

UMA REFLEXÃO SOBRE O PERFIL DOS APRENDENTES ADULTOS NO ENSINO A DISTÂNCIA (EAD)

Paulo Rurato

Mestre Assistente

CEREM, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais – UFP

prurato@ufp.pt

Luís Borges Gouveia

Professor Associado

CEREM, Faculdade de Ciência e Tecnologia - UFP

lmbg@ufp.pt

A propósito dos aprendentes e das suas características, questiona-se: que competências, qualidades pessoais e valores deve alguém ter para que seja um aprendente a distância bem sucedido? Para que seja possível responder a esta questão complexa e controversa, temos que examinar com pormenor e clareza as necessidades do aprendente. Diferentes estádios de desenvolvimento vão originar diferentes capacidades de aprendizagem. Reconhecer as características dos aprendentes, perceber as suas necessidades de aprendizagem, e conseguir entender o que é que os influencia de modo a decidirem participar ou não numa experiência de aprendizagem, ajuda os educadores a desenvolver e manter ambientes de aprendizagem efectivos e eficazes.

Este trabalho apresenta uma reflexão sobre as questões associadas com o perfil dos aprendentes adultos no ensino a distância e conclui que os actuais sistemas de EaD não estão adaptados às características pessoais dos aprendentes adultos, pelo que não respondem às suas necessidades e interesses e respectivas estratégias de aprendizagem.

1. INTRODUÇÃO: ADULTOS – O QUE SÃO?

A palavra adulto, vem do latim *Adultus*, que significa crescer. A generalidade dos autores que estudam esta temática, reconhecem como características generalizadas dos adultos que estes sejam indivíduos com capacidade para procriar, de assumir responsabilidades em assuntos inerentes à sua vida social, profissional e familiar, assim como, tomar decisões em plena consciência e liberdade.

As experiências sexuais e sociais e as responsabilidades dos adultos são o factor que mais os separam das crianças e jovens. Um adulto tem mais experiências, de diferentes tipos e estão organizadas de forma diversa. Para ser possível conhecer, efectivamente, um aprendente adulto que vem em busca de novos conhecimentos, temos que fazer um esforço por entender a sua ampla gama de experiências, que este tem ou teve na sua vida.

Diferentes sociedades e culturas compreendem o que é ser adulto de formas diversas. Um adulto pode ser apenas o contrário de criança. Na base do conceito de adulto está o facto de serem mais velhos do que uma criança, e com isso, surgirem um conjunto de expectativas quanto à vida que levam e/ou pretendem levar. Não são necessariamente mais maduros, embora tal seja suposto, e é nesta suposição que a sua idade adulta é justificada (Peterson, 1979).

Existem várias definições acerca do que se pode entender por adulto. Uma noção aproximada pode ser aquela que considera o estado adulto como: um estado biológico (pós-adolescência); um estado legal (mais de 18 anos, ou mais de 21 anos); um estado psicológico (o seu auto-conceito é de um adulto); uma forma de comportamento (ser capaz de reagir como um adulto, qualquer que seja o contexto em que se encontre); um conjunto de papéis sociais (realizar tarefas e papéis próprios de adultos, como, por exemplo trabalhar e criar os filhos) (Smith, 2002).

Entretanto, Knowles (1980) definiu o estado adulto como o ponto em que os indivíduos se percebem, se conhecem, ou seja, são auto-dirigidos. A auto-direcção não está necessariamente correlacionada com a idade. Os aprendentes típicos a distância são aqueles que não têm o acesso directo ao ensino, que trabalham a tempo inteiro, são auto-motivados, e com pretensões a conseguir adquirir novos conhecimentos que lhes permita ser promovidos e melhorar na carreira, ou ainda, aqueles que não se sentem capazes, com vontade ou à vontade, para frequentar uma sala de aula tradicional (Charp, 2000).

2. APRENDIZAGEM DE ADULTOS – CARACTERIZAÇÃO

Ao longo do nosso processo de aprendizagem, todos nós tivemos professores que recordamos com admiração, quer fosse pela qualidade científica, quer fosse pela capacidade pedagógica.

Os modelos de formação estão, em grande parte, estruturados para grupos de formandos, atendendo-se mais ao colectivo, esquecendo-se o indivíduo e as suas características pessoais, e embora aqui, haja alguma flexibilidade no que respeita ao ritmo do processo de aprendizagem, tendem a ser rígidos no que diz respeito aos conteúdos, não se verificando adaptabilidade face às características individuais do aprendiz (Roque, 2000).

O processo de ensino e aprendizagem de adultos (Lima Santos, Faria e Rurato, 2000) requer novas abordagens, pois o seu processo de aquisição de conhecimentos reveste-se de características particulares, que se baseiam nas especificidades do adulto aprendiz.

A investigação realizada no campo da psicologia educacional, cognitiva e do desenvolvimento, permitiu um forte crescimento das teorias de aprendizagem de adultos (Merriam e Caffarella, 1999). Como resultado, os teóricos da aprendizagem de adultos tenderam a colocar a sua atenção nos aprendentes, enquanto indivíduos (Cross, 1981; Kidd, 1973; Knowles, 1970, 1980; Tough, 1971). Este predomínio significa perceber as características do aprendiz adulto (Cross, 1981; Knowles, 1980), as suas motivações para aprender, e os factores individuais que impedem e/ou reforçam a sua capacidade para participar no programa ou curso de aprendizagem de adultos (Merriam e Caffarella, 1999).

Ao nível das principais características da aprendizagem de adultos, podemos destacar as seguintes:

- a aprendizagem pode ocorrer em qualquer idade, uma vez que esta é um processo pessoal, que implica uma troca de conhecimentos, de condutas, de atitudes e de experiências sócio-afectivas, em resultado de uma necessidade interna ou de uma necessidade imposta pelo meio ambiente que o rodeia. A aprendizagem ocorre quando estamos preparados para aprender, pois o conhecimento constrói-se a partir daquilo que já sabemos, e depende não só dos nossos interesses e objectivos, como das capacidades intelectuais de cada um. A aprendizagem começa quando surge um problema, uma incerteza, uma resposta inconclusiva ou um estado de confusão, a partir do qual, aceitando o repto do desconhecimento, do controverso, tentamos descobrir ou alcançar uma resposta;
- a utilidade dos conhecimentos é uma das características, pois, os adultos querem respostas que se relacionem directamente com a sua vida, para que as possa adaptar às suas experiências a assim dar solução aos problemas que lhes vão surgindo. Se

perceber que estes novos conhecimentos vão de encontro às suas necessidades, ele participará, de contrário desistirá;

- a experiência é um factor importante, ou seja, os adultos são motivados para aprender na medida exacta que essa aprendizagem satisfaça as suas necessidades e interesses (Knowles, 1990), sendo esta centrada na sua vida, ou seja, em situações reais. A experiência é o recurso mais rico da aprendizagem de adultos;
- os adultos não aprendem do mesmo modo que os jovens. Tigh (1983) afirma que isso se fica a dever a um funcionamento psicológico distinto e ao tipo de actividades que realizam, que se repercute na maneira de aprender e também na metodologia que se deve utilizar. Estas são algumas das condicionantes que encontramos na aprendizagem de adultos com maior frequência: formam grupos heterogéneos em idade, interesses, motivação, experiências e expectativas; o papel de “estudante” é marginal; os seus interesses direccionam-se para o seu bem-estar, promoções profissionais e auto-estima; os seus objectivos são claros e concretos; os êxitos são desejados intensamente, enquanto que o inêxito gera alguma ansiedade e preocupação; alguma insegurança perante críticas; trazem consigo o peso de algumas experiências menos boas ou frustrantes que os inibem; fontes de conhecimento heterogéneas e por vezes contraditórias; necessitam de alternância e variabilidade para obviar à sua menor capacidade de desenvolver um esforço intelectual prolongado.

