais, tornando-os aqui presentes, antes de avançarmos para a nossa conclusão da investigação. Dedicamos, portanto, esta seção ao estudo da influência diferenciada de um conjunto de variáveis sociodemográficas nos cinco instrumentos que fazem parte das variáveis da nossa investigação, com o propósito de testarmos a nossa primeira hipótese. Esta foi formulada nestes termos: *Existem diferenças significativas nas dimensões relacionadas com a percepção por parte dos alunos das competências online do docente (ECOD), do envolvimento (EEAO), do sucesso acadêmico do aluno (ESAAO) em função de variáveis de natureza sociodemográfica (sexo, curso, semestre letivo e utilização da tecnologia no ambiente acadêmico).*

Tendo em conta que a amostra global do nosso estudo (n=507) era constituída de alunos a estudar no ensino superior no Brasil, em cursos a distância, pudemos apurar se existiram diferenças nas variáveis em estudo, em função das variáveis sociodemográficas já referidas.

Nesta seção, portanto, reportar-nos-emos, naturalmente, às diferenças que se revelaram estatisticamente significativas ( $p < 0.05$ ;  $p < 0.01$ ;  $p < 0.001$ ) pelo que, de ora em diante, omitiremos esta referência. Teremos, ainda, em conta a existência do efeito traduzido no valor  $\eta^2$  parcial. Embora em alguns casos,

esse valor se tenha revelado baixo, a sua presença corroborou a existência de diferenças entre os grupos de indivíduos, às quais não poderemos ser alheios. Conseqüentemente, e primeiramente, partiremos destes dois pressupostos, ao debruçarmo-nos sobre os resultados obtidos. Somente numa consideração final discutiremos os resultados obtidos, respeitando o grau da magnitude do efeito apresentado.

Para responder nossa primeira hipótese de trabalho, podemos afirmar que encontramos diferenças entre o gênero masculino e feminino, com o primeiro grupo a apresentar valores significativamente mais elevados nas variáveis Aprendizagem Ativa (AA), Tecnologia Multimídia – TM e Decoro na Sala de Aula - D (variáveis pertencentes à ECOD – Escala das Competências *Online* do Docente), Motivação (MOT) e Necessidade do Estudo Online (NEO) (variáveis pertencentes à ESAAO – Escala do Sucesso Académico do Aluno *Online*). Com este resultado, o grupo de participantes masculino percebeu as competências *online* do docente com respeito à Aprendizagem Ativa (AA) e ao sucesso acadêmico no que respeita a Motivação (MOT) e a Necessidade do Estudo *Online* (NEO).

No nosso estudo, o curso de Recursos Humanos, via EaD, evidenciou valores significativamente superiores comparado com os demais cursos nas variáveis Administração e Liderança (AL), Ensino Ativo (EA) e Decoro na Sala de Aula (D) (variáveis pertencentes à Escala de Competências *Online* do Docente - ECOD), Habilidades de Aprendizagem (HAP) e Administração do Tempo (AT) (variáveis pertencentes à Escala de Sucesso Académico do Aluno *Online* - ESAAO), Habilidades (H), Emocional (E) e Performance (PE) (variáveis pertencentes à Escala de Envolvimento do Aluno *Online* - EEAO). Este resultado revela que os participantes do curso de Recursos Humanos perceberam as competências *online* do docente relacionadas à gestão de cursos em EaD, ( Ensino Ativo - EA, Decoro na Sala de Aula - D). Observamos, também que no que diz respeito ao efeito das variáveis Tecnologia Multimídia (TM) e Administração/Liderança (AL), os participantes do curso de Segurança Pública perceberam a competência *online* do docente, de forma significativamente superior aos participantes dos outros cursos. Ainda na Escala de Competência *Online* do Docente (ECOD), a variável Aprendizagem Ativa (AA), apresentou valor

significativamente mais elevado dentre os participantes do curso de Sistemas para Internet, comparado aos demais participantes dos cursos inquiridos. Relativamente aos aspetos relacionados ao envolvimento académico os participantes do curso de Recursos Humanos, perceberam quatro das seis variáveis presentes na EAAO (Escala de Envolvimento do Aluno *Online*) designadamente: Habilidades (H), Emocional (E) e Performance (PE), apresentando valores significativamente mais elevados do que os demais participantes dos outros cursos. Ainda no que respeita o envolvimento académico, os participantes do curso de Pedagogia perceberam a variável Participação (PA) apresentando valores significativamente superiores aos outros participantes dos cursos. No que respeita o sucesso académico, este destacou-se nos participantes do curso de Pedagogia de forma significativamente mais elevada, na variável Motivação (MOT) do que os outros participantes dos demais cursos; os participantes do curso de Segurança Pública perceberam as variáveis Habilidades Académicas (HAC) e Necessidade do Estudo *Online* (NEO), apresentando valores significativamente mais elevados do que os demais participantes dos outros cursos; os participantes do curso de Recursos Humanos apresentaram valores significativamente superiores nas variáveis Habilidades de Aprendizagem (HAP) e Administração do Tempo (AT), comparados aos demais alunos dos outros cursos; no que diz respeito ao efeito da variável Habilidades Computacionais (HC), os alunos do curso de Sistemas para a Internet apresentaram valores significativamente mais elevados que os demais participantes dos outros cursos. Quanto ao efeito da variável curso na percepção do sucesso académico do aluno *online*, observámos diferenças significativas entre os participantes dos cursos de Ciências Contábeis e Pedagogia, que apresentaram valores significativamente mais elevados do que os demais participantes dos outros cursos, no que respeita a variável Interação (INT); os participantes do curso de Segurança Pública revelaram valores significativamente superiores na variável Presença Social (PS).

No que respeita a variável sociodemográfica Semestre, os participantes a cursar o primeiro semestre letivo no ensino superior, na modalidade de EaD,

apresentaram valores estatisticamente mais elevados que os demais semestres letivos. Os participantes de primeiro semestre perceberam as competências *online* do docente através da variável Aplicação de Políticas (AP), (pertencente à ECOD – Escala das Competências *Online* do Docente). No que respeita o sucesso académico, os inquiridos do primeiro semestre letivo, juntamente com os alunos do sexto semestre, revelaram valores significativamente mais elevados na variável Motivação (MOT) (pertencente à ESAAO – Escala do Sucesso Académico do Aluno *Online*). Concernente à percepção do sucesso académico os inquiridos do primeiro semestre letivo apresentaram valores significativamente mais elevados na variável Interação (INT) (pertencente à EPSAAO – Escala de Percepção do Sucesso Académico do Aluno *Online*).

Quanto à variável sociodemográfica Uso da Tecnologia em Ambiente Académico a variável Habilidades Computacionais (HC) (pertencente à ESAAO - Escala do Sucesso Académico do Aluno *Online*) revelou valores significativamente superiores em comparação com as demais variáveis. Assim, em síntese podemos afirmar que a primeira hipótese “existem diferenças significativas nas dimensões relacionadas com a percepção por parte dos alunos das competências *online* do docente (ECOD), do envolvimento (EEAO) e do sucesso académico do aluno *online* (ESAAO) em função de variáveis de natureza sociodemográfica (sexo, curso, semestre letivo e utilização da tecnologia no ambiente académico)” foi apenas parcialmente confirmada.

## 6.9 Estudos Correlacionais

O que apresentámos de seguida é a matriz da correlação de Pearson de todas as variáveis presentes no estudo.

Da análise das intercorrelações expressas no Quadro 111, constatámos, desde logo, que a totalidade dos coeficientes de correlação apresenta valores positivos entre as várias dimensões dos instrumentos e quase todos são estatisticamente significativos, exceto em dois casos. A primeira exceção são as dimensões de competência *online* do docente, nomeadamente, as de



Aprendizagem Ativa (AA), Administração/Liderança (AL), Ensino Ativo (EA), Tecnologia Multimídia (TM), Competência Tecnológica (CT) e Aplicação de Políticas (AP), que revelam valores de  $p$  nada significativos. A segunda exceção está relacionada com a dimensão de sucesso académico, nomeadamente Administração do Tempo (AT), que revela coeficiente de correlação com valor de  $p$  nada significativo.

Também é de salientar que, apesar de verificar-se uma associação significativa, seria de esperar uma correlação mais forte entre algumas delas, contudo a grande maioria dos coeficientes de correlação apresenta significado estatístico entre as dimensões que avaliam a Participação (PA) e o Ensino Ativo (EA) ( $r = 0.14$ ;  $p = 0.01$ ) e esta ir no sentido esperado, era suposto, mediante o seu constructo, que esta associação se revelasse mais forte.

O mesmo acontece com as dimensões que avaliam a perceção dos alunos relativamente à Interação (INT) e Ensino Ativo (EA). É que, apesar desta associação se revelar estatisticamente significativa e ir no sentido esperado ( $r = 0.11$ ;  $p = 0.05$ ), esperava-se, também, que essa relação fosse mais forte tendo em conta o referencial teórico.

In casu e à semelhança das duas associações já referidas, as dimensões que avaliam perceção do sucesso académico pelos alunos relacionadas à Interação (INT) e Participação (PA) ( $r = 0.23$ ;  $p = 0.01$ ), esperava-se também que esta relação fosse mais forte considerando o referencial teórico utilizado neste trabalho.

## Quadro 111

### Matriz da Correlação de Pearson das Variáveis Presentes no Estudo

Itens	T_AA	T_AL	T_EA	T_TM	T_D	T_CT	T_AP	T_HC	T_AT	T_MOT	T_HAC	T_NEO	T_HAP	T_H	T_E	T_PA	T_PE	T_INT	T_PS	T_PSSUC
T_AA	1,00																			
T_AL	0,88**	1,00																		
T_EA	0,85**	0,87**	1,00																	
T_TM	0,83**	0,80**	0,74**	1,00																
T_D	0,85**	0,80**	0,78**	0,75**	1,00															
T_CT	0,78**	0,85**	0,79**	0,69**	0,71**	1,00														
T_AP	0,86**	0,85**	0,76**	0,74**	0,81**	0,75**	1,00													
T_HC	0,31**	0,32**	0,31**	0,30**	0,25**	0,28**	0,28**	1,00												
T_AT	0,12**	0,15**	0,10*	0,12**	0,10*	0,14**	0,12*	0,29**	1,00											
T_MOT	0,26**	0,29**	0,20**	0,24**	0,30**	0,25**	0,31**	0,36**	0,40**	1,00										
T_HAC	0,19**	0,21**	0,18**	0,18**	0,15**	0,21**	0,18**	0,44**	0,43**	0,45**	1,00									
T_NEO	0,02	0,05	0,00	0,01	0,10*	0,05	0,08	0,01	0,25**	0,25**	0,03	1,00								
T_HAP	0,23**	0,29**	0,23**	0,24**	0,19**	0,25**	0,23**	0,51**	0,36**	0,62**	0,59**	0,20**	1,00							
T_H	0,28**	0,31**	0,24**	0,26**	0,28**	0,25**	0,30**	0,39**	0,43**	0,61**	0,43**	0,14**	0,47**	1,00						
T_E	0,30**	0,32**	0,25**	0,32**	0,29**	0,31**	0,31**	0,44**	0,30**	0,54**	0,45**	0,19**	0,55**	0,72**	1,00					
T_PA	0,22**	0,17**	0,14**	0,16**	0,22**	0,18**	0,21**	0,23**	0,04	0,38**	0,23**	0,25**	0,24**	0,54**	0,52**	1,00				
T_PE	0,30**	0,33**	0,27**	0,28**	0,33**	0,29**	0,32**	0,39**	0,21**	0,54**	0,35**	0,27**	0,45**	0,70**	0,66**	0,60**	1,00			
T_INT	0,19**	0,19**	0,11*	0,20**	0,21**	0,17**	0,22**	0,14**	0,12**	0,40**	0,20**	0,17**	0,25**	0,33**	0,30**	0,23**	0,36**	1,00		
T_PS	0,26**	0,27**	0,19**	0,26**	0,29**	0,26**	0,30**	0,17**	0,11*	0,50**	0,26**	0,37**	0,42**	0,39**	0,43**	0,39**	0,46**	0,49**	1,00	
T_PSSUC	0,34**	0,37**	0,29**	0,34**	0,31**	0,33**	0,34**	0,22**	0,13**	0,34**	0,29**	0,11*	0,28**	0,43**	0,48**	0,35**	0,49**	0,28**	0,56**	1,00

Total de Aprendizagem Ativa – T\_AA; Total de Administração/Liderança – T\_AL; Total de Ensino Ativo – T\_EA; Total de Tecnologia Multimídia – T\_TM;

Total de Decoro na Sala de Aula – T\_D; Total de Competência Tecnológica – T\_CT; Total de Aplicação de Políticas – T\_AP; Total de Habilidade Computacional – T\_HC; Total de Administração do Tempo – T\_AT; Total de Motivação - MOT; Total de Habilidade Computacional – T\_HC; Total de Necessidade do Estudo *Online* – T\_NEO; Total de Habilidades de Aprendizagem – T\_AP; Total de Habilidades – T\_H; Total de Emocional – T\_E; Total de Participação – T\_PA; Total de Performance – T\_PE; Total de Interação – T\_INT; Total de Presença Social – T\_PS; Total de Percepção da Satisfação com o Sucesso Acadêmico – T\_PSSUC

\* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ; \*\*\* $p < .001$

## 6.9.1 Síntese dos Principais Resultados dos Estudos

### Correlacionais

Apresentam-se, nesta secção, os resultados mais relevantes dos estudos correlacionais levados a efeito para testar as nossas hipóteses dois a quatro. Os estudos correlacionais levados a efeito com alunos do ensino superior na modalidade a distância, permitiram-nos aferir das intercorrelações entre as variáveis em estudo, em concreto: (a) avaliar em que medida as competências *online* do docente percebidas pelos alunos se correlacionavam com o envolvimento dos alunos; (b) verificar se, e em que medida, as competências *online* dos docentes percebidas pelos alunos se encontravam correlacionadas com o sucesso académico; (c) avaliar de que forma o envolvimento dos alunos se associa ao sucesso académico e (d) aferir até que ponto o envolvimento dos alunos está correlacionado com a percepção do sucesso académico.

A nossa segunda hipótese de trabalho foi formulada da seguinte forma: *Existem relações significativas entre as competências online do docente percebidas pelos alunos e o envolvimento académico dos estudantes.*

Da análise das intercorrelações, constatámos, desde logo, que as competências *online* dos docentes percebidas pelos alunos encontraram-se positiva e significativamente associadas ao envolvimento académico dos estudantes, através de todas as dimensões presentes no estudo. Desde logo, a revisão da literatura constante, mostra-nos autores de vários estudos neste sentido (Pretto, 2002; Freitas 2002; Mill, 2012; Bigatel et al., 2012; Vitorino 2004). Confirmamos, portanto, nossa segunda hipótese.

Como terceira hipótese do nosso trabalho tínhamos definido a seguinte: *Existem relações significativas entre as competências online do docente percebidas pelos alunos e o sucesso académico.* No que respeita ao sucesso académico, verificamos que não houve uma totalidade de associação

significativa entre todas as variáveis dos dois instrumentos. Deste modo, este resultado vai, de forma parcial, no sentido dos estudos que versam sobre o termo competência, designadamente em ambientes virtuais de aprendizagem e sucesso académico (Durand, 2006; Alcoforado, 2008; Gorsky & Blau, 2009; Zabala & Arnau, 2010). A nossa hipótese três veio a confirmar-se, parcialmente.

Tínhamos formulado como quarta hipótese do nosso trabalho, a seguinte: *O envolvimento dos alunos está positivamente associado ao sucesso académico.* Pudemos verificar dos resultados obtidos com o nosso estudo que o envolvimento dos alunos, apresentou-se associado de forma positiva e significativa com todas as dimensões do instrumento que avalia o sucesso académico, exceto por uma dimensão, nomeadamente Administração do Tempo (AT). Este resultado não vai no sentido esperado dos vários estudos sobre sucesso académico em ambientes virtuais de aprendizagem (Mills et al., 2008; Tavares, 2005; Cuseo, 2007; Perrenoud, 2003). Confirmamos, de forma parcial, nossa hipótese quatro.

## 6.10 Estudos Predictivos

Para testarmos as nossas hipóteses 5 a 7, recorreremos a regressões hierárquicas usando, como método de seleção das variáveis, método *Enter*, para incluir todas as variáveis em análise. O método *Enter* obriga as variáveis predictoras a entrarem, por blocos hierárquicos, no modelo da regressão. As variáveis independentes foram organizadas em blocos que correspondem à natureza das variáveis consideradas como relevantes para a predição da variável dependente, repitando o tema do estudo e referencial teórico.

Apresentamos, de seguida, os estudos preditivos da análise de regressão, considerando as variáveis relativas à média de aproveitamento dos alunos, perceção do sucesso académico e perceção da satisfação com o sucesso académico, como variáveis dependentes e as variáveis sociodemográficas (uso de tecnologia no ambiente académico, sexo, semestre e curso), bem como as variáveis pertencentes aos diferentes instrumentos presentes neste trabalho de tese, nomeadamente, instrumento de Bigatel et al. (2012) sobre as

competências *online* do docente (Total da AA - Aprendizagem Ativa, Total da AL – Administração/Liderança, Total do EA – Ensino Ativo, Total da TM - Tecnologia Multimídia, Total do D – Decoro na Sala de Aula, Total de CT – Competência Tecnológica, Total de AP – Aplicação de Políticas); de Kerr et al. (2003) que mede o sucesso acadêmico (Total da HC – Habilidades Computacionais, Total da AT – Administração do Tempo, Total da MOT - Motivação, Total da HAC – Habilidades Acadêmicas, Total da NEO – Necessidade do Estudo *Online*, Total da HAP – Habilidades de Aprendizagem), o instrumento sobre o envolvimento do aluno *online*, de Dixson (2010) (Total da H - Habilidades, Total da E - Emocional, Total da PA - Participação e Total da PE – Performance), como independentes. O instrumento que mede a percepção do sucesso acadêmico, de Picciano(2002), (Total da INT - Interação e Total da PS – Presença Social), será considerado variável independente nas análises preditivas relacionadas com a média de aproveitamento do aluno e a percepção da satisfação com o sucesso acadêmico do aluno *online*. O objectivo destas análises foi o de compreender os resultados na sua globalidade, indo para além das análises diferenciais e correlacionais já efetuadas anteriormente. Pretendemos, assim, estudar o valor preditivo das variáveis independentes selecionadas na explicação dos ganhos obtidos pelos alunos ao nível da média de aproveitamento, percepção do sucesso acadêmico e percepção da satisfação com o sucesso acadêmico durante a frequência do ensino superior na modalidade de EaD. As variáveis independentes, foram organizadas em quatro blocos considerados como relevantes para a predição da variável dependente e respeitando o referencial teórico.

Conduziremos, de seguida as análises preditivas, tendo como variável dependente a média de aproveitamento do aluno *online*.

Pretendendo determinar a porcentagem da variância da Média de Aproveitamento dos Alunos *Online*, que é atribuída a cada uma das variáveis independentes e avaliar o respetivo valor preditivo, definimos um modelo com regressões múltiplas hierárquicas em que as variáveis independentes foram organizadas em blocos: (1) uso da tecnologia, sexo, semestre, curso; (2) uso da tecnologia, sexo, semestre, curso, Total da AA - Aprendizagem Ativa, Total

da AL – Administração/Liderança, Total do EA – Ensino Ativo, Total da TM - Tecnologia Multimídia, Total do D – Decoro na Sala de Aula, Total de CT – Competência Tecnológica, Total de AP – Aplicação de Políticas, variáveis presentes no instrumento que mede as competências *online* do docente; (3) uso da tecnologia, sexo, semestre, curso, Total da AA - Aprendizagem Ativa, Total da AL – Administração/Liderança, Total do EA – Ensino Ativo, Total da TM - Tecnologia Multimídia, Total do D – Decoro na Sala de Aula, Total de CT – Competência Tecnológica, Total de AP – Aplicação de Políticas); Total da HC – Habilidades Computacionais, Total da AT – Administração do Tempo, Total da MOT - Motivação, Total da HAC – Habilidades Acadêmicas, Total da NEO – Necessidade do Estudo *Online*, Total da HAP – Habilidades de Aprendizagem, variáveis presentes no instrumento que mede o sucesso acadêmico do aluno *online*; Total da INT - Interação e Total da PS – Presença Social, variáveis presentes no instrumento que mede a percepção do sucesso acadêmico do aluno *online*; (4) uso da tecnologia, sexo, semestre, curso, Total da AA - Aprendizagem Ativa, Total da AL – Administração/Liderança, Total do EA – Ensino Ativo, Total da TM - Tecnologia Multimídia, Total do D – Decoro na Sala de Aula, Total de CT – Competência Tecnológica, Total de AP – Aplicação de Políticas, Total da HC – Habilidades Computacionais, Total da AT – Administração do Tempo, Total da MOT - Motivação, Total da HAC – Habilidades Acadêmicas, Total da NEO – Necessidade do Estudo *Online*, Total da HAP – Habilidades de Aprendizagem, Total da INT - Interação e Total da PS – Presença Social, Total da H - Habilidades, Total da E - Emocional, Total da PA - Participação e Total da PE – Performance, variáveis presentes no instrumento que mede o envolvimento do aluno *online*. O Quadro 112 apresenta o sumário dos modelos de regressão linear após a entrada de cada um dos blocos de variáveis preditoras considerados. O nível de significância associado a cada modelo ( $p = 0.000$ ) mostra que a contribuição das variáveis inseridas em cada modelo é significativa, contribuindo, deste modo, para a predição de média de aproveitamento dos alunos em cursos *online*. Tendo como variável dependente a Média de Aproveitamento dos Alunos *Online*, observaram-se os resultados registados no Quadro 112. No referido Quadro (112), o nível de

significância associado a cada modelo ( $p = .000$ ) mostra que a contribuição das variáveis inseridas em cada modelo é significativa, contribuindo, deste modo, para a predição da média de aproveitamento dos alunos em cursos via EaD.

O primeiro modelo de variáveis (relativo às variáveis sociodemográficas – uso de tecnologia no ambiente acadêmico, sexo, semestre e curso) explica aproximadamente 8% da variância da Média de Aproveitamento dos Alunos *Online*, mesmo tendo em conta a correção deste valor, representado por  $\Delta R^2$ ,  $F(4, 399) = .000$   $p < .000$ , sendo este valor significativo. A análise dos coeficientes de regressão indica um contributo negativo, mas estatisticamente significativo, para as variáveis Curso ( $\beta = -0.25$ ;  $p = 0.00$ ) e Semestre, com valor de  $\beta = 0.96$ ;  $p = 0.05$ .

Quando inseridas as variáveis do modelo 2 (relativo ao uso de tecnologia no ambiente acadêmico, sexo, semestre e curso, conjuntamente com os totais das competências *online* do docente (Total da AA - Aprendizagem Ativa, Total da AL – Administração/Liderança, Total do EA – Ensino Ativo, Total da TM - Tecnologia Multimídia, Total do D – Decoro na Sala de Aula, Total de CT – Competência Tecnológica, Total de AP – Aplicação de Políticas), a variância explicada é de 10% tratando-se de um contributo estatisticamente significativo ( $p = 0.00$ ). A análise dos coeficientes  $\beta$  continua a indicar um contributo estatisticamente significativo e negativo na variável Curso ( $\beta = -0.26$ ;  $p = 0.00$ ), e estatisticamente significativo, porém positivo na variável Semestre ( $\beta = 0.09$ ;  $p = 0.05$ )

O terceiro bloco de variáveis que entrou no modelo diz respeito às variáveis sociodemográficas (uso de tecnologia no ambiente acadêmico, sexo, semestre e curso), conjuntamente com as competências online do docente (Total da AA - Aprendizagem Ativa, Total da AL – Administração/Liderança, Total do EA – Ensino Ativo, Total da TM - Tecnologia Multimídia, Total do D – Decoro na Sala de Aula, Total de CT – Competência Tecnológica, Total de AP – Aplicação de Políticas), sucesso académico (Total da HC – Habilidades Computacionais, Total da AT – Administração do Tempo, Total da MOT - Motivação, Total da HAC – Habilidades Académicas, Total da NEO – Necessidade do Estudo *Online*, Total da HAP – Habilidades de Aprendizagem) e percepção do sucesso

acadêmico (Total da INT - Interação e Total da PS – Presença Social), cujo poder explicativo é de 14%, ou 5% tendo em conta a correção deste valor. A análise dos coeficientes de regressão indica contributos negativos com significâncias estatísticas, nas variáveis Curso ( $\beta = -0.22$ ;  $p = 0.00$ ) e Interação(INT) ( $\beta = -0.24$ ;  $p = 0.00$ ).

Para as variáveis do bloco 4, estas contribuíram com 16%. Os coeficientes de regressão relativos a estas variáveis mostraram-se negativos, porém estatisticamente significativos, para as variáveis Curso ( $\beta = -0.20$ ;  $p = 0.00$ ), Interação (INT) ( $\beta = 0.26$ ;  $p = 0.00$ ) e coeficiente positivo e estatisticamente significativo na variável Presença Social(PS) ( $\beta = 0.12$ ;  $p = 0.05$ ).

O Quadro 112 apresenta o sumário da regressão hierárquica para a variável média de aproveitamento dos alunos *online* e o correspondente coeficiente de regressão.

#### Quadro 112

#### Regressão hierárquica para a variável dependente Média de Aproveitamento dos Alunos *Online*

Modelo	R	R <sup>2</sup>	Adjusted R	$\Delta R^2$	Std. Error of the Estimate	F	Sig.F	$\Delta F$	df1	df2	Sig. $\Delta F$
1	.28 <sup>a</sup>	0.08	0.07	0.08	1.44	9.03	.000 <sup>b</sup>	9.03	4	399	0.00
2	.31 <sup>b</sup>	0.09	0.07	0.01	1.44	3.79	.000 <sup>c</sup>	0.81	7	392	0.57
3	.37 <sup>c</sup>	0.14	0.09	0.04	1.42	3.33	.000 <sup>d</sup>	2.54	8	384	0.01
4	.39 <sup>d</sup>	0.16	0.10	0.01	1.41	3.10	.000 <sup>e</sup>	1.87	4	380	0.11

a. preditores: constante, uso da tecnologia, Sexo, Semestre, Curso

b. preditores: constante, uso da tecnologia, Sexo, Semestre, Curso, Total de Aprendizagem Ativa, Total de Ensino Ativo, Total de Tecnologia Multimídia, Total de Aplicação de Políticas, Total de Competência Tecnológica, Total de Decoro na Sala de Aula, Total de Administração/Liderança

c. preditores: constante, uso da tecnologia, Sexo, Semestre, Curso, Total de Aprendizagem Ativa, Total de Ensino Ativo, Total de Tecnologia Multimídia, Total de Aplicação de Políticas, Total de Competência Tecnológica, Total de Decoro na Sala de Aula, Total de Administração/Liderança, Total de Administração do tempo, Total de Presença Social, Total de Habilidades Computacionais, Total de Necessidade do Estudo *Online*, Total de Interação, Total de Habilidades Académicas, Total de Motivação, Total de Habilidades de Aprendizagem

d. preditores: constante, uso da tecnologia, sexo, semestre, curso, Total de Aprendizagem Ativa, Total de Ensino Ativo, Total de Tecnologia Multimídia, Total de Aplicação de Políticas, Total de Competência Tecnológica, Total de Decoro na Sala de Aula, Total de Administração/Liderança, Total de Administração do tempo, Total de Presença Social, Total de Habilidades Computacionais, Total de Necessidade do Estudo *Online*, Total de Interação, Total de Habilidades Académicas, Total de Motivação, Total de Habilidades de Aprendizagem, Total de Participação, Total de Emocional, Total de Performance, Total de Habilidades

Variável Dependente: Média de Aproveitamento de Alunos

O Quadro que segue apresenta os coeficientes de regressão após a entrada de todos os preditores considerados no modelo 4 que, pelo seu poder explicativo, assume particular importância para testar nossa quinta hipótese: *As dimensões relacionadas com o envolvimento do aluno online (H – Habilidades, E – Emocional, PA – Participação, PE – Performance) acrescentam valor*



*preditivo significativo às variáveis sociodemográficas, a percepção das competências online do docente por parte dos alunos, o sucesso acadêmico e a percepção do sucesso acadêmico na explicação do aproveitamento escolar.*

Como podemos verificar pela análise dos coeficientes de regressão relativamente a todos os preditores (Quadro 113), as variáveis com valor explicativo negativo, mas significativo, ordenadas por ordem de grandeza do seu valor  $\beta$ , são: Curso ( $\beta = -0.38$ ;  $p = 0.00$ ) e *Interação* (INT), ( $\beta = -0.25$ ;  $p = .000$ ). Há evidência estatística das variáveis Curso e *Interação* (INT), com a média de aproveitamento da população dos inquiridos, porque as duas variáveis independentes possuem valor de  $p < 0.05$  e, portanto, assumem poder explicativo, revelando-se importantes preditores da média de aproveitamento do aluno *online* (cf. Quadro 113). Relativamente às variáveis relacionadas ao envolvimento do aluno online, objeto da formulação de nossa hipótese cinco, a eficácia preditiva não foi demonstrada nos resultados.

