

AUTONOMIA E O USO DAS TECNOLOGIAS: UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE HÁBITOS DE ESTUDO DE LICENCIANDOS EM FÍSICA DAS MODALIDADES PRESENCIAL E A DISTÂNCIA

Denise Pereira de Alcantara Ferraz – deferraz@unifei.edu.br – UNIFEI

Mikael Frank Rezende Junior – mikael@unifei.edu.br – UNIFEI

Juliana Maria Sampaio Furlani – jufurlani@unifei.edu.br – UNIFEI

RESUMO. *Este trabalho objetivou conhecer os hábitos de estudo dos alunos de uma universidade pública brasileira através da análise dos Fatores Planejamento de Estudo e Uso de Tecnologias do Questionário de Hábitos de Estudo para estudantes universitários, a partir das respostas dos alunos dos cursos de Licenciatura em Física nas modalidades presencial e a distância, visando uma comparação entre as modalidades. Identificamos que os alunos da modalidade a distância planejam mais seus estudos e usam mais as tecnologias do que os alunos da modalidade presencial. Os resultados indicam ainda a necessidade de se pensar em cursos que não só estimulem a autonomia do aluno, mas também se estruturam para que os alunos exercitem essa autonomia.*

Palavras-chave: *hábitos de estudo, educação superior, aprendizagem, autonomia.*

ABSTRACT. *This study has as an objective to get to know the study habits of the students from Brazilian Federal University. There were analyzed the factors Study Planning and Technology Use of the Study Habits from Questionnaire for university students, from the answers from the Physics Graduation course's students at the presence and distance modes, aiming a comparison between the modes. It can be identified that the distance education students plan their studies more and use the technology more than the presence mode students. This results indicative that needs to think about courses that not only stimulate the student's autonomy, but also gives them a better structure to exercise their autonomy.*

Keywords: *Study habits, high educations, learning, autonomy.*

Submetido em 15 de novembro de 2016.

Aceito para publicação em 31 de dezembro de 2016.

POLÍTICA DE ACESSO LIVRE

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona sua democratização.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo é parte de uma pesquisa que investiga hábitos de estudo de alunos de uma universidade pública brasileira, buscando compreender aspectos que se referem aos processos de ensino e aprendizagem, e às estratégias de estudo utilizadas por essa população. Pesquisar hábitos de estudo em estudantes universitários é, atualmente, um tema de reconhecida relevância, pois, apesar de vários estudos recentes (MARTINS; ARROTEIA; GONÇALVES, 1999; MONTEIRO; VASCONCELOS; ALMEIDA, 2005; NOGUEIRA, 1998; 2002; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2007; VENDRAMINI et al., 2004), de modo geral, a “população” de estudantes da educação superior ainda é pouco estudada (POLYDORO; PRIMI, 2004), apontando-se especialmente para as pesquisas brasileiras em comparação às investigações feitas com crianças e adolescentes, como salienta Nogueira (2002).

Várias instituições, nas múltiplas discussões a respeito do tema, descrevem a necessidade de uma avaliação efetiva que contribua com a caracterização de sua população, assim como a possibilidade de implementação de programas de orientação quanto aos hábitos de estudo. Partindo do reconhecimento dessa necessidade, este trabalho se propõe a conhecer os estudantes de uma universidade pública, especialmente no que se refere aos seus hábitos de estudos, como primeiro passo para que programas de orientação sobre o tema possam ser futuramente implementados na instituição.

Segundo Silva e Sá (1997), muitos dos problemas relacionados com a aprendizagem podem ser compreendidos pela ausência ou pelo mau uso de estratégias de estudo e pela inexistência de hábitos e métodos de trabalho favoráveis à aprendizagem (SILVA; SÁ, 1997), o que pode desencadear situações de ansiedade e estresse, cada vez mais intensamente vivenciados por estudantes universitários. Assim, desenvolver hábitos e estratégias de estudo tem como finalidade oferecer ao estudante o acesso a condições e instrumentos, permitindo-lhe desenvolver habilidades mentais mais autônomas e uma aprendizagem mais efetiva, convivendo de forma mais saudável com a ansiedade provocada em situações de maior pressão, como a que acontece nas avaliações de aprendizagem.

Neste artigo, será apresentado um recorte de uma pesquisa mais ampla, que envolveu a aplicação de um questionário sobre os hábitos de estudo, cujos fatores estão relacionados mais adiante no Quadro 1, aos estudantes de todos os cursos da Universidade em estudo. Esse recorte visa estabelecer uma comparação entre os alunos de duas modalidades de ensino: presencial e a distância.

A análise envolverá os fatores Planejamento de Estudo (fator 1) e Uso de Tecnologias (fator 3), do Questionário de Hábitos de Estudo para Estudantes Universitários. A opção pela análise apenas dos dois fatores acima apresentados ocorreu em função de serem os fatores em que os resultados demonstraram as maiores diferenças entre as duas modalidades.

Nesse sentido, um interesse originário neste trabalho está direcionado aos hábitos de estudo dos alunos do curso de Licenciatura em Física nas modalidades

presencial e a distância. Este curso tem sido estudado na literatura por características como a sua baixa procura e os altos índices de evasão, conforme apontam Bittencourt e Mercado (2014). Entende-se que muito ainda há para se compreender a respeito das características do aluno inserido nesse curso nas diversas modalidades de ensino. Além disso, é o único curso de graduação oferecido pela instituição nas duas modalidades, o que viabiliza a comparação. Entende-se, ainda, que caracterizar essa população é o primeiro passo para que, cada vez mais, a oferta do curso e a oferta de programas de orientação de estudos sejam compatíveis com as necessidades identificadas. A comparação entre as respostas dos alunos dos cursos de Licenciatura em Física nas modalidades presencial e a distância será articulada aos estudos da autonomia como característica indispensável ao processo de aprendizado.

Na busca da compreensão do conceito de autonomia articulado ao uso de tecnologias na aprendizagem, foram utilizados como aporte teórico os autores Rogers (1989), Freire (1983; 2007) e Coll e Monereo (2010). Parte-se do pressuposto teórico de que o aluno deve ter um papel ativo no processo de aprendizagem e, nesse aspecto, entende-se que o planejamento de estudo e o uso de tecnologias podem ser aliados importantes. Tendo isso em vista, apresenta-se, a seguir, as bases teóricas que foram utilizadas na análise dos dados.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

No Brasil, a educação superior se expandiu, em especial nas últimas décadas, incluindo um maior número de pessoas de diferentes classes sociais. Essa democratização trouxe um aumento de demanda, que se ampliou paulatinamente não só no Brasil, mas nos países em geral (ALMEIDA; SOARES, 2004).