Segundo Garcia Aretio (1986), os aprendentes adultos experimentam algumas dificuldades, tais como: verem reduzidas as suas capacidades sensoriais e perceptivas, pelo que a aprendizagem pode se tornar mais lenta, a memória diminui, não têm hábitos de estudo, ou perderam-nos, custa-lhes cada vez mais adaptarem-se a novas situações, cansam-se com mais rapidez e deparam-se com falta de tempo para se dedicarem ao esforço intelectual, e em regra, não se interessam pelas ideias abstractas e teóricas, preferindo a resolução dos problemas da vida real. No entanto, também é verdade, que normalmente são mais motivados, mais responsáveis, mais exigentes e com vontade de participar activamente no processo de aprendizagem.

Quando comparados com crianças e jovens, os adultos têm necessidades especiais como aprendentes. Esta área de estudo, da educação de adultos, é relativamente recente, em que foi pioneiro Malcolm Knowles. Ele identificou um conjunto de características dos aprendentes adultos:

- são autónomos e auto-dirigidos. Os facilitadores precisam de os envolver activamente no processo de aprendizagem, assumindo a responsabilidade pela sua aprendizagem, enquanto que os facilitadores apenas os guiam;
- acumularam uma série de experiências de vida e de conhecimentos resultantes da sua educação anterior, das responsabilidades familiares e emprego. Necessitam de

relacionar essas experiências/conhecimentos com as teorias e conceitos para que a aprendizagem seja reconhecida como importante;

- são orientados por objectivos, sabem o que pretendem atingir, apreciando um programa que esteja organizado e com objectivos claros, para saber como conseguir atingir o fim que pretendem;
- os adultos são orientados pela pertinência ou relevância dos assuntos. Precisam de ter uma razão para aprender alguma coisa, ou ser aplicado à sua vida profissional ou a outras responsabilidades para ter valor para ele;
- são práticos, focando-se nos aspectos que melhor lhes sirvam no seu trabalho;
- tal como todos os aprendentes precisam de ser respeitados, de ser tratados como iguais na suas experiências e conhecimentos e que lhes seja permitido expressar as suas opiniões livremente.

A aprendizagem de adultos está relacionada com mudanças – mudanças de atitude, mudanças de conhecimento, mudanças de comportamento, mudança de capacidade e de aptidões, mudança naquilo que pensamos acerca de certas situações (Dewar, 1996). A aprendizagem de adultos é um processo de aprendizagem ao longo da vida e de descoberta em que existe um comprometimento nas suas vidas para a exploração.

Muito se tem dito e escrito acerca da necessidade de aprendizagem ao longo da vida, neste tempo de rápidas mudanças, quer de tecnologia, quer de conhecimento, no entanto, esta ideia não é contemporânea, pois podemos encontrar estas mesmas preocupações noutros tempos, nomeadamente no início do século passado, em que Hart (1927, *cit in* Hal Beder, 1989), já nessa altura demonstra inquietação com esse factor, ao assinalar que a educação no último século, estava identificada com a escolaridade, quase que exclusivamente dedicada à infância e à juventude. Esta concepção predominante acaba por inibir os adultos de recorrer à educação como meio de se instruírem, e tudo isto, aconteceu num século em que as mudanças ao nível industrial e social, deveriam ter desenvolvido sinergias para que a educação de adultos, fosse de encontro às necessidades de viver num mundo em constante mudança.

Em síntese, no final deste milénio, aprender, ou melhor ainda, aprender a aprender, constitui o mais importante meio para o progresso, para a constituição da riqueza e do bem-estar pessoal e social, fundando a promoção da capacidade de competir, cooperar e agir, ou seja, cada vez mais a posição de cada um de nós na sociedade será determinada pelos conhecimentos que soube adquirir e construir (Lima Santos, Rurato e Faria, 2000). Podemos mesmo afirmar, que o ensino, formação e treino constituem, em conjunto, uma área de grande potencial e forte expansão (Gouveia, Restivo e Gouveia, 1999), sendo considerada, num futuro próximo uma das actividades económicas de maior importância (Gouveia, 1999).

Muitas das actuais necessidades de aprendizagem, estão relacionadas com a necessidade de uma aprendizagem flexível e independente em termos de espaço e tempo. As tecnologias de comunicação e informação trouxeram novas oportunidades, nomeadamente, no que toca à possibilidade de aprendizagem ao longo da vida, ao EaD e a novas formas de transmissão do conhecimento (Gouveia, 2001).

3. A LIGAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO DE ADULTOS E O ENSINO A DISTÂNCIA

Dirkx e Prenger (1995) dão a conhecer uma série de características do aprendente adulto, baseadas na investigação e na teoria da andragogia e na teoria social da aprendizagem. No campo da educação de adultos, é geralmente aceite que os aprendentes adultos possuem as seguintes características (Dirkx e Prenger, 1995):

- os aprendentes adultos são diversos, trazem uma experiência de vida para a situação de aprendizagem, variam muito quanto à idade, capacidades, experiência de trabalho, *background* cultural e educacional, objectivos pessoais, identidades pessoais bem desenvolvidas, e muitas experiências pessoais que são um recurso de aprendizagem;
- os aprendentes adultos querem estar aptos a relacionar os conteúdos a contextos específicos das suas vidas. Tendem a ser aprendentes pragmáticos, estudam para melhorar as suas capacidades e competências, ou para lhes ajudar resolver problemas relacionados com outros papéis da sua vida social, laboral e familiar;
- os aprendentes adultos preferem ter algum controlo sobre a sua própria aprendizagem, tendem a ser aprendentes voluntários, acreditam que a educação lhes será útil;
- o sentido do eu nos adultos têm uma importância significativa na finalidade que a aprendizagem tem para aquele indivíduo. Os aprendentes têm diferentes graus de auto-eficácia e de conhecimento do seu próprio estilo de aprendizagem. Podem sentir-se embaraçados, por voltarem à escola, por se juntarem com jovens aprendentes, por terem impressões negativas das suas capacidades, ou por ter uma impressão negativa da escola e dos professores.

Os aprendentes não tradicionais requerem uma estrutura alternativa relativamente ao que vão aprender. Knowles sugere que os aprendentes não tradicionais necessitam de saber porque precisam de aprender algo antes de iniciar a aprendizagem (Merriam e Brockett, 1997). Esta necessidade sugere que a responsabilidade para aprender seja transferida do facilitador para o aprendente. Os facilitadores, perspectivam esta aprendizagem utilizando um modelo de aprendizagem colaborativo, ou seja, um modelo assente na experiência e centrado no aprendente mais do que no facilitador, baseado no diálogo mais do que na prelecção. Assim, os facilitadores são incentivados a dialogar a respeito dos conteúdos numa atmosfera

construtivista, em que o conhecimento resulta das experiências e dos conhecimentos anteriores dos aprendentes. (Truman-Davis, Futch, Thompson e Yonekura, 2000).

O adulto aprendente sente que os conhecimentos adquiridos no sistema de ensino tradicional têm pouca utilidade prática, e que é impossível dissociar ou compartimentar conhecimentos, pois o seu quotidiano pessoal e profissional é interdisciplinar, e exige a íntima associação entre teoria e prática e, finalmente, na resistência em voltar a uma escola que nunca teve em consideração os seus gostos, as suas necessidades e as suas experiências.

Existem tantas definições de EaD como termos para o descrever. O que explica o facto de ser tão difícil e complicado conseguir compreender o que é e o que não é EaD (Ramage, 2002).

