

ATITUDES FACE AO ESTUDO NO CONTEXTO DO ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA

MARIA ODETE DE ALMEIDA PEREIRA

Resumo

Com base na elaboração e aplicação dum Questionário de Atitudes avaliamos as opiniões dos alunos, da Universidade Aberta Portuguesa, relativamente ao Estudo no Contexto do Ensino a Distância. O referido questionário é composto por quatro escalas distintas, traduzindo estas, outros tantos sub-objectos atitudinais.

Os resultados obtidos demonstram que a maioria dos alunos possui atitudes favoráveis ao Ensino a Distância, ao Curso frequentado, às Actividades de Estudo e ao Controlo Pessoal dos Resultados Académicos.

Pretendemos, igualmente, analisar a relação entre as atitudes evidenciadas e as Classificações Académicas obtidas. Os dados colhidos demonstram a existência de correlações, moderadamente, significativas entre estas e as atitudes face: ao Ensino a Distância, às Actividades de Estudo e ao Controlo Pessoal dos Resultados Académicos.

A Educação a Distância

A história da educação tem sido fundamentalmente marcada por um contacto estreito entre professores e alunos. Durante séculos as pessoas foram ensinadas por outras que lhes estavam próximas ou que eram contratadas para esse fim. Com a institucionalização do ensino surgiram as salas de aula, onde um número considerável de alunos passou a ser ensinado pelo mesmo professor.

Esta nova situação acarretou alterações quer ao nível da estrutura relacional entre professores e alunos - anteriormente mais personalizada e próxima - quer nos contextos organizacionais e ambientais em que a aprendizagem se desenvolvia. A par destas mudanças surgiram outras que dizem respeito: ao relacionamento entre os alunos, aos materiais de aprendizagem, ao tipo de avaliação, à quantidade e qualidade do feedback, etc. O surgimento do ensino a distância acarretou consigo novas alterações neste conjunto de variáveis. De facto,

surgiram novas rupturas, nomeadamente ao nível de dois condicionantes: o espaço e o tempo. Tornava-se agora possível o ensino e a aprendizagem em situações onde o contacto presencial é praticamente inexistente. O recurso a mecanismos de comunicação unidireccionais e bidireccionais veio permitir o estabelecimento de relações pessoais dinâmicas e inovadoras.

Numa tentativa de síntese dos componentes básicos da educação a distância Keegan (1980: 33) refere: a separação física quase permanente entre professores e alunos, a interferência numa organização de ensino no planeamento, preparação de material didáctico e fornecimento de serviços de apoio, a utilização de meios técnicos de comunicação na apresentação dos conteúdos e nos contactos entre alunos e professores, a existência de formas bilaterais de comunicação, a possibilidade de encontros ocasionais com finalidades didácticas ou sociais e a possibilidade de instrução de um grande número de alunos, independentemente do local onde se encontram.

A história da educação a distância, nomeadamente após a criação do ensino superior a distância, tem sido marcada por alguma polémica, relativamente aos objectivos e meios de funcionamento deste tipo de ensino. É neste quadro que Perry (1983) referiu o cepticismo, e mesmo desprezo ou escarnecimento com que o mundo académico, a imprensa e os opositores ao Governo acolheram o projecto de criação em Inglaterra da Open University em 1969. O mesmo veio a suceder, anos mais tarde, um pouco por todo o mundo, com a criação de outras Universidades similares. A criação da Universidade Aberta Portuguesa em 1990, também não esteve imune a este tipo de polémicas, nomeadamente, quanto às suas finalidades e modos de funcionamento.

Contudo, o crescimento do ensino a distância a nível mundial tem sido extremamente acelerado, salientando Grijalba (1992) que em 1988 existiram cerca de 10 milhões de pessoas, em todo o mundo, que estavam matriculadas nalgum curso de educação a distância.

Contudo, estes números, já há vários anos, foram ultrapassados (Simonson, 1999), sendo frequente em muitos países que Universidades, criadas com a finalidade de prestarem serviços no âmbito do ensino presencial, também elas tenham aderido, e desenvolvam, complementarmente actividades do foro do ensino a distância

A combinação de meios scripto com técnicas multimédia, nomeadamente, com recurso à rádio, televisão, videoconferências, computadores, etc. veio dar um grande impulso a estes meios de ensino. Nos últimos anos, o aparecimento da Internet veio criar um novo ímpeto neste sistema de ensino-aprendizagem. Sendo colossal o número de Instituições do Ensino Superior que, actualmente, oferecem Mestrados e Doutoramentos através deste meio. Por curiosidade, salientamos que numa breve pesquisa por nós realizada, encontrámos, a nível mundial,

4193 Instituições de Ensino Superior que, no momento, oferecem este tipo de formação através da Internet.

Mas qual a atitude ou as atitudes dos estudantes em regime de ensino a distância face a estas formas não tradicionais de ensino/aprendizagem?

Se o potencial intelectual é importante em termos das disponibilidades que faculta e das actualizações que permite, os aspectos afectivo-motivacionais, nos quais as atitudes se enquadram, podem constituir os impulsionadores e os orientadores da acção dos indivíduos.