[P]assamos de um “ensino de elite” para um “ensino de massas” [...]; podemos reconhecer que não só alguns grupos de alunos se identificam pouco com a universidade, como esta ainda não se adaptou suficientemente no seu funcionamento para atender a esta nova realidade (ALMEIDA; SOARES, 2004, p. 15).

As estatísticas brasileiras apontam ainda para a democratização do acesso, muito mais que para a democratização do sucesso e permanência na educação superior, e destacam altos índices de fracasso escolar e de abandono nos estratos sociais mais desfavorecidos socialmente. Entre as várias razões, destaca-se que o aluno se depara com exigências notadamente diferentes no nível social, pessoal e acadêmico, além da transição do ensino médio para a educação superior ser marcada pela confrontação com novas formas de avaliação, métodos de ensino diferentes daqueles a que o aluno estava acostumado, o que exige modificação de sua rotina e de seus hábitos de estudo (RAMOS et al., 2011).

A respeito do envolvimento do estudante na educação superior, Almeida (2007) comenta que as teorias atuais de aprendizagem salientam o papel ativo do aluno, o que implica a capacidade de se comportar de maneira autônoma, chegando a

uma aprendizagem autorregulada. Isso significa que quanto maior o autoconhecimento do aluno, maior clareza terá em relação às atividades escolares.

Essa capacidade de o aluno estudar sozinho, distante da presença física de professor, tutor e colegas, é um dos temas frequentes no debate a respeito da educação a distância. Alguns diferentes termos são utilizados para se referir a esse processo: “aprendizagem autônoma”, “aprendizagem autodirigida”, “aprendizagem de marcha ou andamento auto-regulado”, “autoaprendizagem” (LITTO, 2010, p. 36). Apesar das diferentes terminologias, todos remetem a colocar o aluno como sujeito ativo de sua aprendizagem, “autor e condutor de seu processo de formação, apropriação e construção do conhecimento” (PRETI, 2000). Peters (2006, p. 95), referindo-se à dimensão didática da autonomia, destaca que estudantes autônomos são aqueles que

[...] reconhecem suas necessidades de estudo, formulam objetivos para o estudo, selecionam conteúdo, projetam estratégias de estudo, arranjam materiais e meios didáticos, identificam fontes humanas e materiais adicionais e fazem uso delas, bem como quando eles próprios organizam, dirigem, controlam e avaliam o processo de aprendizagem (PETERS, 2006, p. 95).

Nesta pesquisa, o Fator 1 do Questionário de Hábitos de Estudos contém itens de questões que permitem investigar essa dimensão didática da autonomia apontada por Peters (2006). Pouco ainda se sabe sobre o perfil do aluno a distância, frente que carece de pesquisas em outros contextos e cenários, afinal, saber quem é o aluno virtual e quais são suas demandas e características ajuda a planejar cursos mais apropriados para atender suas necessidades, principalmente aqueles com foco no aluno, pois preparar um curso nesse contexto significa pensar num processo que promova seu crescimento, pois,

[...] [n]este clima que promove o crescimento, a aprendizagem é mais profunda e se desenvolve num ritmo mais rápido, sendo mais útil para a vida e para o comportamento do aluno, do que a aprendizagem adquirida na sala de aula tradicional. Isso acontece porque a direção é auto-escolhida, a aprendizagem é autodidata e a pessoa como um todo, com sentimentos e paixões tanto quanto com o intelecto, é envolvida no processo (ROGERS, 1989, p. 79).

Seguindo esse objetivo e pensando num curso com foco na autonomia do aluno, o curso a distância pode ser um desafio e, ao mesmo tempo, um diferencial para o sucesso do aluno. Notare e Behar (2009, p. 182) destacam que “para que o aluno tenha sucesso em um curso virtual é preciso automotivação e autodisciplina, pois o ambiente virtual é livre e, juntamente com a liberdade, deve haver responsabilidade, comprometimento e disciplina”. Assim, nesta modalidade de ensino, o professor que tem seu foco voltado no aluno passa a ser um facilitador, tendo o aluno como responsável por seu processo de aprendizagem. Para Rogers (1989, p. 78), “a pessoa facilitadora compartilha com os outros alunos [...] a responsabilidade pelo processo de aprendizagem”.

Rogers (1989) e Freire (1983; 2007) nos auxiliam na compreensão da importância da autonomia numa perspectiva humanista. Para Freire (1983, p. 28) “a educação, portanto, implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem. O homem deve ser o sujeito de sua própria educação”. No nosso entendimento, isso significa que estamos falando de sujeitos que possuem dentro de si muitas capacidades para a autocompreensão e para a modificação de seus autoconceitos, de suas atitudes e de seu comportamento autônomo. Importante ressaltar que, para o autor, o clima educacional pode ativar esses recursos, a partir de atitudes psicológicas facilitadoras.

Fazendo uma analogia entre a prática clínica e a atuação no âmbito educacional, Rogers (1989, p. 79) faz o seguinte questionamento:

Se considero meus clientes como pessoas dignas de confiança e basicamente capazes de se descobrirem e de guiarem suas vidas em um ambiente que sou capaz de criar, por que não posso criar o mesmo tipo de clima para alunos graduandos e incentivar o processo de aprendizagem autodirigida?

Nessa perspectiva, é o aluno que se responsabiliza pelo próprio programa de aprendizagem, sozinho ou em cooperação com o outro. Ele toma decisões quanto à direção da própria aprendizagem e assume responsabilidades pelas consequências dessas escolhas. Consonante a isso, “a disciplina necessária para alcançar os objetivos dos alunos é a autodisciplina, que será reconhecida e aceita pelo estudante como sendo de sua própria responsabilidade” (ROGERS, 1989, p. 79).