O EaD é um método de aprendizagem (Sauvé, Nadeau e Leclerc, 1993), em que o facilitador e o aprendente estão, normalmente, separados pelo local e, conforme as circunstâncias, separados ou não pelo tempo. Este processo de aprendizagem requer formas pedagógicas/andragógicas inovadoras e eficientes, uma vez que estas tecnologias vão providenciar a igualdade no acesso à educação, trazendo novas oportunidades para que as escolas tenham uma maior audiência, indo ao encontro das necessidades de aprendizagem dos habitantes das regiões mais remotas, envolvendo oradores do exterior e criando uma interligação entre aprendentes de diferentes níveis socio-económicos e com experiências diversificadas (Stanbrough e Stinson, 1997). O essencial das funções assumidas pelo educador numa sala de aula são aqui efectuadas com a utilização de meios tecnológicos, ou seja, a aprendizagem é preparada por um facilitador ou uma equipa pedagógica, sobre a forma de material impresso, áudio, vídeo ou com recurso a ferramentas informáticas. Durante a aprendizagem, o material didáctico serve de comunicação entre o aprendente e assegura a ligação entre este e o saber.

Um outro aspecto importante na educação de adultos é o factor motivação. Existem pelo menos, seis factores que lhes servem de motivação (Lieb, 1991): (1) relacionamento social – para fazer novos amigos, necessidade de novas associações e relacionamentos; (2) expectativas externas – para cumprir instruções, para realizar as recomendações de alguém com autoridade formal; (3) bem-estar social – para conseguir realizar algo que ajude os outros, ao serviço da comunidade ou para participar em trabalho comunitário; (4) desenvolvimento pessoal – para conseguir uma promoção, segurança profissional, ou estar alerta para possíveis necessidades de se adaptar a mudanças no emprego, necessidade de manter competências antigas ou de aprender novas; (5) escape/estímulo – para se livrar da rotina diária; (6) interesse cognitivo – para aprender pelo simples facto de aprender, ter novos conhecimentos e satisfazer uma mente inquiridora.

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

Considerando a Educação de Adultos e o EaD, que o foco da aprendizagem é o indivíduo e o seu auto-desenvolvimento, espera-se que os aprendentes assumam a responsabilidade da sua própria aprendizagem. Este processo de aprendizagem, centrado nas necessidades específicas de cada aprendente, remete a acção dos educadores mais para o plano de facilitadores ou guias, em vez de detentores do saber (Cross, 1981; Moore e Kearsley, 1996).

Devido a estes factores, o EaD tem sido associado à educação de adultos, quer na prática, quer na literatura. E uma vez que o sucesso na educação de adultos pressupõe uma maior aproximação, mais flexível do que a existente nos programas curriculares das universidades ditas “tradicionais”, o EaD também se tem identificado como mais flexível, como são exemplo as universidades abertas, onde não existem critérios académicos e de idade que condicionem a admissão, e que oferecem flexibilidade ao nível de horários, *curriculae* e métodos de ensino (Rurato, Faria e Lima Santos, 2000).

4. FACTORES DE SUCESSO EM AMBIENTE DE ENSINO À DISTÂNCIA

O principal papel do aprendente é aprender. Mas, mesmo sob as melhores circunstâncias, esta tarefa desafiante requer motivação, planeamento e competências para analisar toda a informação que se encontra disponível.

O aprendente a distância pode ter qualquer idade, qualquer nível de escolaridade e uma diversidade de necessidades de aprendizagem, mas têm, no entanto, uma característica em comum, que é um grande comprometimento com a aprendizagem, pois a maior parte deles são auto-aprendentes e muito motivados.

Em qualquer situação educativa é importante que o facilitador saiba o mais possível acerca dos aprendentes que vai encontrar, pois se o souber poderá providenciar uma melhor aproximação, de modo a conseguir uma aprendizagem experiencial com sucesso para todos. Cada indivíduo é único e precisa de ser reconhecido por essas características únicas, então, quando o individual é tido em consideração, características como a atitude ou interesse (motivação), experiências anteriores, capacidades cognitivas e estilos de aprendizagem terão um forte impacto (Simonson *et al.*, 2000).

A aprendizagem será mais profunda e significativa para os aprendentes se estes: partilharem a responsabilidade do desenvolvimento dos objectivos e metas a atingir; promoverem a reflexão acerca das experiências; relacionarem nova informação com exemplos que façam sentido, que apelem à sua experiência anterior e se relacionem com os seus problemas actuais; mantiverem a sua auto-estima; e souberem avaliar o que está a ser aprendido. Estes são desafios e as oportunidades providenciadas pelo EaD (Engineering Outreach, 1995).

Como característica, a autonomia dos aprendentes deve ser um objectivo no EaD. Devemos considerar que é útil para os aprendentes serem auto-dirigidos e assim, tentar encontrar meios para os encorajar e os apoiar. Este tipo de ensino, mais individualizado, ajuda a desenvolver novas competências, como o pensamento crítico, a busca e selecção de informação pertinente e a autonomia (Jiménez, 2000).

Para os aprendentes adultos (Moore e Kearsley, 1996), o custo real em se envolverem num curso de EaD, é mais do que apenas dinheiro, talvez mais importante seja o tempo e o esforço adicional requerido ao adulto. Virtualmente, eles comprometem-se voluntariamente, pois estão altamente motivados e orientados para a tarefa de serem aprendentes. Ao contrário dos aprendentes mais jovens, os adultos já têm experiência de trabalho, e maior parte está a tentar aprender algo mais acerca de assuntos do seu trabalho. Também, ao contrário dos aprendentes mais novos, já sabem bastante acerca da vida, do mundo, deles mesmos e das relações interpessoais, e por isso mesmo, para eles, o facilitador tem autoridade pelo que sabe e pela maneira como se relaciona com os aprendentes, e não devido a sinais exteriores ou títulos académicos.

A natureza intrínseca ou extrínseca da motivação de um aprendente, também afecta o seu sucesso como aprendente a distância (Atman, 1986). Uma variedade de preocupações extracurriculares, tal como o emprego, responsabilidades familiares, saúde, interesses e obrigações sociais, podem afectar negativamente ou positivamente a conclusão de um curso de EaD. O encorajamento por parte do empregador, colegas de trabalho, amigos e família, podem motivar o aprendente a distância, a concluir com aproveitamento.

Por fim, os aprendentes têm maior tendência para se afastar ou abandonar um curso, se perceberem que o conteúdo é irrelevante ou que tem pouco valor para a sua carreira ou interesses pessoais, se o curso é muito difícil, ocupa muito tempo ou esforço, se ficar frustrado por tentar concluir o curso ou a lidar com requisitos administrativos e não receber assistência, se não receber *feedback* no seu curso ou progresso, e se não houver interacção com o facilitador, tutor ou com os outros aprendentes, e assim, sentir-se muito isolado (Moore e Kearsley, 1996).

É essencial compreender as características dos aprendentes adultos. Malcolm Knowles usou o termo andragogia que se baseia na auto-direcção, na experiência, na prontidão para aprender, e se centra nos problemas. Estão aqui alguns dos aspectos da aprendizagem dos adultos que se devem ter em consideração (Stilborne e Williams, 1996): motivação (intrínseca vs. extrínseca – recompensa/punição); orientação do aprendente (auto-direcção); experiência (como recurso à aprendizagem individual e/ou em grupo); orientação para aprender (centrado na tarefa ou no problema vs. orientado para o assunto) prontidão para a aprendizagem (aprendizagem anterior considerando o desenvolvimento do curso) circunstâncias pessoais (barreiras situacionais, dispositivas e culturais) e estilos pessoais de aprendizagem.

Um clima de aprendizagem ideal para os adultos, é baseado numa atmosfera em que não haja ameaças ou julgamentos, em que se sentem à vontade para exprimir as suas opiniões, partilhando a responsabilidade da sua própria aprendizagem.

A ênfase deve ser direccionada para o que o aprendente é capaz de aprender e de que modo é realizada essa aprendizagem. Assim, deve-se tentar encontrar/pesquisar no sentido de identificar um conjunto de características susceptíveis de influenciar a concepção, transmissão e apreensão dos conhecimentos em ambiente de EaD, de modo a explorar e investigar a sua interacção/interdependência em diferentes contextos com diferentes grupos.