O "saber aprender" será pouco eficaz sem o "querer aprender" (Berbaum, 1988). As atitudes face ao estudo constituem pois uma variável relevante que merece ser melhor compreendida e avaliada, dada a necessidade de avaliar os componentes afectivos suscitados pelos ambientes educativos.

Embora o estudo das atitudes dos alunos, no contexto da educação a distância, tenha sido alvo de diversos trabalhos com objectivos diferenciados, são quase inexistentes aqueles que, em Portugal, tomam por objecto as atitudes face ao estudo neste tipo de ensino. Daí que tenhamos procurado analisar esta temática, enquadrando-o na realidade da Universidade Aberta Portuguesa.

A população – alvo. Características do adulto enquanto estudante

Os processos de maturação e experiência, as capacidades intelectuais, os valores e os modos de pensamento privilegiados, os hábitos e aquisições anteriores, bem como, factores linguísticos e fisiológicos determinam a existência de perfis psicológicos, físicos e culturais caracterizadores do estado adulto.

Enquanto estudantes, os adultos apresentam de acordo com diversos autores (Muchielli, 1975; Elsdon, 1984; Knowles, 1986; Cranton, 1992), entre outros, as seguintes características: possuem expectativas definidas quanto ao que deve ser a relação pedagógica, em resultado das suas experiências anteriores, iniciam novas aprendizagens com potenciais de conhecimento e experiência muito variáveis, o que implica que enquanto grupo, constituam uma mistura muito mais heterogénea do que qualquer outro constituído por jovens estudantes, têm geralmente mais obstáculos pessoais a ultrapassar do que a população juvenil, desconfiam dos processos de mudança pessoal e profissional que a nova formação pode acarretar, tendem a sentir falta de confiança nas suas capacidades de aprendizagem, resistem ao sentimento de voltar à escola, demonstram maior receios que os jovens perante potenciais fracassos, atribuem grande importância ao respeito pelos ritmos pessoais de aprendizagem, retro-informação e avaliação

permanente, valorizam aprendizagens integradas noutros conhecimentos e resultantes de actividades e/ou saberes não estritamente académicos, são geralmente menos rápidos e eficientes nas primeiras fases de aprendizagem do que os jovens, mas mais eficazes na formação de conceitos, no desenvolvimento de pesquisas e descobertas, que permitam ligar o conhecimento e as experiências pessoais através dum processo de síntese. Estas capacidades parecem ser tanto mais relevantes quanto os objectivos de formação visam a aplicação das novas aprendizagens à vida prática.

O tipo de população que frequenta o ensino a distância é essencialmente adulto, daí supormos que muitas das características enunciadas possam marcar o seu perfil de aprendente. Contudo há que ter presente que o papel de estudante não poderá, nestes alunos, ser dissociado de outros papéis sociais, enquanto trabalhadores, pais ou mães, cônjuges, membros duma organização, etc. tradutores da sobrecarga a que estão sujeitos.

O ingresso num sistema de ensino diferente, daquele que anteriormente conheceram, parece igualmente acarretar uma pressão acrescida, em virtude da existência de novas regras de funcionamento institucional e das restrições ao contacto com colegas e professores. A partir do confronto inicial que o aluno tem com este novo sistema, surge-lhe a necessidade de definir a sua nova identidade no quadro dos contactos com os seus interlocutores.

Trata-se dum novo contexto de ensino/aprendizagem onde estão presentes regras e exigências diferentes daquelas a que, por hipótese, já se tinham habituado e que agora vão constituir um novo requisito de ajustamento.

Para além das adaptações necessárias à inserção no novo sistema, terá o adulto-estudante, tal como os seus pares do ensino presencial, que proceder a outras conciliações, resultantes do acréscimo de papéis que terá de desempenhar. Trata-se dum processo de equilíbrio, geralmente difícil, em que as exigências do papel de estudante vão muitas vezes colidir com outras necessidades ao nível dos papéis familiares e profissionais. Frequentemente, são os seus próprios tempos livres que acabam por ser sacrificados em primeiro lugar, em resultado da sobrecarga ocupacional. Mas que dificuldades específicas se deparam a um aluno no quadro do ensino a distância?

De acordo com algumas investigações (Ferreira, 1985; Howard, 1985; Holmberg, 1985, 1986; Billington, 1988) os obstáculos apontados com maior frequência, envolvem: sensação de isolamento face a colegas e professores, falta de incentivos na aprendizagem resultantes desse isolamento, dificuldade em trocar ideias e em esclarecer dúvidas, interações demasiado formais com os docentes, restrições no aprofundamento de temas de interesse particular, quando não contemplados nos manuais, materiais didácticos frequentemente pouco flexíveis, promoção de atitudes passivas ao nível da aprendizagem, insuficiência dos serviços de apoio

pedagógico, rectro-informação atrasada e relativamente formal, ensino tendencialmente autoritário, excesso de material de leitura, etc.

De acordo com Simonson (1999) estes problemas parecem ser mais acentuados no início da realização dos cursos do que nos anos seguintes.