Muito próxima à concepção de ensino-aprendizagem de Rogers (1989), Freire (1983, p. 17) nos apresenta uma concepção de educação libertadora, discordando de qualquer proposta de educação como “transmissora de conhecimento”, onde apenas a relação professor-aluno, no caso o professor, sabe e transmite o saber ao aluno. Freire (1983) ainda defende que a educação deve proporcionar contextos formativos que sejam adequados para que os educandos possam se fazer autônomos, afinal, a autonomia não é uma característica da natureza humana, mas uma conquista que deve ser realizada. A autonomia, além da liberdade de pensar por si, além da capacidade de guiar-se por princípios que concordem com a própria razão, envolve a capacidade de realizar, o que exige um homem consciente e ativo; por isso, o homem passivo é contrário ao homem autônomo. A autonomia, então, se faz ao longo da vida pelas decisões que tomamos, por isso a importância em assumir a própria liberdade responsabilmente.

O que é preciso, fundamentalmente mesmo, é que o filho assuma eticamente, responsabilmente, sua decisão, fundante de sua autonomia. Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas (FREIRE, 2000, p. 120).

A educação, então, deve formar para a autonomia, fomentando nos educandos a curiosidade e a criticidade. “É uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiado certos de nossas certezas” (FREIRE, 2000, p. 30). Isso

nos indica que Freire (2000) defende a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, pois faz parte da natureza da prática docente indagar, buscar, pesquisar.

A proposta de Freire é de uma educação problematizadora, dialógica, contrária à educação chamada bancária, por isso não considera os alunos como depósito de conteúdos, mas busca promover condições para que o próprio aluno seja sujeito e construtor de sua autonomia. Para Freire (1983, p. 79), “já agora ninguém educa ninguém, como ninguém educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. Isso nos remete à ideia do autor de que “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (FREIRE, 2000, p. 59).

Articulando a discussão sobre autonomia com o uso de tecnologias, Coll e Monereo (2010) defendem que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) fazem parte de um novo paradigma tecnológico que modifica as práticas sociais e educacionais. Para Monereo e Pozo (2010, p. 98),

As TIC começaram a criar uma separação entre a maneira como pensam e se relacionam com o mundo aqueles que fazem um uso esporádico ou circunstancial dessas tecnologias e aqueles outros cujas atividades cotidianas dificilmente não se encontram sempre ligadas a algum dispositivo tecnológico, sem a participação do qual a atividade seria diferente.

Acrescentam ainda à discussão a ideia de que o uso da tecnologia promoveu um impacto sobre a cognição humana, especificamente sobre as formas de pensar e aprender dos alunos, identificando diferentes fases dos efeitos das TIC sobre a mente:

1. Criação de metáforas: novas formas de interpretar os fenômenos;
2. Criação de novas categorias cognitivas;
3. Potencialização da atividade intelectual em geral;
4. Amplificação de certas funções ou habilidades psicológicas;
5. Internalização de modos e ferramentas simbólicas (MONEREO; POZO, 2010, p. 104).

Diante desse cenário, formar estudantes em estratégias e competências de busca de informações em ambientes virtuais seria uma necessidade iniludível. A ideia refere-se a formar um aluno capaz de gerenciar o fluxo de informação que entra em um sistema e, por conseguinte, de localizá-la, filtrá-la e utilizá-la da melhor forma possível. Isso justifica a escolha do Fator 3 – Uso de Tecnologias, para as análises aqui propostas.

Nesta pesquisa, as respostas aos itens referentes ao Fator 1 – Planejamento de Estudos serão analisadas conjuntamente com as respostas aos itens referentes ao Fator 3 – Uso de Tecnologias, pois esses fatores nos ajudarão a caracterizar o perfil de nossos estudantes, relativos à sua autonomia, nos cursos de Licenciatura em Física, visando estabelecer as possibilidades de organização de um curso que cada vez mais atenda às demandas dos alunos.

3. DELINEAMENTO DA PESQUISA

Esta é uma pesquisa quali-quantitativa em relação aos hábitos de estudos dos alunos do curso de Licenciatura em Física da UNIFEI, nas modalidades presencial e a distância, investigando diferenças estatisticamente significativas em função da variável modalidade de curso. Ela foi construída a partir do trabalho de Ramos et al. (2011), que apresenta e discute a construção de um instrumento de avaliação de hábitos de estudo. Nesse instrumento, validado e habilitado para este tipo de investigação, para cada item apresentado na forma de uma afirmativa, são disponibilizadas cinco alternativas do tipo Likert: Sempre (S), Frequentemente (F), Algumas vezes (A), Poucas vezes (P), e Nunca ou quase nunca (N).

O instrumento de coleta de dados foi digitalizado e enviado, via email, a todos os alunos matriculados nos cursos, distribuídos em todos os períodos. Para que os alunos tivessem acesso ao instrumento de pesquisa, foi necessário assinar um termo de consentimento livre e esclarecido. Na data de aplicação do questionário, eram 88 alunos matriculados na modalidade presencial e 163 alunos matriculados na modalidade a distância. Do total (251), recebemos o retorno de 53 alunos (21%), sendo 30 alunos do curso a distância e 23 alunos do curso presencial.

As respostas do Questionário de Hábitos de Estudo para estudantes universitários foram transferidas em planilha de entrada de dados, e foram elaborados gráficos para análise simples posterior. A tabulação dos resultados obtidos foi feita com o auxílio do software estatístico SPSS, que possui procedimentos avançados para facilitar a análise de dados estatísticos e criação de gráficos e tabelas a partir do cruzamento desses dados. Assim, foi possível cruzar as variáveis “modalidade de curso (presencial ou a distância)” e “hábitos de estudo”.

Na referida instituição, esse instrumento foi aplicado sob a denominação Questionário de Hábitos de Estudo para estudantes universitários, em que foram contemplados nove fatores de avaliação, cada um composto por uma série de itens cujo número varia de fator para fator. O detalhamento de cada fator pode ser encontrado em Ferraz, Rezende Junior e Barreto (2015). O Quadro 1 apresenta, resumidamente, a descrição de cada fator de avaliação e o número de itens que o compõe.