#### Quadro 113

Coefficiente de regressão para a média de aproveitamento do aluno *online*

MODELO 4	B	Beta	t	p
(Constant)	6.46		7.28	0.00
Sexo	-0.03	-0.01	-0.19	0.84
Semestre	0.04	0.03	0.75	0.45
Curso	-0.14	-0.20	-3.83	0.00
Uso da Tecnologia				
T_A_A	-0.04	-0.26	-1.79	0.07
T_A_L	0.00	-0.00	-0.00	0.99
T_E_A	0.05	0.14	1.26	0.20
T_T_M	0.07	0.08	0.92	0.35
T_D	-0.03	-0.07	-0.64	0.52
T_C_T	0.03	0.04	0.44	0.65
T_A_P	0.08	0.10	0.96	0.33
T_HC	-0.00	-0.00	-0.11	0.91
T_AT	0.02	0.09	1.42	0.15
T_MOT	-0.06	-0.08	-1.06	0.28
T_HAC	0.00	0.00	0.10	0.91
T_NEO	0.01	0.03	0.62	0.53
T_HAP	0.01	0.04	0.55	0.58
T_INT	-0.07	-0.24	-4.20	0.00
T_PS	0.01	0.09	1.52	0.12
T_H	0.01	0.06	0.67	0.49
T_E	-0.04	-0.09	-1.23	0.21
T_PA	0.02	0.08	1.32	0.18
T_PE	0.04	0.10	1.23	0.21

Legenda: T\_AA – Total de Aprendizagem Ativa; T\_AL – Total de Administração/Liderança; T\_EA – Total de Ensino Ativo; T\_TM – Total de Tecnologia Multimídia; T\_D – Total de Decoro na Sala de Aula; T\_CT – Total de Competência Tecnológica; T\_AP – Total de Aplicação de Políticas; T\_HC – Total de Habilidades Computacionais; T\_AT – Total de Administração do Tempo; T\_MOT – Total de Motivação; T\_HAC – Total de Habilidades Computacionais; T\_NEO – Total de Necessidade do Estudo Online; T\_HAP – Total de Habilidades de Aprendizagem; T\_INT – Total de Interação; T\_PS – Total de Presença Social; T\_H – Total de Habilidades; T\_E – Total de Emocional; T\_PA – Total de Participação; T\_PE – Total de Performance  
Variável Dependente: Média de Aproveitamento de Alunos

Pretendendo determinar a porcentagem da variância da Percepção do Sucesso Acadêmico do Aluno *Online*, que é atribuída a cada uma das variáveis independentes e avaliar o respectivo valor preditivo, definimos um modelo com regressões múltiplas hierárquicas em que as variáveis independentes foram organizadas em blocos: (1) uso da tecnologia, sexo, semestre, curso; (2) uso da tecnologia, sexo, semestre, curso, Total da AA - Aprendizagem Ativa, Total da AL – Administração/Liderança, Total do EA – Ensino Ativo, Total da TM - Tecnologia Multimídia, Total do D – Decoro na Sala de Aula, Total de CT – Competência Tecnológica, Total de AP – Aplicação de Políticas, variáveis presentes no instrumento que mede as competências *online* do docente; (3) uso da tecnologia, sexo, semestre, curso, Total da AA - Aprendizagem Ativa, Total da AL – Administração/Liderança, Total do EA – Ensino Ativo, Total da TM - Tecnologia Multimídia, Total do D – Decoro na Sala de Aula, Total de CT – Competência Tecnológica, Total de AP – Aplicação de Políticas, variáveis presentes no instrumento que mede as competências *online* do docente; Total da HC – Habilidades Computacionais, Total da AT – Administração do Tempo, Total da MOT - Motivação, Total da HAC – Habilidades Acadêmicas, Total da NEO – Necessidade do Estudo *Online*, Total da HAP – Habilidades de Aprendizagem, variáveis presentes no instrumento que mede o sucesso acadêmico do aluno *online*; (4) uso da tecnologia, sexo, semestre, curso, Total da AA - Aprendizagem Ativa, Total da AL – Administração/Liderança, Total do EA – Ensino Ativo, Total da TM - Tecnologia Multimídia, Total do D – Decoro na Sala de Aula, Total de CT – Competência Tecnológica, Total de AP – Aplicação de Políticas, variáveis presentes no instrumento que mede as competências *online* do docente; Total da HC – Habilidades Computacionais, Total da AT – Administração do Tempo, Total da MOT - Motivação, Total da HAC – Habilidades Acadêmicas, Total da NEO – Necessidade do Estudo *Online*, Total da HAP – Habilidades de Aprendizagem, variáveis presentes no instrumento que mede o sucesso acadêmico do aluno *online*; Total da H - Habilidades, Total da E - Emocional, Total da PA - Participação e Total da PE – Performance, variáveis presentes no instrumento que mede o envolvimento do aluno *online*.

O Quadro 114 apresenta o sumário da regressão hierárquica após a entrada de cada um dos blocos de variáveis preditoras consideradas. O nível de significância associado a cada modelo ( $p < .05$ ) mostra que a contribuição das variáveis inseridas em cada modelo é significativa, contribuindo, deste modo, para a predição do sucesso acadêmico do aluno *online*. Pela análise do Quadro 114, verificamos que o primeiro bloco de variáveis (uso de tecnologia no ambiente educacional, sexo, semestre e curso) explica 1% da variância ao nível da percepção do sucesso acadêmico, sendo este um valor nada significativo, com um contributo estatisticamente também não significativo ( $F = 4.402$ ;  $p = 0.66$ ). A análise dos coeficientes de regressão das variáveis que dizem respeito a este bloco indica que a maioria delas não apresenta significado estatístico, exceto a variável Uso da Tecnologia ( $\beta = -0.06$ ;  $p = 0.22$ ).

O segundo modelo relativo à variável dependente (Percepção do Sucesso Acadêmico do Aluno *Online*), explica 16% da variação da percepção do sucesso acadêmico, com um contributo estatisticamente significativo ( $F = 7.395$ ;  $p = 0.000$ ). A análise dos coeficientes de regressão das variáveis que o bloco 2 indica que as variáveis Semestre e Administração/Liderança (AL) parecem contribuir de forma significativa para a percepção dos alunos ao nível do sucesso acadêmico em EaD ( $\beta = 0.07$  ;  $p = 0.16$  e  $\beta = 0.17$  ;  $p = 0.20$ , respetivamente). O terceiro bloco de variáveis que entrou no modelo apresenta um contributo significativo de 25% ( $F = 6.389$ ;  $p = 0.000$ ) e refere-se às variáveis que refletem a percepção do sucesso acadêmico em cursos via EaD. A análise dos coeficientes de regressão referentes a este bloco indica que quer a dimensão Motivação (MOT), ( $\beta = 0.19$ ;  $p = 0.003$ ), quer as Habilidades Computacionais (HC) ( $\beta = 0.13$ ;  $p = 0.04$ ), parecem contribuir de forma positiva e significativa para a percepção do sucesso acadêmico do aluno em cursos via EaD.

O quarto bloco de variáveis que entrou no modelo tem um poder explicativo de 38%. Trata-se de um contributo com valor explicativo igualmente significativo ( $F = 4.385$ ;  $p = 0.000$ ). A análise dos coeficientes de regressão das variáveis que fazem parte deste bloco indica contributos positivos e estatisticamente significativos nas variáveis Semestre ( $\beta = 0.09$ ;  $p = 0.03$ ), Emocional (E) ( $\beta = 0.25$ ;  $p = 0.000$ ) e Performance (PE), ( $\beta = 0.26$ ;  $p = 0.000$ ) as quais apresentam

valores que explicam a percepção do sucesso acadêmico dos alunos em cursos via EaD.

#### Quadro 114

Regressão hierárquica para a variável dependente percepção do sucesso acadêmico do aluno online

Modelo	R	R <sup>2</sup>	Adjusted R	ΔR <sup>2</sup>	Std. Error of the Estimate	F	Sig.F	ΔF	df1	df2	Sig. ΔF
1	.08 <sup>a</sup>	0.00	-0.00	0.00	5.48	0.66	.618 <sup>b</sup>	0.66	4	402	0.61
2	.39 <sup>b</sup>	0.15	0.13	0.15	5.09	6.77	.000 <sup>c</sup>	10.19	7	395	0.00
3	.50 <sup>c</sup>	0.25	0.22	0.09	4.83	7.79	.000 <sup>d</sup>	8.30	6	389	0.00
4	.61 <sup>d</sup>	0.38	0.34	0.12	4.42	11.31	.000 <sup>e</sup>	19.84	4	385	0.00

a. preditores: constante, Uso da Tecnologia, Sexo, Semestre, Curso

b. preditores: constante, Uso da Tecnologia, Sexo, Semestre, Curso, Total de Aprendizagem Ativa, Total de Ensino Ativo, Total de Tecnologia Multimídia, Total de Aplicação de Políticas, Total de Competência Tecnológica, Total de Decoro na Sala de Aula, Total de Administração/Liderança

c. preditores: constante, Uso da Tecnologia, Sexo, Semestre, Curso, Total de Aprendizagem Ativa, Total de Ensino Ativo, Total de Tecnologia Multimídia, Total de Aplicação de Políticas, Total de Competência Tecnológica, Total de Decoro na Sala de Aula, Total de Administração/Liderança, Total de Administração do Tempo, Total de Habilidades Computacionais, Total de Necessidade do Estudo Online, Total de Habilidades Acadêmicas, Total de Motivação, Total de Habilidades de Aprendizagem

d. preditores: constante, Uso da Tecnologia, Sexo, Semestre, Curso, Total de Aprendizagem Ativa, Total de Ensino Ativo, Total de Tecnologia Multimídia, Total de Aplicação de Políticas, Total de Competência Tecnológica, Total de Decoro na Sala de Aula, Total de Administração/Liderança, Total de Administração do Tempo, Total de Habilidades Computacionais, Total de Necessidade do Estudo Online, Total de Habilidades Acadêmicas, Total de Motivação, Total de Habilidades de Aprendizagem, Total de Participação, Total de Emocional, Total de Performance, Total de Habilidades

Variável Dependente: Percepção do Sucesso Acadêmico

Para a análise do valor preditivo de cada uma das variáveis, observe-se o Quadro 115. Decidimos por utilizar o bloco 4 tendo em consideração a inserção de todas as variáveis independentes e, de saída, poderemos testar nossa sexta hipótese: *As dimensões relacionadas com o envolvimento do aluno online (H – Habilidades, E – Emocional, PA – Participação, PE – Performance) acrescentam valor preditivo significativo às variáveis sociodemográficas, a percepção das competências online do docente por parte dos alunos, o sucesso acadêmico na explicação da percepção do sucesso acadêmico.* Passando à análise dos coeficientes de regressão estandardizados (valores de Beta), no Quadro 115, constata-se que a análise dos coeficientes de regressão das variáveis que fazem parte deste bloco indica contributos positivos e estatisticamente significativos nas variáveis Semestre ( $\beta = 0.09$ ;  $p = 0.03$ ),

Emocional (E) ( $\beta = 0.25$ ;  $p = 0.000$ ) e Performance (PE), ( $\beta = 0.26$ ;  $p = 0.000$ ) as quais apresentam valores que explicam a percepção do sucesso acadêmico dos alunos em cursos via EaD.

O Quadro que segue apresenta os coeficientes de regressão na variável relativa à percepção do sucesso acadêmico em EaD.

Quadro 115

Coeficiente de regressão para a percepção do sucesso acadêmico do aluno *online*

(Constant)	5.08		1.85	0.06
Sexo	0.46	0.04	0.95	0.34
Semestre	0.39	0.09	2.18	0.03
Curso	-0.16	-0.06	-1.36	0.17
Uso da Tecnologia	-0.10	-0.02	-0.39	0.69
T_A_A	0.11	0.16	1.28	0.20
T_A_L	0.12	0.09	0.79	0.43
T_E_A	0.00	0.00	0.00	1.00
T_T_M	0.05	0.02	0.19	0.85
T_D	-0.19	-0.13	-1.37	0.17
T_C_T	0.15	0.05	0.57	0.57
T_A_P	0.08	0.03	0.31	0.75
T_HC	-0.08	-0.09	-1.64	0.10
T_AT	-0.06	-0.05	-0.99	0.32
T_MOT	0.04	0.02	0.24	0.81
T_HAC	0.10	0.08	1.37	0.17
T_NEO	-0.05	-0.04	-0.85	0.40
T_HAP	-0.02	-0.01	-0.22	0.82
T_H	0.09	0.08	1.04	0.30
T_E	0.36	0.24	3.60	0.00
T_PA	0.01	0.01	0.21	0.84
T_PE	0.45	0.26	3.86	0.00

Legenda: T\_AA – Total de Aprendizagem Ativa; T\_AL – Total de Administração/Liderança; T\_EA – Total de Ensino Ativo; T\_TM – Total de Tecnologia Multimídia; T\_D – Total de Decoro na Sala de Aula; T\_CT – Competências Tecnológicas; T\_AP – Total de Aplicação de Políticas; T\_HC – Total de Habilidades Computacionais; T\_AT – Total de Administração do Tempo; T\_MOT – Total de Motivação; T\_HAC – Total de Habilidades Acadêmicas; T\_NEO – Total de Necessidade do Estudo Online; T\_HAP – Total de Habilidades de Aprendizagem; T\_H – Total de Habilidades; T\_E – Total de Emocional; T\_PA – Total de Participação; T\_PE – Total de Performance  
Variável Dependente: Percepção do Sucesso Acadêmico

O Quadro 116 apresenta o sumário da regressão hierárquica para o instrumento que mede a percepção da satisfação com o sucesso acadêmico do aluno *online* de Ferreira et al. (2014) e o correspondente coeficiente de regressão.

Pretendendo determinar a porcentagem da variância da percepção da satisfação com o sucesso acadêmico do aluno *online* e avaliar o respetivo valor preditivo, continuamos a definir o modelo com regressões múltiplas hierárquicas em que as variáveis independentes foram organizadas em blocos, os quais foram inseridos da seguinte forma: no primeiro bloco introduzimos o uso da tecnologia no ambiente acadêmico, semestre, curso, sexo; aos itens do bloco 1 acrescentamos o total de cada variável que mede a competência *online* do docente, nomeadamente, Total da AA - Aprendizagem Ativa, Total da AL – Administração/Liderança, Total do EA – Ensino Ativo, Total da TM - Tecnologia Multimídia, Total do D – Decoro na Sala de Aula, Total de CT – Competência Tecnológica, Total de AP – Aplicação de Políticas no bloco dois; o bloco três além dos itens presentes nos dois blocos anteriores, acrescentámos o total de cada variável que mede o sucesso acadêmico do aluno *online*, nomeadamente, Total de HC – Habilidades Computacionais, Total de AT – Administração do Tempo, Total de MOT - Motivação, Total de HAC – Habilidades Académicas, Total de NEO – Necessidade do Estudo *Online*, Total de HAP – Habilidades de Aprendizagem, bem como o total de cada variável que mede a percepção do sucesso acadêmico, nomeadamente, Total de INT – Interação e Total de PS – Presença Social; no quarto e último bloco, foram acrescentados o total de cada variável que mede o envolvimento do aluno *online*, nomeadamente, Total de H - Habilidades, Total de E - Emocional, Total de PA - Participação e Total de PE - Performance aos itens anteriores já inseridos.

O Quadro 116 apresenta o sumário dos modelos de regressão linear após a entrada de cada um dos blocos de variáveis preditoras. A análise dos dados permite afirmar que a contribuição de metade das variáveis incluídas em cada bloco parece contribuir de forma significativa para a predição da percepção da satisfação do sucesso acadêmico ( $p = 0.000$ ).

Ao analisarmos os resultados gerais do modelo de regressão proposto, resumido no Quadro 116, verificamos que o primeiro bloco de fatores (variáveis sociodemográficas) explica aproximadamente 4% da variação da percepção da

satisfação com o sucesso acadêmico e apresenta significado estatístico ( $F = 4.393$ ;  $p = 0.01$ ). A análise dos coeficientes de regressão das variáveis que fazem parte deste bloco indica que apenas o contributo relativo ao uso de tecnologia no ambiente acadêmico assume um valor positivo e estatisticamente significativo ( $\beta = -0.13$ ;  $p = 0.14$ ).

O segundo bloco de variáveis que entrou no modelo tem um valor explicativo de 10% da variância ( $F = 7.386$ ;  $p = 0.000$ ). A análise dos coeficientes  $\beta$  revela um contributo positivo, com significância estatística, para a dimensão sociodemográfica no que respeita o Uso de Tecnologia no Ambiente Acadêmico ( $\beta = 0.12$ ;  $p = 0.01$ ).

No terceiro bloco foram incluídas as variáveis relativas ao sucesso acadêmico do aluno *online*. Este grupo de variáveis traz um contributo com significância estatística de aproximadamente 21% face à explicação das variáveis consideradas na perceção da satisfação com o sucesso acadêmico. Este contributo revela valor estatisticamente significativo ( $F = 8.378$ ;  $p = 0.000$ ). A análise dos coeficientes de regressão revela que a variável Uso da Tecnologia no Ambiente Acadêmico apresenta um contributo positivo e estatisticamente significativo ( $\beta = 0.12$ ;  $p = 0.01$ ); a variável Administração do Tempo (AT) apresenta um contributo negativo, mas estatisticamente significativo ( $\beta = -0.14$ ;  $p = 0.02$ ), a variável Habilidades Académicas (HAC) revela um contributo positivo e igualmente significativo ( $\beta = 0.16$ ;  $p = 0.01$ ); a variável Interação (INT) revela um contributo positivo e igualmente significativo ( $\beta = 0.15$ ;  $p = 0.00$ ) e a variável Preença Social (PS) apresenta um contributo também positivo e significativo ( $\beta = 0.15$ ;  $p = 0.02$ ) para o valor explicativo da perceção da satisfação com o sucesso acadêmico.

As variáveis do bloco 4 trazem um contributo que explica 23% da variância, com valor estatisticamente significativo ( $F = 4.374$ ;  $p = 0.02$ ). Apenas os coeficientes de regressão relativos às variáveis Uso da Tecnologia no Ambiente Acadêmico Interação (INT), Performance (PE) e Habilidades Académicas (HAC) indicam um contributo positivo e significativo ( $\beta = 0.13$ ;  $p = 0.00$ ;  $\beta = 0.13$ ;  $p = 0.01$ ;  $\beta = 0.18$ ;  $p = 0.02$ ;  $\beta = 0.14$ ;  $p = 0.02$ , respetivamente). Relativamente às variáveis Administração do Tempo (AT) e Necessidade do

Estudo *Online* (NEO), revelaram contributos de valor negativo, mas igualmente significativo ( $\beta = -0.13$ ;  $p = 0.04$ ,  $\beta = -0.11$ ;  $p = 0.05$ , respetivamente).

O Quadro 116 apresenta os coeficientes de regressão após a entrada de todos os blocos de variáveis preditoras considerados.

Quadro 116

Regressão hierárquica para a variável dependente percepção da satisfação com o sucesso académico do aluno *online*

Modelo	R	R <sup>2</sup>	Adjusted R <sup>2</sup>	$\Delta R^2$	Std. Error of the Estimate	F	Sig.F	$\Delta F$	df1	df2	Sig. $\Delta F$
1	.192 <sup>a</sup>	0.04	0.03	0.04	0.77	3.76	.005 <sup>b</sup>	3.76	4	393	0.01
2	.321 <sup>b</sup>	0.10	0.08	0.07	0.75	4.03	.000 <sup>c</sup>	4.07	7	386	0.00
3	.454 <sup>c</sup>	0.21	0.17	0.10	0.71	5.16	.000 <sup>c</sup>	6.12	8	378	0.00
4	.479 <sup>d</sup>	0.23	0.18	0.02	0.70	4.85	.000 <sup>e</sup>	2.87	4	374	0.02

a. Predictores: (Constant). Uso de Tecnologia. Sexo. Semestre. Curso

b. Predictores: (Constant). Uso de Tecnologia. Sexo. Semestre. Curso. Total de Ensino Ativo(EA). Total de Tecnologia Multimídia (TM). Total de Aplicação de Políticas (AP). Total de Competência Tecnológica (CT). Total de Decoro na Sala de Aula (D). Total de Administração/Liderança(AL). Total de Aprendizagem Ativa(AA)

c. Predictores: (Constant). Uso de Tecnologia. Sexo. Semestre. Curso. Total de Ensino Ativo(EA). Total de Tecnologia Multimídia (TM). Total de Aplicação de Políticas (AP). Total de Competência Tecnológica (CT). Total de Decoro na SALA de Aula (D). Total de Administração/Liderança (AL). Total de Aprendizagem Ativa(AA). Total de Habilidades Académicas(HAC).Total de Necessidade do Estudo Online(NEO). Total de Habilidades, Total de Interação (INT), Total de Presença Social (PS), Computacionais(HC). Total de Administração do Tempo(AT). Total de Motivação(MOT). Total de Habilidades de Aprendizagem(HAP)

d. Predictores: (Constant). Uso de Tecnologia. Sexo. Semestre. Curso. Total de Ensino Ativo(EA). Total de Tecnologia Multimídia (TM). Total de Aplicação de Políticas (AP). Total de Competência Tecnológica (CT). Total de Decoro na SALA de Aula (D). Total de Administração/Liderança (AL). Total de Aprendizagem Ativa(AA). Total de Habilidades Académicas(HAC).Total de Necessidade do Estudo Online(NEO). Total de Habilidades, Total de Interação (INT), Total de Presença Social (PS), Computacionais(HC). Total de Administração do Tempo(AT). Total de Motivação(MOT). Total de Habilidades de Aprendizagem(HAP).Total de Participação(PA). Total de Emocional(E). Total de Performance(PE). Total de Habilidades(H)

Variável Dependente: Percepção da Satisfação com o Sucesso Académico

O Quadro 117 que segue assume particular importância para testar nossa sétima hipótese: *As dimensões relacionadas com o envolvimento do aluno online (H – Habilidades, E – Emocional, PA – Participação, PE – Performance) acrescentam valor preditivo significativo às variáveis sociodemográficas, a percepção das competências online do docente por parte dos alunos, o sucesso académico e a percepção do sucesso académico na explicação da percepção da satisfação com o sucesso académico.* Quando considerados todos os preditores (modelo 4), observamos que sete dos dezessete preditores contribuem de forma significativa para a percepção da satisfação com o sucesso académico. Este resultado parece evidenciar que a Performance (PE) é um preditor da percepção da satisfação com o sucesso académico, conjuntamente



com as variáveis Presença Social (PS), Interação (INT), Necessidade do Estudo *Online* (NEO), Habilidades Computacionais (HAC), Administração do Tempo (AT) e Uso da Tecnologia no Ambiente Acadêmico. Realçamos, mais uma vez, que apesar das variáveis Necessidade do Estudo *Online* (NEO) e Administração do Tempo (AT) apresentarem um valor de Beta negativo, representam uma maior percepção da satisfação com o sucesso acadêmico ao nível dos valores por parte dos alunos inquiridos.

#### Quadro 117

Coefficiente de regressão para a percepção do sucesso acadêmico do aluno *online*

Modelo	$\beta$	Beta	t	$p$
(Constant)	0.97		2.21	0.03
Sexo	-0.04	-0.02	-0.48	0.63
Semestre	0.01	0.02	0.36	0.72
Curso	0.02	0.06	1.26	0.21
Uso da Tecnologia	0.10	0.13	2.61	0.01
T_A_A	0.00	0.00	0.03	0.98
T_A_L	0.03	0.18	1.41	0.16
T_E_A	0.02	0.10	0.92	0.36
T_T_M	0.03	0.07	0.70	0.48
T_D	0.00	0.00	-0.02	0.99
T_C_T	-0.06	-0.13	-1.32	0.19
T_A_P	-0.05	-0.13	-1.24	0.22
T_HC	0.00	0.01	0.17	0.87
T_AT	-0.02	-0.13	-2.05	0.04
T_MOT	0.02	0.06	0.79	0.43
T_HAC	0.03	0.14	2.23	0.03
T_NEO	-0.02	-0.11	-1.95	0.05
T_HAP	-0.01	-0.07	-0.96	0.34
T_INT	0.02	0.13	2.35	0.02
T_PS	0.01	0.12	1.87	0.06
T_H	0.00	0.03	0.35	0.73
T_E	-0.01	-0.04	-0.52	0.60
T_PA	0.01	0.04	0.69	0.49
T_PE	0.04	0.18	2.34	0.02

Legenda: T\_AA – Total de Aprendizagem Ativa; T\_AL – Total de Administração/Liderança; T\_EA – Total de Ensino Ativo; T\_TM – Total de Tecnologia Multimídia; T\_D – Total de Decoro na Sala de Aula; T\_CT – Competências Tecnológicas; T\_AP – Total de Aplicação de Políticas; T\_HC – Total de Habilidades Computacionais; T\_AT – Total de Administração do Tempo; T\_MOT – Total de Motivação; T\_HAC – Total de Habilidades Acadêmicas; T\_NEO – Total de Necessidade do Estudo Online; T\_HAP – Total de Habilidades de Aprendizagem; T\_INT – Total da Interação; T\_PS – Total da Presença Social; T\_H – Total de Habilidades; T\_E – Total de Emocional; T\_PA – Total de Participação; T\_PE – Total de Performance  
Variável Dependente: Percepção da Satisfação com o Sucesso Acadêmico

## 6.10.1 Síntese dos Principais Resultados dos Estudos

### Predictivos

Apresentam-se neste secção, a síntese dos resultados dos estudos predictivos levados a efeito para testar as nossas hipóteses cinco a sete. Os estudos predictivos conduzidos com alunos de cursos *online* permitiram-nos verificar se as variáveis relacionadas com o envolvimento do aluno *online* acrescentam valor preditivo ao aproveitamento escolar do aluno, sucesso académico e à percepção da satisfação com o sucesso académico.

Enunciámos, então, a quinta hipótese da nossa investigação da seguinte forma: *As dimensões relacionadas com o envolvimento do aluno online (H – Habilidades, E – Emocional, PA – Participação, PE – Performance) acrescentam valor preditivo significativo às variáveis sociodemográficas, a percepção das competências online do docente por parte dos alunos, o sucesso académico e a percepção do sucesso académico na explicação do aproveitamento escolar.*

Os resultados do nosso estudo demonstraram que, as variáveis que foram acrescentadas no modelo 4, relacionadas com o envolvimento académico do aluno *online* (Habilidades -, Emocional – E, Participação – PA e Performance – PE), não acrescentaram valor significativo às variáveis introduzidas nos 3 modelos anteriores, pelo que os resultados apontaram para a não confirmação da hipótese cinco.

A nossa sexta hipótese foi definida da seguinte forma: *As dimensões relacionadas com o envolvimento do aluno online (H – Habilidades, E – Emocional, PA – Participação, PE – Performance) acrescentam valor predictivo significativo às variáveis sociodemográficas, a percepção das competências online do docente por parte dos alunos, o sucesso académico na explicação da percepção do sucesso académico.* As variáveis que foram acrescentadas no modelo 4, relacionadas com o envolvimento académico do aluno *online* (Habilidades -, Emocional – E, Participação – PA e Performance – PE), acrescentaram 12% ( $p < 0.001$ ) à variância explicada pelas variáveis introduzidas nos modelos anteriores, revelando-se como preditores significativos às dimensões Emocional (E) e Performance (PE). Estes resultados sugerem a confirmação parcial da sexta hipótese.

Definimos nossa última hipótese, sétima, do seguinte modo: *As dimensões relacionadas com o envolvimento do aluno online (H – Habilidades, E – Emocional, PA – Participação, PE – Performance) acrescentam valor preditivo significativo às variáveis sociodemográficas, a percepção das competências online do docente por parte dos alunos, o sucesso acadêmico e a percepção do sucesso acadêmico na explicação da percepção da satisfação com o sucesso acadêmico.* As variáveis que foram acrescentadas no modelo 4, relacionadas com o envolvimento acadêmico do aluno *online* (Habilidades -, Emocional – E, Participação – PA e Performance – PE), revelaram um valor significativo ( $F = 4.85$ ;  $p < 0.001$ ), acrescentando 2% ( $p < 0.05$ ) ao modelo 3 (conforme apresentado no Quadro 116). Das quatro dimensões do envolvimento acadêmico do aluno *online*, apenas a Performance (PE) revelou um valor significativo ( $p < 0.02$ ), confirmando-se, deste modo, parcialmente a sétima hipótese.

## CAPÍTULO 7: DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

---

Tendo em conta que a amostra global do nosso estudo (N=507) era constituída por alunos de cursos *online*, dos estudos empíricos utilizados (Bigatel et al, 2012; Kerr et al, 2003; Dixson, 2010; Picciano, 2002 e Ferreira et al. 2014), resultaram um conjunto de conclusões que nos ajudaram a perceber alguma tendência dos resultados obtidos com o nosso estudo.

No entanto, pudemos apurar, com o estudo realizado especificamente com os alunos de cursos *online*, entre outros aspetos: (1) se a tendência verificada se manteve nesta população; (2) se existiram diferenças nas variáveis em estudo, em função das variáveis sociodemográficas; (3) como se interrelacionaram os conjuntos das variáveis presentes no estudo; e (4) se havia uma propensão para a eficácia preditiva por parte de algumas variáveis, comparativamente a outras.

Tendo em conta os pressupostos anteriores, discutidos na parte teórica desta tese, procurámos, ao longo deste trabalho, compreender as competências *online* do docente, o envolvimento e o sucesso académico dos alunos em cursos via EaD, a partir das perceções dos alunos de cursos ministrados através de AVAs, reportando-nos sempre que possível aos resultados encontrados por outros investigadores. Com os estudos diferenciais, correlacionais e predictivos, levados a efeito com alunos de cursos *online*, pretendemos, sobretudo, testar as nossas hipóteses de trabalho, no sentido de saber se as confirmamos ou infirmamos.

Por isso, ao longo desta discussão iremos, paulatinamente, fazendo este balanço, tendo em conta o número de variáveis do nosso estudo.

No final, sistematizaremos as principais conclusões a que chegámos com o nosso estudo com alunos de cursos *online* no ensino superior no Brasil.

### 7.1 Estudos Diferenciais

Os estudos diferenciais levados a efeito com alunos de cursos *online* permitiram-nos aferir das diferenças nas variáveis em estudo (ECOD – Escala das Competências *Online* do Docente; ESAAO – Escala do Sucesso

Acadêmico do Aluno *Online*; EEAO – Escala do Envolvimento do Aluno *Online*; EPSAAO – Escala da Percepção do Sucesso Acadêmico do Aluno *Online*; EPSSAAO – Escala da Percepção de Satisfação do Sucesso Acadêmico do Aluno *Online*) em função das seguintes variáveis sociodemográficas: sexo, curso, semestre, utilização da tecnologia no ambiente acadêmico.