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

5. APRENDENTES À DISTÂNCIA: CARACTERÍSTICAS E A IMPORTÂNCIA DO SEU CONHECIMENTO

Tradicionalmente, o ensino utiliza como método para disponibilizar material educacional, o material impresso. Na realidade, este é um fenómeno relativamente recente, pois durante muito tempo, o conhecimento era transmitido de mestre a aluno. Com o decorrer do tempo, este método evoluiu de modo a que se encontrou um local e um tempo próprio, onde esses ensinamentos eram transmitidos, já não a um só aluno, mas a vários ao mesmo tempo. No entanto, a sala de aula, tal como a conhecemos e concebemos na actualidade, só tem a sua expressão no século XX (O'Malley e McCraw, 1999). A educação formal há cinquenta anos atrás, era basicamente um privilégio de poucos na nossa sociedade. Entretanto, a economia

mudou de uma modalidade agrária, para a era industrial, e daí para a era da informação, até agora, na era das telecomunicações, em que a educação formal, assumiu um papel fundamental, tornando-se essencial para o sucesso económico dos indivíduos, das organizações e dos países. A população estudantil de há três décadas atrás, era na sua maioria, solteira, estudava a tempo inteiro, tinha entre 18-23 anos de idade e residia na área onde realizava os estudos. À medida que entramos na idade das telecomunicações, com todas as suas implicações e desenvolvimentos, a população estudantil alterou-se substancialmente, podendo agora também ser mais velhos, não residentes, a trabalhar e casados (Beller e Or, 1998).

Phipps e Merisotis (1999) argumentam que grande parte das investigações realizadas preocupam-se com o efeito que a(s) tecnologia(s) têm na aprendizagem e na satisfação do aprendente, quando os resultados parecem indicar que a(s) tecnologia(s), não são sequer tão importantes como outros factores, tais como, as tarefas de aprendizagem, as características e a motivação dos aprendentes.

Lorraine Sherry (1996) define o EaD como uma situação em que o facilitador e os aprendentes estão separados pelo espaço e pelo tempo, em que o controlo do processo de aprendizagem está mais do lado do aprendente, do que do facilitador (Jonassen, 1992), e em que as comunicações entre estes são realizadas através de material impresso ou recorrendo às novas tecnologias. Sherry (1996) também se refere à alteração de um modelo de ensino centralizado para um modelo descentralizado, em que a dinâmica de relacionamentos de aprendizagem é mais flexível, permitindo às escolas irem de encontro dos aprendentes e às suas necessidades.

Roger Kaufman (1995) descreve o EaD como o processo para fazer chegar informação válida aos aprendentes num determinado momento e lugar, de forma apropriado e conveniente.

O EaD não é para todos. Nem todos os agentes que intervêm no processo de aprendizagem conseguem ou alguma vez conseguirão ensinar a distância, seja em que modalidade for, e aqui teremos que incluir também os aprendentes, pois nem todos terão as características apropriadas para frequentar ou realizar cursos ou programas a distância. Para alcançar um ensino de qualidade recorrendo ao EaD, devemos ter em consideração as perspectivas teóricas da aprendizagem, os conteúdos, e o contexto de aprendizagem, tal como o processo de transmissão dos conteúdos e as características dos aprendentes (Naidu, 1994).

Porque os aprendentes não precisam de estar num determinado lugar e tempo, o EaD dá-lhes um grande controlo sobre a sua própria aprendizagem. Esta flexibilidade permite-lhes a oportunidade de controlar a sua aprendizagem para aquilo que melhor lhes convém. Os aprendentes devem adaptar este controlo, gerindo o tempo, interagindo com o facilitador, obtendo os meios necessários, com recurso a livros ou outras fontes.

Burge e Howard (1988) fornecem sete princípios para a aprendizagem centrada no aprendente, e que são: o aprendente tem a responsabilidade pela sua própria aprendizagem; os conteúdos terem relevância e significado para ele; a participação e o envolvimento são necessários para a aprendizagem; o relacionamento entre aprendentes e facilitador é apenas um recurso; o aprendente vê-se de forma diferente em virtude do resultado da sua experiência de aprendizagem; as experiências de aprendizagem são convergentes; e os domínios afectivos e cognitivos fluem em conjunto. O foco está naquilo que os aprendentes obtêm com a aprendizagem, mais do que nos factores que fazem com que a aprendizagem seja considerada interessante.

Em muita da literatura existente acerca da educação de adultos, temos disponíveis estudos sobre as características dos aprendentes, em especial relativamente à sua participação. Tal ênfase está relacionada com o facto de os aprendentes a distância serem na sua maioria participantes voluntários. Assim, ter conhecimento sobre os fenómenos relacionados com a sua participação, é crucial para a formação de teorias e o sentido prático a dar ao EaD em geral (Darkenwald e Merriam, 1982).

Deste modo, compreender os participantes em eventos de EaD, as suas razões para se envolverem, os resultados de sua participação é importante, não só para explicar e prever, se possível, a participação em si mesma, mas também para determinar as consequências relacionadas com o planeamento do programa, a política de formação e todos os outros aspectos da prática educacional. As investigações realizadas pelos teóricos que estudam a aprendizagem dos adultos, providenciam uma estrutura que pode ser utilizada como meio para compreender os potenciais relacionamentos entre características dos aprendentes a distância e os resultados das suas experiências de aprendizagem. Knowles (1980), acredita nas vantagens de conhecer melhor as características do aprendente, pois, o comportamento do aprendente é influenciado pela combinação das suas necessidades mais a sua situação pessoal e as suas características individuais. Conhecendo estas características individuais é um importante factor para planear programas e cursos de EaD, e encetar as estratégias necessárias para os levar a efeito. Conhecer os participantes pode ajudar à planificação de programas e de políticas de formação, factores importantes para a participação com sucesso no EaD.

Knox (1977) sublinha a importância de perceber e de conhecer a situação contextual de cada indivíduo, pois ele acredita que factores como a família, o trabalho, o seu papel na comunidade, condição física, personalidade e espírito empreendedor, afectam a capacidade e a prontidão dos adultos para participar em actividades de aprendizagem de adultos. Nenhum factor individualmente considerado, causa a não participação, no entanto, as características individuais e as circunstâncias de vida aparecem como tendo um grande impacto na decisão de participar ou não (Kerka, 1986).

Embora as características e as necessidades dos aprendentes não possam explicar completamente o sucesso num curso ou programa de EaD, de acordo com o modelo de Coldeway (1986), é possível que estes actores contribuam para o sucesso. Adicionalmente, o conhecimento destas características pode ajudar a compreender quem é provável que participe e/ou, inversamente, porque alguém decide não participar.

Os investigadores conseguiram identificar algumas características gerais que permitem aos aprendentes ser eficazes, mas não conseguiram, ainda estabelecer com exactidão as características específicas que facilitam ou dificultam a autonomia do aprendente (Derrick e Carr, 2003).

As implicações que teria a compreensão desses motivos, ajudariam na selecção ou na sustentação de programas académicos, de desenvolvimento e de actividades de equipa. Isto é particularmente importante no actual panorama socio-económico, essencialmente, no local de trabalho, em constante mudança, e que por isso requer um conjunto variado de novos conhecimentos, de atitudes e de competências dos aprendentes que exige a capacidade de aprender autonomamente. A aprendizagem autónoma é uma consequência natural do actual paradigma em que vivemos (Confessore e Confessore, 1994; Foucher e Tremblay, 1993). Os sistemas educativos em geral, e o EaD em particular, devem começar por tentar perceber ou entender, a população-alvo que vão encontrar (Granger e Benke, 1998).