Em contrapartida, aos problemas enumerados, a educação a distância apresenta, igualmente, vantagens a que o seu acelerado crescimento, um pouco por todo o mundo, não serão alheias. Entre elas contam-se: a possibilidade de ultrapassar grande parte dos obstáculos resultantes do isolamento geográfico, das qualificações prévias, das obrigações profissionais e pessoais ou outras derivadas das próprias estruturas do ensino tradicional. Permitindo proporcionar aos indivíduos a possibilidade de se formarem e aprenderem, onde e ao ritmo que pretendam.

Diversas investigações e práticas, nomeadamente no domínio das ciências da educação e disciplinas afins, bem como, ao nível organizacional, têm concorrido para o desenvolvimento de sistemas articulados de promoção e garantia da qualidade dos serviços e produtos oferecidos por algumas destas instituições, de modo a irem de encontro às necessidades das populações-alvo, permitindo assim uma redução progressiva nas distâncias entre metas e realidades. Contudo, muito caminho está por percorrer nomeadamente ao nível da investigação, da realização de experiências rigorosas, da cultura e prática organizativas que contribuam para alicerçar e servir de guia a esta modalidade de ensino.

As atitudes enquanto variáveis afectivas do estudo

As perspectivas construtivistas da aprendizagem em que se podem integrar as concepções de aprendizagem independente e de aprendizagem autónoma ou auto-dirigida, que a formação a distância exige, defendem que "a auto-direcção eficaz da aprendizagem constitui com processo complexo que requer características pessoais de ordem afectiva, cognitiva e metacognitiva, experiências anteriores ricas e um contexto ambiental facilitador" (Biggs, 1985: 201).

No que se refere às variáveis de natureza afectiva, afirmam McCombs e Whisler (1989: 277) que "se os alunos têm que apelar a processos necessários ao desenvolvimento da auto-aprendizagem, eles terão que gerar afectos e motivações positivas face às tarefas de aprendizagem e face ao necessário esforço mental que é requerido". Por outro lado, para que o afecto e motivação positivos sejam gerados, os estudantes têm que acreditar que os seus esforços contribuirão para objectivos pessoais desejáveis. Eles devem ser capazes de avaliar positivamente a sua competência e capacidade pessoal para controlar as tarefas de aprendizagem. Prosseguem as autoras, dizendo que a predisposição e capacidade

para aprender autonomamente provém, não só, das experiências anteriores (nomeadamente escolares), mas que resulta, essencialmente, de um fenómeno intrinsecamente desenvolvimentista que vai permitir ao indivíduo "processar activamente a informação, ligar a significação pessoal às actividades de estudo, bem como, planear e regular a sua própria aprendizagem" (p. 278). Os processos cognitivos e metacognitivos têm aqui, igualmente, funções de controlo afectivo e motivacional.

No processo de avaliação das competências pessoais para realizar determinada tarefa, torna-se relevante a definição dos objectivos pessoais a atingir, a percepção quanto às exigências da tarefa e o auto-controlo percebido sobre a sua capacidade de realização, o que conduz à determinação das expectativas pessoais quanto ao sucesso ou fracasso dos resultados. Se o produto destes processos de avaliação forem positivos, conduzem a afectos positivos, tais como, confiança, motivação para se aproximar da tarefa de aprendizagem e disposição para avançar com o esforço e a persistência requeridos para ser bem sucedido nesta missão. Por outro lado, se estas avaliações forem negativas, conduzem a afectos negativos (ex.: ansiedade) o que implica que a motivação base seja de evitar a tarefa de aprendizagem ou de despendar qualquer esforço para persistir. O sucesso surge nesta perspectiva, entre outras razões, como resultado característico de auto-avaliações e atitudes positivas face à aprendizagem, enquanto o insucesso constitui um resultado de avaliações e atitudes inversas.

Enquanto componentes motivacionais, as atitudes revelam-se na opinião de diversos autores: Thornburg (1975), Whitley (1979), Mathewson (1985), Hollingsworth e Reutzel (1990), Aretio (1991), Shu-Lun-Wong (1992), determinantes essenciais do estudo e aprendizagem, tendo alguns dos seus trabalhos salientado a sua influência, quer ao nível dos comportamentos de estudo e aprendizagem, quer dos resultados escolares.

Contudo, outros estudos observam que estas últimas correlações tendem a ser baixas (Dromme e Ruimy, 1973; Morales, 1988) o que justificam, nomeadamente, com a baixa precisão dos métodos de avaliação da aprendizagem utilizados.

Se é certo que, para além das próprias manifestações de opinião, as atitudes podem afectar a aprendizagem, e que de acordo com Thomas e Rohwer (1986) os resultados académicos dos alunos são determinados pelas características dos cursos, dos alunos e das próprias actividades de estudo, interessou-nos analisar diversas dimensões atitudinais que permitissem obter algum esclarecimento sobre diversas questões, das quais destacamos:

- Quais as atitudes destes alunos face ao tipo de ensino que frequentam?
- Que opiniões têm sobre o curso concreto que estão a frequentar?

- Que valoração fazem de algumas estratégias cognitivas e metacognitivas de aprendizagem?
- Como se posicionam face à atribuição dos resultados académicos?