Na discussão dos resultados obtidos com os estudos diferenciais reportar-nos-emos, naturalmente, às diferenças que se revelaram estatisticamente significativas ( $p < .05$ ;  $p < .01$ ;  $p < .001$ ) pelo que, de ora em diante, omitiremos essa referência.

Teremos, ainda, em conta a existência do efeito traduzido no valor  $\eta^2$  parcial. Embora, em alguns casos, este valor se tenha apresentado baixo, a sua emergência corroborou a existência de diferenças às quais não poderemos ser alheios.

Conseqüentemente, e numa primeira instância, partiremos destes dois pressupostos, ao debruçarmo-nos sobre os resultados obtidos.

Tínhamos formulado como primeira hipótese de trabalho a seguinte: *Existem diferenças significativas nas dimensões relacionadas com a percepção por parte dos alunos das competências online do docente, do envolvimento e do sucesso acadêmico do aluno em função de variáveis de natureza sociodemográfica (sexo, curso, semestre letivo e utilização da tecnologia no ambiente acadêmico).*

Tendo em conta os pressupostos anteriores, discutidos na parte teórica desta tese, procurámos, ao longo deste trabalho, compreender as dinâmicas de competências *online* do docente, o sucesso acadêmico, envolvimento do aluno online e percepção do sucesso acadêmico a partir das percepções dos alunos a estudar na modalidade de EaD, reportando-nos sempre que possível aos resultados encontrados por outros investigadores.

### ***7.1.1 Variável Sociodemográfica Sexo e Instrumentos***

No que respeita à variável sexo, encontrámos diferenças entre os inquiridos do sexo masculino e feminino, com o primeiro grupo a apresentar valores significativamente mais elevados nas dimensões Aprendizagem Ativa (AA), Tecnologia Multimídia (TM), Decoro em Sala de Aula (D), da ECOD - Escala de

Competências *Online* do Docente. Com este resultado, o grupo de participantes do sexo masculino percebeu as competências *online* dos docentes no que respeita a gestão de cursos via EAD feita de forma esclarecedora com a finalidade de auxiliar o aluno em seu processo de aprendizagem em cursos a distância.

No que diz respeito ao envolvimento do aluno *online*, os resultados não revelaram diferenças significativas entre os participantes do sexo masculino e feminino. Portanto, independentemente do sexo, os participantes da pesquisa não demonstraram percepções positivas nas variáveis que mensuram o envolvimento deles no processo de ensino e aprendizagem através da modalidade de EaD. Com este resultado, nenhum dos dois grupos parece perceber a grande diferença que existe entre o ensino tradicional e o ensino *online*. Numa sala de aula tradicional, o aluno frequenta a aula e nem sempre participa ou questiona o conteúdo que está a ser abordado pelo docente; o docente não sabe quanto o aluno aprendeu ou conhecia sobre o assunto discutido/apresentado anteriormente. O processo avaliativo, em geral, ocorre em eventos pontuais: ao final do bimestre ou semestre letivo. Na modalidade de EaD, por outro lado o aluno é requisitado a participar de forma frequente e atuante no AVA para a construção de seu conhecimento. A compreensão do conteúdo a ser ensinada é avaliada através de seu envolvimento diário e não em um único evento. Apesar destes alunos estarem a estudar *online*, há ainda um comportamento antigo/tradicional no que diz respeito ao envolvimento acadêmico deles no processo de ensino e aprendizagem. O aluno que escolhe estudar através da modalidade a distância traz consigo expectativas, concepções e estratégias ainda bastante arraigadas do ensino tradicional (Mill, 2012).

Quanto ao sucesso acadêmico do aluno *online*, os resultados evidenciaram que os participantes do sexo masculino apresentaram resultados significativamente mais elevados nas variáveis Motivação (MOT) e Necessidade do Estudo *Online* (NEO).

Em contraponto a este resultado, o grupo de participantes do sexo feminino, apresentou resultados significativamente mais elevados que os participantes do sexo masculino na variável Administração do Tempo (AT). Relativamente à variável Administração do Tempo (AT), nosso resultado, de alguma forma, está

alinhado com os estudos referenciados em nossa fundamentação teórica (Coates, 2007; Behrens, 2003; Sampaio e Leite, 1999; Peters, 2004 e Kuh, 1995).

No que se refere à percepção do sucesso acadêmico, não foram encontradas diferenças estatísticas significativas no que concerne a variável sociodemográfica sexo.

Globalmente, os resultados aqui apresentados vão ao encontro da literatura que se debruça sobre o envolvimento do aluno em cursos *online* e consequente sucesso acadêmico.

Em suma, no que concerne à variável sociodemográfica sexo parece confirmar-se, ainda que parcialmente, a nossa primeira hipótese.

### ***7.1.2 Variável Sociodemográfica Curso e Instrumentos***

Quanto às variáveis relacionadas à percepção das competências *online* do docente, os inquiridos do curso de Recursos Humanos revelaram valores significativamente superiores nas variáveis concernentes à gestão de cursos em ambientes virtuais de aprendizagem, nomeadamente: Ensino Ativo (EA), Decoro na Sala de Aula (D), da ECOD - Escala de Competências *Online* do Docente. Observámos, também que no que diz respeito ao efeito das variáveis Tecnologia Multimídia (TM) e Administração/Liderança (AL), os participantes do curso de Segurança Pública perceberam a competência *online* do docente, de forma significativamente superior aos participantes dos outros cursos. Ainda na Escala de Competência *Online* do Docente (ECOD), a variável Aprendizagem Ativa (AA), apresentou valor significativamente mais elevado entre os participantes do curso de Sistemas para Internet, comparado aos demais participantes dos cursos inquiridos. Relativamente aos aspetos relacionados ao envolvimento académico os participantes do curso de Recursos Humanos, perceberam três das seis variáveis presentes na EAAO (Escala de Envolvimento do Aluno *Online*) designadamente: Habilidades (H), Emocional (E) e Performance (PE), apresentando valores significativamente mais elevados do que os demais participantes dos outros cursos. Ainda no que respeita o envolvimento académico, os participantes do curso de Pedagogia

percecionaram a variável Participação (PA) apresentando valores significativamente superiores aos outros participantes dos cursos. No que respeita o sucesso académico, este destacou-se nos participantes do curso de Pedagogia de forma significativamente mais elevada, na variável Motivação (MOT) do que os outros participantes dos demais cursos; os participantes do curso de Segurança Pública percecionaram as variáveis Habilidades Académicas (HAC) e Necessidade do Estudo *Online* (NEO), apresentando valores significativamente mais elevados do que os demais participantes dos cursos. Os participantes do curso de Recursos Humanos apresentaram valores significativamente superiores nas variáveis Habilidades de Aprendizagem (HAP) e Administração do Tempo (AT), comparados aos demais alunos dos outros cursos. No que diz respeito ao efeito da variável Habilidades Computacionais (HC), os alunos do curso de Sistemas para a Internet apresentaram valores significativamente mais elevados que os demais participantes dos outros cursos. Quanto ao efeito da variável curso na percepção do sucesso académico do aluno *online*, observámos diferenças significativas entre os participantes dos cursos de Ciências Contábeis e Pedagogia, que apresentaram valores significativamente mais elevados do que os demais participantes dos outros cursos, no que respeita a variável Interação (INT); os participantes do curso de Segurança Pública revelaram valores significativamente superiores na variável Presença Social (PS).

Ressalta dos resultados obtidos nas variáveis que compõem as competências *online* do docente, que os participantes dos cursos de Sistemas para Internet, Segurança Pública e Recursos Humanos foram aqueles que apresentaram valores superiores comparados aos demais participantes dos outros cursos. Na nossa investigação as variáveis presentes no instrumento que avalia o sucesso académico do aluno *online*, mostraram-se relevantes, isto é, apresentaram valores elevados entre os participantes dos cursos de Sistemas para Internet, Segurança Pública, Recursos Humanos e Pedagogia comparados aos demais participantes dos outros cursos. Quanto às variáveis que avaliam a percepção do sucesso académico, os participantes dos cursos de Segurança Pública, Recursos Humanos, Ciências Contábeis e Pedagogia foram os que demonstraram índices mais elevados, comparados aos demais participantes dos outros cursos. O instrumento que mede o envolvimento do aluno *online* foi



percecionado de forma significativamente superior pelos alunos do curso de Pedagogia, comparado aos demais participantes dos outros cursos.

Se repararmos, mais pormenorizadamente, verificámos, ainda, que os participantes dos cursos de Logística, Gestão Empresarial e Gestão Portuária demonstraram, igualmente, índices nada significativos ao nível de seus entendimentos relacionados às competências *online* do docente, sucesso académico, envolvimento e perceção do sucesso académico do aluno *online*, respetivamente.

Verificou-se, assim, dos referidos resultados, uma diferenciação em função de algumas variáveis sociodemográficas em estudo, confirmando-se a nossa primeira hipótese, ainda que parcialmente.

### ***7.1.3 Variável Sociodemográfica Semestre e Instrumentos***

Ao ter em conta a variável Semestre, verificámos que os inquiridos pertencentes ao primeiro semestre dos cursos *online* apresentaram valores estatisticamente mais elevados do que os demais participantes na variável Aplicação de Políticas(AP), pertencente ao instrumento que mede a competência *online* do docente (ECOD). Quanto ao efeito da variável semestre e o sucesso académico do aluno *online*, observámos diferenças significativas entre os participantes do primeiro e sexto semestres, respetivamente, os quais apresentaram valores significativamente superiores do que os participantes dos demais semestres, no que respeita a variável Motivação (MOT), pertencente ao instrumento que mede o sucesso académico do aluno online (ESA AO).

A perceção do sucesso académico do aluno *online* mostrou existir diferenças entre os participantes, consoante o semestre letivo, sendo mais expressiva, isto é, com valores significativamente mais elevados entre os alunos a cursar o primeiro semestre e a variável Interação (INT).

Quanto à variável envolvimento do aluno online, esta não apresentou diferenças significativas na variável sociodemográfica semestre.

Ainda assim, dá-se por confirmada parcialmente a nossa primeira hipótese no que as competências *online* do docente, sucesso académico e perceção do sucesso académico do aluno *online* dizem respeito.

### 7.1.4 Variável Sociodemográfica Uso da Tecnologia no Ambiente Académico e Instrumentos

O uso de tecnologia no ambiente académico foi outra das variáveis em estudo, sendo nossa intenção perceber se a percepção dos alunos relativamente às variáveis estudadas diferia consoante o uso ou não de tecnologia no ambiente académico. Os dados revelaram que os alunos tiveram uma percepção nada significativa nas dimensões da ECOD (Escala das Competências *Online* do Docente), EEAO (Escala de Envolvimento do Aluno *Online*) e EPSAAO (Escala de Percepção do Sucesso Académico do Aluno *Online*). Por outro turno, verificámos que os alunos inquiridos demonstraram ter o entendimento do sucesso académico através da variável Habilidades Computacionais (HC) (variável pertencente à ESAAO – Escala do Sucesso Académico do Aluno *Online*).

Verificou-se assim, dos referidos resultados, uma diferenciação em função de algumas das variáveis sociodemográficas em estudo, confirmando-se a nossa primeira hipótese, ainda que parcialmente.

## 7.2 Estudos Correlacionais

Os estudos correlacionais, levados a efeito com alunos de cursos *online*, permitiram-nos aferir das intercorrelações entre as variáveis em estudo.

A nossa segunda hipótese de trabalho foi formulada da seguinte forma: *Existem relações significativas entre as competências online do docente, percecionadas pelos alunos, e o envolvimento académico dos estudantes.*

Esta hipótese veio a confirmar-se porquanto verificou-se, no nosso estudo, que as competências *online* dos docentes percecionadas pelos alunos encontraram-se positiva e significativamente associadas ao envolvimento académico dos estudantes indo ao encontro do estudo original de Bigatel et al. (2012) e ainda dos estudos de Chickering e Ehrmann (1996), Volary e Lord (2000), Zhao et al. (2005), Maki e Maki (2007), Mill (2012) e Dixson (2015).

Deste modo, podemos afirmar que foi confirmada a segunda hipótese da presente investigação, sugerindo relações positivas e significativas entre o

envolvimento acadêmico do aluno no ensino superior em EAD e as competências *online* do docente. Os resultados do nosso estudo encontram sustentação na literatura que tem evidenciado que, ao nível das variáveis que compõem as competências *online* do docente e o desejado envolvimento acadêmico do aluno *online* existem correlações, indo ao encontro das evidências encontradas noutros estudos (e.g., Dixson, 2010; Picciano, 2002; Peters, 2004; Behrens, 2003; Coates, 2007; Cuseo, 2007; Tavares, 2005; Mills, 2008; Sedlacek, 2004; Yorke e Longden, 2004; Kuh et al., 2006). De acordo com Weisz (2004, p. 60),

*O aprendiz é um sujeito protagonista do seu próprio processo de aprendizagem, alguém que vai produzir a transformação que converte informação em conhecimento próprio. Essa construção, pelo aprendiz, não se dá por si mesma e no vazio, mas a partir de situações nas quais ele possa agir sobre o objeto de seu conhecimento, pensar sobre ele, recebendo ajuda, sendo desafiado a refletir [...]*

Relativamente ao sujeito aprendiz e sua necessidade de receber ajuda, sendo desafiado a refletir (Weisz, 2004), podemos referir às competências Aprendizagem Ativa (AA) e Ensino Ativo (EA), de Bigatel et al. (2012) que parecem refletir os constructos do envolvimento do aluno *online*. A Aprendizagem Ativa (AA) também conhecida como ensino centrado no aluno é vista como uma estratégia para aumentar o envolvimento e a motivação deste aluno, especialmente em ambientes virtuais de aprendizagem (Bigatel et al., 2012) onde a “presença real” de seus protagonistas inexistente. Segundo os autores parece não haver uma definição universal para o termo Aprendizagem Ativa (AA); este alinha-se a um movimento diferente às técnicas clássicas de aprendizagem tais como ensino baseado em palestra (aula expositiva onde o docente é o centro do saber ou centro da atenção), para Ensino Ativo(EA), isto é, aquele que atrai/motiva o aluno a participar de seu processo de aprendizagem, redefinindo os papéis docente-aluno no ambiente acadêmico. Tínhamos formulado como terceira hipótese do nosso trabalho, a seguinte: *Existem relações significativas entre as competências online do docente, percebidas pelos alunos e o sucesso acadêmico.*

No que respeita o Decoro na Sala de Aula (D)(presente no instrumento que avalia as competências *online* do docente), o mesmo apresentou-se positiva e significativamente intercorrelacionado, ainda que de forma fraca, com a Necessidade do Estudo *Online* (NEO) (presente no instrumento que avalia o sucesso académico do aluno *online*).

No que concerne às variáveis Aprendizagem Ativa (AA), Administração/Liderança (AL), Ensino Ativo (EA), Tecnologia Multimídia (TM), Competência Tecnológica (CT) e Aplicação de Políticas (AP), verificámos que não se intercorrelacionaram com a Necessidade do Estudo Online (NEO), como pensávamos que sucederia, na linha de estudos como os de Chickering e Gamson (1987); Lo (2010); Berger (1995); Kuh et al. (2006); Douglas (2008); Dixson (2010) e Coates (2007).

Neste sentido, o nosso resultado evidenciou que os alunos não perceberam a atuação docente. Nesta lógica podemos afirmar que o aluno não reconhece a importância do papel do docente como o maestro que o conduz não apenas ao seu desenvolvimento cognitivo, mas também ao desenvolvimento global. Vários são os aspetos que apontaram para esta falta de reconhecimento como a Liderança, Supervisão e Gerenciamento da Sala de Aula, bem como o adequado comportamento do docente no que respeita a lidar com a tecnologia no ambiente académico.

A nossa hipótese três confirma-se, assim, de forma parcial.

A nossa quarta hipótese foi formulada nestes termos: *O envolvimento dos alunos está positivamente associado ao sucesso académico.*

Dos resultados obtidos, verificou-se que as variáveis Habilidades Computacionais (HC), Motivação (MOT), Habilidades Académicas (HAC) Necessidade do Estudo Online (NEO) e Habilidades de Aprendizagem (HAP) correlacionaram-se de forma positiva e significativa (ainda que fraca a moderada) com as variáveis do envolvimento do aluno online. Estes resultados vão ao encontro daqueles que foram referenciados em nosso estudo (Picciano, 2002; Stacey, 2002; Sowell, 2009; Moore, 1989; Monereo & Pozo, 2010 e Godwin, 2008). Para estes autores a Necessidade do Estudo *Online* (NEO) é pré-requisito para a Motivação (MOT) e, conseqüentemente para o envolvimento do aluno em seu processo de aprendizagem em AVAs. Por outro

turno, Tavares (2005), Mills et al. (2008) e Cuseo (2007) consideram que o sucesso acadêmico poderá ser definido como um processo complexo e heterogêneo composto por uma diversidade de factores que estão associados, por um lado com a IES, o que Perrenoud (2003) chama de sucesso escolar e, por outro, com as características pessoais do aluno (Motivação, Necessidade do Estudo *Online*), que o mesmo Perrenoud (2003) classifica como sucesso educativo. Segundo Astin (2014) o envolvimento do aluno refere-se à quantidade de energia (física e psicológica) que o aluno dedica à sua experiência acadêmica. De acordo com Pallof e Pratt (2004), as questões relativas à educação em ambientes virtuais devem estar centradas com base nas identidades e nos modos de pertencimento ou envolvimento; os aspectos sociais da educação *online* e a necessidade que o aluno tem de participar de um grupo é que são mais importantes. O valor da educação em ambientes virtuais de aprendizagem se dá na participação social e no envolvimento ativo com a comunidade *online*; a identidade social conduz a aprendizagem, pois quando o desenvolvimento da comunidade é estimulado, a experiência educacional se torna mais notável, e as relações tendem a ficar mais fortes. Na opinião de Moore e Kearsley (2005) o sucesso do aluno em EaD depende, em grande parte, da motivação e das condições de estudo. O aluno interessado em fazer cursos a distância deve ser disciplinado, independente e persistente (Tonieto & Machado, 2005). Exceciona-se no nosso estudo, a variável que avalia a Administração do Tempo (AT); esta não se associou com a Participação (PA), na medida em que apresentou correlação nada significativa. A nossa hipótese quatro confirma-se assim, de forma parcial, em relação à associação do envolvimento do aluno em EaD e o sucesso acadêmico.

### 7.3 Estudos Predictivos

Os estudos preditivos conduzidos com alunos de cursos online permitiram-nos verificar se as variáveis relacionadas com o envolvimento do aluno online acrescentam valor preditivo ao aproveitamento escolar do aluno, sucesso acadêmico e à percepção da satisfação com o sucesso acadêmico.

Enunciámos a quinta hipótese de nosso estudo da seguinte forma: *As dimensões relacionadas com o envolvimento do aluno online (H – Habilidades, E – Emocional, PA – Participação, PE – Performance) acrescentam valor preditivo significativo às variáveis sociodemográficas, a percepção das competências online do docente por parte dos alunos, o sucesso académico e a percepção do sucesso académico na explicação do aproveitamento escolar.*

Autores como Maki e Maki (2007) afirmam que o aluno de cursos via EaD é requisitado a dedicar-se mais comparado ao aluno em cursos tradicionais/presenciais. Eles ainda complementam a ideia de que para que o ensino na modalidade a distância seja eficiente, há de se apoiar a metodologia em ações de envolvimento aluno-aluno/aluno-docente. Outros autores defendem que o aluno de cursos via EaD dedica-se mais e passa mais tempo envolvido nas atividades propostas nos AVAs do que aqueles de cursos tradicionais/presenciais (Robertson, Grant e Jackson, 2005). Relativamente à dedicação, esta tem consequência direta no aproveitamento do aluno *online* devido à relação de comunicação constante com o docente nos AVAs (Maki & Maki, 2007; Zhao, Lui, Lai e Tan, 2005). Assim, e tendo em conta o resultado encontrado, podemos afirmar que o potencial para que o curso superior via EaD possa ser melhor e mais eficiente que o curso superior tradicional/presencial esteja na relação dialógica aluno-aluno/aluno-docente.

Dos resultados do nosso estudo emergiu um valor preditivo por parte de variáveis do envolvimento do aluno *online* nomeadamente E – Emocional e PE - Performance. Uma leitura geral das variáveis independentes, cujo efeito sobre a percepção positiva do sucesso académico do aluno *online* se apresentou como estatisticamente significativo, permite-nos afirmar que o sucesso académico advém de um conjunto de ações de diferentes cunhos: intelectual, social, físico, emocional, ético e espiritual (Tavares, 2005 & Cuseo, 2007).

Os estudos acerca de envolvimento do aluno *online* e, conseqüente sucesso académico emergiram com alguns autores referidos em nossa fundamentação teórica no que respeita o tema (Douglas e Alemanne, 2007; Maki e Maki, 2007; Coates, 2007; Douglas, 2008 e Dixson, 2010 e 2015). Os resultados do nosso estudo demonstraram uma eficácia preditiva da Performance (PE) em relação à percepção de satisfação com o sucesso académico do aluno online (cf. Kuh et al., 2006; Alfred et al., 2007; Swail & Perna, 2003; Pascarella & Terenzini, 2005;

Lo, 2010; Zhao et al., 2005). Acerca do envolvimento do aluno *online*, o estudo de Dixson (2010), foi o que nos levou a investigar o conjunto de práticas pedagógicas necessárias para conduzir o aluno ao desejado sucesso acadêmico. Para a autora o tema é associado a uma sequência de três ações pedagógicas distintas: (1) exigência de presença docente bastante intensa, (2) ambiente educacional ativo e (3) ambiente educacional colaborativo. No que respeita o aspeto da presença docente em AVAs, Picciano (2002), Maki e Maki (2007) e Zhao et al. (2005) destacam que devido a possibilidade de uma metodologia dinâmica aliada ao uso do recurso de interação aluno-aluno e aluno-docente, e que devido à esta constante interação e comunicação com o docente, a performance do aluno de EaD é superior a do aluno no ensino tradicional. O envolvimento ativo do docente no processo de construção do conhecimento do aluno (Young, 2006) também é visto como factor importante para a performance do aluno *online*. Young (2006) e Shea (2006), destacam que a performance do aluno *online* está relacionada com a presença do docente nas discussões propostas no AVA, sejam elas síncronas ou assíncronas. A utilização do email, feita de forma contextualizada, em consonância com o conteúdo ministrado, é citado por Gayton e McEwen (2007) como forma da presença docente em AVAs resultando numa performance de qualidade do aluno em EAD.

Ao ter em conta as demais ações pedagógicas apontadas por Dixson (2010), (ambiente educacional ativo e colaborativo), referimos a Gayton e McEwen (2007), Kehrwald (2008), Garrison et al. (2001), Young (2006), Shea (2006) que acreditam que para haver o envolvimento do aluno num ambiente virtual seja necessário a existência de trabalho em grupo interativo e coeso através de tarefas frequentes e sólido *feedback* docente. Os autores Graham et al. (2001) revelam que através de uma discussão bem conduzida, se facilita a cooperação/colaboração significativa entre os participantes da modalidade *online*. Chickering e Ehrmann (1996) e Gayton e McEwen (2007), sustentam que a prática *online* eficaz é alcançada através de uma variedade de métodos de ensino, entretanto, Johnson e Aragon (2003), burilam a afirmação de Chickering e Ehrmann (1996) e Gayton e McEwen (2007) e revelam que estratégias mais específicas aos ambientes virtuais de aprendizagem como o uso de grupos de trabalho virtuais, jogos educativos e estudos de caso tornam

o processo de ensino e aprendizagem *online* mais dinâmico e interativo, auxiliando a construção do conhecimento do aluno em EaD, com vista ao sucesso acadêmico.

Assim, e tendo em conta os dados da literatura, podemos confirmar a nossa hipótese sete parcialmente.

Ao final dos três estudos aqui apresentados, podemos concluir, da nossa investigação com alunos de cursos *online* no ensino superior brasileiro, que das sete hipóteses formuladas, apenas uma confirmou-se inteiramente, cinco confirmaram-se parcialmente e somente uma hipótese foi infirmada.



## Conclusão

---

Este trabalho teve como objectivo sanar uma inquietação da pesquisadora em relação à modalidade de EaD no Brasil e em particular, no ensino superior. Estando desde o ano de 2005 a trabalhar em ambientes académicos de nível superior integrados com tecnologia, tive oportunidade de conviver com alunos e colegas docentes os quais tinham ideias distintas a respeito de educação a distância de qualidade e até mesmo desacreditavam da modalidade enquanto meio de formação e capacitação intelectual/cognitiva. Ainda assim, a modalidade se disseminou no Brasil, nas últimas décadas e, atualmente passa por uma fase de amadurecimento. No entanto, embora o ensino a distância já pareça estar consolidado ou bem estruturado, ainda não sabemos ao certo quais são as ações básicas e os elementos constitutivos principais para a condição de uma EaD de qualidade e, conseqüentemente de sucesso académico para os atores nela envolvidos. Parece-nos que apesar dos anos de sua presença no ensino superior brasileiro, a modalidade de EaD ainda não está profissionalizada, isto é, o tratamento dado à força de trabalho *online* permanece ainda inferior ao dado à docência presencial, a qual também não tem sido tratada de modo adequado, isto contudo não é nosso objecto de estudo. Sem que haja uma forma sistémica padronizada para EaD, como há para a educação presencial, os docentes que nela se engajam estão desenvolvendo suas práticas pedagógicas em AVAs por tentativa-erro-reflexão-acerto; a formação do docente para este ambiente educacional acontece por metaformação, isto é, “aprender fazendo” ou “se formar formando” (Mill, 2012).

Nosso estudo de investigação, portanto, define-se exatamente com vista a esta preocupação: competências *online* do docente para o envolvimento e sucesso académico do aluno em EaD.

As transformações advindas da introdução das tecnologias na sociedade trouxeram implicações diversas para a forma de organização desta sociedade, incluindo-se neste cenário o ambiente educacional. É neste contexto que surge a modalidade de ensino a distância e, conseqüentemente, sua sala de aula: os

AVAs, ambientes virtuais de aprendizagem, com o objectivo de promover a aprendizagem, ensino e gestão. As mudanças no contexto académico, no entanto implicam numa transformação dos papéis dos atores que nela estão inseridos: docente e aluno, exigindo uma redefinição, ressignificação ou redimensionamento das características do perfil destes protagonistas.

A exploração das diversas definições de competências docentes em EaD, referida em nosso enquadramento teórico, apontou para um conjunto de elementos compostos por conhecimentos (saber), habilidades (saber fazer) e atitudes (querer fazer) – CHA, isto é, saber operacionalizado que implica em resultados. No que respeita o conjunto de competências *online* dos docentes, a ênfase deste trabalho foi dada aos estudos de Bigatel et al. (2012) e a outros autores de referência como Chickering e Gamson (1987), Mauri e Anrubiá (2010), Zabala e Arnan (2010), Perrenoud (2000), Behar et al. (2013), Zafirian (2003) e Levy-Leboyer (2000), entre outros. Neste sentido, a competência *online* do docente é vista não somente como uma ressignificação e redefinição do papel docente, mas também como o redimensionamento da ação pedagógica. Desta forma, os aspetos ressignificação, redefinição e redimensionamento exigem não só mudanças nas práticas pedagógicas, mas também repercussões diversas para o ambiente educacional, ou seja, complementam-se entre si e não devem dissociar-se da docência *online*; o ato de ensinar em um ambiente integrado por tecnologia é bastante complexo e, para tanto, os docentes devem dotar-se de habilidades e competências específicas para assegurar o sucesso dos discentes (Bigatel et al., 2012).

Sobretudo no que respeita ao nosso estudo com os alunos *online*, constatámos que quando mensuradas as diferenças das variáveis sociodemográficas e as demais variáveis do estudo como as presentes na ECOD(Escala das Competências *Online* do Docente), ESAAO (Escala do Sucesso Académico do Aluno *Online*), EEAO (Escala do Envolvimento do Aluno *Online*), EPSAAO (Escala de Percepção do Sucesso Académico do Aluno *Online*), EPSSAAO (Escala da Percepção da Satisfação com o Sucesso Académico do Aluno *Online*), a nossa investigação não apontou diferenças significativas. O nosso estudo reforça por outro lado que para o conjunto das competências *online* dos docentes percebidas pelos alunos; a variável que apresentou destaque no conjunto das competências *online* foi a da Aprendizagem Ativa (AA), seguida

das variáveis Tecnologia Multimídia (TM), Decoro na Sala de Aula (D), Administração/Liderança (AL), Ensino Ativo (EA) e Aplicação de Políticas (AP). À vista disso concluímos, que as questões relativas ao aluno *online* como centro do processo de aprendizagem (Aprendizagem Ativa, Ensino Ativo), conjuntamente com o docente-gerente (Decoro na Sala de Aula, Administração/Liderança, Aplicação de Políticas) e docente ressignificado ou redimensionado para a prática pedagógica com a integração de tecnologias (Tecnologia Multimídia) comungam para uma percepção da competência *online* do docente, corroborando com o estudo de Bigatel et al. (2012). Do conjunto de itens sociodemográficos investigados, ao longo deste estudo além das variáveis apontadas, (presentes na ECOD – Escala das Competências *Online* do Docente) em relação às competências *online* do docente, vimos, no entanto, uma percepção mais expressiva nas variáveis Motivação (MOT), Habilidades Computacionais (HC), e Necessidade do Estudo *Online*, (presentes na ESAAO – Escala do Sucesso Acadêmico do Aluno *Online*), no que respeita o sucesso acadêmico do aluno *online*. Da revisão da literatura vários são os estudiosos para quem o conjunto Motivação (MOT), Habilidades Computacionais (HC) e Necessidade do Estudo Online (NEO), define e potencia o sucesso acadêmico na modalidade de EaD (Dixson, 2010; Preti, 2000; Belloni, 2006; Kreidweis, 2005; Tonieto & Machado, 2005; Moore & Kearley, 2005). Observámos, também, que os participantes revelaram uma percepção de envolvimento essencialmente acadêmico salientando-se as variáveis que compõem a EEAO (Escala de Envolvimento do Aluno *Online*), nomeadamente Emocional (E), Habilidades (H), Participação (PA) e Performance (PE). Partilhamos da convicção de que há que estar atento ao processo de boas práticas no ambiente apoiado por tecnologias, tendo em conta que o envolvimento do aluno *online* não depende apenas das suas características pessoais, mas também das interações que desenvolvem com seus pares (Appleton, Christenson & Furlong, 2008); Fredricks et al., 2004; O’Shea, Stone, Delahunty, 2015; Shulman, 2002; Trowler, 2010; Kuh, 2003; Dixson, 2010 e 2015). A diferenciação entre as variáveis sociodemográficas e as variáveis Presença Social (PS) e Interação (INT) é tida como relevante na percepção do sucesso acadêmico entre os participantes de nossa investigação. A dimensão Interação (INT) (presente na EPSAAO – Escala de Percepção do Sucesso Acadêmico do

Aluno *Online*) apresentou uma capacidade diferenciadora maior do que a dimensão Presença Social (PS), no que concerne a percepção do sucesso acadêmico do aluno *online*. Em nosso entender a variável Interação (INT), (presente na EPSAAO - Escala de Percepção do Sucesso Acadêmico do Aluno *Online*) implica não somente numa Aprendizagem Ativa (AA), mas também em Ensino Ativo (EA), Motivação (MOT), Administração do Tempo (AT) e Necessidade do Estudo *Online* (NEO) o que vem a reforçar e confirmar os aspectos de ressignificação, redefinição e redimensão do docente *online* presentes na percepção do grupo de participantes desta investigação. Com a devida cautela, podemos afirmar que o resultado vem evidenciar as principais características do aluno *online* apontadas ao longo deste estudo: motivação, auto-disciplina, autonomia ajudando-o a atuar de forma responsável, organizada e disciplinada; sem se evidenciar, nas percepções dos alunos, de forma expressiva, a competência do docente *online*. Com este resultado podemos referir os estudos já mencionados neste trabalho de tese, designadamente Meyer (2003), Pawan, Paulus, Yalcin e Chang (2003), Varnhagen, Wilson, Krupa, Kasprzak e Hunting (2005), Fredericksen, Pickel, Pels, Swan e Shea (1999), Wu e Hiltz (2004), Richardson e Swan (2003), Garrison et al. (2001) e Tu e Mclsaac (2002).