Quadro 1 – Fatores de avaliação e número de itens que os compõem

Descrição de cada fator de avaliação	Número de itens
Fator 1 - Planejamento do estudo	11
Fator 2 - Dificuldades no uso de técnicas e estratégias de estudo	11
Fator 3 - Uso de tecnologias	4
Fator 4 - Estudo em grupo	5
Fator 5 - Condições ambientais adequadas para o estudo	5
Fator 6 - Falta de atualização do conhecimento	5

Fator 7 - Dificuldade de organização espaço-temporal	4
Fator 8 - Desatenção e desmotivação	5
Fator 9 - Anotação da matéria	6

Fonte: Adaptado de Ramos et al. (2011)

Neste artigo, como a proposta é analisar a autonomia dos sujeitos da pesquisa em relação aos seus hábitos de estudo. Utilizamos os fatores 1 e 3, conforme justificado anteriormente no referencial teórico. O fator 1 foi objeto específico de trabalho anterior (FERRAZ; REZENDE JUNIOR; BARRETO, 2015), e os principais resultados e conclusões serão incorporados e rediscutidos nesta análise. Quanto ao fator 3, apresentamos aqui uma análise detalhada dele.

Na análise de ambos os fatores, buscou-se confrontar os resultados obtidos para as duas modalidades, no intuito de perceber diferenças significativas entre seus alunos, de modo a propiciar dados para uma melhor caracterização desses grupos que possibilite o estabelecimento de estratégias futuras de ensino que possam ser mais adequadas a possíveis especificidades dos alunos do curso na modalidade a distância.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na pesquisa aqui apresentada, não foram realizadas quaisquer modificações em relação aos fatores e itens propostos no instrumento de Ramos et al. (2011); entretanto, optou-se pelo arredondamento quando da necessidade de agrupamento entre as alternativas do tipo Likert (sempre; frequentemente; algumas vezes; poucas vezes; nunca ou quase nunca), já que foi adotado como critério para a amostra estudada a utilização somente de números inteiros, ou seja, arredondando-se os valores da primeira casa decimal.

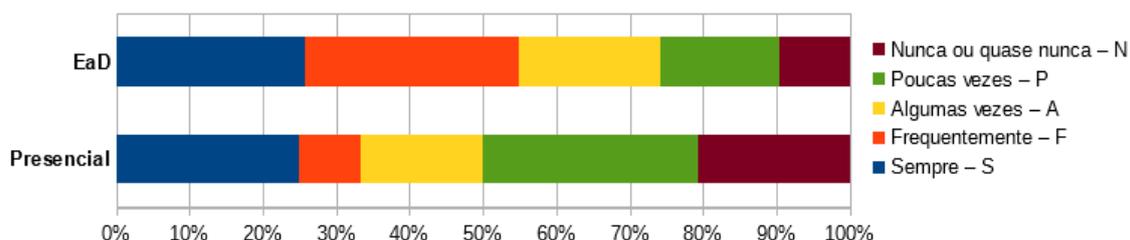


Figura 1 – Item 15: Passo a limpo e organizo minhas anotações

Fonte: Elaborado pelos autores, com base na pesquisa realizada.

Os fatores 1 e 3 do instrumento de coleta de dados foram analisados para compor o perfil dos estudantes em relação ao conceito de autonomia. O fator 1 é composto por 11 itens. A numeração do item corresponde à ordem na qual ele apareceu no questionário.

Os itens referentes ao fator 1 serão informados à medida que as respostas aos itens, dadas pelos estudantes da Licenciatura em Física, nas modalidades presencial (PRE) e a distância (EAD), forem apresentadas e analisadas. A Figura 1 mostra os resultados das respostas dos estudantes para o item 15.

No item 15 – Passo a limpo e organizo minhas anotações, agrupando-se as alternativas S e F, nota-se que 55% dos estudantes na modalidade EAD mantêm esse hábito, contra apenas 33% dos respondentes na modalidade PRE. Nessa modalidade, o agrupamento das alternativas P e N correspondeu a 50% das respostas, o que indica um envolvimento mais intenso dos alunos da modalidade EAD comparativamente aos alunos do presencial no que se refere à ação de passar a limpo e organizar suas anotações.

O item 4 apresentou as respostas conforme Figura 2.

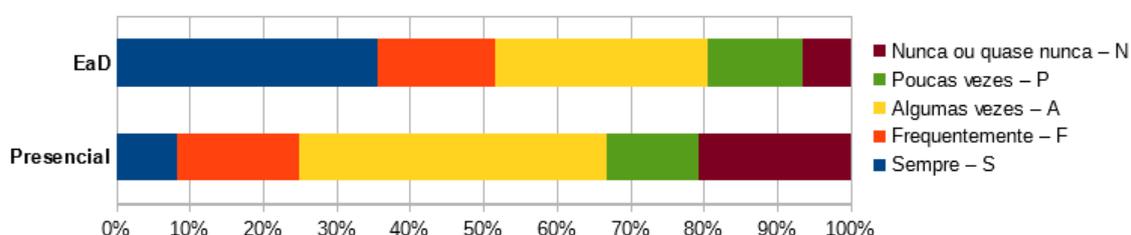


Figura 2 – Item 4: Elaboro meu plano de estudo para cada matéria

Fonte: Elaborado pelos autores, com base na pesquisa realizada.

Neste item 4 – Elaboro meu plano de estudo para cada matéria, ao agruparmos as alternativas S e F, apenas 25% dos respondentes do curso presencial mantêm esse hábito de estudo, enquanto 52% no curso EAD responderam que sempre ou frequentemente elaboram planos de estudo.

Na análise das respostas do item 6, pode-se perceber que os alunos do curso EAD têm uma maior tendência a repassar, periodicamente, cada tema apresentado/estudado. As respostas estão na Figura 3.

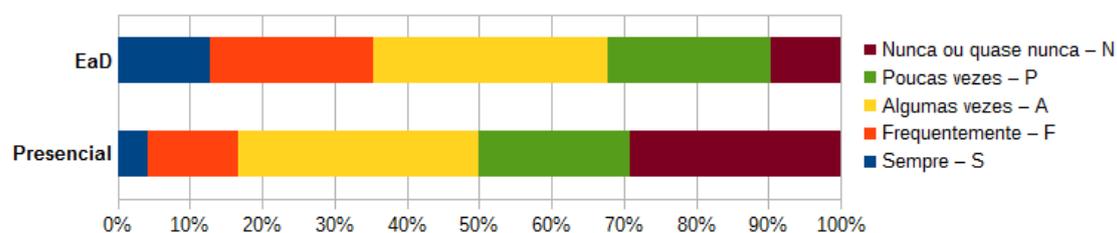


Figura 3 – Item 6: Repasso, periodicamente, cada tema

Fonte: Elaborado pelos autores, com base na pesquisa realizada.