Metodologia

Para responder a estas questões construímos um questionário destinado a medir as suas atitudes face ao estudo. Trata-se de um questionário construído com base em estratégias de natureza exploratória. Procurámos que o questionário respondesse a critérios de validade e precisão pelo que o sujeitamos a um conjunto de procedimentos, cujos resultados, em termos psicométricos parecem responder às exigências requeridas.

Trata-se de um questionário de natureza multidimensional, composto por 4 escalas, com 8 itens cada. Implicando cada uma das escalas um objecto atitudinal diferenciado, respectivamente face: ao Ensino a Distância, ao Curso Frequentado, às Actividades de Estudo e ao Controlo Pessoal dos Resultados Académicos.

Amostragem

Os questionários foram enviados a uma amostra de 3299 alunos, distribuídos por três cursos. Destes foram reenviados 2 283, tendo a determinação da amostragem sido feita com base na fórmula de Tuckman (1978).

As amostras consideradas foram as seguintes:

Amostra A – Constituída por 39 indivíduos frequentando, voluntariamente, um Curso Formal de Licenciatura.

Amostra B – Constituída por 110 indivíduos a frequentar um Curso de Profissionalização por obrigatoriedade da entidade empregadora.

Amostra C – Constituída por 112 indivíduos a frequentar, um Curso de Formação (similar ao da amostra anterior mas com carácter de voluntariado).

Hipóteses formuladas

A - Atitudes/Curso frequentado

Partimos do pressuposto de que as características ao nível da obrigatoriedade/voluntariado na frequência dos cursos de cada uma das amostras condicionariam diferenças de atitudes entre estas e cada uma das dimensões atitudinais consideradas.

Hipótese 1: As atitudes da amostra A tenderão a ser mais favoráveis do que as das amostras B e C relativamente a cada uma das atitudes enunciadas.

Hipótese 2: As atitudes da amostra C tenderão a ser mais favoráveis do que as da amostra B relativamente aos diferentes objectos atitudinais referidos.

B - Atitudes/Resultados Académicos

Hipótese 1: Os resultados académicos dos alunos serão determinados, em parte, pelas suas atitudes face aos referidos objectos atitudinais.

Resultados obtidos

Atitude Face ao Ensino a Distância

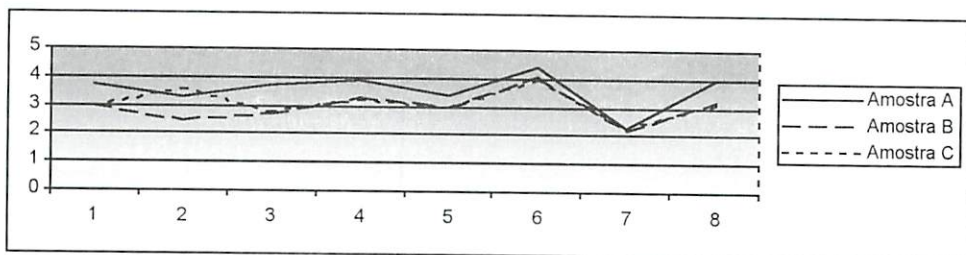
Em qualquer das amostras consideradas foi maior o número de indivíduos que emitiu uma atitude favorável ao Ensino a Distância, do que o daqueles que emitiram uma atitude desfavorável. A amostra A é, contudo, aquela que parece apresentar uma tendência de opinião, acentuadamente, mais favorável ao ensino a distância.

Através do Quadro 1 podemos analisar, comparativamente, a distribuição da média das pontuações obtidas em cada item e no conjunto da escala, por cada uma das referidas amostras. Por comodidade de leitura apresentamos quer nesta escala quer nas restantes a formulação dos itens sempre pela positiva. As pontuações poderiam oscilar entre 1 e 5, sendo, neste caso, 1 para as opiniões menos favoráveis e 5 para as mais favoráveis.

Quadro n.º 1

Atitude face ao Ensino a Distância

Distribuição da média das pontuações de cada amostra



CONTEUDO E NUMERO DOS ITENS							
1	2	3	4	5	6	7	8
Agrada-me a sensação de independência face aos meus professores que o ensino a distância proporciona	Para mim não é importante a distância física a que me encontro dos meus professores	Mesmo que tivesse alternativa, faria um curso deste tipo	Agrada-me o sentimento de autonomia que o ensino a distância proporciona	É mais cómodo ser aluno em regime de ensino a distância	O ensino a distância tem a vantagem de permitir distribuir o tempo de acordo com os interesses pessoais do aluno	O contacto pessoal não interfere com a dificuldade ou facilidade deste tipo de ensino	É preferível a organização de conteúdos do ensino a distância à dispersão bibliográfica do ensino presencial