Concretamente ao nosso estudo com alunos de cursos *online*, outros aspectos foram relevantes no que respeita o conjunto de competências *online* do docente, o envolvimento do aluno em EaD, o sucesso acadêmico do aluno em ambientes virtuais de aprendizagem e a percepção da satisfação com o sucesso acadêmico, em cursos a distância. No que respeita ao conjunto de competências *online* do docente percebidas pelo aluno, verificamos que existe uma correlação significativa entre as variáveis, apesar dessa relação ser baixa a moderada, o que vai ao encontro do exposto anteriormente e também consentâneo com outros estudos. Na verdade, muitas das investigações apontam para a importância das competências *online* do docente para o envolvimento acadêmico do aluno *online* (cf. Bigatel et al., 2012; Dixson, 2010; Behrens, 2003; Peters, 2004; Coates, 2007; Yorke & Longden, 2004; Sedlacek, 2004). Esta constatação leva-nos a concluir, dentro do raciocínio de Dixson (2010, 2015) que, na verdade o que o nosso estudo veio a evidenciar é que é importante “facilitar” a participação do aluno em AVAs, aumentando o interesse

destes nos cursos. Em relação ao que conduz o aluno *online* ao envolvimento acadêmico, foi apresentado neste estudo uma considerável fundamentação teórica na qual tentamos dar um contributo para a clarificação do conceito a partir da leitura dos autores mais relevantes que se têm debruçado sobre este assunto, tais como Hu e Kuh (2001), Kuh et al. (2007), Coates (2007), Krause e Coates (2008), Chickering e Gamson (1987), Berger (1995), Douglas (2008), Douglals e Alemanne (2007) e Dixson (2010, 2015). Para todos eles, o envolvimento do aluno *online* é o resultado da conjugação de boas práticas pedagógicas entre o docente e o aluno; envolve-se o aluno quando compartilha-se informações relevantes ao seu conhecimento prévio, numa comunicação bidirecional ou dialógica para facilitar ou mediar a construção do conhecimento do mesmo. Os autores ainda salientam a conceção de que quanto maior for a interatividade durante o processo pedagógico em ambientes virtuais de aprendizagem, melhor será possível perceber o progresso ou sucesso acadêmico. Seis não associações entre as variáveis presentes no instrumento que mede o sucesso acadêmico do aluno *online*, surpreenderam-nos, comparativamente à literatura em que nos apoiámos e, em especial referência aos estudos de Kerr et al. (2003). Foram elas: a não associação significativa da Aprendizagem Ativa (AA), Administração/Liderança (AL), Ensino Ativo (EA), Tecnologia Multimídia (TM), Competência Tecnológica (CT) e Aplicação de Políticas (AP) com a Necessidade do Estudo *Online* (NEO). Reflectindo sobre o assunto encontramos uma explicação no facto destas seis variáveis se associarem, provavelmente, mais ao envolvimento do aluno *online* do que às competências *online* do docente quando são estudadas de forma concomitante. A verificar-se esta nossa inferência, a mesma reforça o preconizado por estudos aqui referenciados (Appleton, Christensen & Furlong, 2008; Fredricks et al., 2004; Dixson, 2010, 2015; O'Shea, Stone, Delahunty, 2015; Shulman, 2002; Kuh, 2003; Trowler, 2010; Hu & Kuh, 2001; Kuh et al., 2006; Coates, 2007).

A satisfação com o resultado do curso ( Sucesso Académico) apareceu, desta forma, realçada no nosso estudo com uma associação positiva e significativa com a satisfação com o progresso no curso (Envolvimento Académico). Sai, ainda, reforçada a Motivação (MOT) numa intercorrelação positiva e significativa com a Habilidades (H). Alguns autores sugerem que a Habilidades

(H) em ambientes mediados por tecnologia é uma função tanto dos canais cognitivos, como estar em dia com as leituras do curso, por exemplo quanto dos comportamentos imediatos dos participantes que neles atuam (como, por exemplo o empenho do aluno nas tarefas do AVA) (Dixson, 2010,2015; Walthers, 1992; Picciano, 2002; Volery & Lord, 2000; Godwin, Thorpe & Richardson, 2008; Sowell, 2009; Stacey, 2002). A Motivação (MOT), no entanto apresenta uma especificidade, e como tal, destaca-se nesta associação com Habilidades (H). O sucesso do aluno em EaD, depende, em grande parte, da motivação e das condições de estudo (Moore & Kearsley, 2005). O aluno interessado em fazer um curso na modalidade a distância deve ser disciplinado, independente e persistente (Tonieto & Machado, 2005). Fatores como motivação, autoconfiança e participação do aluno são condições indispensáveis para o sucesso acadêmico em ambientes educacionais integrados por tecnologia (Prete, 2000; Belloni, 2006).

Por seu turno, a Aprendizagem Ativa (AA) apresentou-se como um fator predominante do conjunto de competências *online* dos docentes, percebido pelos alunos, indo assim, no mesmo sentido de outros estudos que apontam a necessidade de colocar o aluno *online* no centro do processo de ensino-aprendizagem na modalidade de EaD (Behrens, 2003; Peters, 2004; Dixson, 2010; Coates, 2007; Chickering & Gamson, 1987; Tonieto e Machado). Além disso apareceu a Motivação (MOT), como factor predominante para o envolvimento do aluno *online*. Segundo Garrison (2003), a motivação do aluno e especialmente daquele que depende da construção do conhecimento através de AVAs é uma questão complexa; um componente muito importante no processo de aprendizagem *online*. A motivação influencia o envolvimento, a cognição, e por sua vez, afeta a capacidade de processar informações e construir conhecimento (Garrison, 2003). É digno de registo que o ensino centrado no aluno seja favorável ao envolvimento e ao sucesso acadêmico em ambientes educacionais suportados por tecnologia; os resultados de nosso trabalho para a questão da motivação como factor predominante para o mesmo apontam para esta consonância e, portanto ganham toda a pertinência em nossa investigação. Revelam, ainda dentre os aspetos previamente apresentados a dimensão Presença Social (PS) como factor preponderante à percepção do sucesso acadêmico do aluno *online*, na linha do estudo de

Picciano (2002). A Presença Social (PS) é definida como a capacidade que participantes de uma comunidade *online* (através de AVAs, por exemplo) possuem de se projetar, social e emocionalmente, como pessoas “reais” através de um meio de comunicação (Garrison & Anderson, 2003). Ao pensar em uma comunidade *online*, alinhamos esta com um dos principais temas da Teoria do Desenvolvimento Social de Vgotsky (1978). A teoria de Vygotsky (1978) afirma que a interação social desempenha um papel fundamental no processo de desenvolvimento cognitivo. Em essência, a Presença Social (PS) é um elemento crítico no processo de aprendizagem. Os dados evidenciados constituem um indicador de reflexão para os docentes que queiram atuar em AVAs no ensino superior brasileiro. Se é um facto que a literatura aponta para um conjunto de características educacionais que ajuda a promover o envolvimento do aluno *online*, também é verdade que o sucesso académico do aluno *online* apresenta especificidades próprias da modalidade de EaD. Se, por um lado, existem pesquisas que medem a eficácia do ensino a distância, comparada com o ensino tradicional e estes resultados não apontam diferenças substanciais entre os dois grupos discentes (Abraham, 2002; Phipps & Merisotis, 1999; Pallof & Prat, 2001; Johnson et al., 2000); por outro, há autores como Cavanaugh e Jacquemin (2015), Urtel (2008) e Shachar e Neumann (2003), que ao examinarem o desempenho dos alunos em EaD, concluem que o aproveitamento deles é substancialmente maior que seus pares no ensino tradicional.

Em jeito de conclusões finais, dos estudos que desenvolvemos, dos resultados obtidos entre os participantes inquiridos, podemos afirmar que variáveis presentes no instrumento relacionado ao envolvimento do aluno *online*, juntamente com a percepção dos mesmos participantes sobre a competência *online* do docente, sucesso académico e percepção da satisfação com o sucesso académico, claramente, nada contribuíram como preditores para a média de aproveitamento do aluno em EaD.

Por outro turno, outros dados evidenciaram a eficácia preditiva na percepção do sucesso académico do aluno online através das variáveis Performance (PE) e Emocional (E) (presentes no instrumento que mede o envolvimento académico do aluno online). Mais uma vez, os estudos salientam a importância de envolver

o aluno *online* para que este possa construir seu conhecimento e conquistar o sucesso acadêmico. O estudo de Maki e Maki (2007), revela que frequentemente alunos *online* apresentam resultados mais elevados que seus pares no ensino tradicional. Outros autores, já referidos, também chegaram ao mesmo entendimento: Abraham (2002); Phipps e Merisotis (1999); Pallof e Prat (2001); Johnson et al. (2000).

O contributo mais relevante para compreender a percepção da satisfação com o sucesso acadêmico em cursos a distância, ao longo deste estudo, apontou para a variável Performance (PE). Mais uma vez é refletida a importância de boas práticas em ambientes acadêmicos mediados por tecnologias, nomeadamente contato frequente entre aluno-docente, cooperação entre alunos e aprendizagem ativa (Chickering & Ehrmann, 1996).

Vemos potencial no ensino a distância especialmente pela grande massa de nativos digitais que atingem a cada ano o ensino superior no Brasil. A partir das análises dos resultados aqui apresentados, inferimos que o aluno *online* toma para si a necessidade da construção de seu conhecimento e reconhece sua satisfação com o processo de aprendizagem e seus resultados através das variáveis Emocional (E) e Performance(PE). Com este poder preditivo evidenciado pelas variáveis (E) e (PE), não há como não reconhecer que a compreensão do sucesso acadêmico entre alunos *online* está associada ao ensino centrado no aluno. Tornar o curso interessante, para que o aluno possa aplicá-lo na prática do dia-a-dia, fornecer feedback imediato para o aluno, promover ambiente acadêmico desafiador, promover ensino ativo e encorajar aprendizagem ativa, tudo isso coloca o aluno no centro de seu processo de aprendizado em ambiente mediado por tecnologias e, conseqüentemente, o conduz ao sucesso acadêmico.

Os resultados nos levam a refletir sobre o que já havíamos referenciado neste estudo de tese: parece inevitável que o docente abandone progressivamente seu papel de transmissor de informação, que deixe de ser “bancário”, como criticava Freire (1987), transformando-se em selector e gestor dos recursos disponíveis pelas TICs, mentor e orientador no esclarecimento de questões, mestre e guia na realização de projetos intermediando debates e discussões



(Pea, 1994), características importantes na modalidade a distância e presentes nas dimensões destacadas pelos participantes da pesquisa, nomeadamente a Aprendizagem Ativa (AA) e Ensino Ativo (EA).

Todavia, os resultados evidenciados pelo nosso estudo devem ser interpretados de uma forma cautelosa, atendendo aos limites que marcam a presente investigação, que por ventura podem ser considerados em futuras investigações.

O recurso à uma metodologia quantitativa implica num controlo menos interpretativo e subjetivo. A utilização do método qualitativo de pesquisa aliado ao quantitativo teria sido relevante neste estudo para que nos fosse possível levantar as motivações do aluno de EaD, isto é, compreender e interpretar os comportamentos, a opinião e as expectativas deste aluno ao longo de sua jornada académica. Ao utilizarmos o método qualitativo poderíamos ter aprofundado os resultados quantificados a partir dos *insights* das entrevistas, lapidando o grande volume de informação bruta recebida e interpretando da melhor maneira possível.

O reconhecimento, empiricamente fundamentado, de que os contributos mais relevantes para compreender as competências *online* do docente para o envolvimento e sucesso académico do aluno de EAD ao longo deste estudo que resultou no conjunto das variáveis Emocional (E) e Performance (PE), apresenta implicações ao nível da investigação e da ação pedagógica *online* percebida pelo aluno de EaD. Assim, uma segunda limitação aponta no sentido de não ter sido levado a cabo um estudo das dimensões pesquisadas, avaliando-as não em momentos diferentes ao longo do percurso de formação dos alunos de diferentes cursos, mas também de forma longitudinal, mais pormenorizada.

O estudo aqui apresentado, permitiu-nos responder a algumas dúvidas, questões e inquietações previamente levantadas, no entanto deixa em aberto futuros esforços de pesquisa por se tratar de uma problemática bastante complexa e atual associada a múltiplos factores e variáveis.

Assim, podemos sugerir uma avaliação mais pormenorizada das competências *online* dos docentes percecionadas por alunos do ensino superior ingressantes (1o. semestre/ano de curso) e concluintes (último semestre/ano de curso) aliando informações qualitativas às quantitativas.

Sob um ponto de vista bastante específico, parece-nos interessante sugerir uma pesquisa exploratória que investigue os níveis de satisfação dos alunos *online* com o processo de aprendizagem através da modalidade de EaD associada ao aspeto humano do docente e fatores de *design* (estrutura do curso e os aspetos técnicos) do curso.

Retomando a importância das competências *online* do docente investigadas e operacionalizadas por Bigatel et al. (2012), seria estimulante e pertinente um estudo para avaliar a perceção do aluno a estudar através de EaD, associada aos comportamentos, atitudes e crenças do docente em alunos do ensino superior no Brasil e em Portugal.

Ainda, através duma perspectiva mais abrangente com base nos instrumentos utilizados neste estudo, seria útil proceder e replicar esta investigação em alunos do ensino superior a estudar por meio de EaD em Portugal, para então verificarmos o efeito dos resultados obtidos e aceder à uma abordagem comparativa com a finalidade de avaliar o grau de perceção das competências *online* do docente, envolvimento e sucesso académico, entre os dois grupos de alunos.

Embora o estudo não tenha focado os nativos digitais, podemos sugerir também um estudo transversal onde seria relevante fazer uma investigação com vistas a saber se estes alunos percecionam a apropriação e familiarização do docente com as TICs e o impacto que esta possível perceção resulta no sucesso académico dos nativos digitais. O instrumento de Bigatel et al. (2012) poderia ser utilizado para este fim.

Ao nível dos instrumentos utilizados neste estudo queremos, portanto, refletir

sobre o resultado e concluir sugerindo que as três variáveis aqui estudadas (competências *online* dos docentes percebidas pelos alunos, envolvimento e sucesso acadêmico) e a interrelação entre elas sejam exploradas em futuros trabalhos de pesquisa com vistas ao ensino a distância, não apenas no ensino superior, mas também no ensino fundamental e médio. Em especial esperamos que sejam investigadas as ações básicas e os elementos constitutivos principais para a condição de uma EaD de qualidade e, conseqüentemente de sucesso acadêmico entre os atores nela envolvidos.

Também consideramos a pertinência de se conduzirem estudos longitudinais que possam avaliar a pertinência da abordagem do docente na condução do processo de aprendizagem em AVAs, para averiguar a participação activa do aluno em sua construção do conhecimento nestes ambientes. O estudo descreveria de que forma os recursos disponíveis para o aluno *online* estariam em consonância com as características do ambiente virtual de aprendizagem e até que ponto estes aspetos promoveriam o envolvimento e conseqüente sucesso acadêmico deste aluno.

No que diz respeito ao presente estudo sugerimos possíveis investigações futuras que, de forma alguma esgotam a grandeza e a pluralidade de uma temática tão cativante quanto controversa, como é a percepção dos alunos associada às competências *online* do docente, envolvimento e sucesso acadêmico. Procurar investigar quais os factores que influenciam a vida académica do aluno em EaD, a forma como o docente se comporta, age e acredita em sua respetiva ação pedagógica, enquanto profissionais da modalidade de EaD, e identificar os processos de aprendizagem contidos nesta ação pedagógica a ponto de envolver o aluno de EaD em sua construção do conhecimento, de modo a promover o seu sucesso acadêmico, constitui, do nosso ponto de vista, uma tarefa inadiável, pois, a essência da modalidade de EaD apoia-se na relação entre os protagonistas que dela fazem parte: docente e aluno.

Em suma, entendemos ser necessário dar uma continuidade à nossa linha

investigativa, no sentido de se poder aferir, entre outros aspetos, se os nossos resultados se confirmam ou infirmam noutros estudos que venham a ser realizados.

## Referências Bibliográficas

---

- ABED (Associação Brasileira de Educação a Distância). (2012). *Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil*. Curitiba: Ibpex.
- Abraham, T. (2002). Evaluating the virtual management information systems (MIS) Classroom. *Journal of Information Systems Education*. **13**:125-133.
- Abreu, R. (2006). Cabeças digitais: Um motivo para revisões na prática docente. In Costa, A. (org.), *Cabeças digitais: O cotidiano na era da informação*. São Paulo: Loyola.
- Alcoforado, L. (2008). *Competência, cidadania e profissionalidade: Limites e desafios para a construção de um modelo português de educação e formação de adultos* (tese de doutoramento não publicada). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Alfred, R. et al. (2007). *Making community colleges more effective: Leading through student success*. Community College Consortium/Ford Foundation. New York.
- Almeida, J. (2000). *Instrução pública no Brasil (1500-1889): História e legislação*. Tradução. Antonio Chizzotti. São Paulo: Educ.
- Almeida, M. (2003). Educação a distância na internet: Abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. *Educação e Pesquisa*, 29(2). Acedido em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n2/a10v29n2.pdf>
- Alves, J. (2009). A história da EaD no Brasil. In Litto, F. & Formiga, M.(org). *Educação a Distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil. pp. 9-13.
- Anderson, T., Garrison, D., & Archer, W.(2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*,2(2),87-105. Acedido em:[http://cde.athabascau.ca/coi\\_site/documents/Garrison\\_Anderson\\_Archer\\_Critical\\_Inquiry\\_model.pdf](http://cde.athabascau.ca/coi_site/documents/Garrison_Anderson_Archer_Critical_Inquiry_model.pdf).
- Anderson, T., Rourke, L., Garrison, D. R., & Archer, W. (2001). Assessing teaching presence in a computer conferencing context. *Journal of*

*Asynchronous Learning Networks*,5(2). Acedido em:  
[http://cde.athabascau.ca/coi\\_site/documents/Anderson\\_Rourke\\_Garrison\\_Archer\\_Teaching\\_Presence.pdf](http://cde.athabascau.ca/coi_site/documents/Anderson_Rourke_Garrison_Archer_Teaching_Presence.pdf).

Angelino, L., & Natvig, D. (2009). A conceptual model for engagement of the online learner. *The Journal of Educators Online*. **6**:1-19. Acedido em:  
<http://eric.ed.gov/?id=EJ904059>.

Appleton, J., Christenson, S., & Furlong, M. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the schools*, *45*(5), 369-386.

Arbaugh, J. B. (2000). Virtual classroom characteristics and student satisfaction with Internet-based MBA courses. *Journal of Management Education*. **24**:53.

Aretio, L. (2002). La educación a distancia de la teoría a la práctica. Ariel: Barcelona/Espanha Educação.

Astin, A. (2014). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Development*. **25**:297–308. Acedido em: <https://www.middlesex.mass.edu/ace/downloads/astininv.pdf>.

Astin, A. (1991). *Assessment for excellence: The philosophy and practice of assessment and evaluation in higher education*. New York: Macmillan.

Barros, D. (2003). *Educação a distância e o universo do trabalho*. Bauru-SP: EUDSC.

Batts, D., Colaric, S., & McFadden, C. (2006). Online courses demonstrate use of seven principles. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*. **3**:15-25.

Behar, P., Silva, D., & Longhi, L. (2013). Competências: conceito, elementos e recursos de suporte, mobilização e evolução. In: Behar, P. (org). *Competências em educação a distância*. Porto Alegre: Penso.

Behar, P. (2013). *Competências em educação a distância*. Porto Alegre: Penso

Behrens, M. (2002). Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: Moran, J., Masetto, M. & Behrens, M. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. São Paulo: Papirus.

- Behrens, M. (2003). *O paradigma emergente e a prática pedagógica*. Curitiba: Champagnat.
- Bello, J. (2001). Educação no Brasil: A história das rupturas. *Pedagogia em Foco*, Rio de Janeiro. Acedido em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb14.htm>.
- Belloni, M. (2006). *Educação a distancia*. Campinas, SP: Editores Associados.
- Berge, Z. (1995). The role of the *online* instructor/facilitator. *Educational Technology*. **35**:22-30.
- Berger, J., & Milem, J. (1999). The role of student involvement and perceptions of integration in a causal model of student persistence. *Research in Higher Education*. **40**:641–664. Acedido em: [https://works.bepress.com/joseph\\_berger/30/](https://works.bepress.com/joseph_berger/30/).
- Beyrer, G. (2010). *Online student success: Making a difference*. *Journal of Online Learning and Teaching*. **6**:89-109. Acedido em: [http://jolt.merlot.org/vol6no1/beyrer\\_0310.pdf](http://jolt.merlot.org/vol6no1/beyrer_0310.pdf).
- Bezerra, M., & Carvalho, A. (2011). Tutoria: concepções e práticas na educação a distância. In: Sousa, R; Miota, F & Carvalho, A (orgs). *Tecnologias digitais na educação*. Campina Grande: EDUEPB. Acedido em: [books.scielo.org/id/6pdyn/pdf/sousa-9788578791247-10.pdf](http://books.scielo.org/id/6pdyn/pdf/sousa-9788578791247-10.pdf)
- Bigatel, P., Ragan, L., Kennan, S., May, J., & Redmond, B. (2012). The identification of competencies for *online* teaching success. *Journal of Asynchronous Learning Networks*. **16**:59-77. Acedido em: <http://sloanconsortium.org/jaln/v16n1/identification-competencies-online-teaching-success>.
- Bonwell, C., & Eison, R. (1991). Active learning: Creating excitement in the classroom. *ERIC Clearinghouse on Higher Education*. George Washington University, Washington DC. Acedido em: [https://www.ydae.purdue.edu/lct/hbcu/documents/Active\\_Learning\\_Creating\\_Excitement\\_in\\_the\\_Classroom.pdf](https://www.ydae.purdue.edu/lct/hbcu/documents/Active_Learning_Creating_Excitement_in_the_Classroom.pdf).
- Boston, W., Diaz, S., Gibson, A., Ice, P., Richardson, J., & Swan, K. (2009). An exploration of the relationship between indicators of the community of inquiry framework and retention in *online* program. *Journal of Asynchronous Learning Networks*. **14**:3-19. Acedido em: <https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/18712/Boston%20JALN13%283%29.pdf?sequence=2>.

- Brasil. (1996). *Lei Federal no.9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da União, Brasília, 23/12/1996. Seção 1, 27833-27841
- Brasil. (2005). *Decreto no. 5622, de 19 de dezembro de 2005*. Regulamenta o art. 80 da Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Acedido em: [http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec\\_5622.pdf](http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec_5622.pdf)
- Brasil. (2010). *Portaria Ministerial n. 4361, de 29 de dezembro de 2004*. Regulamenta o processo de credenciamento e reconhecimento para a oferta de EaD. Diário Oficial da União, Brasília, 30/12/2004. Seção 1, 66-67
- Brislin, R. (1986). The wording and translation of research instruments. In: Lonner, W & Berry, J (Eds.). *Field methods in cross-cultural research*. London, UK: Sage Publications, Inc.
- Brown, G., Meyers, C., & Roy, S. (2003). Formal course design and the student learning experience. *Journal of Asynchronous Learning Networks*. 7:66–76.
- Bruno, J., & Pedroza, H. (1994). Designing distance learning programmes for limited English proficient (LEP) students in large urban areas: An application of perceptual mapping and conjoint analysis methods. *Distance Education*. 15:196-216.
- Buarque, C. (2011). Formação e invenção do professor no século XXI. In: Litto, F. & Formiga, M. (orgs.). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil.
- Carini, R., Kuh, G., & Klein, S. (2006). Student engagement and student learning: Testing linkages. *Research in Higher Education*, 47(1).
- Cavalcante, E. (2007). Pedagogia acima de tudo. *Guia de Educação a Distância*. 69. São Paulo: Editora Segmento.
- Cavanaugh, J., & Jacquemin, S. (2015). A large sample comparison of grade based student learning outcomes in *online* vs. face-to-face courses. *Online Learning Consortium*. 19:1-8.
- CensoEaD.Br.(2013). *Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil*. Curitiba: Ibpex.



- Chaney, E. (2006). *History, theory and quality indicators of Distance Education: A literature review*. Texas: A&M University. Acedido em <https://www.eurashe.eu/library/modernising-phe/mobility/virtual/WG4%20R%20distanceed.pdf>.
- Cheng, D. X. (2001). Assessing student collegiate experience: Where do we begin? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 26(6), 525-538
- Cheung, L. & Kan, A. (2002). Evaluation of factors related to student performance in a distance-learning business communication course. *Journal of Education for Business*. 77:257-263. Acedido em: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.457.6000&rep=rep1&type=pdf>.
- Chiavenato, I. (2008). *Gestão de pessoas: O novo papel dos recursos humanos nas organizações*. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Chickering, A., & Ehrmann, S. (1996). Implementing the seven principles: Technology as a lever. *AAHE Bulletin*, 3–6. Acedido em: <http://www.tltgroup.org/programs/seven.html>.
- Chickering, A. & Gamson, Z. (1987). Seven principles for good practice in undergraduate education. *The Wingspread Journal*. 9:1-5.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Coll, C. & Monereo, C. (2010). *Psicologia da educação virtual*. Porto Alegre: Artmed.
- Coll, C., Mauri, T. & Onrubia, J. (2010). Os ambientes virtuais de aprendizagem baseados na análise de casos e na resolução de problemas. In: *Psicologia da educação virtual*. Coll, C. & Monereo, C. Porto Alegre: Artmed.
- Colorado, J. & Eberle, J. (2010). Student demographics and success in *online* learning environments. *Emporia State Research Studies*. 46:4-10. Acedido em: [academic.emporia.edu/esrs/vol46/Colorado.pdf](http://academic.emporia.edu/esrs/vol46/Colorado.pdf).
- Cuseo, J. (2007). Student success: Definition, outcomes, principles and practices. *ESource for college transitions*. 4:1-15.
- Dancey, C. & Reidy, J. (2013). *Estatística sem matemática para psicologia*.

Porto Alegre: Penso.