Carrier e Jonassen (1988), recomendam que sejam identificadas um conjunto de características que se distingam na população-alvo para que seja possível basearem-se nas mais relevantes para a construção dos objectivos de aprendizagem. Ter em consideração as orientações dos aprendentes é de primordial importância, pois estas são um factor crítico num ambiente de EaD, em que o aprendente tem de trabalhar de forma autónoma e independente de outros. Os ambientes de aprendizagem devem adaptar-se às necessidades únicas de cada aprendente.

O EaD tem um forte potencial, e este impacto reflecte-se no crescente número de pessoas que já estão ou vão estar a breve prazo a realizar programas ou cursos de EaD, seja com a finalidade de adquirir um grau académico ou apenas como reciclagem, via formação profissional. Em resposta a esta procura, governos, instituições públicas e privadas estão a desenvolver novos processos para permitir o acesso à educação a quem quiser (Halsne e Gatta, 2002).

6. CARACTERÍSTICAS PARA UM APRENDENTE À DISTÂNCIA BEM SUCEDIDO

Os aprendentes esperam obter educação na forma "a qualquer hora, em qualquer lugar", e as instituições têm estado a responder de forma positiva, endereçando importantes recursos

financeiros e humanos, no sentido de se desenvolver a aprendizagem a distância. Esta metodologia de aprendizagem, está rapidamente a tornar-se um método popular de educação, quer para aprendentes tradicionais quer não-tradicionais. Por este motivo, as instituições têm estado sob forte pressão para dar resposta a esta situação, não sendo esta, no entanto, uma tarefa fácil, pois o desafio é imenso, nomeadamente perceber as relações entre utilizador e a tecnologia, entre os facilitadores e os participantes, assim como as relações entre estes últimos (Gibbs, 1998; Schrum, 1998; Pallof e Pratt, 1999). Podem até existir os meios necessários para se realizar esta transição no modo de ensinar, quer ao nível técnico, quer ao nível pedagógico, mas sabe-se ainda muito pouco como ajudar os aprendentes a serem bem sucedidos neste novo ambiente de aprendizagem.

Os recentes desenvolvimentos na tecnologia, com consequente facilidade de acesso a esta, permite às organizações, universidades e outros organismos directa ou indirectamente conectados com o ensino e formação, a oportunidade de melhorar os ambientes de EaD, tradicionalmente passivos, através do incremento da comunicação, e de uma melhor interactividade (seja entre os aprendentes, entre estes e os conteúdos, e/ou a organização e/ou os facilitadores). Tudo isto, incorporando modelos colaborativos, em especial através da internet e de grupos de discussão (Schrum, 1998; Gerencher, 1998; Mangan, 1999). A procura generalizada de cursos ou programas de EaD, à custa da facilidade de acesso, da atenção da comunicação social, do interesse do sector privado, acelerou as actividades em torno do EaD. Alguns cursos incidem sobre assuntos tradicionais, pós-graduações, mas também sobre actividades profissionais e até cursos de graduação. No entanto, muita incerteza ainda está patente acerca das condições que são essenciais para criar ambientes de aprendizagem bem sucedidos, quer para os aprendentes, quer para os facilitadores.

Para providenciar informação que permita às instituições que actuam nesta área perceber os desafios do EaD, e assim construir ambientes efectivos de aprendizagem, é necessário investigar e identificar as dimensões que caracterizam um aprendente a distância bem sucedido.

Sete dimensões foram identificadas e confirmadas como significativas, sendo que, não existem entre elas diferenças de maior, ou seja, nenhuma se sobrepõe às outras de forma inequívoca. São elas (Schrum e Hong, 2002): o acesso às ferramentas; experiência tecnológica; preferências na aprendizagem; hábitos e capacidades de estudo; objectivos e propósitos; factores relacionados com o estilo de vida; e características pessoais.

Estas dimensões vão ser apresentadas separadamente, mas, apesar disso, elas na realidade não funcionam de forma independente, pelo contrário, estão interrelacionadas, funcionando portanto em conjunto para apoiar ou desafiar o aprendente, sendo que a falta de alguma delas não permite que o todo esteja completo (Schrum e Hong, 2002):

A.Ferramentas – o acesso às ferramentas é um evidente e valioso componente. Quanto maiores forem as dificuldades que o aprendiz enfrenta em adquirir equipamento, mais fácil será encontrar razões para este abandonar o curso. Os aprendizes sem acesso apropriado e regular às ferramentas, seja em casa ou no emprego, tendem a ter alguma dificuldade de obter sucesso no EaD. Aqueles que têm acesso a partir de casa, têm uma vantagem considerável, porque estão aptos a concentrar-se melhor na sua aprendizagem, com um horário por si mesmo definido;

B.Experiência tecnológica – não é suficiente ter acesso apropriado às ferramentas, é também necessário que o aprendiz tenha um nível de conforto aceitável ao utilizar essas ferramentas, nomeadamente na resolução de problemas simples, na utilização do correio electrónico e na realização de tarefas básicas como imprimir ou gerir ficheiros. É um desafio com alguma relevância, se os aprendizes tiverem de aprender em simultâneo a utilizar a tecnologia e aprender os conteúdos, embora seja sempre possível ajudá-los a ultrapassar esse desconforto na utilização das tecnologias, providenciando suporte técnico;

C.Preferências de aprendizagem – os indivíduos devem ser capazes de reconhecer as suas próprias capacidades e estilos, para permitir a adaptação aos novos ambientes de aprendizagem. Isto significa que um aprendiz que precisa de ouvir os colegas numa discussão acerca de determinado assunto, tem de compensar de uma outra maneira, ou seja, se calhar precisa que haja sessões de chat, grupos de discussão ou mesmo, conferência via telefone ou teleconferência. Os aprendizes podem tirar vantagens das oportunidades da aprendizagem visual, assim como das múltiplas maneiras de apresentação de um determinado conteúdo. Alguns educadores relatam que existem aprendizes que sentem dificuldades em terminar o curso, porque estão preocupados por terem de aprender sozinhos, mas para evitar isso, poderão tentar estudar em grupo, para que sintam que estão a aprender num ambiente colaborativo e social;

D.Hábitos e capacidade de trabalho – os aprendizes parecem apreciar o facto de terem controlo sobre a sua própria aprendizagem, já que com esse controlo lhes advêm maiores responsabilidades. Os indivíduos podem acreditar que o EaD é fácil e rápido, no entanto, rapidamente percebem que este tipo de metodologia de ensino obriga a grandes desafios, nomeadamente, de leitura e de escrita. Os educadores sugerem que se dê alguma flexibilidade, de modo a ajudar os aprendizes a estudarem por si próprios;

E.Objectivos e propósitos – os adultos têm razões diversas para procurar novas experiências educacionais, e nisso, podemos incluir um melhoramento das suas capacidades, necessidade de mudar de profissão, um simples desejo de obter mais instrução para manter ou melhorar na carreira. Perceber esta motivação é de grande utilidade para o correcto desenvolvimento de um programa de EaD. Os educadores reportam que os seus aprendizes mais bem sucedidos, normalmente, têm altos níveis de motivação;

F.Factores relacionados com o estilo de vida – é óbvio que os aprendizes devem estar conscientes das responsabilidades na condução das suas vidas, e precisam de determi-

nar quantas horas semanais podem dedicar ao estudo, se existe alguma flexibilidade nos seus horários e se possuem um espaço próprio para estudar. Um outro factor significativo, é saber se os aprendizes vão ter, ou têm, apoio por parte da família, amigos e colegas de profissão, à medida que vão prosseguindo os seus estudos. Muitos dos aprendizes que desistiram de um curso de EaD, mencionam a falta de tempo para dedicar aos estudos como motivo principal para a desistência, assim como o trabalho e as responsabilidades familiares. Os educadores sugerem que os aprendizes precisam de perceber como contrabalançar todos os aspectos complexos das suas vidas com os aspectos relacionados com os programas de estudo;

G.Características pessoais – esta dimensão oferece uma perspectiva fundamental acerca dos modos como os indivíduos lidam com as suas actividades diárias, e com os padrões de comportamento que vão para além dos assuntos relacionados com o estudo. Isto inclui questões acerca de como completamos as nossas tarefas diárias, pois os aprendizes bem sucedidos tendem a ter um forte comprometimento para colocar o seu tempo e esforço nos estudos. Os educadores dizem que as diferenças individuais, tais como a falta de vontade, de auto-disciplina e de organização, são factores críticos que têm um forte impacto no sucesso de um aprendiz no EaD, porque existe um alto nível de responsabilidade pessoal que é solicitado aos aprendizes para conseguir completar um curso.