No agrupamento de S e F tem-se 17% para os respondentes do curso PRE e 36% para o curso EAD. Já no agrupamento P e N, 50% dos respondentes do PRE e 32% dos de EAD. Especificamente em cada alternativa, esta conclusão é reforçada a partir da detecção de que, na análise das alternativas extremas S e N, a relação percentual entre os alunos de EAD e PRE é praticamente o triplo, ou seja, para a alternativa S, temos PRE em 4% e EAD em 13%, enquanto que para N, 29% dos alunos de PRE declararam essa alternativa, mas dos alunos EAD, esse percentual limita-se a 10%.

A Figura 4 mostra os resultados para o item 7.

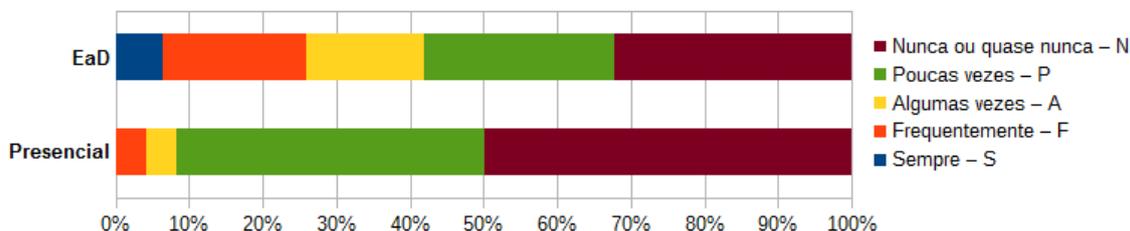


Figura 4 – Item 7: Realizo autoavaliações mensais ou semestrais, para rever meu grau de aproveitamento nos estudos.

Fonte: Elaborado pelos autores, com base na pesquisa realizada.

No item 7, relativo à realização de autoavaliações, não há aproximações percentuais entre os respondentes de EAD e PRE em nenhuma das alternativas. O resultado que chama a atenção é que, para ambas as modalidades de ensino, esse é um hábito de estudo pouco frequente, pois quando se agrupam os resultados das categorias A, P e N deste item, constata-se que 96% dos cursistas de PRE e 74% de EAD escolheram essas categorias. Vale ressaltar, porém, que esse hábito de estudo é mais frequente entre os estudantes do curso EAD.

No item 3 – Após ler atentamente um texto, procuro escrever suas ideias fundamentais, em todas as categorias de respostas nota-se, pela Figura 5, que os percentuais foram bem diferentes entre os dois cursos.

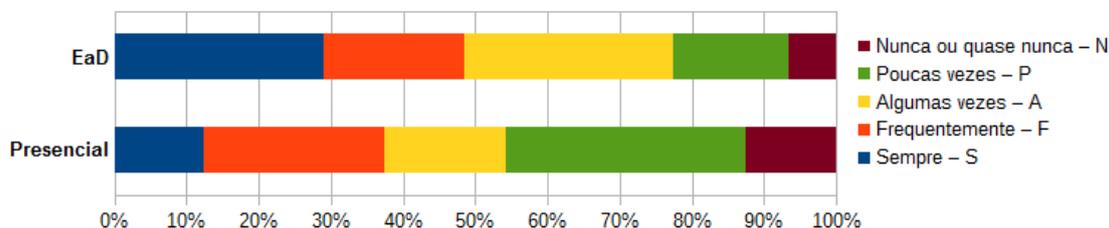


Figura 5 – Item 23: Após ler um texto, procuro escrever suas ideias fundamentais

Fonte: Elaborado pelos autores, com base na pesquisa realizada.

Para o curso EAD, 29% dos estudantes afirmam ter sempre (S) esse hábito, enquanto para os alunos PRE esse percentual limita-se a 12,5%. Na análise de agrupamentos: em S e F, o percentual para PRE é de 27%, enquanto para EAD é de 49%, enquanto que em P e N, temos 46% para PRE e 23% para EAD.

Já o item 24 – Utilizo esquemas e gráficos para compreender e memorizar, há uma concordância em percentual na comparação entre alunos de PRE e EAD quando se comparam as respostas por agrupamentos. No agrupamento S e F, tem-se 25% dos alunos de PRE e 29% dos alunos de EAD, uma significativa aproximação comparativa entre os respondentes de PRE e EAD quanto à utilização de esquemas e gráficos para a compreensão e memorização. De todo modo, é possível perceber, pela Figura 6, que esse ainda é um hábito pouco frequente entre os estudantes nas duas modalidades (alternativas A, P e N).

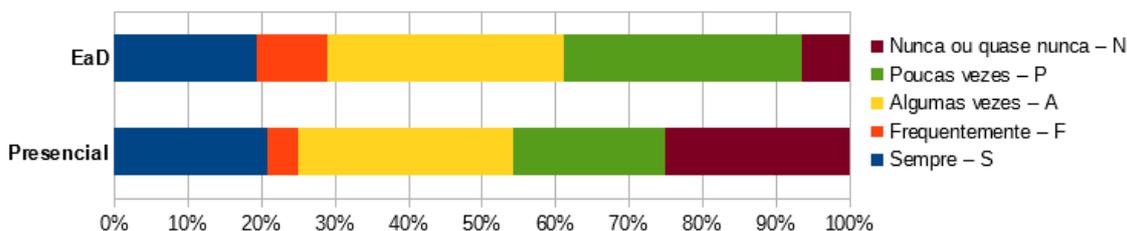


Figura 6 – Item 24: Utilizo esquemas e gráficos para compreender e memorizar
 Fonte: Elaborado pelos autores, com base na pesquisa realizada.

Os resultados para o item 27 – Faço um roteiro personalizado de cada tema estudado são mostrados na Figura 7.

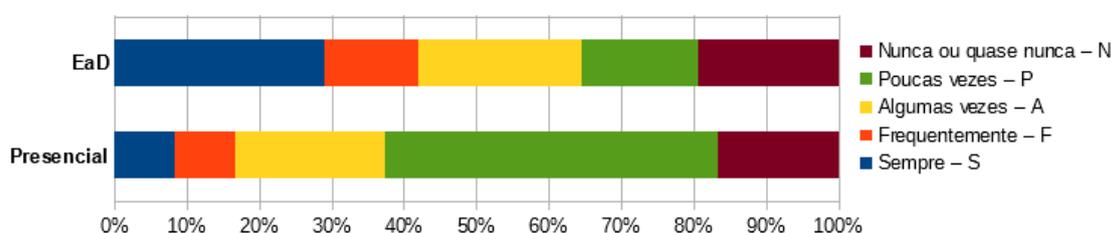


Figura 7 – Item 27: Faço um roteiro personalizado de cada tema estudado
 Fonte: Elaborado pelos autores, com base na pesquisa realizada.