- Dennen, V. P., Darabi, A. A., & Smith, L. J. (2007). Instructor-learner interaction in online courses: The relative perceived importance of particular instructor actions on performance and satisfaction. *Distance Education*, 28(1), 65–79.
- Delaney, J., Johnson, A., Johnson, T., & Treslan, D. (2010). Students' perceptions of effective teaching in higher education. *St. John's, NL: Memorial University of Newfoundland, Distance Education and Learning Technologies*. Acedido em [http://www.mun.ca/educ/faculty/mwatch/laura\\_treslan\\_SPETHE\\_Paper.pdf](http://www.mun.ca/educ/faculty/mwatch/laura_treslan_SPETHE_Paper.pdf).
- Demo, P. (1995). *Metodologia científica em ciências sociais*. São Paulo: Atlas.
- Diaz, D. (2002). *Online drop rates revisited*. *The Technology Source Archives*, Acedido em: [http://technologysource.org/article/online\\_drop\\_rates\\_revisited/](http://technologysource.org/article/online_drop_rates_revisited/)
- Diaz, D. & Carnal, R. (1999). Student's learning styles in two classes: *Online distance learning and equivalent on-campus*. *College Teaching*. 47:130-135
- Diaz, D. & Carnal, R. (s/d). *Comparing student learning styles in an online distance learning class and an equivalent on-campus class*. Acedido em: <http://www.c3l.uni-oldenburg.de/cde/support/readings/diaz.htm>.
- Dixon, M. (2010). Creating effective student engagement in *online* courses: What do students find engaging? *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*. 10:1-13.
- Douglas, I. & Alemanne, N. (2007). Measuring student participation and effort. *Article for the International Conference on Cognition and Exploratory Learning in Digital Age (IADIS)*. Acedido em: [https://www.researchgate.net/publication/241134504\\_Measuring\\_student\\_participation\\_and\\_effort](https://www.researchgate.net/publication/241134504_Measuring_student_participation_and_effort).
- Douglas, I. (2008). Measuring participation in Internet supported courses. *Paper presented at the 2008 International Conference on Computer Science and Software Engineering, Wuhan, China*. Acedido em: [www.asee.org/public/conferences/1/papers/1670/download](http://www.asee.org/public/conferences/1/papers/1670/download).
- Durand, T. (2006). L'alchimie de la compétence. *Revue Française de Gestion*. 160:261-292

- Dussel, I. & Caruso, M. (2003). *A invenção da sala de aula: Uma genealogia das formas de ensinar*. São Paulo: Moderna.
- Er, E. (2012). Identifying at-risk students using machine learning techniques: A case study with IS 100. *International Journal of Machine Learning and Computing*, 2(4).
- Erlich, Z., Erlich-Philip, I., & Gal-Ezer, J. (2005). Skills required for participating in CMC courses: An empirical study. *Computers & Education*. **44**:477-487
- Felder, R., & Brent, R. (2010). *Navigating the bumpy road to student-centered instruction*. Acedido em:  
<http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/Papers/Resist.html>.
- Felicetti, V. (2011). *Comprometimento do estudante: Um elo entre aprendizagem e inclusão social na qualidade da educação superior*. (tese de doutoramento). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Repositório institucional. Acedido em:  
<http://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/2861>.
- Finn, J. D., & Zimmer, K. S. (2012). *Student engagement: What is it? Why does it matter?* In: S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 97 – 131). New York: Springer.
- Fredericksen, E., Pickett, A., Pelz, W., Swan, K., & Shea, P. (1999). Student satisfaction and perceived learning with *online* courses: Principles and examples from the SUNY learning network. *SUNY Learning Network*. Acedido em: <http://SLN.suny.edu/SLN>.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freitas, H. (2002). Formação de professor no Brasil: 10 anos de embate entre projeto de formação. *Educação, Sociedade*. Campinas. **23**:136-167.  
Acedido em: [www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br)
- Garrison, D., & Anderson, T. (2003). *E-learning in the 21<sup>st</sup> century: A framework for research and practice*. New York: Routledge Falmer.

- Garrison, D., Anderson, T., & Archer, W. (2001). Critical thinking, cognitive presence and computer conferencing in higher education. *The American Journal of Distance Education*. **15**:7-23. Acedido em: [http://cde.athabascau.ca/coi\\_site/documents/Garrison\\_Anderson\\_Archer\\_CogPres\\_Final.pdf](http://cde.athabascau.ca/coi_site/documents/Garrison_Anderson_Archer_CogPres_Final.pdf).
- Garrison, D., Anderson, T., & Archer, W. (2001). Critical thinking, cognitive presence, and computer conferencing in distance education. *American Journal of Distance Education*. **15**:7-23. Acedido em: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08923640109527071>
- Garrison, R., Terry, A., & Walter, A. (2003). A theory of critical inquiry in online distance education. In: *Handbook of distance education*. Garrison, R., Terry, A., & Walter, A. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gautreau, C. et al. (2008). Best practices in graduate *online* teaching: Faculty perspectives. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*. **5**:3-20. Acedido em [http://www.itdl.org/journal/jun\\_08/article01.htm](http://www.itdl.org/journal/jun_08/article01.htm).
- Gayton, J., & McEwen, B. (2007). Effective *online* instructional and assessment strategies. *The American Journal of Distance Education*. **21**:117-132. Acedido em: <http://onlinelearningassessment.pbworks.com/f/gaytan.pdf>.
- Gil, A. (2008). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas.
- Godwin, S., Thorpe, M., & Richardson, J. (2008). The impact of computer-mediated interaction on distance learning. *British Journal of Educational Technology*. **39**:52-70. Acedido em <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/j.1467-8535.2007.00727.x>.
- Gois, A. (s/d). Aluno a distância vai melhor no ENADE. *Folha de São Paulo*. In: *Associação Brasileira de Tecnologia Educacional*. Acedido em: [http://www.abt-br.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=428:aluno-a-distancia-vai-melhor-no-enade&catid=30:educa-a-distancia&Itemid=80](http://www.abt-br.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=428:aluno-a-distancia-vai-melhor-no-enade&catid=30:educa-a-distancia&Itemid=80).
- Graham, C., Cagiltay, K., Lim, B., Craner, J., & Duffy, T. (2001). *The technology source archives*. Assessment, March/April. University of North Carolina. Acedido em: [http://www.dce.ua.pt/leies/daes/daes\\_artigos.htm](http://www.dce.ua.pt/leies/daes/daes_artigos.htm).
- Hargreaves, A. (2004). *O ensino na sociedade do conhecimento: A educação na era da insegurança*. Porto Alegre: Artmed Editora.

- Harvey, D. (2001). *Condição pós-moderna*. Loyola. São Paulo.
- Hu, S., & Kuh, G. (2001). Being (dis)engaged in educationally purposeful activities: The influences of student and institutional characteristics. Paper presented at the *American Educational Research Association Annual Conference*. Eric Document. Seattle, WA, 10–14 April. Acedido em: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED452776.pdf>.
- Institute for Higher Education Policy (IHEP). (2000). *Quality on the line: Benchmarks for success in Internet- based distance education*. Washington, DC: *Institute for Higher Education Policy*. Acedido em: <http://www.ihep.com/Pubs/PDF/Quality.pdf>.
- International Telecommunication Union. (2013). *Measuring the information society*. Acedido em [http://www.itu.int/net/pressoffice/press\\_releases/2013/41.aspx](http://www.itu.int/net/pressoffice/press_releases/2013/41.aspx).
- Jonassen, D., Carr, C., & Yueh, H. (1998). Computers as mindtools for engaging learners in critical thinking. *TechTrends*. **43**:24-32. Acedido em <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.485.7583&rep=rep1&type=pdf>.
- Jonassen, D. (1999). Designing constructivist learning environments. In: C. Reigeluth. *Instructional design theories and models: A new paradigm of instructional theory*. Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum Associates.
- Johnson, S., Aragon, S., Rivas, N., & N. Shaik (2000), Comparative analysis of learner satisfaction and learning outcomes in *online* and face-to-face learning environment. *Journal of Interactive Learning Research*. **11**:29-49. Acedido em <https://www.learntechlib.org/primary/p/8371/>.
- Johnston, J., Killion, J., & Oomen, J. (2005). Student satisfaction in the virtual classroom. *The Internet Journal of Allied Health Sciences and Practice*. **3**:1-7. Acedido em <http://nsuworks.nova.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1071&context=ijahsp>.
- Kaufmann, H. (2015). A review of predictive factors of student success in and satisfaction with *online* learning. *Research in Learning Technology*. **23** (26507). Acedido em: <http://dx.doi.org/10.3402/rlt.v23.26507>.
- Keegan, D. (1993). *Theoretical principles of distance education*. New York: Routledge.

- Kehrwald, B. (2008). Understanding social presence in text-based online learning environments. *Distance Education*, 29(1), 89–106.
- Kemczinski, A., Bringhenti, I., Castro, J., & Heineck, L. (2003). *O desempenho e a satisfação discente em um modelo de ensino-aprendizagem semi-presencial*. Acedido em: <http://www.abenge.org.br/CobengeAnteriores/2000/artigos/477.PDF>.
- Kerr, M., Ryneanson, K., & Kerr, M. (2003). Predicting student success in online courses: A new measure. In: R. Ham & J. Woosley (eds.). *Proceedings of the 10 th Annual International Distance Education Conference*
- Knowles, M. (1968). Andragogy, not pedagogy. *Adult Leadership*. 16:350-386.
- Knowles, M. (1985). *Andragogy in action. Applying Modern Principles of Adult Education*. San Francisco: Jossey Bass.
- Koch, J., & McAdory, A. (2012). Still no significant difference? The impact of distance learning on student success in undergraduate managerial economics. *Journal of Economics and Finance Education*. 11:27-32.
- Krause, K., & Coates, H. (2008). Students' engagement in first-year university. *Assessment and Evaluation in Higher Education*. 33:493–505. Acedido em: [http://www98.griffith.edu.au/dspace/bitstream/handle/10072/26304/53553\\_1.pdf?sequence=1](http://www98.griffith.edu.au/dspace/bitstream/handle/10072/26304/53553_1.pdf?sequence=1).
- Kreideweis, J. (2005). Indicators of success in distance education. *Computers, Informatics, Nursing: CIN*, 23(2), 68-72
- Kuh, G. (1995). The other curriculum: Out-of-class experiences associated with student learning and personal development. *Journal of Higher Education*. 66:123–155. Acedido em: [https://www.jstor.org/stable/2943909?seq=2#page\\_scan\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/2943909?seq=2#page_scan_tab_contents).
- Kuh, G. (2003). What we're learning about student engagement from NSSE. *Change*, 35(2),24-32.
- Kuh, G. (2005). Promoting student success: What campus leaders can do. Bloomington, In: *National Survey of Student Engagement*. Acedido em: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED506527.pdf>.

- Kuh, G., & Love, P. (2000). A cultural perspective on student departure. In: Braxton, John (E.). *Reworking the Student Departure Puzzle*. Vanderbilt University Press. Nashville, Tennessee.
- Kuh, G., Kinzie, J., Bridges, B., & Hayek, J. (2006). *What matters to student success: A review of the literature*. Acedido em: [http://nces.ed.gov/IPEDS/research/pdf/Kuh\\_Team\\_Report.pdf](http://nces.ed.gov/IPEDS/research/pdf/Kuh_Team_Report.pdf).
- Kuhn, T. (1998). *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva.
- Holmberg, B. (2003). *Distance education in essence: An overview of theory and practice in the early twenty-first century*. Oldenburg: Bis.
- Hoskins, S., & Van Hoof, J. (2005). Motivation and ability: Which students use online learning and what influence does it have on their achievement? *British Journal of Educational Technology*. **36**:177–192.
- Lentell, H. (2003). The importance of the tutor in open and distance learning. In: *Rethinking Learner Support In Distance Education, Change and Continuity in an International Context* (A. Tait, & R. Mills, eds.). London: RoutledgeFalmer.
- Lévy, P. (1999). *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34.
- Levy-Leboyer, C. (2000). *Gestión de la competencias*. Barcelona: Gestión. Acedido em <http://www.recursoslz.com.ar/arch/textoLevy1.pdf>.
- Lima, J., & Capitão, Z. (2003). *E-learning e e-conteúdos: Aplicação das teorias tradicionais e modernas de ensino e aprendizagem à organização e estruturação de e-cursos*. Portugal: Centro Atlântico.
- Litwin, E. (2001, org). *Educação a distância: Temas para debate de uma nova agenda educativa*. Artmed. Porto Alegre.
- Lo, C. (2010). How students satisfaction factors affect perceived learning. *Journal of the scholarship of Teaching and Learning*. **10**:47-54.
- Maia, C., & Mattar, J. (2007). *ABC da EaD: A educação a distância hoje*. São Paulo: Pearson.
- Maki, R., & Maki, W. (2007). Online courses. In: Durso, F. (ed.). *Handbook of*

*applied cognition*. New York: Wiley & Sons, Ltd.

- Mandernach, J., Donnely, E., & Dailey-Hebert, A. (2006). Learner attribute research juxtaposed with *online* instructor experience: Predictors of success in the accelerated, *online* classroom. *The Journal of Educators Online*. **3**:1-17 Acedido em: <http://www.thejeo.com/Volume3Number2/MandernachFinal.pdf>.
- Mariani, M. (2001). Distance learning in postsecondary education: Learning whenever, wherever. *Occupational Outlook Quarterly*. **45**:2-10.
- Martins, P. (2015). O estado do conhecimento em EaD: Interloquções de um processo histórico. *Revista cesuca virtual: conhecimento sem fronteiras*. **2**:1-18.
- Mattos, L. (1958). *Primórdios da educação no Brasil: O período heróico (1549-1570)*. Rio de Janeiro: Aurora.
- Mauri, T., & Onrubia, J. (2010). O professor em ambientes virtuais. In: Coll. C. & Monereo, C. (orgs.). *Psicologia da Educação Virtual: Aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação*. Porto Alegre: Artmed.
- Maximiano, A. (2002). *Teoria geral da administração: Da revolução urbana à revolução digital*. São Paulo: Atlas.
- Mayer, R. (1999). Designing instruction for constructivist learning. Em: Reigeluth, C. (ed.). *Instructional design theories and models: A new paradigm of instructional theory*. Vol. II. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- McCombs, B., & Vakili, D. (2005). A learner-centered framework for e-learning. *Teachers College Record*. **107**:1582-1600.
- McKinney, K. (2011). Active learning. *Center for Teaching, Learning and Technology*. Acedido em <http://www.teachtech.ilstu.edu/additional/tips/newActive.php>.
- Menager-Beeley, R. (2001). Student success in web based distance learning: 'Measuring motivation to identify at risk students and improve retention in *online* classes. Eric document. Acedido em: *WebNet 2001: World Conference on the WWW and Internet Proceedings* (Orlando, FL, October 23-27, 2001).



- Merriam, S., & Caffarella, R. (1991). *Learning in adulthood: A comprehensive guide*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Meyer, K. (2002). Quality in distance education: Focus on on-line learning. Em: A.J. Kezar (ed.). *ASHE-ERIC Higher Education Report*. **29**:1-134.
- Meyer, K. (2003). Face-to-face versus threaded discussions: The role of time and higher-order thinking. *Journal of Asynchronous Learning Networks*. **7**:55-65. Acedido em: [onlinelearningconsortium.org/sites/default/files/v7n3\\_meyer\\_1.pdf](http://onlinelearningconsortium.org/sites/default/files/v7n3_meyer_1.pdf).
- Michaelis Online. (2016). *Dicionário brasileiro da língua portuguesa*. Editora São Paulo: Melhoramentos. Acedido em: <http://www.michaelis.com.br/moderno-portugues/>.
- Minas Gerais. (s/d). Secretaria de estado da educação. *Dicionário do professor: tempos e espaços escolares*. SEE/SIAPE. Belo Horizonte.
- Mill, D. (2012). *Docência virtual: Uma visão crítica*. Campinas: Editora Papirus.
- Mills, C., Heyworth, J., Rosenwax, L., Carr, S., & Rosenberg, M. (2008). Factors associates with the academic success of first year health science students. *Advances in Health and Sciences Education*. **14**:205-217.
- Ministério da Educação. (2008). *Secretaria de educação básica. Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília.
- Monereo, C., & Pozo, J. (2010). O aluno em ambientes virtuais: Condições, perfil e competências. In: Coll, C. e Monereo, C. *Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e comunicação*. Porto Alegre: Artmed.
- Moraes, M. (1996). O paradigma educacional emergente: Implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas. In: *Aberto, Brasília, 70*. Acedido em: <http://repositorio.ucb.br/jspui/handle/10869/530>.
- Moraes, R. (2010). *Educação à distância e ensino superior: Introdução didática a um tema polêmico*. São Paulo: Editora Senac.
- Moore, G., Warner, W., & Jones, D. (2016). Student-to-student interaction in distance education classes: What do graduate students want? *Journal of*

*Agricultural Education*. **57**:1-13. Acedido em:  
<https://eric.ed.gov/?id=EJ1122974>.

Moore, J. (2005). *The sloan consortium quality framework and the five pillars*. Acedido em:  
<http://sloanconsortium.org/publications/books/qualityframework.pdf>

Moore, K., Bartkovich, J., Fetzner, M., & Ison, S. (2002) Success in cyberspace: Student retention in *online* courses. *Eric Document. AIR 2002 Forum Paper. Paper presented at the Annual Forum for the Association for Institutional Research*. Toronto. Ontario. Canada.

Moore, M. (1989). Three types of interaction. *American Journal of Distance Education*. **3**:1-6

Moore, M. (2003). From Chautauqua to the virtual university: A century of distance education in the United States. Eric Clearinghouse on Adult, Career and Vocational Education, Columbus, OH. Acedido em:  
<https://eric.ed.gov/?id=ED482357>

Moore, M. (2007). Theory of transactional distance. In: D. Keegan (ed.). *Theoretical principles of distance education*. New York: Routledge.

Moore, M., & Kearsley, G. (2007). *Educação a distância: Uma visão integrada*. São Paulo: Thomson Learning.

Mugnol, M. (2009). A educação a distância no Brasil: Conceitos e fundamentos. *Revista Diálogo Educacional*, 9(27), Curitiba. Acedido em:  
<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=2738&dd99=pdf>

National Survey of Student Engagement(NSSE).(2015). Engagement insights: Survey findings on the quality of undergraduate education— Annual Results 2015. Bloomington. Em: *Indiana University Center for Postsecondary Research*. Acedido em:  
[http://nsse.indiana.edu/NSSE\\_2015\\_Results/pdf/NSSE\\_2015\\_Annual\\_Results.pdf](http://nsse.indiana.edu/NSSE_2015_Results/pdf/NSSE_2015_Annual_Results.pdf).

Notare, M., & Behar, P. (2009). A comunicação matemática *online* por meio do RODA Exata. Em: *Modelos pedagógicos em educação a distância*. Porto Alegre: Artmed.

- Nunes, I. (1994). *Noções de educação a distância*. Acedido em <http://pt.scribd.com/doc/21015548/Artigo-1994-Nocoos-de-Educacao-a-Distancia-Ivonio-Barros-NUNES>.
- Nunes, I. (2001). Educação a distância e o mundo do trabalho. *Revista Tecnologia Educacional*. **107**:73-78. In: Neto, L. & Silveira, F. (orgs.). *Educação a Distância: referências e trajetórias*. Associação Brasileira de Tecnologia Educacional. Plano. Brasília.
- Nunnally, J. (1978). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.
- Ohio Learning Network. (2003). Task force on quality in distance learning. *Quality Learning in Ohio and at a Distance*. Acedido em: [http://www.olin.org/about\\_olin/pdf/Quality\\_TF.pdf](http://www.olin.org/about_olin/pdf/Quality_TF.pdf).
- Omatseye, J. (1999). Teaching through tele-conferencing: Some curriculum challenges. *College Student Journal*. **33**:346-353.
- Osei, C. (2010). Perceptions of students towards use of distance learning: The case in an executive masters business program in Ghana. *Online Journal of Distance Learning Administration*. **13**:1-7. University of West Georgia, Distance Education Center. Acedido em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ895999>.
- O'Shea, S., Stone, C., & Delahunty, J. (2015). "I 'feel' like I am at university even though I am online." Exploring how students narrate their engagement with higher education institutions in an online learning environment. *Distance Education*, 36 (1), 41-58.
- Pace, C. (1982). Achievement and the quality of student effort. Higher Education Research Institute. *National Commission on Excellence in Education*, Washington, DC. Acedido em: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED227101.pdf>.
- Palloff, R., & Pratt, K. (1999). *Building learning communities in cyberspace: Effective strategies for the online classroom*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Palloff, R., & Pratt, K. (2004). *O aluno virtual: Um guia para trabalhar com estudantes on-line*. Porto Alegre: Artmed.
- Palloff, R., & Pratt, K. (2011). *The excellent online instructor: Strategies for professional development*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Pascarella, E., & Terenzini, P. (2005). How college affects students. *A Third Decade of Research*. Acedido em:  
[https://www.gvsu.edu/cms4/asset/5D80BD51-996D-6AE0-B9D7668ADFEA7A31/distance\\_learning\\_article-pascarella\\_terenzini.pdf](https://www.gvsu.edu/cms4/asset/5D80BD51-996D-6AE0-B9D7668ADFEA7A31/distance_learning_article-pascarella_terenzini.pdf).
- Pate, A., Smaldino, S., Mayall, H., & Luetkehans, L. (2009). Questioning the necessity of nonacademic social discussion forums within *online* courses. *The Quarterly Review of Distance Education*. **10**:1-8. Acedido em:  
[www.uwex.edu/disted/conference/Resource.../08\\_13093.pdf](http://www.uwex.edu/disted/conference/Resource.../08_13093.pdf).
- Pawan, F., Paulus, M., Yalcin, S., & Chang, C. (2003). *Online* learning: Patterns of engagement and interaction among in-service teachers. *Language Learning & Technology*. **7**:119-140. Acedido em:  
<http://lt.msu.edu/vol7num3/pdf/pawan.pdf>.
- Pea, R. (1994). Seeing what we build together: distributed multimedia learning environments for transformative communications. *Journal of the Learning Sciences*. **3**:285-299.
- Perrenoud, P. (2000). Construindo competências. In: *Revista Nova Escola* (Brasil).
- Perrenoud, P. (2003). Sucesso na escola; só o currículo, nada mais que o currículo! Em: *Cadernos de Pesquisa* (Brasil). **119**:7-26. Acedido em:  
<http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a01.pdf>.
- Pestalozzi J., (1994). *Mes Recherches sur la marche de la nature dans l'évolution du genre humain*. Lausanne: Payot. (première édition en 1797).
- Petterman, T. (2000). Elements of success at a traditional/virtual university: Lessons learned from three years of growth in cyberspace. *The Journal of Academic Librarianship*. **26**:27-32.
- Peters, O. (2001). *Didática do ensino a distância*. São Leopoldo: Editora Unisinos.
- Peters, O. (2004). *A educação a distância em transição*. São Leopoldo: Editora Unisinos.
- Phipps, R., & Merisotis, J. (1999). *What's the difference? A review of contemporary research on the effectiveness of distance learning in higher education*. The Institute for Higher Education Policy. Washington, DC.

- Picciano, A. (2002). Beyond student perceptions: Issues of interaction, presence, and performance in an *online* course. *Journal of Asynchronous Learning Network*. **6**:21-40
- Prensky, M. (2001). *Digital natives, digital immigrants*. MCBUniversity Press.  
Acedido em: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>.
- Prensky, M. (2004). *The emerging online life of the digital native: What they do differently because of technology, and how they do it*. Acedido em: [http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-The\\_Emerging\\_Online\\_Life\\_of\\_the\\_Digital\\_Native-03.pdf](http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-The_Emerging_Online_Life_of_the_Digital_Native-03.pdf).
- Preti, O. (1996). Educação a distância: Uma prática educativa mediadora e mediatizada. In: Preti, O.(org) *Educação a distância: início e indícios de um percurso*. Cuiabá: UFMT.
- Preti, O. (2000). Autonomia do aprendiz na educação a distância. In: Preti, O. (org). *Educação a distância: Construindo significados*. Cuiabá: NEAD, UFMT.
- Preti, O. (2002). *Bases epistemológicas e teorias em construção na educação a distância*. Cuiabá: NEAD, UFMT. Preti, O. (2009). *Educação a distância: Fundamentos e políticas*. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso. Acedido em: [www.uab.ufmt.br/uploads/pcientifica/fundamentos\\_e\\_politicas.pdf](http://www.uab.ufmt.br/uploads/pcientifica/fundamentos_e_politicas.pdf).
- Preto, N. (2002). Formação de professor exige rede. *Revista Brasileira de Educação*. **20**. Rio de Janeiro. Recuperado de [www.scielo.br](http://www.scielo.br).
- Rakap, S. (2010). Impacts of learning styles and computer skills on adult students' learning *online*. Eric Document. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*. **9**. Acedido em: <http://eric.ed.gov/?id=EJ898008>
- Ramal, A. (2003). Educação com tecnologias digitais: Uma revolução epistemológica em mão do desenho instrucional. In: Silva, M. (org). *Educação online*. São Paulo: Edições Loyola.
- Reigeluth, C. (1999). *Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

- Remczinski, A., Castro, J., Bringheti, I., & Heineck, L. (2003). *O desempenho e a satisfação doscente em um modelo de ensino-aprendizagem semi-presencial*. Acedido em: [www.abenge.org.br/CobengeAnteriores/2000/artigos/477.pdf](http://www.abenge.org.br/CobengeAnteriores/2000/artigos/477.pdf).
- Ribeiro, M. (2000). *História da educação brasileira: A organização escolar*. Campinas: Autores Associados.
- Richardson, J., & Swan, K. (2003). Examining social presence and interaction in *online* courses in relation to students' perceived learning and satisfaction. *Journal of Asynchronous Learning Networks*. 7:68-88. Acedido em: <https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/18713/RichardsonSwan%20JALN7%281%29.pdf?sequence=2&isAllowed=y>.
- Robinson, C. C., & Hullinger, H. (2008). New benchmarks in higher education: Student engagement in online learning. *Journal of Education for Business*, 84(2), 101–109.
- Rourke, L., Anderson, T., Garrison, D., & Archer, W.(1999). Assessing social presence in asynchronous text-based computer conferencing. *Journal of Distance Education*. 14:50-71. Acedido em: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.553.8650&rep=rep1&type=pdf>.
- Rugutt, J., & Chemosit, C. (2005). A study of factors that influence college academic achievement: A structural equation modeling approach. *Journal of Educational Research & Policy Studies*. Spring, 5(1)
- Russell, B. (2006). Comparison in academic performance between distance learning and traditional on-campus students in allied healthcare education at the medical college of Georgia". *Electronic Theses & Dissertations*. Acedido em: <http://digitalcommons.georgiasouthern.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1283&context=etd>.
- Russell, T. (1996). The “no significant difference phenomenon”. North Carolina State University. Raleigh. North Carolina.
- Sá, I. (1998). *Educação a distância: Processo contínuo de inclusão social*. Fortaleza: CEC.
- Saba, F. (2003). Distance education theory, methodology and epistemology: A pragmatic paradigm. Em: Moore, M. e Anderson, W.(orgs). *Handbook of*

*distance education*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Salomon, G., Perkins, D., & Globerson, T. (1991). Partners in cognition: Extending human intelligence with intelligent technologies. *Educational Researcher*, **20**:2-9.

Sampaio, M., & Leite, L. (1999). *Alfabetização tecnológica do professor*. Petrópolis: Vozes.

Santos, L., & Almeida, L. (2001). Vivências acadêmicas e rendimento escolar: Estudo com alunos universitário do 1º ano. *Análise Psicológica*, **2 XIX**: 205-217. Portugal: Universidade do Minho.

Saviani, D. (2005). *Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados.

Sedlacek, W. (2004). *Beyond the big test: Non-cognitive assessment in higher education*. San Francisco: Jossey-Bass.

Shachar, M., & Neumann, Y. (2003). Differences between traditional and distance education academic performances: A meta-analytic approach. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, **4**:1-20. Acedido em: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/153/704>

Shea, P., Li, C. S., & Pickett, A. (2006). A study of teaching presence and student sense of learning community in fully online and web-enhanced college courses. *The Internet and Higher Education*, **9**, 175–190.

Shi, N., Du, C., Jiang, X., & Saab, H. (2001). *Online versus face to face college courses*. Acedido em: [http://scholarsarchive.jwu.edu/mba\\_student/1](http://scholarsarchive.jwu.edu/mba_student/1).

Shulman, L. (2002). Making differences: A table of learning. *Change*, **34**(6), 36-45

Swan, K., Shea, P., Fredericksen, E., Pickett, A., Pelz, W., & Maher, G. (2000). Building knowledge building communities: Consistency, contact and communication in the virtual classroom. *Journal of Educational Computing Research*, **23**(4), 359–383.

SEED. Secretaria de Estado da Educação. Governo do Paraná (s/d). *História da educação no Brasil*. Acedido em: <http://www.tebgregorioteixeira.seed.pr.gov.br>.

- Silva, K., & Behar, P. (2012). Mapeamento de competências: Um foco no aluno da educação a distância. *Novas Tecnologias na Educação*. **10**.
- Simonson, M., Smaldino S., Albright M., & Zvacek S. (2008). *Teaching and learning at distance: Foundations of distance education*. New York: Pearson HigherEd.
- Shea, P. (2006). A study of students' sense of learning community in *online* environments. *Journal of Asynchronous Learning Networks*. **10**. Acedido em: [onlinelearningconsortium.org/sites/default/files/v10n1\\_4shea.pdf](http://onlinelearningconsortium.org/sites/default/files/v10n1_4shea.pdf).
- Sowell, R. (2009). Interactive communication as an element of student success in *online* college math courses. (tese de doutoramento não publicada). Tennessee State University. Acedido de Tennessee State University dissertation database.
- Stacey, E. (2002). Social presence *online*: Networking at a distance. *Education and Information Technologies*. **7**:287-294. Acedido em: <http://www.qou.edu/arabic/researchProgram/distanceLearning/socialPresence.pdf>.
- Stoney, S., & Oliver, R. (1999). Can higher order thinking and cognitive engagement be enhanced with multimedia? *Interactive Multimedia Electronic Journal of Computer-Enhanced Learning*. **2**. Acedido em: <http://imej.wfu.edu/articles/1999/2/07/index.asp>.
- Sun, H., Chen, A., Ennis, C., Shen, B., & Martin, R. (2008). Conception of “fun”: Validating sources of situational interest in elementary school physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*. **79**:62–70.
- Sun, J., & Wu, Yu-Ting. (2016). Analysis of learning achievement and teacher-student interactions in flipped and conventional classrooms. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*. **17**. Acedido em: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/2116>.
- Suryadi, K. (2007). Framework of measuring key performance indicators for decision support in higher education institution. *Journal of Applied Sciences Research*. **3**:1689-1695
- Swail, W., Redd, K., & Perna, L. (2003). Retaining minority students in higher education. ASHE-ERIC Higher Education Report. **30**. Acedido em: [http://www.educationalpolicy.org/pdf/Swail\\_Retention\\_Book.pdf](http://www.educationalpolicy.org/pdf/Swail_Retention_Book.pdf).