Resumindo, um número alargado de educadores concordam com a importância de os aprendizes terem acesso às ferramentas apropriadas e de terem experiência anterior com a tecnologia, para assim, conseguirem utilizar correctamente todas as potencialidades do EaD. Também a grande maioria concorda que os factores relacionados com o estilo de vida, tal como conseguir terminar em tempo as suas tarefas, desempenha um papel importante no facto de os aprendizes conseguirem terminar um curso ou programa de EaD. A importância a atribuir às preferências de aprendizagem também é de relevar. Muitos destes educadores enfatizam também, a relevância dos objectivos e dos propósitos que motivam os aprendizes para iniciarem um programa ou curso de EaD. Apesar de os hábitos e a capacidade de estudo, assim como as características pessoais, não serem consideradas por estes, como absolutamente fundamentais, todos concordam num ponto, é que a auto-disciplina é um dos factores mais importantes e decisivos que contribui para o sucesso ou não do EaD.

Tal como Holmberg (1995) aponta, não existe nada que indique que os aprendizes de EaD sejam um grupo homogéneo, no entanto, também não é menos verdade que muitos partilham certas características, que podem providenciar a base do perfil do aprendiz a distância típico. Estas características são variadas, mas geralmente reflectem-se numa combinação de variáveis demográficas e situacionais, como sejam, a idade, o género, grupo étnico, localização geográfica e situação familiar e social.

Enquanto as primeiras investigações realizadas neste campo exploram as características demográficas e a situação familiar e social, nos últimos anos assistimos a uma alteração na atenção que começou a ser atribuída às características afectivas dos aprendentes em EaD. No entanto, muita da literatura continua a reflectir o desejo de desenvolver um perfil do aprendente a distância, especialmente em termos de personalidade, estilos de aprendizagem e motivação.

Muitos, incluindo Moore (1990) e Campbell Gibson (1998), observaram, partindo da análise de estatísticas e de índices de sucesso dos aprendentes no EaD, e identificaram certas características como sendo mais prováveis de conduzir ao sucesso no EaD destes aprendentes, que segundo Holmberg (1995), estão longe de ser homogéneos.

Para evitar fracassos e ambientes ineficazes, os potenciais aprendentes devem corresponder a um conjunto criterioso de características. Essas características podem ser conhecidas, em resultado da aplicação de um questionário, desenvolvido por cada instituição ou organização, para ser respondido antes de se proceder à admissão, evitando-se desta maneira, o completo desconhecimento das características dos aprendentes, antes de se iniciar o programa ou curso a distância.

Reconhecer que os aprendentes a distância podem ser mais velhos e mais heterogéneos do que os estudantes tradicionais é importante para ter informações disponíveis acerca das características destes na construção e desenho de um curso ou programa. Algumas das variáveis importantes a ter em consideração, incluem (The Pennsylvania State University, 2003): a idade dos aprendentes (média e intervalo de idades); o género; a nacionalidade/grupo étnico (informações acerca da organização sócio-cultural dos aprendentes, potenciais problemas de língua ou necessidade de contextualizar os materiais); o *background* educacional; a experiência profissional; o acesso e facilidade de utilização da tecnologia; o nível de rendimento; a dispersão geográfica (é importante em cursos com grande dispersão geográfica, onde se incluem os aprendentes internacionais, pois fusos horários diferentes podem afectar os aprendentes que queiram ou tenham de trabalhar de forma síncrona, ou se for necessário organizar os grupos geograficamente, ou organizar os tempos das "lições"); as preferências/estilos de aprendizagem; motivação para se envolver na aprendizagem; outros compromissos dos aprendentes (família, emprego, obrigações sociais); outras considerações especiais (limitações de vária ordem: mobilidade, tempo limitado, incapacidade física); número esperado de aprendentes (a sociabilização é assunto importante – é necessário desenvolver diferentes estratégias para utilizar num grupo constituído por quinze, ou num outro com duzentos aprendentes); a familiarização com o EaD (expectativas dos aprendentes, assim como a experiência de trabalhar de forma independente). Esta lista não é exaustiva, havendo muitas destas variáveis que se interrelacionam.

A literatura educacional identifica várias e diferentes características dos adultos aprendentes a distância. É no entanto possível identificar certas características comuns, ou pelos menos, algumas daquelas mais evidentes, que se repetem com mais frequência. Rogers e Cranton (1989), sugerem que existem sete características que são comuns a uma grande parte dos adultos aprendentes. Estes são adultos por definição (maturidade), e expressam uma vontade de aprender derivada do facto de estarem comprometidos num processo de aprendizagem ao longo da vida (valorização da aprendizagem). São aprendentes com experiência e experiências (experiência), que vão aprender com um conjunto variado de intenções, ou seja, têm objectivos e metas bem definidas (motivação). Os aprendentes preferem frequentemente ter um papel mais activo na sua própria aprendizagem e são realistas relativamente ao que esperam da aprendizagem em si mesma (realismo). Têm interesses específicos para ir aprender, como o emprego, a família e a sua vida social que competem directamente com os seus compromissos. Finalmente têm um conjunto de padrões de aprendizagem que desenvolveram ou que são adquiridos naturalmente (estratégias ou hábitos desenvolvidos).

Neely *et al.* (1998) dizem que devido aos muitos compromissos, os adultos aprendentes a distância são mais flexíveis e portanto mais adaptáveis. O comprometimento com a aprendizagem tem custos, não só em termos monetários, mas também, e sobretudo em trabalho e tempo. Para conseguir compensar estes custos, eles precisam de flexibilidade de tempo e de materiais. Assim, conseguindo contrabalançar o trabalho, a família e os estudos, estes aprendentes têm tendência para preferir o formato de ensino a distância ao formato menos flexível da sala de aula tradicional.

Para se ser um facilitador efectivo é importante entender não só as características dos aprendentes, mas também que estes aprendem a informação de diferentes maneiras (Walker, 2004).

7. CONCLUSÃO

Um aprendente a distância bem sucedido terá de desenvolver os seguintes atributos: capacidade de auto-direcção e de auto-motivação orientada para a aprendizagem; capacidade para ler cuidadosamente e seguir instruções; manter auto-disciplina e evitar adiamentos; possuir efectiva capacidade e hábitos de estudo; ter um sincero desejo de aprender e de participar em actividades de grupo; gostar de trabalhar de forma independente e controlar a sua própria aprendizagem; comunicar com facilidade; possuir capacidades básicas de manuseamento de um computador (incluindo navegar na Internet e utilizar o correio electrónico), e com a tecnologia em geral.

O grande número de alunos – uma das principais características da educação a distância, certamente traz à superfície a diversidade e riqueza de cultura inerentes aos seres humanos. A própria diversidade implica a impossibilidade de adoptar uma única fórmula que possa ser aplicada a todos os casos. A mistura de procedimentos adequados a cada situação, considerando o maior número de variáveis possível, e flexibilidade na condução do processo poderá conduzir a um melhor resultado.

É praticamente impossível descrever um aprendente adulto em termos específicos, pois provavelmente existem tantos estilos, necessidades e aprendizagem diferenciadas como indivíduos adultos que existem no planeta. Podemos, no entanto, dizer que cada adulto tem em si a potencialidade e o potencial para progredir e comprometer-se em actividades de aprendizagem (Hiemstra, 2002).