Neste item de resposta, marcadamente, os alunos EaD se programam para os estudos a partir de um roteiro personalizado, totalizando 42% dos respondentes nas alternativas S e F. Por outro lado, os alunos do presencial, num total de 63%, não apresentam esse hábito, marcando as alternativas P e N para este item.

Para o item 48 – Faço fichamento das leituras que realizo, assemelham-se os percentuais entre os alunos de PRE e EaD nas alternativas N e P, de aproximadamente 16% dos respondentes de cada curso na N e de 29% e 26% na alternativa P, respectivamente. Nota-se, por outro lado, que há diferenças significativas quando se comparam individualmente as categorias S, F e A entre os dois cursos, como mostrado na Figura 8. Para o agrupamento S e F, os alunos do curso presencial responderam totalizando 29%, e apenas 16% dos estudantes EaD responderam que sempre ou frequentemente fazem fichamento das leituras que realizam.

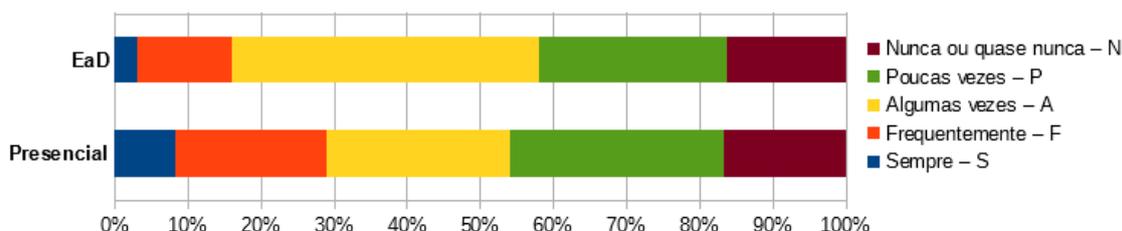


Figura 8 – Item 48: faço fichamento das leituras que realizo
 Fonte: Elaborado pelos autores, com base na pesquisa realizada.

No item 39 – Utilizo estratégias de estudo visando à eficácia nas avaliações, ao agruparmos as alternativas S e F, observa-se um percentual de 23% para os alunos do

curso EAD e de 8% para os alunos do curso PRE, e no agrupamento P e N, esses índices são de 66% para PRE e 52% para EAD, ou seja, reflete uma maior preocupação dos alunos do curso EAD na utilização de estratégias de estudos. Os resultados estão na Figura 9.

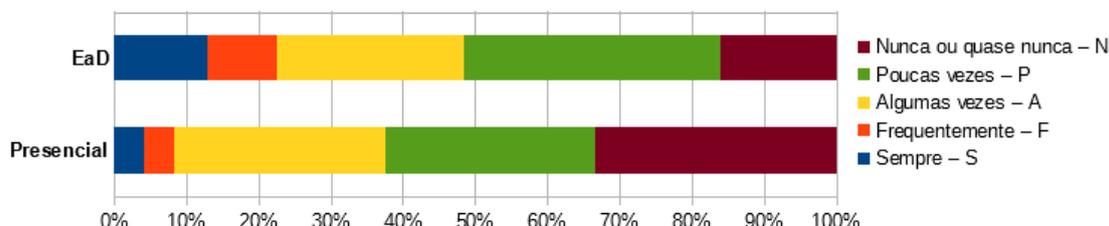


Figura 9 – Item 39: Utilizo estratégias de estudo visando à eficácia nas avaliações
 Fonte: Elaborado pelos autores, com base na pesquisa realizada.

O item 36 – Por escrito, verifico se o que estudei foi bem aprendido e memorizado, destaca-se o maior percentual dos alunos do curso PRE em relação ao de EAD. A Figura 10 ilustra os resultados das alternativas.

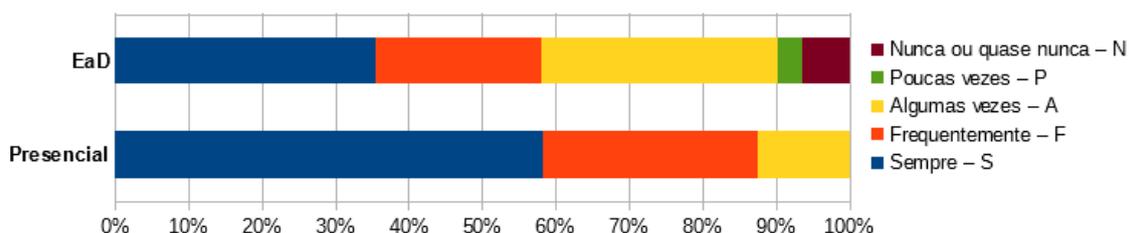


Figura 10 – Item 36: Por escrito, verifico se o que estudei foi bem aprendido e memorizado
 Fonte: Elaborado pelos autores, com base na pesquisa realizada.

Na alternativa S, 58% para PRE e 35% para EAD, no agrupamento S e F, 88% para PRE e 58% para EAD. Já no agrupamento P e N, os percentuais são de 0% para PRE e 10% para EAD. Esse foi o único hábito de estudo, dentre os que compõe o fator 1, no qual os alunos do curso presencial se sobressaíram em relação aos alunos do curso EAD.

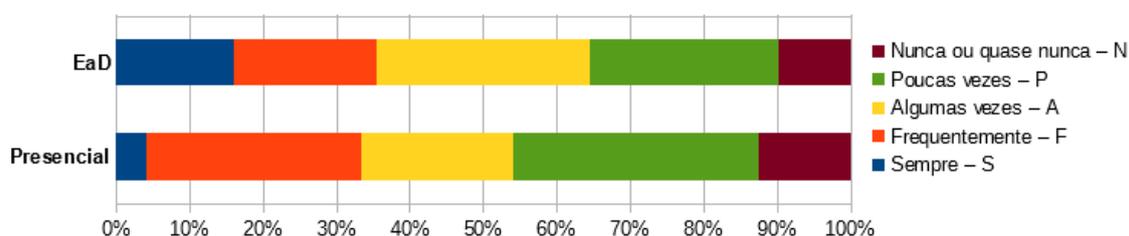


Figura 11 – Item 38: Início, com antecedência, um plano de revisão de conteúdo para as avaliações
 Fonte: Elaborado pelos autores, com base na pesquisa realizada.