- Swan, K. (2003). Developing social presence in online discussions. In: Naidu, S. (ed.). *Learning and teaching with technology: Principles and practices*. London: Kogan.
- Tardiff, M., & Lessard, C. (2005). *Trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Tavares, J. (2005). Docência, aprendizagem e sucesso acadêmico. *D@es - docência e aprendizagem no ensino superior*. Divulgação online: jun, 2005. Acedido em: [http://www.dce.ua.pt/leies/daes/daes\\_artigos.htm](http://www.dce.ua.pt/leies/daes/daes_artigos.htm).
- Teperino, A. et al. (2006). *Educação a distância em organizações públicas: Mesa-redonda de pesquisa-ação*. Brasília: ENAP (Escola Nacional de Administração Pública)
- Thach, E. (1994). Perception of distance education experts regarding the roles, outputs, and competencies. (dissertação de mestrado). Texas A & M University. Acedido em: [http://alec2.tamu.edu/grad\\_courses/611/modules/Module1/Lesson2/perceptionsofDEexperts.pdf](http://alec2.tamu.edu/grad_courses/611/modules/Module1/Lesson2/perceptionsofDEexperts.pdf).
- Thompson, G. (1984). The cognitive style of field dependence as an explanatory construct in distance education drop-out. *Distance Education*. **5**:286-293. Acedido em: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0158791840050211?journalCode=cdie20>.
- Tipple, R. (2010). Effective leadership on online adjunct faculty. *Online Journal of Distance Learning Administration*. **10**. Acedido em: <https://www.westga.edu/~distance/ojdl/spring131/tipple131.html>.
- Tosta, K., Pacheco, A., Melo, P., Spanhol, F., Dalmau, J., & Tosta, H. (2009). Competências docentes para EAD: Análise da realidade de um curso de graduação em administração a distância sob a ótica dos professores e tutores. Em: *Encontro de Administração da Informação*. Recife, PE. Acedido em: [http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnADI/enadi\\_2009/2009\\_ENAD1127.pdf](http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnADI/enadi_2009/2009_ENAD1127.pdf).

- Toniato, M., & Machado, E. (2005). *A questão do sucesso do aluno de EaD*. Acedido em: <http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/111tcc5.pdf>
- Tractenberg, L., Pereira, M., & Santos, E. (2005). Competências para a docência on-line: Implicações para a formação inicial e continuada dos professores- tutores do FGV on-line. Em: *Congresso Internacional da Associação Brasileira de Educação a Distância*. ABED, Salvador, BA
- Trowler, V. (2010). Student engagement literature review. *Higher Education Academy*. York . Acedido em: [https://www.heacademy.ac.uk/studentengagement/Research\\_and\\_evidence\\_base\\_for\\_student\\_engagement](https://www.heacademy.ac.uk/studentengagement/Research_and_evidence_base_for_student_engagement)
- Tu, C., & Mclsaac, M. (2002). The relationship of social presence in *online* classes. *The American Journal of Distance Education*. **16**:131-150. Acedido em: [https://www.mentormob.com/hosted/cards/71178\\_cfc5725a0c013f51c6279e4e3fdaed03.pdf](https://www.mentormob.com/hosted/cards/71178_cfc5725a0c013f51c6279e4e3fdaed03.pdf).
- Twigg, C. (2005). Improving learning and reducing costs: New models for *online* learning. *Keynote address at the annual meeting for the Association for Learning Technology*. Manchester. England.
- Urtel, M. (2008). Assessing academic performance between traditional and distance education course formats. *Educational Technology & Society*, **11**:322-330.
- Valente, J. (2009). Uso da internet na sala de aula. *Educar*. **19**:131-146. Editora da UFPR. Curitiba. Acedido em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/view/2086/1738>.
- Vamosi, A., Pierce, B., & Slotkin, M. (2004). Distance learning in an accounting principles course-student satisfaction and perceptions of efficacy. *Journal of Education for Business*. **79**:360-367.
- Varnhagen, S., Wilson, D., Krupa, E., Kasprzak, S., & Hunting, V. (2005). Comparison of student experiences with different *online* graduate courses in health promotion. *Canadian Journal of Learning and Technology*. **31**:99-117. Acedido em: <http://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/152/145>.

- Vasconcelos, S. (s/d). *Educação a distância: Histórico e perspectivas*. Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Acedido em: <http://www.filologia.org.br/viiifelin/19.htm>.
- Vaughan, N. (2014). Student engagement and blended learning: Making the assessment connection. *Education Sciences*. **4**:247-264. Acedido em <https://www.mdpi.com/2227-7102/4/4/247/htm>.
- Vesely, P., Bloom, L., & Sherlock, J. (2007). Key elements of building *online* community: Comparing faculty and student perceptions. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*. **3**. Acedido em: <http://jolt.merlot.org/vol3no3/vesely.htm>
- Vidal, E., & Maia, J. (2010). *Introdução à educação a distância*. Fortaleza: Editora RDS.
- Vitorino, E. (2004). *Educação a distância na percepção dos alunos*. Universidade do Vale do Itajaí. Itajaí.
- Volery, T., & Lord, D. (2000) Critical success factors in *online* education. *International Journal of Educational Management*. **14**:216 – 223. Acedido em: [http://file.scirp.org/pdf/CE\\_2013011708490517.pdf](http://file.scirp.org/pdf/CE_2013011708490517.pdf)
- Vygotsky, L. (1978). *Mind and society: The development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Walther, J. (1992). Relational communication in computer-mediated interaction. *Human Communication Research*. **19**:50-88.
- Watwood, B., Delhi, W., & Nugent, J. (2009). Building from content to community: [Re]thinking the transition to *online* teaching and learning. *Virginia Commonwealth University CTE White Paper*. Acedido em: <http://www.vcu.edu/cte/pdfs/OnlineTeachingWhitePaper.pdf>
- Weisz, T. (2004). *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. São Paulo: Ática.
- Wedemeyer, C. (1978). Learning through technology. (Report No. NCRTL-IR-014-017). Fern Universität. Zentrales Institute für Fernstudienforschung Arbeitsbereich. (ERIC Document Reproduction Service No. ED317155). Hagen.

- Welsh, J. (2007). *Identifying factors that predict student success in a community college online distance learning course*. (tese de doutoramento). University of North Texas. Digital Library. Acedido em: <http://digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc5111/>.
- White, K., & Weight B. (2000). *The online teaching guide: A handbook of attitudes, strategies, and techniques for the virtual classroom*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Wojciechowski, A., & Palmer, L. (2005). Individual student characteristics: Can any be predictors of success in *online* classes? *Online Journal of Distance Learning Administration*. Acedido em: <http://www.westga.edu/~Edistance/ojdl/summer82/wojciechowski82.htm>.
- Wood, C. (2005).highschool.com. *Edutopia Magazine*, April/May, 32-37.
- Wu, D., & Hiltz, S. (2004). Predicting learning from asynchronous *online* discussions. *Journal of Asynchronous Learning Networks*. **8**:139-152. Acedido em: [http://www.aln.org/publications /jaln/v8n2/pdf/v8n2\\_wu.pdf](http://www.aln.org/publications /jaln/v8n2/pdf/v8n2_wu.pdf).
- Yorke, M. (2004). Retention, persistence and success in on-campus higher education, and their enhancement in open and distance learning. *Open Learning: the Journal of Open and Distance Learning*, 19(1), 19-32
- Yorke, M., & Longden, B. (2004). *Retention and student success in higher education*. UK: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Young, S. (2006). Student views of effective *online* teaching in higher education. *The American Journal of Distance Education*. **20**:65-77. Acedido em: [https://www.researchgate.net/profile/Suzanne\\_Young3/publication/228634692\\_Student\\_views\\_of\\_effective\\_online\\_teaching\\_in\\_higher\\_education/links/00b495283fa5086a83000000.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Suzanne_Young3/publication/228634692_Student_views_of_effective_online_teaching_in_higher_education/links/00b495283fa5086a83000000.pdf).
- Young, S., & Bruce, M. (2011). Classroom community and students' engagement in *online* courses. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*. **7**:219-230.
- Zabala, A., & Arnau, L. (2010). *Como aprender e ensinar competências*. Porto Alegre: Artmed.

Zarifian, P. (2003). *O modelo da competência: Trajetória histórica, desafios atuais e propostas*. São Paulo: SENAC.

Zhao, Y., Lei, J., Yan, B., Lai, C., & Tan, H. (2005). What makes the difference? A practical analysis of research on the effectiveness of distance education. *Teachers College Record*. **107**:1836-1884. Acedido em: <https://experts.syr.edu/en/publications/what-makes-the-difference-a-practical-analysis-of-research-on-the>.

## ANEXO I

---

### Autorização de Bigatel et al. (2012) para utilizar a Escala de Competências Online do Docente – ECOD



**Eveline Cavalcante**  
<evelinecavalcante@gmail.com>

---

#### Study on teaching competencies

5 messages

---

**PAULA MAE BIGATEL** <pmb6@psu.edu>

Tue, Mar 22, 2016 at 9:49 AM

To: evelinecavalcante@gmail.com

Hi Eveline,

Larry sent me an email saying you are interested in the topics of teacher competencies and student engagement and how they might impact student success in online learning. You may contact me at this email address anytime. I will be happy to answer your questions.

Best,  
Paula

Paula M. Bigatel, PhD  
Instructional Designer/Instructor  
Outreach, Faculty Development  
223 Outreach Bldg.  
University Park, PA 16802  
Email: [pmb6@psu.edu](mailto:pmb6@psu.edu)  
Phone: [814-863-8303](tel:814-863-8303)

---

**Eveline Cavalcante** <evelinecavalcante@gmail.com>

Tue, Mar 22, 2016 at 3:37 PM

To: PAULA MAE BIGATEL <pmb6@psu.edu>

Hello Professor Bigatel,

Actually you had already given me permission to use your research on competencies for online teaching, but as I had technical problems with my computer I lost every single email I had there.

I contacted you in 2013 asking for the permission.

I took my masters degree in Instructional Technology at Ohio University and now I am taking my doctorate at Coimbra University, in Portugal.

As I am investigating on online competencies, student engagement and success, on my doctorate studies your research was of great help.

Looking forward to having your permission reissued.

I apologize for the inconvenience and thank you very much.

Eveline

Sent from my iPhoneSweetiPhone

[Quoted text hidden]

---

**PAULA MAE BIGATEL** <pmb6@psu.edu>

Wed, Mar 23, 2016 at 9:59 AM

To: Eveline Cavalcante <evelinecavalcante@gmail.com>

Hi Eveline,

You have my permission to use the instrument and keep this email as record of that permission. If you have any other questions, please let me know. I am happy to help. Our research has taken a direction more toward student engagement so your doctoral research is of interest to us too.

Good luck with your study.

Paula

Paula M. Bigatel, PhD

Instructional Designer/Instructor  
Outreach, Faculty Development  
223 Outreach Bldg.  
University Park, PA 16802  
Email: [pmb6@psu.edu](mailto:pmb6@psu.edu)  
Phone: [814-863-8303](tel:814-863-8303)

[Quoted text hidden]

---

**Eveline Cavalcante**

<[evelinecavalcante@gmail.com](mailto:evelinecavalcante@gmail.com)>

To: PAULA MAE BIGATEL <[pmb6@psu.edu](mailto:pmb6@psu.edu)>

Wed, Mar 23, 2016 at  
10:55 AM

Hello again and thank you so much for the permission!  
I can share my results as soon as I finish it. The only problem is that this  
time I am writing it in Portuguese.

Best regards,  
Eveline

Sent from my iPhoneSweetiPhone

[Quoted text hidden]

---

**Eveline Cavalcante**

<[evelinecavalcante@gmail.com](mailto:evelinecavalcante@gmail.com)>

To: Eveline Cavalcante <[evelinecavalcante@gmail.com](mailto:evelinecavalcante@gmail.com)>

Fri, Mar 25, 2016 at 7:03  
AM

Sent from my iPhoneSweetiPhone



Begin forwarded message:

**From:** PAULA MAE BIGATEL <[pmb6@psu.edu](mailto:pmb6@psu.edu)>

**Date:** March 23, 2016 at 9:59:07 AM GMT-3

**To:** Eveline Cavalcante <[evelinecavalcante@gmail.com](mailto:evelinecavalcante@gmail.com)>

## ANEXO 2

---

### **Autorização de Kerr et al. (2003) para utilizar a Escala de Sucesso Acadêmico do Aluno Online – ESAAO**

Gmail - Your research on online learning success  
<https://mail.google.com/mail/u/0/?ui=2&ik=f0f52aa54f&view...>



**Eveline Cavalcante <evelinecavalcante@gmail.com>**

---

### **Your research on online learning success**

4 messages

**Eveline Cavalcante <evelinecavalcante@gmail.com>** Mon, Mar 21, 2016 at 5:37 PM To: mskerr@txwes.edu

Dear Dr. Kerr, After taking my masters' degree at Ohio University, in Athens, Oh, in Instructional Technology, I am taking my doctorate degree in Educational Psychology, at Coimbra University, in Portugal. I had written for you before, more precisely in 2013, asking permission to use your questionnaire in my dissertation which you agreed. Unfortunately I had technical problems with my computer and lost every single email message in it. Now I am about to finish my dissertation and I do not have your email giving me permission to use your questionnaire. I am very sorry for the inconvenience but could you send me another email with your permission? I have to attach your permission in my dissertation. I, in advance, thank you very much for your kind attention. Best regards, Eveline

---

-- Profa. Me.Eveline Cavalcante

A mind that has been stretched by a new experience can never go back to its old dimensions. —Oliver Wendall Homes

**Eveline Cavalcante** <evelinecavalcante@gmail.com> To: mskerr@txwes.edu

Mon, Mar 28, 2016 at 11:37 AM

---

Hello Professor Kerr, First of all, I am very sorry to insist on this email, but I do really need your permission to attach it to my doctorate study. As I wrote previously you had already given me the permission in 2012 or 2013(don't remember precisely), but unfortunately I lost it together with all my email messages. Could you send me another one so that I can include it in the attachments along with the others? I once again apologize for the inconvenience and thank you very much in advance. Respectfully, Eveline [Quoted text hidden]

---

**Marcel Satsky Kerr** <mskerr@txwes.edu> To: Eveline Cavalcante <evelinecavalcante@gmail.com>

Eveline,

Mon, Mar 28, 2016 at 12:03 PM

You have permission to use ToOLS for your disserta: on purposes as long as the measure is not modified in any way and you credit all three authors and their ins:tu:onal affilia:ons.

1 de 2 3/28/16, 10:33 PM

Gmail - Your research on online learning success  
<https://mail.google.com/mail/u/0/?ui=2&ik=f0f52aa54f&view...>

Best, Dr. Kerr

**From:** Eveline Cavalcante [mailto:evelinecavalcante@gmail.com] **Sent:** Monday, March 28, 2016 9:38 AM **To:** Marcel Satsky Kerr **Subject:** Fwd: Your research on online learning success

[Quoted text hidden]

**Eveline Cavalcante** <evelinecavalcante@gmail.com> To: Marcel Satsky Kerr <mskerr@txwes.edu>

Mon, Mar 28, 2016 at 10:32 PM

---

Dear Professor Kerr, I thank you very much for the permission. As I am writing my doctoral study in Portuguese your instrument was not modified but translated according to Brislin (1986) procedures; all three authors were credited along the dissertation. Sincerely, Eveline [Quoted text hidden]

2 de 2 3/28/16, 10:33 PM

## ANEXO 3

---

**Autorização de Dixson (2010) para utilizar a Escala de Envolvimento do Aluno Online – EEAO**



**Eveline Cavalcante**  
<evelinecavalcante@gmail.com>

---

### Your research on student engagement

4 messages

---

**Eveline Cavalcante** <evelinecavalcante@gmail.com>

Mon, Mar 21, 2016 at  
5:32 PM

To: dixson@ipfw.edu

Dear Dr. Dixson,

After taking my masters' degree at Ohio University, in Athens, Oh, I am taking my doctorate degree at Coimbra University, in Portugal.

I had written for you before, more precisely in 2013, asking permission to use your questionnaire in my dissertation which you agreed.

Unfortunately I had technical problems with my computer and lost every single email message in it.

Now I am about to finish my dissertation and I do not have your email giving me permission to use your questionnaire.

I am very sorry for the inconvenience but could you send me another email with your permission? I have to attach your permission to my dissertation.

I, in advance, thank you very much for your kind attention.

Respectfully,

Eveline

--

Profa. Me.Eveline Cavalcante

A mind that has been stretched by a new experience

can never go back to its old dimensions.

—Oliver Wendall Homes

---

**Marcia Dixson** <dixson@ipfw.edu> Thu, Mar 24, 2016 at 1:34 PM

To: Eveline Cavalcante <evelinecavalcante@gmail.com>

Eveline:

You are welcome to use my Student Engagement Survey for your research.

Marcia Dixson

Associate Professor of Communication

Assistant Vice-Chancellor for Teaching and Learning

[dixson@ipfw.edu](mailto:dixson@ipfw.edu)

[Quoted text hidden]

---

**Eveline Cavalcante**

<evelinecavalcante@gmail.com>

To: Marcia Dixson <dixson@ipfw.edu>

Thu, Mar 24, 2016 at 2:36

PM

Dear Professor Dixson,

I thank you very much.

Respectfully,

Eveline

[Quoted text hidden]

---

**Eveline Cavalcante**

<evelinecavalcante@gmail.com>

To: Eveline Cavalcante <evelinecavalcante@gmail.com>

Fri, Mar 25, 2016 at 7:03

AM

Sent from my iPhoneSweetiPhone

Begin forwarded message:

**From:** Marcia Dixson <[dixson@ipfw.edu](mailto:dixson@ipfw.edu)>

**Date:** March 24, 2016 at 1:34:21 PM GMT-3

**To:** Eveline Cavalcante <[evelinecavalcante@gmail.com](mailto:evelinecavalcante@gmail.com)>

**Subject: Re: Your research on student engagement**

## ANEXO 4

---

### Autorização de Picciano (2002) para utilizar a Escala de Percepção do Sucesso Acadêmico do Aluno Online – EPSAAO



Eveline Cavalcante

<evelinecavalcante@gmail.com>

---

#### Your research on performance, interaction and sense of presence

4 messages

---

**Eveline Cavalcante** <evelinecavalcante@gmail.com>

Mon, Mar 21, 2016 at  
5:28 PM

To: apicciano@gc.cuny.edu

Dear Dr. Picciano,

After taking my masters' degree at Ohio University, in Athens, Oh, I am taking my doctorate degree at Coimbra University, in Portugal.

I had written for you before, more precisely in 2013, asking permission to use your questionnaire in my dissertation which you agreed.

Unfortunately I had technical problems with my computer and lost every single email message in it.

Now I am about to finish my dissertation and I do not have your email giving me permission to use your questionnaire.

I am very sorry for the inconvenience but could you send me another email with your permission? I have to attach your permission in my dissertation.

I, in advance, thank you very much for your kind attention.

Best regards,

Eveline

--

Profa. Me.Eveline Cavalcante

A mind that has been stretched by a new experience



can never go back to its old dimensions.

—Oliver Wendall Homes

---

**Picciano, Anthony** <APicciano@gc.cuny.edu>

Mon, Mar 21, 2016 at  
6:41 PM

To: Eveline Cavalcante <evelinecavalcante@gmail.com>

Dear Ms. Cavalcante,

Please accept this email as my permission to use my survey instrument as described in your email below.

Dr. Anthony G. Picciano  
Professor and Executive Officer  
PhD Program in Urban Education  
Graduate Center - City University of New York  
365 Fifth Ave. Room 4201  
NYC, NY 10016  
212-817-8281  
Website: [anthonypicciano.com](http://anthonypicciano.com)

---

From: Eveline Cavalcante [[evelinecavalcante@gmail.com](mailto:evelinecavalcante@gmail.com)]

Sent: Monday, March 21, 2016 4:28 PM

To: Picciano, Anthony

Subject: Your research on performance, interaction and sense of presence

[Quoted text hidden]

---

**Eveline Cavalcante**

Tue, Mar 22, 2016 at 6:27

<evelinecavalcante@gmail.com>

AM

To: "Picciano, Anthony" <APicciano@gc.cuny.edu>

Dear Doctor Picciano,  
I thank you very much!  
Sincerely,  
Eveline

Sent from my iPhoneSweetiPhone  
[Quoted text hidden]

---

**Eveline Cavalcante**

Fri, Mar 25, 2016 at 7:02

<evelinecavalcante@gmail.com>

AM

To: Eveline Cavalcante <evelinecavalcante@gmail.com>

Sent from my iPhoneSweetiPhone

Begin forwarded message:

**From:** "Picciano, Anthony" <APicciano@gc.cuny.edu>

**Date:** March 21, 2016 at 6:41:39 PM GMT-3

**To:** Eveline Cavalcante <evelinecavalcante@gmail.com>

**Subject: RE: Your research on performance, interaction and sense of presence**

## ANEXO 5

---

### Questionário Investigativo – Estudo Piloto

Este questionário pretende conhecer, na qualidade de aluno, as suas opiniões e sentimentos em relação a um conjunto de experiências que fazem parte do seu cotidiano.

Assegurando-lhe a confidencialidade das respostas, solicitamos que responda o questionário de acordo com o seu percurso e atual momento académico.

Agradecemos a sua colaboração e a honestidade de suas respostas.

Responda a todas as questões. Não existe um tempo limite, porém caso queira desistir poderá fazê-lo sem qualquer consequência.

Mas, antes que você comece a responder o questionário é necessário que tenhamos algumas informações gerais sobre quem está respondendo o questionário.

\* 1. Sexo

- Feminino
- Masculino

\* 2. Curso

- Graduação
- Pós-Graduação

\* 3. Área que atua no curso

- Exatas
- Humanas
- Ciências Biológicas

\* 4. Tempo que utiliza a internet diariamente

- 1 a 3 horas/dia
- 4 a 6 horas/dia
- 7 a 10 horas/dia

\* 5. Faixa etária

- 25 a 30 anos
- 31 a 40 anos
- 41 a 50 anos
- 51 a 60 anos
- acima de 60 anos

\* 6. Estado civil

- Solteiro(a)
- Namorando(a)
- Casado(a)
- Separado(a)
- Viúvo(a)

\* 7. Você trabalha?

- Sim
- Não

\* 8. Qual seu vínculo de trabalho?

- Estagiário(a)
- Celetista(CLT)

\* 9. Há quanto tempo trabalha?

- Não trabalho
- 1 a 3 anos
- 4 a 6 anos
- Mais que 6 anos

\* 10. Possui filhos?

- Sim
- Não

\* 11. Característica étnica racial

- Amarela
- Branca
- Indígena
- Negra
- Parda

\* 12. Seu ensino médio foi

- Educação de jovens e adultos (EJA)
- Normal
- Supletivo
- Técnico

\* 13. Seu ensino médio foi feito, na maior parte do tempo em uma

- Escola particular
- Escola pública

\* 14. Sua mãe fez curso superior?

- Sim
- Não

\* 15. Seu pai fez curso superior?

- Sim
- Não

\* 16. Residência atual?

- Moro com meus Pais
- Moro sozinho
- Moro em república
- Moro com parentes
- Moro com esposa/marido

\* 17. Portador de necessidade especial?

- Sim
- Não

\* 18. Você escolheu o curso que está fazendo?

- Sim
- Não

\* 19. Você gosta do curso que está fazendo?

- Sim
- Não

\* 20. Tecnologia no ambiente acadêmico. Marque uma alternativa.

- Já havia usado o computador como requisito da Instituição em sala de aula
- Nunca havia usado o computador como requisito da Instituição em sala de aula

Você está prestes a responder quatro questionários que irão ajudar pesquisadores a investigar sobre as competências do professor em EaD. Responda às perguntas abaixo. Não há respostas certas ou erradas. Sua primeira reação para marcar a resposta, geralmente é a melhor opção. Por favor, não deixe de responder nenhum item. Sua percepção vai ajudar-nos a estudar a competência dos professores em cursos na modalidade de EaD. Utilizando a escala abaixo, avalie o quão bem cada item descreve a competência do professor na modalidade de EaD, clicando na sua resposta para cada item.

\* 21. O docente demonstra respeito aos alunos quando se comunica com eles.

- nada importante
- pouco importante
- importante
- muito importante
- totalmente importante

\* 22. O docente fornece aos alunos os critérios de avaliação e participação de forma clara e transparente (por exemplo, conceitos, descrição de como as tarefas serão avaliadas ).

- nada importante
- pouco importante
- importante
- muito importante
- totalmente importante

\* 23. O docente comunica claramente os objectivos do curso.

- nada importante
- pouco importante
- importante
- muito importante
- totalmente importante

\* 24. O docente comunica claramente o conteúdo do curso.

- nada importante
- pouco importante
- importante
- muito importante
- totalmente importante

\* 25. O docente demonstra entusiasmo ao interagir com os alunos no ambiente virtual de aprendizagem.

- nada importante
- pouco importante
- importante
- muito importante
- totalmente importante

\* 26. O docente fornece feedback claro e detalhado sobre as tarefas e testes o que contribui para melhorar a experiência de aprendizagem *online*.

- nada importante
- pouco importante
- importante
- muito importante
- totalmente importante

\* 27. O docente comunica aos alunos sobre as mudanças no decorrer do curso , lembra dos prazos das tarefas atrasadas, isto é, faz uso de recursos adicionais relevantes através de anúncios e/ou e-mails.

- nada importante
- pouco importante
- importante
- muito importante
- totalmente importante

\* 28. O docente pode gerir eficazmente as comunicações do curso, proporcionando um bom modelo de comportamento esperado para toda a comunicação do curso.

- nada importante
- pouco importante
- importante
- muito importante
- totalmente importante

\* 29. O docente fornece feedback de forma rápida e útil sobre as tarefas e testes o que ajuda a aumentar o aprendizado.

- nada importante
- pouco importante
- importante
- muito importante
- totalmente importante

\* 30. O docente comunica claramente o que espera do comportamento dos alunos.

- nada importante
- pouco importante
- importante
- muito importante



- totalmente importante

\* 31. O docente orienta a classe de forma eficaz para que a compreensão do conteúdo do curso aconteça de forma a ajudar os alunos a esclarecer suas dúvidas.

- nada importante
- pouco importante
- importante
- muito importante
- totalmente importante

\* 32. O docente cria um ambiente de aprendizagem que é seguro e convidativo.

- nada importante
- pouco importante
- importante
- muito importante
- totalmente importante

\* 33. O docente demonstra dedicação e preocupação no que se refere ao aprendizado do conteúdo do curso pelos alunos.

- nada importante
- pouco importante
- importante
- muito importante
- totalmente importante

\* 34. O docente adere às políticas da universidade no que se refere aos aspectos regimentais do curso.

- nada importante

- pouco importante
- importante
- muito importante
- totalmente importante

\* 35. O docente está ativamente envolvido no monitoramento do progresso dos alunos.

- nada importante
- pouco importante
- importante
- muito importante
- totalmente importante

\* 36. O docente fornece exemplos significativos que ajudam os alunos a compreender o conteúdo do curso .

- nada importante
- pouco importante
- importante
- muito importante
- totalmente importante

\* 37. O docente utiliza estratégias adequadas para gerenciar a carga de trabalho/tarefas *online*.

- nada importante
- pouco importante
- importante
- muito importante
- totalmente importante

\* 38. O docente é proficiente com as tecnologias utilizadas no ambiente virtual de aprendizagem.

- nada importante
- pouco importante
- importante
- muito importante
- totalmente importante

\* 39. O docente incentiva os alunos a participar em fóruns de discussão, caso o curso utilize esse recurso.

- nada importante
- pouco importante
- importante
- muito importante
- totalmente importante

\* 40. O docente facilita as atividades de aprendizagem as quais ajudam os alunos a construir explicações / soluções concernentes às tarefas.

- nada importante
- pouco importante
- importante
- muito importante
- totalmente importante

\* 41. O docente apresenta segurança com a tecnologia usada no curso.

- nada importante
- pouco importante
- importante
- muito importante
- totalmente importante

\* 42. O docente é proficiente no sistema de gestão(moodle) escolhido para o curso .

- nada importante
- pouco importante
- importante
- muito importante
- totalmente importante

\* 43. O docente apresenta a acessibilidade de recursos para alunos com deficiência .

- nada importante
- pouco importante
- importante
- muito importante
- totalmente importante

\* 44. O docente atualiza a planilha de notas para fins de controle dos alunos.

- nada importante
- pouco importante
- importante
- muito importante
- totalmente importante

\* 45. O docente faz uso do conhecimento prévio dos alunos para que eles possam tirar proveito das novas informações.

- nada importante
- pouco importante
- importante
- muito importante
- totalmente importante

\* 46. O docente desempenha um papel ativo nas discussões *online* , quando apropriado.

- nada importante
- pouco importante
- importante
- muito importante
- totalmente importante

\* 47. O docente conscientiza os alunos sobre às políticas de plágio.

- nada importante
- pouco importante
- importante
- muito importante
- totalmente importante

\* 48. O docente integra o uso de tecnologia de forma significativa e relevante para os alunos.

- nada importante
- pouco importante
- importante
- muito importante
- totalmente importante

\* 49. A comunicação do docente demonstra sensibilidade à deficiência e diversidades, incluindo: cultural, cognitiva, emocional e física.

- nada importante
- pouco importante
- importante
- muito importante
- totalmente importante

\* 50. O docente comunica as expectativas do curso em relação ao comportamento em sala de aula(ambiente virtual de aprendizagem) (Diretrizes de Netiqueta).

- nada importante
- pouco importante
- importante
- muito importante
- totalmente importante

\* 51. O docente utiliza vários métodos de avaliação para avaliar o desempenho do aluno.

- nada importante
- pouco importante
- importante
- muito importante
- totalmente importante

\* 52. O docente demonstra flexibilidade para acomodar diferentes necessidades / circunstâncias dos alunos.

- nada importante
- pouco importante
- importante
- muito importante
- totalmente importante

\* 53. O docente adere às políticas educacionais relacionadas ao desenvolvimento curricular (projeto pedagógico do curso).

- nada importante
- pouco importante
- importante
- muito importante
- totalmente importante

\* 54. O docente responde às perguntas dos alunos dentro de 24 horas.

- nada importante
- pouco importante
- importante
- muito importante
- totalmente importante

\* 55. O docente monitora a adesão dos alunos às políticas e procedimentos de integridade acadêmica.

- nada importante
- pouco importante
- importante
- muito importante
- totalmente importante

\* 56. O docente está aberto a ideias dos alunos e as incorpora para a melhoria do curso.