Média de cada amostra: A= 3,58 B= 3 C= 3,13

$$\bar{X} = 3,25 \quad S = 0,177 \quad S^2 = 0,0312$$

Precisão (α) = 0,84 Variância explicada = 19,72%

Atitude Face ao Curso Frequentado

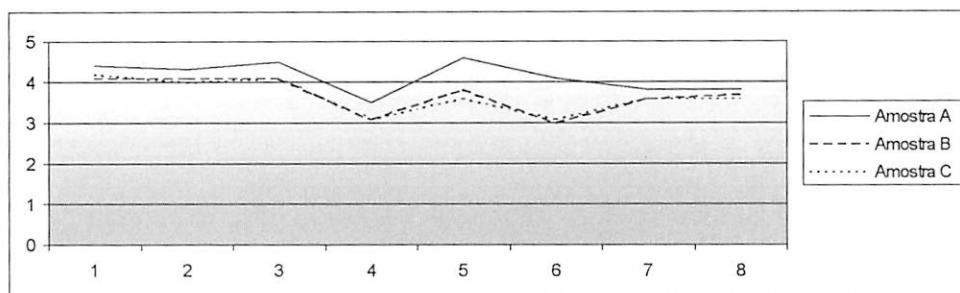
De acordo com os dados obtidos, verificámos que a percentagem de indivíduos que revelou uma atitude positiva face ao Curso Frequentado é claramente superior à dos que revelaram uma atitude negativa. Estes dados evidenciaram não só, a clara vantagem das opiniões favoráveis face às desfavoráveis, mas também, que a amostra A é aquela que mais evidencia essa tendência. A diferença entre as amostras B e C parece ser pouco significativa.

No Quadro N.º 2 podemos observar a distribuição das médias das pontuações das três amostras pelos diferentes itens que compõem a escala:

Quadro n.º 2

Atitude face ao Curso Frequentado

Distribuição da média das respostas por item



Conteúdo e número dos itens							
1	2	3	4	5	6	7	8
Depois de acabar o curso quero por em prática muitos destes conhecimentos	Os temas tornam-se realmente interessantes quando compreendidos	Este curso contribui para a minha valorização profissional	A Qualidade dos materiais de aprendizagem é adequada	Ao fazer este curso estou a contribuir para a minha realização pessoal	Penso que o curso que estou a realizar corresponde às minhas necessidades pessoais	No geral há uma boa organização e sistematização dos materiais	Agrada-me a apresentação dos conteúdos na generalidade das disciplinas

Média de cada amostra: **A**- 4,13 **B**- 3,69 **C**- 3,66

\bar{X} = 3,75 S = 0,167 S^2 = 0,0298

Precisão (α)= 0,75 Variância explicada = 11,59%

Atitude Face às Actividades de Estudo

Tal como sucedeu com as outras escalas, também aqui o número de indivíduos que manifestaram uma atitude positiva face à Actividades de Estudo enunciadas, foi largamente superior aos que se pronunciavam de modo preferencialmente negativo.

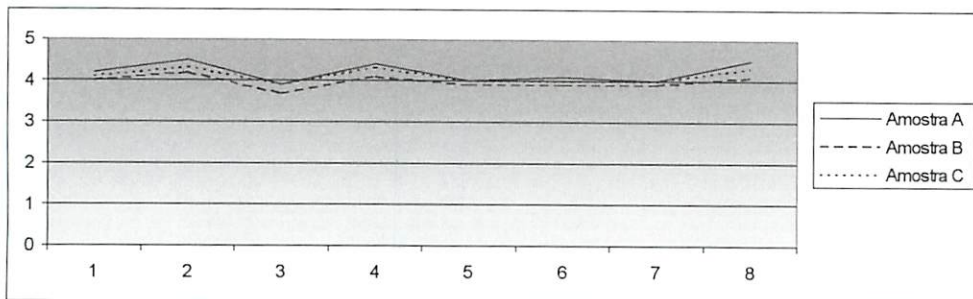
No seu conjunto estes dados continuam a evidenciar a tendência da amostra A para emitir opiniões, marcadamente, mais favoráveis. As diferenças entre as três amostras parecem ser pouco significativas.

Observamos, de seguida, a distribuição das médias das pontuações das três amostras, obtidas em cada item, por cada uma das referidas amostras.

Quadro n.º 3

Atitude face às Actividades de Estudo

Distribuição da média das pontuações de cada amostra



Conteúdo e número dos itens							
1	2	3	4	5	6	7	8
Estudar constitui para mim um prazer	Sinto que é necessário identificar com objectividade as minhas dificuldades de aprendizagem	Considero imprescindível rever sempre as minhas notas para me assegurar da sua correcção e legibilidade	Para mim é fundamental possuir notas claras e bem organizadas na maior parte dos assuntos	Gosto de orientar o meu estudo de acordo com a auto-avaliação dos meus conhecimentos	Considero necessário avaliar a eficácia do modo como estudo	Os resultados da minha auto-avaliação influenciam o modo como estudo	Para mim é importante sentir que sou capaz de explicar com rigor e por palavras próprias o essencial dos conceitos

Média de cada amostra: **A= 4,2 B= 4 C= 4,1**

$\bar{X} = 4,05$ $S = 0,09$ $S^2 = 0,0038$

Precisão (α)= 0.81 Variância explicada = 7,52%

Atitude face ao Controle Pessoal dos Resultados Acadêmicos

De acordo com os dados obtidos, também nesta escala, a percentagem de opiniões favoráveis ultrapassa largamente as desfavoráveis ou neutras.