Compreender a singularidade do aprendente adulto é uma exigência necessária para a eficácia do processo de ensino/aprendizagem ou para desenvolver recursos educacionais.

A resposta às muitas necessidades do aprendente adulto não é negar a sua existência, nem criar uma nova super instituição. A resposta, provavelmente, vai no sentido de encontrar várias combinações entre as diversas possibilidades existentes, nomeadamente ao nível das estratégias de aprendizagem.

Podemos assim dizer, que os actuais sistemas de EaD (de que temos como exemplo o WebCT, Blackbord, Sakai, Moodle, entre muitos outros) não estão adaptados às características pessoais dos aprendentes, tal implica que não correspondem, nem respondem, às necessidades e interesses dos aprendentes (estratégias de aprendizagem). Em especial, enumera-se um conjunto de questões orientadoras que devem ser consideradas para estudo:

- Qual o nível de motivação necessário para conseguir atingir os objectivos através da aprendizagem independente?
- Quais são as competências de estudo de cada aprendente?
- Como gerir a aprendizagem independentemente da actividade profissional, da família e das responsabilidades sociais?
- Quais os recursos necessários para obter sucesso, enquanto aprendente a distância?
- Como reagir à aprendizagem em que todos os parceiros da aprendizagem estão separados pelo tempo e/ou pelo espaço?
- Que recursos de aprendizagem estão disponíveis para usar enquanto se estuda?
- Quais os objectivos pedagógicos/andragógicos que foram planeados para o curso?
- De que maneira a tecnologia ajudou ou não, a conseguir alcançar os objectivos pedagógicos/andragógicos?

- O que o facilitador pode fazer para que a experiência de aprendizagem seja, por si mesma, uma experiência educacional com qualidade?

Assim, em jeito de conclusão, e de acordo com Rurato (1999), no âmbito dos modos de ensino/aprendizagem de adultos, orientados para o desenvolvimento de competências, parece-nos importante propor a adopção das seguintes estratégias:

- Promover a criação de sistemas de formação abertos, em que cada um possa aprender ao seu próprio ritmo e no nível que lhe for mais apropriado;
- Promover a aprendizagem experiencial, utilizando métodos em que se aproveita e opera sobre a actividade real;
- Fomentar a capacidade e o gosto pela aprendizagem a nível dos sistemas de formação inicial e contínua;
- Valorizar os conhecimentos anteriores dos aprendentes, bem como as suas necessidades e as suas expectativas, quando se criam e constroem programas;
- Desmistificar o acto de aprendizagem, apresentando-o como um processo natural de exploração, análise e desenvolvimento, associado às actividades quotidianas.

Importa pois, considerar o estudo do perfil do aprendente, como forma de garantir os factores de sucesso em ambientes de EaD.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Atman, K. S. (1986). The Role of Conation (striving) in the Distance Learning Enterprise. *American Journal of Distance Education*, 1 (1), pp. 23-29.
- Beder, H. (1989). Purposes and philosophies of adult education. In Sharan B. Merriam & Phyllis M. Cunningham (Eds.). *Handbook of Adult Education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Beller, M. & Or, E. (1998). The crossroads between lifelong learning and information technology: A challenge facing leading universities. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 4. [Em linha] Disponível em www.ascusc.org/jcmc/vol4/issue2/beller.html [Consultado em 15/07/2004].
- Borges Gouveia, L. (2001). Is There Any Room for Face-To-Face Teaching in a Digital Word? A Proposed Framework for Web Usage. International Council for Education Media. pp. 299-305.
- Burge, E. and Howard, J. (1988). Learner centeredness: views of Canadian distance education educators. Unpublished manuscript. Ontario Institute for Studies in Education.
- Carrier, C. A. & Jonassen, D. H. (1988). Adaptive courseware to accommodate individual differences. In D. H. Jonassen (Ed.) *Instructional designs for microcomputer courseware*, (pp. 203-225). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Charp, S. (2000). Distance education. *THE Journal*, 27(9), pp. 10-12.
- Cross, P. (1981). *Adults learners: Increasing participation and facilitating learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Confessore, S.J. & Confessore, G.J. (1994). Learner profiles: A cross-sectional study of selected factors associated with self-directed learning. In H.B. Long & Associates (Eds.), *New Ideas about Self-directed Learning*. Norman, OK: Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education of the University of Oklahoma.
- Cranton, P. (1989) *Planning Instruction for Adult Learners*. Wall & Emerson, Toronto.
- Darkenwald, G. G. & Merriam, S. B. (1982). *Adult education: Foundations of practice*. New York: Harper and Row.
- Derrick, M.G. & Carr, P.B. (2003). Facilitating and understanding autonomy in adult learners. *New horizons in Adult Education*, Volume 17, Number 2. [Em linha] Disponível em <http://www.nova.edu/~aed/horizons/volume17no2.doc> [Consultado em 18/10/2004].
- Dewar, T. (1996). *Adult learning online*. [Em linha] Disponível em www.telusplanet.net/public/tddewar/oned2.html [Consultado em 08/04/2002].
- Dirkx, J. M. & Prenger, S. (1995). *Planning and implementing integrated theme-based instruction: A curriculum guide and resource book*. University of Nebraska-Lincoln: Nebraska Institute for the Study of Adult Literacy.
- Engineering Outreach. (1995). *Distance Education at a Glance - Distance education: An overview*. University of Idaho. [Em linha] Disponível em www.holey.com-distance.htm/dist1.html [Consultado em 18/04/2000].
- Foucher, R. & Trembley, N.A. (1993). Self-directed learning in the workplace: A framework for analysis. In H. Long (Ed.), *Emerging perspectives of Self-directed Learning*. Norman, OK: Oklahoma University: Goodyear Publishing Company.
- Garcia Aretio, L. (1986). *Educación superior a distancia. Análisis de su eficacia*. Badajoz: UNED.
- Gerencer, K. (1998). *MBA programs go online*. InfoWorld. Vol. 20, pp. 71-72.
- Gibbs, W. J. (1998). *Implementing online learning environments*. *Journal of Computers in Higher Education*. Vol. 10, nº 1, pp. 16-37.
- Gibson, C. (1990). Learners and learning: A discussion of selected research. In Moore, M. (Ed.), *Contemporary Issues un Distance Education*, pp. 121-135. Oxford: Pergamon Press.
- Gouveia, L. M. B., (1999). *On Education, Learning and Training: Bring Windows where just walls exist*. *Revista da UFP* nº3, vol., 3 pp. 19-31. Porto.
- Gouveia, J. B., Restivo, F. & Gouveia, L. (1999). *Integração e Convergência no Ensino, Formação e Treino - Uma proposta para a criação de redes de competências*. 2ª Conferência sobre Redes de Computadores. CRC'99, 18 e 19 de Outubro. Universidade de Évora. Portugal. [Em linha] Disponível em www.ufp.pt/~lmbg [Consultado em 01/01/2002].
- Granger, D. & Benke, M. (1998). Supporting learners at a distance from inquiry through completion. In C.C. Gibson (Ed.) *Distance learners in higher education*. (pp. 127-137). Madison, WI: Atwood.

Halsne, A. M. & Gatta, L. A. (2002). *Online versus traditionally-delivered instruction: A descriptive study of learner characteristics in a community college setting*. [Em linha] Disponível em www.westga.edu [Consultado em 25/02/2003].

Hiemstra, R. (2002). *Lifelong learning. An exploration of adult and continuing education within a setting of lifelong learning needs*. Fayetteville (3rd edition), New York: Hitree Press.

Holmberg, B. (1995). The evolution of the character and practice of distance education. *Open Learning*, 10(2), 47-52.