- nada importante
- pouco importante
- importante
- muito importante
- totalmente importante

\* 57. O docente oferece oportunidades para a prática do aprendizado para que os alunos possam aplicar o conhecimento aprendido no mundo real .

- nada importante
- pouco importante
- importante
- muito importante
- totalmente importante

\* 58. O docente se conecta ao curso diariamente , a fim de monitorar e envolver os alunos com o conteúdo do curso.

- nada importante
- pouco importante
- importante
- muito importante
- totalmente importante

\* 59. O docente comunica aos alunos a respeito dos requisitos tecnológicos e de software necessários para o curso.

- nada importante
- pouco importante
- importante
- muito importante
- totalmente importante

\* 60. O docente fornece recursos adicionais que incentivem os alunos a se aprofundar do conteúdo do curso.

- nada importante
- pouco importante
- importante
- muito importante
- totalmente importante

\* 61. O docente incentiva os alunos a partilhar os seus conhecimentos e experiências com os colegas no ambiente virtual de aprendizagem.

- nada importante
- pouco importante
- importante
- muito importante
- totalmente importante

\* 62. O docente ajuda a manter os participantes do curso ativos nas tarefas.



- nada importante
- pouco importante
- importante
- muito importante
- totalmente importante

\* 63. O docente utiliza tecnologias multimídia que são apropriadas para as atividades de aprendizagem.

- nada importante
- pouco importante
- importante
- muito importante
- totalmente importante

\* 64. O docente monitora a adesão dos alunos às políticas de direitos autorais.

- nada importante
- pouco importante
- importante
- muito importante
- totalmente importante

\* 65. O docente promove a reflexão do aluno, proporcionando-os oportunidades para a auto-avaliação dos trabalhos.

- nada importante
- pouco importante
- importante
- muito importante
- totalmente importante

\* 66. O docente varia o uso de métodos de ensino para acomodar diferentes estilos de aprendizagem dos alunos.

- nada importante
- pouco importante
- importante
- muito importante
- totalmente importante

\* 67. O docente ensina aos alunos o código de ética relevante para a disciplina(ordem).

- nada importante
- pouco importante
- importante
- muito importante
- totalmente importante

\* 68. O docente é um facilitador do processo de aprendizagem e não dita o processo de aprendizagem dos alunos.

- nada importante
- pouco importante
- importante
- muito importante
- totalmente importante

\* 69. O docente ajuda os alunos a resolver os conflitos que surgem em trabalhos de equipe.

- nada importante
- pouco importante
- importante
- muito importante
- totalmente importante

\* 70. O docente tem uma compreensão suficiente das tecnologias utilizadas no curso para ajudar os alunos com as questões técnicas básicas.

- nada importante
- pouco importante
- importante
- muito importante
- totalmente importante

\* 71. O docente é o especialista e direciona o processo de aprendizagem.

- nada importante
- pouco importante
- importante
- muito importante
- totalmente importante

\* 72. O docente incentiva que alunos gerem conteúdos quando apropriado.

- nada importante
- pouco importante
- importante
- muito importante
- totalmente importante

\* 73. O docente incentiva os alunos a interagir uns com os outros propondo tarefas e projetos em equipe, quando apropriado.

- nada importante
- pouco importante
- importante
- muito importante
- totalmente importante

\* 74. O docente usa uma variedade de tecnologias de multimídia para alcançar os objectivos do curso.

- nada importante

- pouco importante
- importante
- muito importante
- totalmente importante

\* 75. O docente identifica as áreas de conflito potencial dentro do curso.

- nada importante
- pouco importante
- importante
- muito importante
- totalmente importante

\* 76. O docente inclui trabalhos em grupo, se for o caso.

- nada importante
- pouco importante
- importante
- muito importante
- totalmente importante

\* 77. O docente resolve conflitos quando eles surgem no trabalho em grupo.

- nada importante
- pouco importante
- importante
- muito importante
- totalmente importante

\* 78. O docente confirma o recebimento das tarefas no prazo de dois dias após o envio pelos alunos.

- nada importante
- pouco importante
- importante
- muito importante

- totalmente importante

\* 79. O docente está familiarizado com os recursos relacionados à orientação acadêmica.

- nada importante
- pouco importante
- importante
- muito importante
- totalmente importante

\* 80. O docente possui horário de atendimento, que coincide com os horários dos alunos.

- nada importante
- pouco importante
- importante
- muito importante
- totalmente importante

\* 81. O docente retorna o feedback das tarefas dentro de 48 horas, da data de entrega das mesmas.

- nada importante
- pouco importante
- importante
- muito importante
- totalmente importante

\* 82. O docente reúne dados sobre o histórico, interesses e experiências dos alunos, a fim de relacioná-los com o conteúdo do curso.

- nada importante
- pouco importante
- importante

- muito importante
- totalmente importante

\* 83. O docente fornece opções para a elaboração de projetos para nota para que os alunos possam escolher os temas de acordo com o interesse pessoal de cada um.

- nada importante
- pouco importante
- importante
- muito importante
- totalmente importante

\* 84. O docente utiliza, em seu critério de avaliação, a avaliação por pares de trabalho do aluno, se for o caso.

- nada importante
- pouco importante
- importante
- muito importante
- totalmente importante

Você responderá, agora, o segundo questionário. Continuamos assegurando-lhe a confidencialidade das respostas, sendo assim, solicitamos que responda o questionário de acordo com o seu percurso e atual momento acadêmico na modalidade de EaD.

Agradecemos a sua colaboração e a honestidade de suas respostas.

Responda a todas as questões. Não existe um tempo limite para marcar sua resposta.

Instruções: De acordo com a sua opinião ou sentimento, marque sua resposta, seguindo a escala que se apresenta após cada afirmação.

\* 85. Eu sou capaz de aprender novas tecnologias.

- discordo totalmente
- discordo
- nem discordo nem concordo
- concordo
- concordo totalmente

\* 86. Eu sou capaz de enviar e receber email.

- discordo totalmente
- discordo
- nem discordo nem concordo
- concordo
- concordo totalmente

\* 87. Eu sou capaz de anexar arquivos a uma mensagem de email.

- discordo totalmente
- discordo
- nem discordo nem concordo
- concordo
- concordo totalmente

\* 88. Eu sou capaz de navegar na Internet.

- discordo totalmente
- discordo
- nem discordo nem concordo
- concordo
- concordo totalmente

\* 89. Eu sou capaz de usar um editor de texto.

- discordo totalmente
- discordo
- nem discordo nem concordo
- concordo
- concordo totalmente

\* 90. Eu sou capaz de gerenciar arquivos em um computador.

- discordo totalmente
- discordo
- nem discordo nem concordo
- concordo
- concordo totalmente

\* 91. Posso baixar novos software, quando necessário.

- discordo totalmente
- discordo
- nem discordo nem concordo
- concordo
- concordo totalmente

\* 92. Eu posso instalar novos software, quando necessário.

- discordo totalmente
- discordo
- nem discordo nem concordo
- concordo
- concordo totalmente

\* 93. Eu sei copiar e colar texto usando um computador.

- discordo totalmente
- discordo
- nem discordo nem concordo
- concordo
- concordo totalmente

\* 94. Sou capaz de utilizar fóruns de discussão *online*.

- discordo totalmente
- discordo



- nem discordo nem concordo
- concordo
- concordo totalmente

\* 95. Eu sou capaz de usar salas de bate-papo *online*.

- discordo totalmente
- discordo
- nem discordo nem concordo
- concordo
- concordo totalmente

\* 96. Eu sou capaz de priorizar as minhas responsabilidades.

- discordo totalmente
- discordo
- nem discordo nem concordo
- concordo
- concordo totalmente

\* 97. Eu sou um bom gerenciador de tempo.

- discordo totalmente
- discordo
- nem discordo nem concordo
- concordo
- concordo totalmente

\* 98. Eu sou um procrastinador (costumo deixar tudo para a última hora).

- discordo totalmente
- discordo
- nem discordo nem concordo
- concordo
- concordo totalmente

\* 99. Eu sou capaz de administrar meu tempo para fazer o curso.

- discordo totalmente
- discordo
- nem discordo nem concordo
- concordo
- concordo totalmente

\* 100. Eu sou capaz de executar muitas tarefas ao mesmo tempo.

- discordo totalmente
- discordo
- nem discordo nem concordo
- concordo
- concordo totalmente

\* 101. Consigo focar-me no conteúdo do curso.

- discordo totalmente
- discordo
- nem discordo nem concordo
- concordo
- concordo totalmente

\* 102. Sou auto-disciplinado quando se trata de meus estudos.

- discordo totalmente
- discordo
- nem discordo nem concordo
- concordo
- concordo totalmente

\* 103. Eu estou motivado para estudar usando a modalidade de educação a distância.

- discordo totalmente
- discordo
- nem discordo nem concordo
- concordo
- concordo totalmente

\* 104. Eu assumo a responsabilidade para o meu aprendizado.

- discordo totalmente
- discordo
- nem discordo nem concordo
- concordo
- concordo totalmente

\* 105. Eu sou capaz de pensar de forma crítica.

- discordo totalmente
- discordo
- nem discordo nem concordo
- concordo
- concordo totalmente

\* 106. Costumo deixar as tarefas inacabadas.

- discordo totalmente
- discordo
- nem discordo nem concordo
- concordo
- concordo totalmente

\* 107. Eu preciso de ajuda para entender instruções escritas.

- discordo totalmente
- discordo
- nem discordo nem concordo
- concordo
- concordo totalmente

\* 108. Eu espero até o último minuto para fazer as atividades .

- discordo totalmente
- discordo
- nem discordo nem concordo
- concordo
- concordo totalmente

\* 109. Tenho dificuldade para compreender o que eu leio.

- discordo totalmente
- discordo
- nem discordo nem concordo
- concordo
- concordo totalmente

\* 110. Eu preciso que os professores me lembrem dos prazos das tarefas.

- discordo totalmente
- discordo
- nem discordo nem concordo
- concordo
- concordo totalmente

\* 111. Preciso de incentivos / recompensas para motivar-me para concluir uma tarefa.

- discordo totalmente
- discordo
- nem discordo nem concordo

- concordo
- concordo totalmente

\* 112. Por causa da minha agenda pessoal, eu preciso estudar *online*.

- discordo totalmente
- discordo
- nem discordo nem concordo
- concordo
- concordo totalmente

\* 113. É difícil para mim ir ao campus para completar os requisitos do curso.

- discordo totalmente
- discordo
- nem discordo nem concordo
- concordo
- concordo totalmente

\* 114. Preciso de cursos *online* por causa da minha distância geográfica entre minha cidade e a universidade.

- discordo totalmente
- discordo
- nem discordo nem concordo
- concordo
- concordo totalmente

\* 115. Preciso de cursos *online* por causa do meu horário de trabalho.

- discordo totalmente
- discordo
- nem discordo nem concordo
- concordo
- concordo totalmente

\* 116. Eu preciso de liberdade para concluir as tarefas do curso no momento e local de minha escolha.

- discordo totalmente
- discordo
- nem discordo nem concordo
- concordo
- concordo totalmente

\* 117. Eu posso aprender, trabalhando de forma independente.

- discordo totalmente
- discordo
- nem discordo nem concordo
- concordo
- concordo totalmente

\* 118. Eu sou autodidata em meu aprendizado.

- discordo totalmente
- discordo
- nem discordo nem concordo
- concordo
- concordo totalmente

119. Eu sou capaz de resolver os problemas sozinho.

- discordo totalmente
- discordo
- nem discordo nem concordo
- concordo
- concordo totalmente

120. Preciso de interação face a face (presencial) para aprender.

- discordo totalmente
- discordo
- nem discordo nem concordo
- concordo
- concordo totalmente

121. Eu preciso de feedback do corpo docente nos meus trabalhos entregues.

- discordo totalmente
- discordo
- nem discordo nem concordo
- concordo
- concordo totalmente

122. Eu sou um bom leitor.

- discordo totalmente
- discordo
- nem discordo nem concordo
- concordo
- concordo totalmente

123. Preciso da discussão em sala de aula para aprender.

- discordo totalmente
- discordo
- nem discordo nem concordo
- concordo
- concordo totalmente

124. Sou capaz de pedir ajuda quando eu tenho um problema.

- discordo totalmente
- discordo

- nem discordo nem concordo
- concordo
- concordo totalmente

125. Sinto-me confortável para aprender novas habilidades.

- discordo totalmente
- discordo
- nem discordo nem concordo
- concordo
- concordo totalmente

126. Eu leio com atenção.

- discordo totalmente
- discordo
- nem discordo nem concordo
- concordo
- concordo totalmente

127. Eu sou um bom escritor.

- discordo totalmente
- discordo
- nem discordo nem concordo
- concordo
- concordo totalmente

128. Eu sou capaz de seguir instruções escritas.

- discordo totalmente
- discordo
- nem discordo nem concordo
- concordo
- concordo totalmente



129. Eu sou capaz de transmitir as minhas ideias por escrito.

- discordo totalmente
- discordo
- nem discordo nem concordo
- concordo
- concordo totalmente

Este é o terceiro questionário a ser respondido. Continuamos assegurando-lhe a confidencialidade das respostas. Solicitamos que responda o questionário de acordo com o seu percurso e atual momento académico na modalidade de EaD.

Agradecemos a sua colaboração e a honestidade de suas respostas.

Responda a todas as questões. Não existe um tempo limite.

Instruções: De acordo com a sua opinião ou sentimento, assinale a sua resposta, conforme a escala que se apresenta abaixo de cada afirmação.

\* 130. Eu estudo regularmente.

- discordo totalmente
- discordo
- nem discordo nem concordo
- concordo
- concordo totalmente

\* 131. Eu me esforço.

- discordo totalmente
- discordo
- nem discordo nem concordo
- concordo
- concordo totalmente

\* 132. Eu faço todas as tarefas do curso.

- discordo totalmente
- discordo
- nem discordo nem concordo
- concordo
- concordo totalmente

\* 133. Eu me atualizo nas leituras do curso.

- discordo totalmente
- discordo
- nem discordo nem concordo
- concordo
- concordo totalmente

\* 134. Eu olho para as minhas anotações sempre que eu estou no AVA para ter certeza que eu entendo os conteúdos.

- discordo totalmente
- discordo
- nem discordo nem concordo
- concordo
- concordo totalmente

\* 135. Eu sou organizado(a).

- discordo totalmente
- discordo
- nem discordo nem concordo
- concordo
- concordo totalmente

\* 136. Eu faço anotações sobre as leituras, os PowerPoints , ou as vídeo-aulas.

- discordo totalmente
- discordo
- nem discordo nem concordo
- concordo
- concordo totalmente

\* 137. Eu leio atentamente os conteúdos.

- discordo totalmente
- discordo
- nem discordo nem concordo
- concordo
- concordo totalmente

\* 138. Eu entro no AVA várias vezes por semana.

- discordo totalmente
- discordo
- nem discordo nem concordo
- concordo
- concordo totalmente

\* 139. Eu encontro maneiras de tornar o conteúdo do curso relevante para a minha vida profissional.

- discordo totalmente
- discordo
- nem discordo nem concordo
- concordo
- concordo totalmente

\* 140. Eu aplico o material do curso para a minha vida profissional.

- discordo totalmente
- discordo
- nem discordo nem concordo

- concordo
- concordo totalmente

\* 141. Eu encontro maneiras de tornar o curso interessante para mim.

- discordo totalmente
- discordo
- nem discordo nem concordo
- concordo
- concordo totalmente

\* 142. Eu me concentro no curso quando estou no AVA.

- discordo totalmente
- discordo
- nem discordo nem concordo
- concordo
- concordo totalmente

\* 143. Eu realmente desejo aprender o conteúdo do curso.

- discordo totalmente
- discordo
- nem discordo nem concordo
- concordo
- concordo totalmente

\* 144. Eu procuro o docente, para perguntar sobre o material e / ou as tarefas.

- discordo totalmente
- discordo
- nem discordo nem concordo
- concordo
- concordo totalmente

\* 145. Eu envio email ou publico perguntas quando eu não entendo o material e / ou as tarefas.

- discordo totalmente
- discordo
- nem discordo nem concordo
- concordo
- concordo totalmente

\* 146. Eu vivencio bons momentos em bate-papos, discussões no AVA ou via e-mail com o docente ou outros alunos.

- discordo totalmente
- discordo
- nem discordo nem concordo
- concordo
- concordo totalmente

\* 147. Eu participo ativamente em pequenos grupos em fóruns de discussão.

- discordo totalmente
- discordo
- nem discordo nem concordo
- concordo
- concordo totalmente

\* 148. Eu ajudo colegas.

- discordo totalmente
- discordo
- nem discordo nem concordo
- concordo
- concordo totalmente

\* 149. Eu tenho boas notas.

- discordo totalmente
- discordo
- nem discordo nem concordo
- concordo
- concordo totalmente

\* 150. Eu desempenho bem nos testes e tarefas no AVA.

- discordo totalmente
- discordo
- nem discordo nem concordo
- concordo
- concordo totalmente

\* 151. Eu estou confiante de que posso aprender e obter um bom desempenho no curso.

- discordo totalmente
- discordo
- nem discordo nem concordo
- concordo
- concordo totalmente

\* 152. Eu aproveito de todos os recursos do curso ( ou seja , links extras, leituras, etc ).

- discordo totalmente
- discordo
- nem discordo nem concordo
- concordo
- concordo totalmente

\* 153. Eu me envolvo em conversas no AVA (chat , discussões, e-mail ).

- discordo totalmente

- discordo
- nem discordo nem concordo
- concordo
- concordo totalmente

\* 154. Eu penso criticamente sobre ética, minhas prioridades, crenças e valores no contexto do curso.

- discordo totalmente
- discordo
- nem discordo nem concordo
- concordo
- concordo totalmente

\* 155. Eu publico no fórum de discussão regularmente.

- discordo totalmente
- discordo
- nem discordo nem concordo
- concordo
- concordo totalmente

\* 156. Eu envio e-mail ao docente sobre minhas notas no curso.

- discordo totalmente
- discordo
- nem discordo nem concordo
- concordo
- concordo totalmente

\* 157. Eu verifico minhas notas no AVA.

- discordo totalmente
- discordo
- nem discordo nem concordo
- concordo

- concordo totalmente

\* 158. Eu tenho a oportunidade de conhecer outros alunos do curso.

- discordo totalmente
- discordo
- nem discordo nem concordo
- concordo
- concordo totalmente

\* 159. Eu avalio minha própria aprendizagem e meu progresso no curso.

- discordo totalmente
- discordo
- nem discordo nem concordo
- concordo
- concordo totalmente

Este é o último questionário a ser respondido.

Assegurando-lhe a confidencialidade das respostas, solicitamos que responda o questionário de acordo com o seu percurso e atual momento acadêmico na modalidade de EaD.

Agradecemos a sua colaboração e a honestidade de suas respostas.

Responda a todas as questões. Não existe um tempo limite.

Instruções: De acordo com a sua opinião ou sentimento, assinale a sua resposta, segundo a escala que se apresenta abaixo de cada afirmação.

As perguntas abaixo comparam a interação do ensino tradicional com o ensino a distância. Marque a sua opinião a respeito de cada uma das afirmativas.

\* 160. A quantidade de interação com os outros alunos do curso...

- diminuiu
- diminuiu um pouco
- não houve mudança



- aumentou um pouco
- aumentou

\* 161. A qualidade na interação com os outros alunos do curso...

- diminuiu
- diminuiu um pouco
- não houve mudança
- aumentou um pouco
- aumentou

\* 162. A quantidade de interação com o docente do curso...

- diminuiu
- diminuiu um pouco
- não houve mudança
- aumentou um pouco
- aumentou

\* 163. A qualidade da interação com o docente do curso...

- diminuiu
- diminuiu um pouco
- não houve mudança
- aumentou um pouco
- aumentou

\* 164. A quantidade de minha experiência de aprendizagem no curso...

- diminuiu
- diminuiu um pouco
- não houve mudança
- aumentou um pouco
- aumentou

\* 165. A qualidade da minha experiência de aprendizagem no curso...

- diminuiu
- diminuiu um pouco
- não houve mudança
- aumentou um pouco
- aumentou

\* 166. Minha motivação para participar das atividades no AVA ...

- diminuiu
- diminuiu um pouco
- não houve mudança
- aumentou um pouco
- aumentou

Para as questões abaixo, marque a alternativa que melhor representa sua opinião sobre o curso.

\* 167. Estou gostando do curso na modalidade de EaD.

- discordo totalmente
- discordo
- nem discordo nem concordo
- concordo
- concordo totalmente

\* 168. Mesmo que não estejamos fisicamente juntos em uma sala de aula tradicional, eu ainda me sinto como se eu fizesse parte de um grupo no curso em EaD.

- discordo totalmente
- discordo
- nem discordo nem concordo
- concordo
- concordo totalmente

\* 169. O curso em EaD estimulou meu desejo de aprender.

- discordo totalmente
- discordo
- nem discordo nem concordo
- concordo
- concordo totalmente

\* 170. Um curso em EAD fornece uma experiência pessoal semelhante à sala de aula.

- discordo totalmente
- discordo
- nem discordo nem concordo
- concordo
- concordo totalmente

\* 171. Um curso em EAD permite a interação social.

- discordo totalmente
- discordo
- nem discordo nem concordo
- concordo
- concordo totalmente

\* 172. Um curso em EAD me permite expressar meus sentimentos, e conhecer os sentimentos dos outros.

- discordo totalmente
- discordo
- nem discordo nem concordo
- concordo
- concordo totalmente

\* 173. Um curso em EaD oferece um meio confiável de comunicação.

- discordo totalmente
- discordo
- nem discordo nem concordo
- concordo
- concordo totalmente

\* 174. Um curso em EaD promove um meio eficiente de comunicação com os outros.

- discordo totalmente
- discordo
- nem discordo nem concordo
- concordo
- concordo totalmente

\* 175. Eu não achei o curso em EaD algo ameaçador para mim.

- discordo totalmente
- discordo
- nem discordo nem concordo
- concordo
- concordo totalmente

\* 176. Eu senti que eu tenho que me reportar ao docente em um curso de EAD.

- discordo totalmente
- discordo
- nem discordo nem concordo
- concordo
- concordo totalmente

\* 177. Eu senti que eu tenho que interagir com os outros alunos do curso em EaD.

- discordo totalmente
- discordo
- nem discordo nem concordo
- concordo
- concordo totalmente

As questões abaixo são as últimas que você responderá.

Marque sua alternativa, de acordo com o seu sentimento de satisfação em cada uma delas.

Agradecemos, mais uma vez, por sua participação nesse trabalho de pesquisa sobre alunos e ensino a distância.

\* 178. Estou satisfeito com os resultados que tenho alcançado neste curso em EaD.

- discordo totalmente
- discordo
- nem discordo nem concordo
- concordo
- concordo totalmente

\* 179. Estou satisfeito com o progresso da minha aprendizagem neste curso em EAD.

- discordo totalmente
- discordo
- nem discordo nem concordo
- concordo
- concordo totalmente

\* 180. Estou satisfeito com os amigos que fiz e mantenho no AVA.

- discordo totalmente
- discordo
- nem discordo nem concordo
- concordo

- concordo totalmente

\* 181. Estou satisfeito com o progresso que tenho feito nos meus estudos na neste curso em EaD.

- discordo totalmente
- discordo
- nem discordo nem concordo
- concordo
- concordo totalmente

\* 182. Estou satisfeito com o progresso que tenho realizado em direção aos meus objectivos de carreira.

- discordo totalmente
- discordo
- nem discordo nem concordo
- concordo
- concordo totalmente

\* 183. Estou satisfeito com o progresso que tenho feito ao nível do meu desenvolvimento pessoal em resultado da frequência no AVA.

- discordo totalmente
- discordo
- nem discordo nem concordo
- concordo
- concordo totalmente

\* 184. Estou satisfeito com o progresso que tenho alcançado na aquisição de novas habilidades (competências) com este curso em EAD.

- discordo totalmente
- discordo
- nem discordo nem concordo

- concordo
- concordo totalmente

\* 185. Estou satisfeito com o sucesso acadêmico que tenho alcançado neste curso em EaD.

- discordo totalmente
- discordo
- nem discordo nem concordo
- concordo
- concordo totalmente

\* 186. Comparando os seus resultados nas diferentes disciplinas com os resultados obtidos por seus colegas no curso, indique o nível de sucesso que você percebe ter alcançado.

- sucesso muito menor
- sucesso menor
- sucesso igual
- sucesso maior
- sucesso muito maior

## ANEXO 6

---

### Questionário Investigativo – Teste Final

#### Instrumento de Pesquisa – Estudo Final

Este questionário pretende conhecer, na qualidade de aluno, as suas opiniões e sentimentos em relação a um conjunto de experiências que fazem parte do seu cotidiano.

Assegurando-lhe a confidencialidade das respostas, solicitamos que responda o questionário de acordo com o seu percurso e atual momento académico.

Agradecemos a sua colaboração e a honestidade de suas respostas.

Responda a todas as questões. Não existe um tempo limite, porém caso queira desistir poderá fazê-lo sem qualquer consequência.

Mas, antes que você comece a responder o questionário é necessário que tenhamos algumas informações gerais sobre quem está respondendo o questionário.

#### 1. Sexo

- Feminino
- Masculino

#### 2. Semestre que está cursando

- 1º. semestre
- 2º. semestre
- 3º. semestre
- 4º. semestre
- 5º. semestre
- 6º. semestre

#### 3. Curso o qual estuda

- Curso Superior de Tecnologia em Segurança Pública
- Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos
- Curso Superior de Tecnologia em Gestão Financeira
- Curso Superior de Tecnologia em Processos Gerenciais
- Curso Superior de Tecnologia em Logística



- Curso de Licenciatura em Pedagogia
- Curso de Pós-Graduação

4. Tempo que utiliza a internet diariamente

- 1 a 3 horas/dia
- 4 a 6 horas/dia
- 7 a 10 horas/dia
- mais que 10 horas

5. Faixa etária

- 17 a 24 anos
- 25 a 30 anos
- 31 a 40 anos
- 41 a 50 anos
- 51 a 60 anos
- acima de 60 anos

6. Estado civil

- Solteiro(a)
- União Estável
- Casado(a)
- Separado(a)
- Viúvo(a)

7. Você trabalha?

- Sim
- Não

8. Possui filhos?

- Sim
- Não

9. Sua mãe fez curso superior?

- Sim
- Não

10. Nível de escolaridade da mãe?

- Não completou nenhum nível
- Básico
- Médio

- Universitário
- Pós-Graduação

11. Seu pai fez curso superior?

- Sim
- Não

12. 10. Nível de escolaridade do pai?

- Não completou nenhum nível
- Básico
- Médio
- Universitário
- Pós-Graduação

13. Portador de necessidade especial?

- Sim
- Não

14. Você escolheu o curso que está fazendo?

- Sim
- Não

15. Você gosta do curso que está fazendo?

- Sim
- Não

16. Qual seu vínculo de trabalho?

- Estagiário(a)
- Celetista(CLT)
- Autônomo(a)
- Empresário(a)
- Concursado(a)
- Não trabalho

17. Há quanto tempo trabalha?

- Não trabalho
- 1 a 3 anos
- 4 a 6 anos
- Mais que 6 anos

18. Característica étnica racial

- Amarela
- Branca

- Indígena
- Negra
- Parda

19. Seu ensino médio foi

- Educação de jovens e adultos (EJA)
- Normal
- Supletivo
- Técnico/ Profissionalizante

20. Seu ensino médio foi feito em uma

- Escola particular
- Escola pública
- Parte do tempo na escola pública, e parte na escola particular
- Parte do tempo na escola particular, e parte na escola pública

21. Residência atual?

- Moro com meus pais
- Moro sozinho
- Moro em república
- Moro com parentes
- Moro com esposa/marido
- Moro com namorado(a)
- Outra

22. Tecnologia no ambiente acadêmico. Marque apenas uma alternativa.

- Já havia usado o computador como requisito da Instituição em sala de aula
- Nunca havia usado o computador como requisito da Instituição em sala de aula

23. Indique o seu grau de satisfação com o curso.

- Nada satisfeito(a)
- Pouco satisfeito(a)
- Satisfeito(a)
- Muito satisfeito(a)
- Totalmente satisfeito(a)
- Não tenho opinião

24. Indique o seu grau de satisfação com os professores.

- Nada satisfeito(a)
- Pouco satisfeito(a)

- Satisfeito(a)
- Muito satisfeito(a)
- Totalmente satisfeito(a)
- Não tenho opinião

25. Indique o seu grau de satisfação com os colegas.

- Nada satisfeito(a)
- Pouco satisfeito(a)
- Satisfeito(a)
- Muito satisfeito(a)
- Totalmente satisfeito(a)
- Não tenho opinião

26. Indique o seu grau de satisfação com a Instituição.

- Nada satisfeito(a)
- Pouco satisfeito(a)
- Satisfeito(a)
- Muito satisfeito(a)
- Totalmente satisfeito(a)
- Não tenho opinião

27. Indique o seu grau de satisfação com o ensino a distância.

- Nada satisfeito(a)
- Pouco satisfeito(a)
- Satisfeito(a)
- Muito satisfeito(a)
- Totalmente satisfeito(a)
- Não tenho opinião

Você está prestes a responder quatro questionários que irão ajudar pesquisadores a investigar sobre as competências do professor em EaD. Responda às perguntas abaixo. Não há respostas certas ou erradas. Sua primeira reação para marcar a resposta, geralmente é a melhor opção. Por favor, não deixe de responder nenhum item. Sua percepção vai ajudar-nos a estudar a competência dos professores em cursos na modalidade de EaD. Utilizando a escala abaixo, avalie o quão bem cada item descreve a competência do professor na modalidade de EaD, clicando na sua resposta para cada item.

28. O docente demonstra respeito aos alunos quando se comunica com eles.

- nada importante
- pouco importante
- importante
- muito importante
- totalmente importante

29. O docente fornece aos alunos os critérios de avaliação e participação de forma clara e transparente (por exemplo, conceitos, descrição de como as tarefas serão avaliadas ).