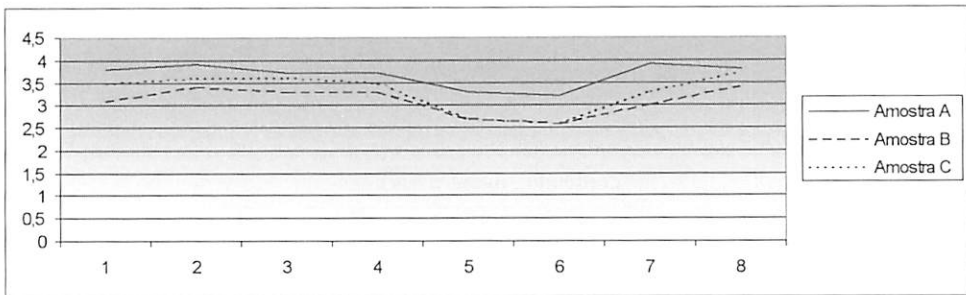
Ainda neste caso, a amostra A é aquela que evidencia uma tendência de respostas, destacadamente, mais favoráveis seguida da amostra C, sendo a amostra B aquela em que menos de 50% fornecem esse tipo de resposta.

Observando agora, com mais detalhe, a distribuição das pontuações médias obtidas em cada item por cada uma das amostras verificamos o seguinte:

Quadro n.º 4

Atitude face ao Controle Pessoal dos Resultados Acadêmicos

Distribuição da média das pontuações de cada amostra



Conteúdo e número dos itens							
1	2	3	4	5	6	7	8
Mesmo perante o insucesso sinto que as minhas capacidades estão à altura	Os resultados finais dependem de mim	O resultado dos exames depende mais daquilo que se sabe do que do factor sorte	O importante é o que se estuda e não o factor sorte	Neste tipo de ensino exige-se mais do que se dá	Difícilmente as classificações académicas vão reflectir o domínio que o aluno possui dos conhecimentos adquiridos	Dada a subjectividade das classificações académicas seria melhor substituí-las por 'apto' e 'não apto'	O êxito nesta vida é uma questão de sorte

Média de cada amostra: **A**= 3,58 **B**= 3 **C**= 3,1

$\bar{X} = 3,28$ $S = 0,157$ $S^2 = 0,0257$

Precisão (α)= 0,85 Variância explicada = 7,45%

Relação entre as atitudes avaliadas e os Resultados Acadêmicos

Os resultados obtidos foram os que constam do Quadro N.º 5:

Quadron.º 5

Correlações entre os resultados obtidos nas diversas escalas

Atitude face	Correlações
Ensino a Distância	.2288*
Curso Frequentado	.0861
Actividades de Estudo	.2207*
Controlo Pessoal dos Resultados Acadêmicos	.2076*

Nível de significância: *.01

Os resultados obtidos demonstram que existe uma correlação, moderadamente, significativa ($p < .01$) entre Classificações Acadêmicas e atitudes face: ao Ensino a Distância, às Actividades de Estudo e ao Controle Pessoal dos Resultados Acadêmicos.

Discussão dos resultados

Aquando da formulação das hipóteses, partimos do pressuposto de que os alunos que voluntariamente procuram a Universidade Aberta, por motivos de natureza pessoal, e não derivadas de imposições externas relacionadas com a progressão na carreira profissional, como acontece claramente no caso da amostra B, mas de modo mais camuflado, embora assente no mesmo tipo de razões, no caso da amostra C, seriam aqueles que iriam revelar atitudes mais favoráveis ao conjunto dos objectos atitudinais estudados. Este pressuposto foi confirmado. Contudo, existem outros fundamentos que podem justificar os resultados obtidos, por cada uma das amostras, em cada uma das escalas.

No que se refere às atitudes face ao Ensino a Distância, se é verdade que para o conjunto dos três grupos de alunos, este tipo de ensino surge, entre outros aspectos, como uma oportunidade de realizar um curso, praticamente sem exigências de deslocação, e com a possibilidade de gerir os próprios tempos de estudo, no caso dos alunos da amostra A, estes aspectos poderão ser mais relevantes dado que:

- Existem menos cursos do tipo daquele que frequentam, a nível dos diversos Distritos do País, comparativamente, aos cursos respeitantes às outras amostras.
- A oportunidade de poder gerir pessoalmente o tempo será provavelmente tanto ou mais importante quanto a disponibilidade existente for reduzida. Os professores (grupo predominante na amostras B e C) estariam neste caso beneficiados, já que, ao contrário da maior parte de outras profissões dispõem, aparentemente, de mais tempo para auto-gerir.

Em virtude de a amostra A conter uma percentagem considerável de indivíduos pertencentes a outras profissões, que não a de professores, encontraria, também aqui, uma eventual justificação para que esta população valorize mais este tipo de ensino do que as restantes, que foram alvo deste estudo.