No último item do fator 1, o item 38 – Início, com antecedência, um plano de revisão do conteúdo para as avaliações, há um equilíbrio no comparativo entre alunos

do curso PRE e EAD, no agrupamento S e F, com 33% para PRE e 36% para EAD, como pode-se perceber na Figura 11.

Porém, a maioria dos estudantes nas duas modalidades parecem apresentar dificuldades para o planejamento antecipado de uma revisão de conteúdo.

Os resultados aqui detalhados foram discutidos anteriormente por Ferraz, Rezende Junior e Barreto (2015, p. 11), após a análise dos 11 itens que compõem o fator 1,

[...] observa-se que os alunos do curso EAD tendem a ter um maior envolvimento em relação ao planejamento de estudo, fato este evidenciado por uma maior distribuição nos alunos EAD nas alternativas S [Sempre] e nos agrupamentos S [Sempre] e F [Frequentemente], bem como uma menor distribuição desses alunos nas alternativas N [Nunca] e nos agrupamentos P [Poucas vezes] e N [Nunca].

No trabalho mencionado, os autores apresentaram uma discussão sobre a importância do planejamento de estudos como característica imprescindível à autoaprendizagem do aluno da modalidade a distância, pois a autoaprendizagem é uma tarefa pessoal, na qual o aprendiz deve chamar para si seu processo de aprendizagem, tomar posição e assumir o compromisso consigo e com a instituição onde atua (PRETI, 2000). Tal característica foi mais observada em alunos do curso de física na modalidade a distância, demonstrando maior autonomia. A autonomia deve ser exercitada, praticada no dia a dia do aluno, independente das dificuldades e limitações objetivas e subjetivas com as quais se depara.

O Fator 3 – Uso de Tecnologias é formado por quatro itens, disponibilizados de forma aleatória no questionário de hábitos de estudo, sendo apresentados na Figura 12. Optou-se por informar os gráficos de forma conjunta, porque este fator apresenta apenas 4 itens.

No item 8 - Discuto a matéria abordada em sala, trocando e-mails ou participando de chats com os colegas, para o agrupamento das alternativas S e F, nota-se que essa ação é mais comum para os alunos do curso EAD, com 23% das respostas, contra 17% para os alunos do curso PRE. Já para os que responderam P e N, as respostas do curso PRE somaram 63%, contra 48% do curso EAD.

No item 11 - Visito sites específicos da minha área, para o agrupamento das alternativas S e F, marcadamente, os alunos do curso EAD, com 87% das respostas nessas alternativas, utilizam esse recurso para obter informações adicionais sobre sua área. Em contrapartida, 58% dos alunos do curso PRE marcaram essas opções. Desse grupo de alunos, 17% responderam P, e para o curso EAD, 3% responderam N para o item 11.

No item 12 - Tenho aproveitamento acadêmico quando navego na internet, houve pouca diferença entre as respostas dos alunos dos dois cursos analisados. Nenhum deles respondeu N para este item. Para o agrupamento das alternativas S e F, os alunos do curso EAD responderam com 61% de frequência e os alunos do curso PRE com 54%.

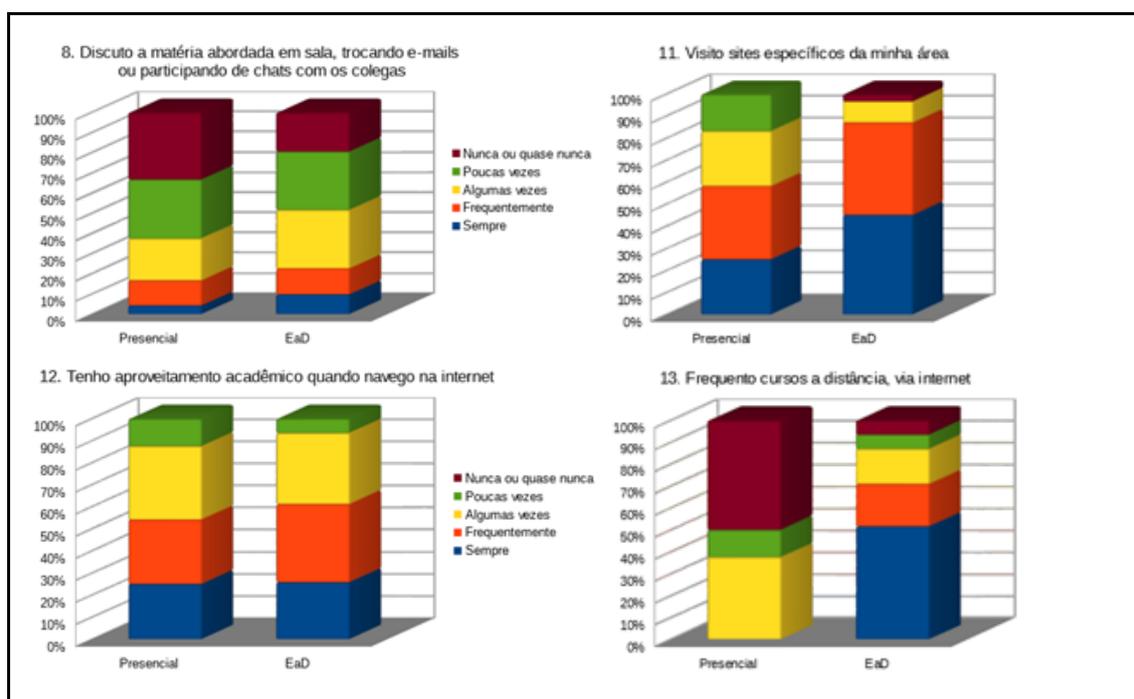


Figura 12 – Fator 3: Uso de tecnologias

Fonte: Elaborado pelos autores, com base na pesquisa realizada.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Identificar hábitos de estudos de alunos pode ser um caminho para repensarmos a estruturação/adequação de cursos, para a oferta de disciplinas e conteúdos que atendam às características e demandas dos discentes. Se desejamos alunos autônomos, que construam a aprendizagem a partir da responsabilização pessoal por esse processo, é fundamental conhecê-los e modificar o papel docente, visando uma ação como facilitadores e não como transmissores de conhecimento.