Holmberg, B. (1986). A Discipline of Distance Education. *CADE: Journal of Distance Education*. [Em linha] Disponível em <http://cade.athabasca.ca/vol1.1/holmberg.html> [Consultado em 07/07/2001].

Jiménez, J. M. (2000). *Apoyos Telemáticos en la Educación a Distancia: Son todo ventajas y facilidades?*. [Em linha] Disponível em www.cervantes.es [Consultado em 22/01/2002].

Jonassen, D., Davidson, M., Collins, M., Campbell, J. and Haag, B. (1995). Constructivism and computer-mediated communication in distance education. *American Journal of Distance Education*. v. 9, n.2. 7-26.

Kaufman, R. (1995). If distance learning is the solution, what's the problem: beyond ddss. Invitational Research Conference in Distance Education. The American Center for the Study of Distance Education.

Kerka, S. (1986). *Deterrents to participation in adult education*. Eric Digest nº 59. [Em linha] Disponível em www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed275889.html [Consultado em 8/04/2003].

Kidd, J. R. (1973). *How adults learn (Rev. ed.)*. New York: Association Press.

Knowles, M. (1990). *The adult learner: A neglected species*. 4ª edição. Texas, USA: Golf Publishing Company.

Knowles, M. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy (2nd edition)*. New York: Cambridge Books

Knowles, M. (1970). *The modern practice of adult education: Andragogy versus pedagogy*. New York: Cambridge Books.

Knox, A. (1977). *Adult learning and development*. San Francisco: Jossey-Bass.

Lieb, S. (1991). *Principles of adult learning*. [Em linha] Disponível em www.honolulu.hawaii.edu [Consultado em 08/04/2002].

Lima Santos, N., Rurato, P. & Faria, L. (2000). Auto-Aprendizagem e Auto-Conceito de Competência Cognitiva em Contexto Empresarial. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 1, 135-146.

Lima Santos, N., Faria, L. & Rurato, P. (2000). *Educação e Aprendizagem de Adultos: Avaliação do Auto-Conceito de Competência Cognitiva e da Auto-Aprendizagem*. V Congresso Galai-co-Português de Psicopedagogia. Universidade da Corunha e de Santiago de Compostela.

Mangan, K. S. (1999). *Top business schools to ride a bull market in on-line MBA's*. The Chronicle of Higher Education. Vol. 45, nº 19, pp. A27-A29.

Merriam, S. B., & Brockett, R. G. (1997). *The profession and practice of adult education*. San Francisco: Jossey-Bass.

Merriam, S. & Caffarella, R. (1999). *Learning in adulthood: A comprehensive guide*. San Francisco: Jossey-Bass.

Moore, M. (1990). Self-directed learning and distance education. *Journal of Distance Education*, 1 (1), 7-24.

Moore, M. G. & Kearsley, G. (1996). *Distance Education: A systems view*. Boston: Wadsworth Publishing Company.

Naidu, S. (1994). Applying learning and instructional strategies in open and distance learning. *Distance Education*. v. 15 n.1, 23-41.

Neeley, L., Niemi, J. A., & Ehrhard, B. J. (1998). Classes going the distance so people don't have to: Instructional opportunities for adult learners. *T.H.E. Journal*, 26(4). [Em linha] Disponível em <http://www.thejournal.com/magazine/vault/A2039A.cfm> [Consultado em 26/03/2003].

O'Malley, J. & McCraw, H. (1999). Students perceptions of distance learning, online learning and traditional classroom. *Online Journal of Distance Learning Administration, Volume II, Number IV*. State University of West Georgia, Distance Education Center. [Em linha] Disponível em www.westga.edu/~distance/omalley24.html [Consultado em 15/07/2004].

- Palloff, R. M. & Pratt, K. (1999). *Building learning communities in cyberspace: Effective strategies for the online classroom*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Peterson, R. W. K. (1979). *Values, education and the adult*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Phipps, R., & Merisotis, J. (1999). *What's the difference? A review of contemporary research on the effectiveness of distance learning in higher education*. Report from The Institute for Higher Education Policy, April 1999. [Em linha] Disponível em <http://www.ihep.com/PUB.htm> [Consultado em 15/04/1999].
- Ramage, T. R (2002) The "No Significant Difference" Phenomenon: A Literature Review [Em linha] Disponível em <http://www.usq.edu.au/electpub/e-jist/docs/html2002/pdf/ramage.pdf> [Consultado em 09/09/2003].
- Rogers, J (1989) *Adults Learning* 3rd ed. Open University Press, Milton Keynes.
- Roque, P., (2000). *O Papel da Internet na Formação Profissional*. [Em linha] Disponível em www.elearningpost.com [Consultado em 30/05/2001].
- Rurato, P. (1999). *Auto-aprendizagem, auto-conceito de competência cognitiva e educação e formação de adultos: Estudo numa empresa do Norte de Portugal*. Tese de Mestrado em Políticas de Desenvolvimento de Recursos Humanos no ISCTE. Lisboa: Edição do Autor.
- Rurato, P., Faria, L., & Lima Santos, N. (2000). *Educação e Formação de Adultos: Estudos Diferenciais sobre a Auto-Aprendizagem e o Auto-Conceito de Competência Cognitiva*. V Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia. Universidade da Corunha e de Santiago de Compostela.
- Sauvé, L., Nadeau, J-R. & Leclerc, G. (1993). Le Profil d'Apprentissage des Étudiants Inscrits dans un Certificat de Cycle offert à Distance et sur Campus: Une étude comparative. *Journal of Distance Education*. [Em linha] Disponível em http://cade.athabasca.ca/vol8.2/07_sauve_et_al.html [Consultado em 13-05-2002].
- Schrum, L. (1998). On-line education: A study of emerging pedagogy. In Cahoon, B. (Ed.). *Adult Learning and the Internet*. Vol. 78. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Schrum, L. & Hong, S. (2002). Dimensions and strategies for online success : Voices from experienced educators. [Em linha] Disponível em www.sloan-c.org/publications/jaln/v6n1_schrum.asp [Consultado em 22/07/2004].

- Smith, M. (2002). *Adult education. The meaning of adult education. A brief guide and bibliography*. The Informal Education Homepage. George Williams College.
- Stilborne, L. & Williams, L. (1996). *Meeting the needs of adult learners in developing courses for the internet*. [Em linha] Disponível em www.isoc.org/isoc/whatis/conferences/inet/96/proceedings/c4/c4_2.htm [Consultado em 15/10/2004].
- The Pennsylvania State University. (2003). *Distance Learners: Your audience*. Disponível em https://courses.worlcampus.psu.edu/facdev101/content/lesson2/lesson2_03.shtml. [Consultado em 07/04/2004].
- Tigh, M. (1983). *Adult learning and education*. London, Croom Helm.
- Truman-Davis, B., Futch, L., Thompson, K., & Yonekura, F. (2000). Support for online teaching and learning. *Educause Quarterly*, 23(2), 44-51.
- Simonson, M. Smaldino, S. , Albright, M. & Zvacek, S. (2000). *Teaching and Learning at a Distance: Foundations of distance education*. New Jersey: Prentice Hall.
- Sherry, L. (1996). Issues in distance learning. *International Journal of Education Telecommunication*, 1(4), 337-365. [Em linha] Disponível em www.cudenver.edu/~lsherry/pubs/issues.html [Consultado em 1/05/2000].
- Stanbrough, M. & Stinson, B. (1997). *Utilizing Educational Technologies for Teacher Excellence*. Emporia State University. [Em linha] Disponível em www.coe.uh.edu/insite/elec_pub/HTML1997/de_stan.htm [Consultado em 08/06/2001].
- Tough, A. (1971). *The adult's learning projects: A fresh approach to theory and practice in adult learning*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Walker, D. (2004). Audio teleconferencing: examination of instructional strategies for teachers of adult learners. Master of distance education. Athabasca University.