Relativamente às atitudes face ao Curso Frequentado supomos que, para além das características intrínsecas à organização e apresentação dos conteúdos do próprio curso, poderão ser os motivos pessoais para a sua realização que constituirão os principais determinantes das atitudes expressas. Neste sentido, um curso em que os alunos se inscrevem por opção pessoal poderá suscitar atitudes mais favoráveis do que outros em que os alunos se inscrevem por imposição declarada (amostra B) ou camuflada por pressões externas (caso da amostra C).

Quanto às atitudes face às Actividades de Estudo, podemos considerar como hipótese justificativa de que a amostra A, obtenha pontuações significativamente mais elevadas do que a amostra B, o facto da sua situação de voluntariado supor a definição dum "contrato pessoal de estudo" mais vincado do que os restantes, e ainda de representar um grupo de alunos substancialmente mais restrito, o que, em termos de ligação professor-aluno, poderá permitir um acompanhamento mais permanente do desenvolvimento da sua aprendizagem. Estas circunstâncias poderão determinar uma maior predisposição para desenvolver estratégias de estudo mais eficazes e auto-controladas. O facto da amostra C não obter resultados significativamente diferenciados das amostras A e B, e que deriva das suas pontuações médias se situarem entre estas duas, isto é, mais elevadas do que a da amostra B, mas não suficientemente próximas ou diferenciadas da amostra A, poderá eventualmente relacionar-se também com a possível existência de um "contrato pessoal de estudo" mais acentuado, em resultado do seu estatuto pretensamente voluntário. Esta hipótese poderá justificar uma maior responsabilidade pessoal, em desenvolver de forma eficaz tarefas que conduzam à prossecução dos objectivos de aprendizagem, comparativamente à amostra B, para quem as actividades de estudo, necessárias à realização do curso, foram determinadas essencialmente por imposições da entidade contratante.

As razões aduzidas para as atitudes face às Actividades de Estudo poderão ser igualmente válidas para as atitudes face ao Controlo Pessoal dos Resultados Académicos. Já que a diferença de resultados entre as amostras B e C é, neste caso, significativa, as possíveis razões que sugerimos no contexto da atitude face às Actividades de Estado, poderão ter aqui uma tradução mais evidente.

Cremos ainda que, no conjunto das atitudes mencionadas, elementos relacionados com a influência recíproca entre atitudes, e mais concretamente entre aquelas que apresentam correlações significativas, poderão igualmente contribuir para a justificação dos resultados obtidos. A este propósito observamos que as únicas escalas que não demonstraram apresentar esse tipo de intercorrelações, são as escalas de Ensino a Distância e de Actividades de Estudo, pelo que a expressão de qualquer atitude face a um destes objectos terá certamente uma interferência praticamente insignificante na atitude face ao objecto da outra escala. Ao invés, as atitudes face ao Ensino a Distância, ao Curso Frequentado e ao Controle Pessoal dos Resultados Académicos poderão influenciar-se reciprocamente. Relembramos, a este propósito que, já em 1959, Fraisse referia que as atitudes além de poderem afectar diversas capacidades individuais, poderiam igualmente afectar a formação de outras atitudes.

Embora optássemos por tratar e analisar os dados recolhidos através das quatro escalas, numa perspectiva multidimensional, queremos evidenciar que as correlações obtidas, entre três das escalas referidas, indicam que as dimensões atitudinais consideradas não são absolutamente diferenciadas, já que os resultados das suas intercorrelações revelam que há interrelações ao nível dos objectos avaliados.

No que se refere à hipótese, que considerava que os Resultados Académicos dos alunos seriam determinados, em parte, pelas suas atitudes face: ao Ensino a Distância, ao Curso Frequentado, às Actividades de Estudo e ao Controlo Pessoal dos Resultados Académicos, elas foram formuladas com base nas investigações já referidas, que evidenciavam este tipo de relação noutros contextos de ensino, mas que considerámos, eventualmente, extensíveis a este tipo de população.

Os resultados obtidos confirmam a moderada significância desta relação ao nível de três das atitudes estudadas, mas não na Atitude face ao Curso Frequentado. Entre outras possíveis razões, as causas justificativas poderão ser as seguintes:

1. O facto da maior parte dos alunos, que compõem a amostra total, estar a frequentar um curso que lhes é imposto, de forma clara, ou de modo mais ou menos camuflado, poderá, além do reflexo sobre as atitudes expressas, interferir nos próprios resultados académicos e nas respectivas correlações, dificultando o estabelecimento de interrelações significativas.

2. O facto da amostra em que baseamos este estudo, ser substancialmente mais restrita, do que a composta pelo conjunto de alunos que responderam ao questionário. De acordo com Tuckman (1978) o tamanho das amostras afecta a nitidez das correlações obtidas.
3. Uma parte substancial dos itens que compõem esta escala possuem ao nível conceptual pouca relação com os resultados da aprendizagem.
4. As classificações académicas poderem eventualmente reflectir um baixo nível de precisão, relativamente aos objectos da avaliação.
5. O paralelismo com outros estudos, que evidenciaram baixas correlações entre atitudes face ao estudo e classificações académicas (Dromme e Ruimy, 1973; Morales, 1988).