Nesse sentido, a sociedade da informação traz como desafios novos modos de ser, de pensar e de se relacionar, o que significa que práticas devem ser repensadas para atender a diferentes necessidades; o aluno atual tem acesso a diferentes tecnologias de informação e comunicação e, em especial, o aluno da modalidade a distância carece de uma atenção especial quanto às suas possibilidades e acessos à informação.

Pudemos identificar também, a partir dos dados apresentados e analisados, que os alunos da EAD planejam mais seus estudos e usam mais as tecnologias do que os alunos da modalidade presencial. Os resultados deste trabalho, porém, não nos permitem concluir, de forma direta, se a maior autonomia apresentada pelos alunos da modalidade a distância e o maior uso de tecnologia por esses mesmos estudantes é uma causa ou uma consequência da modalidade de curso escolhida.

O que nos importa, relativamente a essas características, é salientar que a preparação dos cursos a distância deve se atentar para essas peculiaridades, visto existirem estratégias didáticas que permitem explorá-las de maneira mais direta. Isso é

um indicativo de que educadores precisam pensar em cursos que não só estimulem a autonomia do aluno, mas que também sejam estruturados para que esses alunos exercitem essa autonomia. Nesse sentido, é salutar contemplar ações que possibilitem mais a aprendizagem ativa, autônoma sobre os objetos de conhecimento, com auxílio das tecnologias e com planejamento de estudos bem estruturados. Algumas outras possibilidades estão relacionadas ainda à aprendizagem baseada no projeto de materiais autossuficientes e na aprendizagem autodirigida, na aprendizagem baseada na análise de casos e na resolução de problemas, na aprendizagem baseada no trabalho em grupo, na aprendizagem colaborativa e na aprendizagem baseada na representação visual do conhecimento, além das atividades de aprendizagem ativa.

À guisa de conclusão, ressaltamos que, apesar desta análise ter se realizado a partir dos dados extraídos do software estatístico SPSS em Ramos et al. (2011), este trabalho, por apresentar um recorte de análise qualitativa, ainda merece reflexões para outros contextos e cenários, bem como de exercícios futuros de correlações entre demais fatores e variáveis.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, O. C. S. **Evasão em Cursos a Distância**: Validação de instrumento, fatores Influenciadores e Cronologia da Desistência. Dissertação (Mestrado em Gestão Social e Trabalho). Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2007.
- ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P. Os estudantes universitários: Sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. In: MERCURI, E.; POLYDORO, S. A. J. (Org.). **Estudante universitário**: Características e experiências de formação. Taubaté, SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2004. p. 15-40.
- BITTENCOURT, I. M.; MERCADO, L. P. L. **Evasão nos cursos na modalidade de educação a distância**: estudo de caso do Curso Piloto de Administração da UFAL/UAB. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 22, n. 83, p. 465-504, 2014.
- COLL, C.; MONEREO, C. **Psicologia da educação virtual**: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- FERRAZ, D. P. A.; REZENDE JUNIOR, M. F.; BARRETO, T. M. Planejamento de estudo na licenciatura em física: estudo comparativo entre alunos do curso presencial e a distância. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA, 12, Salvador, 2015. **Anais...** Salvador, 2015. p. 1076-1088.
- FREIRE, P. **A pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- LITTO, F. M. **Aprendizagem a distância**. São Paulo: imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2010.

- MARTINS, A. M.; ARROTEIA, J. C.; GONÇALVES, M. M. B. **Práticas socioculturais e escolares dos estudantes universitários**: Estudo de caso. Coleção Universidade Hoje, Série Contributos. Aveiro, Portugal: Universidade de Aveiro, 1999.
- MONEREO, C.; POZO, J. I. O aluno em ambientes virtuais. Condições, perfil e competências. In: COLL, C.; MONEREO, C. **Psicologia da educação virtual**: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- MONTEIRO, S.; VASCONCELOS, R. M.; ALMEIDA, L. S. Rendimento acadêmico: Influência dos métodos de estudos. In: ACTAS DO CONGRESSO GALAICO PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA. v. 8, p. 14-16, Braga, Portugal, 2005.
- NOGUEIRA, A. B. L. **Criatividade e percepção em estudantes de Psicologia**. Lorena, SP: Stiliano/Centro UNISA, 1998.
- NOGUEIRA, A. B. L. **Criatividade, autoestima e rendimento acadêmico**: Um estudo com universitários de psicologia. Tese de doutorado não publicada, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.
- NOTARE, M. R.; BEHAR, P. A. A comunicação matemática online por meio do ROODA Exata. In: BEHAR, P. A. **Modelos pedagógicos em educação a distância**. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 182.
- OLIVEIRA, K. L.; OLIVEIRA, R. A. M. Propriedades psicométricas de uma escala de condições de estudo para universitários. **Avaliação Psicológica**, v. 6, n. 2, p. 181-188, 2007.
- POLYDORO, S. A. J.; PRIMI, R. Integração ao ensino superior: Explorando sua relação com características de personalidade e envolvimento acadêmico. In MERCURI, E. ; S. A. J. POLYDORO, S. A. J. (Org.). **Estudante universitário**: Características e experiências de formação. Taubaté, SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2004. p. 41-66.
- PETERS, O. **Didática do ensino a distância**. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2006.
- PRETI, O. Autonomia do Aprendiz na Educação a Distância: significados e dimensões. In: Oreste Preti. (Org.). **Educação a Distância**: construindo significados. 1. ed. Brasília: Plano, 2000.
- RAMOS, A. L. M. et al. Questionário de Hábitos de Estudo para estudantes universitários: validação e precisão. **Paidéia** (Ribeirão Preto), 2011, v. 21, n. 50, p. 363-371. ISSN 0103-863X. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2011000300009>>. Acesso em: 01 jan. 2017.
- ROGERS, C. **Sobre o poder pessoal**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- SILVA, A.; SÁ, I. **Saber estudar e estudar para saber**. Porto: Porto Editora, 1997.
- VENDRAMINI, C. M. M. et al. Construção e validação de uma escala sobre avaliação da vida acadêmica – EAVA. **Estudos de Psicologia**, v.9, n. 2, p. 259-268, 2004.