- nada importante
- pouco importante
- importante
- muito importante
- totalmente importante

30. O docente comunica claramente os objectivos do curso.

- nada importante
- pouco importante
- importante
- muito importante
- totalmente importante

31. O docente comunica claramente o conteúdo do curso.

- nada importante
- pouco importante
- importante
- muito importante
- totalmente importante

32. O docente demonstra entusiasmo ao interagir com os alunos no ambiente virtual de aprendizagem.

- nada importante
- pouco importante
- importante
- muito importante
- totalmente importante

33. O docente fornece feedback claro e detalhado sobre as tarefas e testes o que contribui para melhorar a experiência de aprendizagem *online*.

- nada importante

- pouco importante
- importante
- muito importante
- totalmente importante

34. O docente comunica aos alunos sobre as mudanças no decorrer do curso , lembra dos prazos das tarefas atrasadas, isto é, faz uso de recursos adicionais relevantes através de anúncios e/ou e-mails.

- nada importante
- pouco importante
- importante
- muito importante
- totalmente importante

35. O docente pode gerir eficazmente as comunicações do curso, proporcionando um bom modelo de comportamento esperado para toda a comunicação do curso.

- nada importante
- pouco importante
- importante
- muito importante
- totalmente importante

36. O docente fornece feedback de forma rápida e útil sobre as tarefas e testes o que ajuda a aumentar o aprendizado.

- nada importante
- pouco importante
- importante
- muito importante
- totalmente importante

37. O docente comunica claramente o que espera do comportamento dos alunos .

- nada importante
- pouco importante
- importante
- muito importante
- totalmente importante

38. O docente orienta a classe de forma eficaz para que a compreensão do conteúdo do curso aconteça de forma a ajudar os alunos a esclarecer suas dúvidas.

- nada importante
- pouco importante
- importante
- muito importante
- totalmente importante

39. O docente cria um ambiente de aprendizagem que é seguro e convidativo.

- nada importante
- pouco importante
- importante
- muito importante
- totalmente importante

40. O docente demonstra dedicação e preocupação no que se refere ao aprendizado do conteúdo do curso pelos alunos.

- nada importante
- pouco importante
- importante
- muito importante
- totalmente importante

41. O docente adere às políticas da universidade no que se refere aos aspetos regimentais do curso.

- nada importante
- pouco importante
- importante
- muito importante
- totalmente importante

42. O docente está ativamente envolvido no monitoramento do progresso dos alunos.

- nada importante
- pouco importante
- importante
- muito importante
- totalmente importante

43. O docente fornece exemplos significativos que ajudam os alunos a compreender o conteúdo do curso.

- nada importante
- pouco importante
- importante
- muito importante
- totalmente importante

44. O docente utiliza estratégias adequadas para gerenciar a carga de trabalho/tarefas *online*.

- nada importante
- pouco importante
- importante
- muito importante
- totalmente importante

45. O docente é proficiente com as tecnologias utilizadas no ambiente virtual de aprendizagem.

- nada importante
- pouco importante
- importante
- muito importante
- totalmente importante

46. O docente incentiva os alunos a participar em fóruns de discussão, caso o curso utilize esse recurso.

- nada importante
- pouco importante
- importante
- muito importante
- totalmente importante

47. O docente facilita as atividades de aprendizagem as quais ajudam os alunos a construir explicações / soluções concernentes às tarefas.

- nada importante
- pouco importante
- importante
- muito importante
- totalmente importante

48. O docente apresenta segurança com a tecnologia usada no curso.



- nada importante
- pouco importante
- importante
- muito importante
- totalmente importante

49. O docente é proficiente no sistema de gestão(moodle) escolhido para o curso .

- nada importante
- pouco importante
- importante
- muito importante
- totalmente importante

50. O docente apresenta a acessibilidade de recursos para alunos com deficiência .

- nada importante
- pouco importante
- importante
- muito importante
- totalmente importante

51. O docente atualiza a planilha de notas para fins de controle dos alunos.

- nada importante
- pouco importante
- importante
- muito importante
- totalmente importante

52. O docente faz uso do conhecimento prévio dos alunos para que eles possam tirar proveito das novas informações.

- nada importante
- pouco importante
- importante
- muito importante
- totalmente importante

53. O docente desempenha um papel ativo nas discussões *online* , quando apropriado.

- nada importante
- pouco importante

- importante
- muito importante
- totalmente importante

54. O docente conscientiza os alunos sobre às políticas de plágio.

- nada importante
- pouco importante
- importante
- muito importante
- totalmente importante

55. O docente integra o uso de tecnologia de forma significativa e relevante para os alunos.

- nada importante
- pouco importante
- importante
- muito importante
- totalmente importante

56. A comunicação do docente demonstra sensibilidade à deficiência e diversidades, incluindo: cultural, cognitiva, emocional e física.

- nada importante
- pouco importante
- importante
- muito importante
- totalmente importante

57. O docente comunica as expectativas do curso em relação ao comportamento em sala de aula(ambiente virtual de aprendizagem) (Diretrizes de Netiqueta).

- nada importante
- pouco importante
- importante
- muito importante
- totalmente importante

58. O docente utiliza vários métodos de avaliação para avaliar o desempenho do aluno.

- nada importante
- pouco importante
- importante

muito importante

totalmente importante

59. O docente demonstra flexibilidade para acomodar diferentes necessidades / circunstâncias dos alunos.

nada importante

pouco importante

importante

muito importante

totalmente importante

60. O docente adere às políticas educacionais relacionadas ao desenvolvimento curricular (projeto pedagógico do curso).

nada importante

pouco importante

importante

muito importante

totalmente importante

61. O docente responde às perguntas dos alunos dentro de 24 horas.

nada importante

pouco importante

importante

muito importante

totalmente importante

62. O docente monitora a adesão dos alunos às políticas e procedimentos de integridade acadêmica.

nada importante

pouco importante

importante

muito importante

totalmente importante

63. O docente está aberto a ideias dos alunos e as incorpora para a melhoria do curso.

nada importante

pouco importante

importante

muito importante

totalmente importante

64. O docente oferece oportunidades para a prática do aprendizado para que os alunos possam aplicar o conhecimento aprendido no mundo real .

- nada importante
- pouco importante
- importante
- muito importante
- totalmente importante

65. O docente se conecta ao curso diariamente , a fim de monitorar e envolver os alunos com o conteúdo do curso.

- nada importante
- pouco importante
- importante
- muito importante
- totalmente importante

66. O docente comunica aos alunos a respeito dos requisitos tecnológicos e de software necessários para o curso.

- nada importante
- pouco importante
- importante
- muito importante
- totalmente importante

67. O docente fornece recursos adicionais que incentivem os alunos a se aprofundar do conteúdo do curso.

- nada importante
- pouco importante
- importante
- muito importante
- totalmente importante

68. O docente incentiva os alunos a partilhar os seus conhecimentos e experiências com os colegas no ambiente virtual de aprendizagem.

- nada importante
- pouco importante
- importante
- muito importante
- totalmente importante

69. O docente ajuda a manter os participantes do curso ativos nas tarefas.

- nada importante
- pouco importante
- importante
- muito importante
- totalmente importante

70. O docente utiliza tecnologias multimídia que são apropriadas para as atividades de aprendizagem.

- nada importante
- pouco importante
- importante
- muito importante
- totalmente importante

71. O docente monitora a adesão dos alunos às políticas de direitos autorais.

- nada importante
- pouco importante
- importante
- muito importante
- totalmente importante

72. O docente promove a reflexão do aluno, proporcionando-os oportunidades para a auto-avaliação dos trabalhos.

- nada importante
- pouco importante
- importante
- muito importante
- totalmente importante

73. O docente varia o uso de métodos de ensino para acomodar diferentes estilos de aprendizagem dos alunos.

- nada importante
- pouco importante
- importante
- muito importante
- totalmente importante

74. O docente ensina aos alunos o código de ética relevante para a disciplina(ordem).

- nada importante
- pouco importante

- importante
- muito importante
- totalmente importante

75. O docente é um facilitador do processo de aprendizagem e não dita o processo de aprendizagem dos alunos.

- nada importante
- pouco importante
- importante
- muito importante
- totalmente importante

76. O docente ajuda os alunos a resolver os conflitos que surgem em trabalhos de equipe.

- nada importante
- pouco importante
- importante
- muito importante
- totalmente importante

77. O docente tem uma compreensão suficiente das tecnologias utilizadas no curso para ajudar os alunos com as questões técnicas básicas.

- nada importante
- pouco importante
- importante
- muito importante
- totalmente importante

78. O docente é o especialista e direciona o processo de aprendizagem.

- nada importante
- pouco importante
- importante
- muito importante
- totalmente importante

79. O docente incentiva que alunos gerem conteúdos quando apropriado.

- nada importante
- pouco importante
- importante
- muito importante
- totalmente importante

80. O docente incentiva os alunos a interagir uns com os outros propondo tarefas e projetos em equipe, quando apropriado.

- nada importante
- pouco importante
- importante
- muito importante
- totalmente importante

81. O docente usa uma variedade de tecnologias de multimídia para alcançar os objectivos do curso.

- nada importante
- pouco importante
- importante
- muito importante
- totalmente importante

82. O docente identifica as áreas de conflito potencial dentro do curso.

- nada importante
- pouco importante
- importante
- muito importante
- totalmente importante

83. O docente inclui trabalhos em grupo, se for o caso.

- nada importante
- pouco importante
- importante
- muito importante
- totalmente importante

84. O docente resolve conflitos quando eles surgem no trabalho em grupo.

- nada importante
- pouco importante
- importante
- muito importante
- totalmente importante

85. O docente confirma o recebimento das tarefas no prazo de dois dias após o envio pelos alunos.

- nada importante
- pouco importante

- importante
- muito importante
- totalmente importante

86. O docente está familiarizado com os recursos relacionados à orientação acadêmica.

- nada importante
- pouco importante
- importante
- muito importante
- totalmente importante

87. O docente possui horário de atendimento, que coincide com os horários dos alunos.

- nada importante
- pouco importante
- importante
- muito importante
- totalmente importante

88. O docente retorna o feedback das tarefas dentro de 48 horas, da data de entrega das mesmas.

- nada importante
- pouco importante
- importante
- muito importante
- totalmente importante

89. O docente reúne dados sobre o histórico, interesses e experiências dos alunos, a fim de relacioná-los com o conteúdo do curso.

- nada importante
- pouco importante
- importante
- muito importante
- totalmente importante

90. O docente fornece opções para a elaboração de projetos para nota para que os alunos possam escolher os temas de acordo com o interesse pessoal de cada um.

- nada importante
- pouco importante



- importante
- muito importante
- totalmente importante

91. O docente utiliza, em seu critério de avaliação, a avaliação por pares de trabalho do aluno, se for o caso.

- nada importante
- pouco importante
- importante
- muito importante
- totalmente importante

Você responderá, agora, o segundo questionário. Continuamos assegurando-lhe a confidencialidade das respostas, sendo assim, solicitamos que responda o questionário de acordo com o seu percurso e atual momento acadêmico na modalidade de EaD.

Agradecemos a sua colaboração e a honestidade de suas respostas.

Responda a todas as questões. Não existe um tempo limite para marcar sua resposta.

Instruções: De acordo com a sua opinião ou sentimento, marque sua resposta, seguindo a escala que se apresenta após cada afirmação.

92. Eu sou capaz de aprender novas tecnologias.

- discordo totalmente
- discordo
- nem concordo nem discordo
- concordo
- concordo totalmente

92. Eu sou capaz de enviar e receber email.

- discordo totalmente
- discordo
- nem concordo nem discordo
- concordo
- concordo totalmente

94. Eu sou capaz de anexar arquivos a uma mensagem de email.

- discordo totalmente
- discordo
- nem concordo nem discordo

concordo

concordo totalmente

95. Eu sou capaz de navegar na Internet.

discordo totalmente

discordo

nem concordo nem discordo

concordo

concordo totalmente

96. Eu sou capaz de usar um editor de texto.

discordo totalmente

discordo

nem concordo nem discordo

concordo

concordo totalmente

97. Eu sou capaz de gerenciar arquivos em um computador.

discordo totalmente

discordo

nem concordo nem discordo

concordo

concordo totalmente

98. Posso baixar novos software, quando necessário.

discordo totalmente

discordo

nem concordo nem discordo

concordo

concordo totalmente

99. Eu posso instalar novos software, quando necessário.

discordo totalmente

discordo

nem concordo nem discordo

concordo

concordo totalmente

100. Eu sei copiar e colar texto usando um computador.

discordo totalmente

discordo

nem concordo nem discordo

concordo

concordo totalmente

101. Sou capaz de utilizar fóruns de discussão *online*.

discordo totalmente

discordo

nem concordo nem discordo

concordo

concordo totalmente

102. Eu sou capaz de usar salas de bate-papo *online*.

discordo totalmente

discordo

nem concordo nem discordo

concordo

concordo totalmente

103. Eu sou capaz de priorizar as minhas responsabilidades.

discordo totalmente

discordo

nem concordo nem discordo

concordo

concordo totalmente

104. Eu sou um bom gerenciador de tempo.

discordo totalmente

discordo

nem concordo nem discordo

concordo

concordo totalmente

105. Eu sou um procrastinador (costumo deixar tudo para a última hora).

discordo totalmente

discordo

nem concordo nem discordo

concordo

concordo totalmente

106. Eu sou capaz de administrar meu tempo para fazer o curso.

discordo totalmente

discordo

nem concordo nem discordo

concordo

concordo totalmente

107. Eu sou capaz de executar muitas tarefas ao mesmo tempo.

discordo totalmente

discordo

nem concordo nem discordo

concordo

concordo totalmente

108. Consigo focar-me no conteúdo do curso.

discordo totalmente

discordo

nem concordo nem discordo

concordo

concordo totalmente

109. Sou auto-disciplinado quando se trata de meus estudos.

discordo totalmente

discordo

nem concordo nem discordo

concordo

concordo totalmente

110. Eu estou motivado para estudar usando a modalidade de educação a distância.

discordo totalmente

discordo

nem concordo nem discordo

concordo

concordo totalmente

111. Eu assumo a responsabilidade para o meu aprendizado.

discordo totalmente

discordo

nem concordo nem discordo

concordo

concordo totalmente

112. Eu sou capaz de pensar de forma crítica.

discordo totalmente

discordo

nem concordo nem discordo

concordo

concordo totalmente

113. Costumo deixar as tarefas inacabadas.

discordo totalmente

discordo

nem concordo nem discordo

concordo

concordo totalmente

114. Eu preciso de ajuda para entender instruções escritas.

discordo totalmente

discordo

nem concordo nem discordo

concordo

concordo totalmente

115. Eu espero até o último minuto para fazer as atividades .

discordo totalmente

discordo

nem concordo nem discordo

concordo

concordo totalmente

116. Tenho dificuldade para compreender o que eu leio.

discordo totalmente

discordo

nem concordo nem discordo

concordo

concordo totalmente

117. Eu preciso que os professores me lembrem dos prazos das tarefas.

discordo totalmente

discordo

nem concordo nem discordo

concordo

concordo totalmente

118. Preciso de incentivos / recompensas para motivar-me para concluir uma tarefa.

discordo totalmente

- discordo
- nem concordo nem discordo
- concordo
- concordo totalmente

119. Por causa da minha agenda pessoal, eu preciso estudar *online*.

- discordo totalmente
- discordo
- nem concordo nem discordo
- concordo
- concordo totalmente

120. É difícil para mim ir ao campus para completar os requisitos do curso.

- discordo totalmente
- discordo
- nem concordo nem discordo
- concordo
- concordo totalmente

121. Preciso de cursos *online* por causa da minha distância geográfica entre minha cidade e a universidade.

- discordo totalmente
- discordo
- nem concordo nem discordo
- concordo
- concordo totalmente

122. Preciso de cursos *online* por causa do meu horário de trabalho.

- discordo totalmente
- discordo
- nem concordo nem discordo
- concordo
- concordo totalmente

123. Eu preciso de liberdade para concluir as tarefas do curso no momento e local de minha escolha.

- discordo totalmente
- discordo
- nem concordo nem discordo
- concordo
- concordo totalmente

124. Eu posso aprender, trabalhando de forma independente.

- discordo totalmente
- discordo
- nem concordo nem discordo
- concordo
- concordo totalmente

125. Eu sou autodidata em meu aprendizado.

- discordo totalmente
- discordo
- nem concordo nem discordo
- concordo
- concordo totalmente

126. Eu sou capaz de resolver os problemas sozinho.

- discordo totalmente
- discordo
- nem concordo nem discordo
- concordo
- concordo totalmente

127. Preciso de interação face a face (presencial) para aprender.

- discordo totalmente
- discordo
- nem concordo nem discordo
- concordo
- concordo totalmente

128. Eu preciso de feedback do corpo docente nos meus trabalhos entregues.

- discordo totalmente
- discordo
- nem concordo nem discordo
- concordo
- concordo totalmente

129. Eu sou um bom leitor.

- discordo totalmente
- discordo
- nem concordo nem discordo
- concordo
- concordo totalmente

130. Preciso da discussão em sala de aula para aprender.

- discordo totalmente
- discordo
- nem concordo nem discordo
- concordo
- concordo totalmente

131. Sou capaz de pedir ajuda quando eu tenho um problema.

- discordo totalmente
- discordo
- nem concordo nem discordo
- concordo
- concordo totalmente

132. Sinto-me confortável para aprender novas habilidades.

- discordo totalmente
- discordo
- nem concordo nem discordo
- concordo
- concordo totalmente

133. Eu leio com atenção.

- discordo totalmente
- discordo
- nem concordo nem discordo
- concordo
- concordo totalmente

134. Eu sou um bom escritor.

- discordo totalmente
- discordo
- nem concordo nem discordo
- concordo
- concordo totalmente

135. Eu sou capaz de seguir instruções escritas.

- discordo totalmente
- discordo
- nem concordo nem discordo
- concordo
- concordo totalmente



136. Eu sou capaz de transmitir as minhas ideias por escrito.

- discordo totalmente
- discordo
- nem concordo nem discordo
- concordo
- concordo totalmente

Este é o terceiro questionário a ser respondido. Continuamos assegurando-lhe a confidencialidade das respostas. Solicitamos que responda o questionário de acordo com o seu percurso e atual momento académico na modalidade de EaD.

Agradecemos a sua colaboração e a honestidade de suas respostas.

Responda a todas as questões. Não existe um tempo limite.

Instruções: De acordo com a sua opinião ou sentimento, assinale a sua resposta, conforme a escala que se apresenta abaixo de cada afirmação.

137. Eu estudo regularmente.

- discordo totalmente
- discordo
- nem concordo nem discordo
- concordo
- concordo totalmente

138. Eu me esforço.

- discordo totalmente
- discordo
- nem concordo nem discordo
- concordo
- concordo totalmente

139. Eu faço todas as tarefas do curso.

- discordo totalmente
- discordo
- nem concordo nem discordo
- concordo
- concordo totalmente

140. Eu me atualizo nas leituras do curso.

- discordo totalmente
- discordo

- nem concordo nem discordo
- concordo
- concordo totalmente

141. Eu olho para as minhas anotações sempre que eu estou no AVA para ter certeza que eu entendo os conteúdos.

- discordo totalmente
- discordo
- nem concordo nem discordo
- concordo
- concordo totalmente

142. Eu sou organizado(a).

- discordo totalmente
- discordo
- nem concordo nem discordo
- concordo
- concordo totalmente

143. Eu faço anotações sobre as leituras, os PowerPoints , ou as vídeo-aulas.

- discordo totalmente
- discordo
- nem concordo nem discordo
- concordo
- concordo totalmente

144. Eu leio atentamente os conteúdos.

- discordo totalmente
- discordo
- nem concordo nem discordo
- concordo
- concordo totalmente

145. Eu entro no AVA várias vezes por semana.

- discordo totalmente
- discordo
- nem concordo nem discordo
- concordo
- concordo totalmente

146. Eu encontro maneiras de tornar o conteúdo do curso relevante para a minha vida profissional.

- discordo totalmente
- discordo
- nem concordo nem discordo
- concordo
- concordo totalmente

147. Eu aplico o material do curso para a minha vida profissional.

- discordo totalmente
- discordo
- nem concordo nem discordo
- concordo
- concordo totalmente

148. Eu encontro maneiras de tornar o curso interessante para mim.

- discordo totalmente
- discordo
- nem concordo nem discordo
- concordo
- concordo totalmente

149. Eu me concentro no curso quando estou no AVA.

- discordo totalmente
- discordo
- nem concordo nem discordo
- concordo
- concordo totalmente

150. Eu realmente desejo aprender o conteúdo do curso.

- discordo totalmente
- discordo
- nem concordo nem discordo
- concordo
- concordo totalmente

151. Eu procuro o docente, para perguntar sobre o material e / ou as tarefas.

- discordo totalmente
- discordo
- nem concordo nem discordo
- concordo
- concordo totalmente

152. Eu envio email ou publico perguntas quando eu não entendo o material e / ou as tarefas.

- discordo totalmente
- discordo
- nem concordo nem discordo
- concordo
- concordo totalmente

153. Eu vivencio bons momentos em bate-papos, discussões no AVA ou via e-mail com o docente ou outros alunos.

- discordo totalmente
- discordo
- nem concordo nem discordo
- concordo
- concordo totalmente

154. Eu participo ativamente em pequenos grupos em fóruns de discussão.

- discordo totalmente
- discordo
- nem concordo nem discordo
- concordo
- concordo totalmente

155. Eu ajudo colegas.

- discordo totalmente
- discordo
- nem concordo nem discordo
- concordo
- concordo totalmente

156. Eu tenho boas notas.

- discordo totalmente
- discordo
- nem concordo nem discordo
- concordo
- concordo totalmente

157. Eu desempenho bem nos testes e tarefas no AVA.

- discordo totalmente
- discordo
- nem concordo nem discordo

concordo

concordo totalmente

158. Eu estou confiante de que posso aprender e obter um bom desempenho no curso.

discordo totalmente

discordo

nem concordo nem discordo

concordo

concordo totalmente

159. Eu aproveito de todos os recursos do curso (ou seja, links extras, leituras, etc).

discordo totalmente

discordo

nem concordo nem discordo

concordo

concordo totalmente

160. Eu me envolvo em conversas no AVA (chat, discussões, e-mail ).

discordo totalmente

discordo

nem concordo nem discordo

concordo

concordo totalmente

161. Eu penso criticamente sobre ética, minhas prioridades, crenças e valores no contexto do curso.

discordo totalmente

discordo

nem concordo nem discordo

concordo

concordo totalmente

162. Eu publico no fórum de discussão regularmente.

discordo totalmente

discordo

nem concordo nem discordo

concordo

concordo totalmente

163. Eu envio e-mail ao docente sobre minhas notas no curso.

- discordo totalmente
- discordo
- nem concordo nem discordo
- concordo
- concordo totalmente

164. Eu verifico minhas notas no AVA.

- discordo totalmente
- discordo
- nem concordo nem discordo
- concordo
- concordo totalmente

165. Eu tenho a oportunidade de conhecer outros alunos do curso.

- discordo totalmente
- discordo
- nem concordo nem discordo
- concordo
- concordo totalmente

166. Eu avalio minha própria aprendizagem e meu progresso no curso.

- discordo totalmente
- discordo
- nem concordo nem discordo
- concordo
- concordo totalmente

Este é o último questionário a ser respondido.

Assegurando-lhe a confidencialidade das respostas, solicitamos que responda o questionário de acordo com o seu percurso e atual momento acadêmico na modalidade de EaD.

Agradecemos a sua colaboração e a honestidade de suas respostas.

Responda a todas as questões. Não existe um tempo limite.

Instruções: De acordo com a sua opinião ou sentimento, assinale a sua resposta, segundo a escala que se apresenta abaixo de cada afirmação.

As perguntas abaixo comparam a interação do ensino tradicional com o ensino a distância. Marque a sua opinião a respeito de cada uma das afirmativas.

167. A quantidade de interação com os outros alunos do curso...

- diminuiu
- diminui um pouco
- não houve mudança
- aumentou
- aumentou um pouco

168. A qualidade na interação com os outros alunos do curso...

- diminuiu
- diminui um pouco
- não houve mudança
- aumentou
- aumentou um pouco

169. A quantidade de interação com o docente do curso...

- diminuiu
- diminui um pouco
- não houve mudança
- aumentou
- aumentou um pouco

170. A qualidade da interação com o docente do curso...

- diminuiu
- diminui um pouco
- não houve mudança
- aumentou
- aumentou um pouco

171. A quantidade de minha experiência de aprendizagem no curso...

- diminuiu
- diminui um pouco
- não houve mudança
- aumentou
- aumentou um pouco

172. A qualidade da minha experiência de aprendizagem no curso...

- diminuiu
- diminui um pouco
- não houve mudança
- aumentou
- aumentou um pouco

173. Minha motivação para participar das atividades no AVA ...

- diminuiu
- diminui um pouco
- não houve mudança
- aumentou
- aumentou um pouco

Para as questões abaixo, marque a alternativa que melhor representa sua opinião sobre o curso.

174. Estou gostando do curso na modalidade de EaD.

- discordo totalmente
- discordo
- nem concordo nem discordo
- concordo
- concordo totalmente

175. Mesmo que não estejamos fisicamente juntos em uma sala de aula tradicional, eu ainda me sinto como se eu fizesse parte de um grupo no curso em EaD.

- discordo totalmente
- discordo
- nem concordo nem discordo
- concordo
- concordo totalmente

176. O curso em EaD estimulou meu desejo de aprender.

- discordo totalmente
- discordo
- nem concordo nem discordo
- concordo
- concordo totalmente

177. Um curso em EAD fornece uma experiência pessoal semelhante à sala de aula.

- discordo totalmente
- discordo
- nem concordo nem discordo
- concordo
- concordo totalmente

178. Um curso em EAD permite a interação social.



- discordo totalmente
- discordo
- nem concordo nem discordo
- concordo
- concordo totalmente

179. Um curso em EAD me permite expressar meus sentimentos, e conhecer os sentimentos dos outros.

- discordo totalmente
- discordo
- nem concordo nem discordo
- concordo
- concordo totalmente

180. Um curso em EaD oferece um meio confiável de comunicação.

- discordo totalmente
- discordo
- nem concordo nem discordo
- concordo
- concordo totalmente

181. Um curso em EaD promove um meio eficiente de comunicação com os outros.

- discordo totalmente
- discordo
- nem concordo nem discordo
- concordo
- concordo totalmente

182. Eu não achei o curso em EaD algo ameaçador para mim.

- discordo totalmente
- discordo
- nem concordo nem discordo
- concordo
- concordo totalmente

183. Eu senti que eu tenho que me reportar ao docente em um curso de EAD.

- discordo totalmente
- discordo
- nem concordo nem discordo
- concordo

concordo totalmente

184. Eu senti que eu tenho que interagir com os outros alunos do curso em EaD.

discordo totalmente

discordo

nem concordo nem discordo

concordo

concordo totalmente

As questões abaixo são as últimas que você responderá. Marque sua alternativa, de acordo com o seu sentimento de satisfação em cada umadelas.

Agradecemos, mais uma vez, por sua participação nesse trabalho de pesquisa sobre alunos e ensino a distância.

185. Estou satisfeito com os resultados que tenho alcançado neste curso em EaD.

discordo totalmente

discordo

nem concordo nem discordo

concordo

concordo totalmente

186. Estou satisfeito com o progresso da minha aprendizagem neste curso em EAD.

discordo totalmente

discordo

nem concordo nem discordo

concordo

concordo totalmente

187. Estou satisfeito com os amigos que fiz e mantenho no AVA.

discordo totalmente

discordo

nem concordo nem discordo

concordo

concordo totalmente

188. Estou satisfeito com o progresso que tenho feito nos meus estudos neste curso em EaD.

- discordo totalmente
- discordo
- nem concordo nem discordo
- concordo
- concordo totalmente

189. Estou satisfeito com o progresso que tenho realizado em direção aos meus objectivos de carreira.

- discordo totalmente
- discordo
- nem concordo nem discordo
- concordo
- concordo totalmente

190. Estou satisfeito com o progresso que tenho feito ao nível do meu desenvolvimento pessoal em resultado da frequência no AVA.

- discordo totalmente
- discordo
- nem concordo nem discordo
- concordo
- concordo totalmente

191. Estou satisfeito com o progresso que tenho alcançado na aquisição de novas habilidades (competências) com este curso em EAD.

- discordo totalmente
- discordo
- nem concordo nem discordo
- concordo
- concordo totalmente

192. Estou satisfeito com o sucesso académico que tenho alcançado neste curso em EaD.

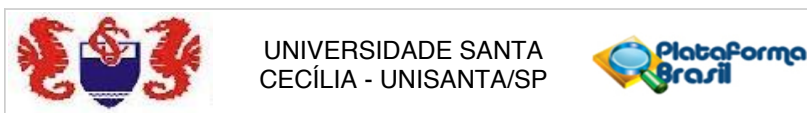
- discordo totalmente
- discordo
- nem concordo nem discordo
- concordo
- concordo totalmente

193. Comparando os seus resultados nas diferentes disciplinas com os resultados obtidos por seus colegas no curso, indique o nível de sucesso que você percebe ter alcançado.

- sucesso muito menor
- sucesso menor
- sucesso igual
- sucesso maior
- sucesso muito maior

# ANEXO 7

## Comitê de Ética



### COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** As Competências em EaD dos Professores Percebidas pelos Alunos, Envolvimento e Sucesso Acadêmico

**Pesquisador:** Eveline Katia de Souza Pontual Cavalcante

**Versão:** 2

**CAAE:** 46522815.0.0000.5513

**Instituição Proponente:** Instituto de Psicologia Cognit, Desenv. Humano e Social da Universidade de Coimb

#### DADOS DO COMPROVANTE

**Número do Comprovante:** 060519/2015

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**Endereço:** Rua Lobo Viana, 67, 3º Andar  
**Bairro:** Boqueirão **CEP:** 11.045-120  
**UF:** SP **Município:** SANTOS  
**Telefone:** (13)3202-7116 **Fax:** (13)3234-5297 **E-mail:** brigitte@unisanta.br