Conclusões

Com base no atrás exposto poderemos concluir que as atitudes dos alunos face: ao Ensino a Distancia, ao Curso Frequentado, às Actividades de Estudo e ao Controlo Pessoal dos Resultados Académicos são maioritariamente favoráveis, sendo as atitudes face às Actividades de Estudo e ao Curso Frequentado aquelas em que estes resultados se tornam mais evidentes.

O factor voluntariado/obligatoriedade de frequência parece ter uma influência decisiva nas atitudes evidenciadas, sendo os estudantes voluntários os que revelam predisposições mais favoráveis aos quatro objectivos atitudinais evidenciados.

Finalmente, observamos uma relação significativa entre as atitudes dos alunos face ao Ensino a Distancia, às Actividades de Estudo e ao Controle Pessoal dos Resultados Académicos e às Classificações Académicas obtidas por estes.

Bibliografia

- ARETIO, L.G. (1991), *U.N.E.D. Exremaña una eficácia probada*, Merida: U.N.E.D.
- BERBAUM, J. (1988), *Un programme d'aide au Development de la Capacité d'Apprentissage*, Document de Travail. Université de Grenoble.
- BIGGS, J.B. (1985), "The Role of Metalearning in Study Process", *British Journal of Educational Psychology*, 55, 185-212.
- BILLINGNGTON, D. (1988), *Ego Development and Adult Education*, Doctoral Dissertation, The Fielding Institute. Dissertation Abstracts International, 49(7). University Microfilms N.º 88-16, 275.
- CRANTON, P. (1992), *Working with Adult Learners*, Toronto: Wall & Emerson.
- DROMME, L.W.; RUIMY, H. (1973), "Attitude et Performance Scolaire", *Revue Internationale de Psychologie Appliqué*, 22, 165-180.
- ELSDOM, K.T. (1984), "Enseignement et Apprentissage en Éducation des Adultes", *Bulletin du Bureau International d'Éducation*, UNESCO, 58, 1-115.
- FERREIRA, M.L.R. (1985), "A Motivação nos Adultos Factor Fundamental no Ensino a Distância", *Sinal*, 1, 29-43.
- FRASSE, P. (1959), "Le Rôle des Attitudes dans la Perception", In *Les Attitudes*. Symposium de l'Association de Psychologie Scientifique de Langue Française, Paris: PUF.
- GRIJALBA, J.J.V. (1992), "Comentarios en Torno a la Relación entre Educación a Distancia y Desarrollo", *Revista Iberoamericana de Educación Superior a Distancia*, 3, 49-56.
- HOLLINGSWORTH, P.M.; REUTZEL, D.R. (1990), "Prior Knowledge, Content-Related Attitude, Reading Comprehension: Testing Mathewson's Affective Model of Reading", *Journal of Educational Research*, 83, 194-200.
- HOLMBERG, B. (1985), *Status & Trends of Distance Education*, Lund: Lector Publishing.
- HOWARD, D.C. (1985), "Reading and Study Skills and the Distance Learner", *Distance Education*, 6, 169-188.
- KEEGAN, D.J. (1980), "On Defining Distance Education", *Distance Education*, 1, 13-36.
- KNOWLES, M. (1986), *The Adult Learner: A Neglected Species*, Houston: Gulf Publishing.
- MATHEWSON, G.C. (1985), "Toward a comprehensive model of affect in reading process", In L. I. Singer e R. B. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and process of reading*. Newark, D.E.: International Reading Association.
- MCCOMBS, B.L.; WHISLER, J.S. (1989), "The Role of Affective Variables in Autonomous Learning", *Educational Psychologist*, 24(3), 277-306.
- MORALES, P. (1988), *Medición de Actitudes en Psicología y Educación*, San Sebastian: Tarttelo, S.A.
- MUCHIELLI, R. (1975), *Les Méthodes Actives dans la Pédagogie des Adultes*, Paris: Libraires Techniques. Entreprise Modern d'Édition. ESF.
- PERRY, W. (1983), "The growth of distance learning", in M.W. Neil: *Education of Adults at a Distance*, London: Kogan Page.
- SCHWITTMAN, D. (1983), "Time and Learning in Distance Study", *Distance Education*, 3, 141-156.
- SIMONSON, M.R., et al. (1999), *Teaching and Learning at a Distance: Foundations of Distance Education*, New York: Prentice Hall.
- SHU-LUN-WONG (1992), "Approaches to study of Distance Education", *Research in Distance Education*, 7, 11-17.
- THOMAS, J.W., ROWHER, W.D. (1986), "Academic Studying. The Role of Learning Strategies", *Educational Psychologist*, 21, 19-41.

THORNBURG, H.D. (1975), 'Attitudinal Determinants in Holding Dropouts in School'; *The Journal of Educational Research*, 68, 181-185.

TUCKMAN, B.W. (1978), *Conducting Educational Research*, New York: Harcourt Brace Jovanovich Publishers.

WHITLEY, T.W. (1979), 'The Effects of Individualized Instruction on the Attitudes of Middle School Pupils', *Journal of Educational Research*, 72, 187-193.