

**Universidade Federal de Pernambuco
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva
Mestrado em Psicologia Cognitiva**

O iEAD e os Processos de Aprendizagem no Ensino Superior: a Importância dos Fatores Individuais

**Silvania Lucia da Silva Carrilho
Mestranda**

**Bruno Campello de Souza, D.Sc.
Orientador**

**Recife
Fevereiro de 2014**

SILVANIA LUCIA DA SILVA CARRILHO

**O iEAD e os Processos de
Aprendizagem no Ensino Superior:
a Importância dos Fatores
Individuais**

**Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva da
Universidade Federal de Pernambuco para
a obtenção do título de Mestre em
Psicologia.**

Catálogo na fonte

Bibliotecária, Divonete Tenório Ferraz Gominho CRB4-985

C317i Carrilho, Silvania Lucia da Silva.

O iEAD e os processos de aprendizagem no Ensino superior: a importância dos fatores individuais Silvania Lucia da Silva Carrilho. – Recife: O autor, 2014.

152 f. il. ; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Bruno Campello de Souza

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco. CFCH. Pós-Graduação em Psicologia, 2014.

Inclui referências e anexos.

1. Psicologia cognitiva. 2. Ensino à distância – Internet. 3. Ensino superior – Mediação. I. Souza, Bruno Campello de. (Orientador). II. Título.

150 CDD (22.ed.)

UFPE (BCFCH2014-63)

FOLHA DE APROVAÇÃO:

O iEAD e os Processos de Aprendizagem no Ensino Superior: a Importância dos Fatores Individuais

Silvania Lucia da Silva Carrilho

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco para a obtenção do título de Mestre em Psicologia Cognitiva.

Área de Concentração: Psicologia Cognitiva

Data de Defesa: 24/02/2014

Banca Examinadora

Dr. Bruno Campello de Souza - Orientador
Departamento de Psicologia
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

Dr. Agostinho Serrano de Andrade Neto-Examinador Externo
Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática
Universidade Luterana do Brasil - ULBRA

Dra. Sandra Ataíde Ferreira- Examinador Interno
Departamento de Psicologia
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

*Esta dissertação é dedicada à minha mãe,
Anita Oliveira da Silva, a meu esposo
Cristiano Carrilho e a minha filha Stella
Carrilho.*

Agradecimentos

Agradeço ao meu Orientador o Professor Bruno Campello de Souza, seu perfeccionismo me inspirou na construção desse estudo.

Agradeço a todos os docentes e funcionários do programa de pós-graduação da Universidade Federal de Pernambuco, assim como a todos os meus colegas do programa, especialmente as amigas Mônica Campello de Souza e Aparecida Regina Bezerra da Silva pela amizade e apoio.

Agradeço a Edna Santos de Lima, pela prestimosa colaboração em todas as fases da execução deste trabalho.

Agradeço a FACEPE pelo incentivo financeiro ao longo desses dois últimos anos, que foi essencial para a realização desta pesquisa.

Um especial agradecimento a Faculdade A e a Faculdade B por toda colaboração, atenção e facilitação à realização da pesquisa e a todos que contribuíram direta ou indiretamente para a conclusão deste trabalho.

Resumo

O Ensino a Distância Mediado pela Internet (iEAD) apresenta importância crescente na sociedade global, mas, apesar disso, ainda se sabe muito pouco acerca das questões fundamentais ao assunto, incluindo sua eficácia e forma de funcionamento (Nunes, 1995; Rodrigues, 1998; Nunan, 1999; Peters, 2001; Silveira, 2001; Torres, 2003; Dias e Leite, 2010). A Teoria da Mediação Cognitiva é um modelo da cognição humana que oferece uma nova perspectiva acerca dos impactos da Revolução Digital sobre as pessoas através do conceito de Hipercultura, isto é, as formas de pensar e agir produzidas pelas TIC e pelas estruturas e processos socioculturais criados ao redor delas (Campello de Souza, 2004; Campello de Souza et al, 2012). O presente trabalho buscou explorar os diversos impactos do iEAD e da Hipercultura no ensino superior. Para tanto, foram pesquisados 208 estudantes do curso de Direito de duas Faculdades privadas da Região Metropolitana do Recife, sendo uma onde são oferecidas disciplinas obrigatórias na modalidade iEAD (Faculdade A) e a outra onde não se oferece iEAD (Faculdade B), aplicando-se a eles testes de QI, personalidade e regulação emocional, bem como questionários especialmente preparados. Após diversas análises estatísticas, foram obtidos resultados indicando que: (a) existe uma combinação de Precocidade Digital (obtida da idade em que se começou a usar regularmente as TIC), Experiência Digital (há quanto tempo se faz uso regular das TIC) e Hipercultura (indicador de pensamento hipercultural) a qual forma um construto que pode ser chamado de Hiperculturalidade; (b) a Hiperculturalidade associa-se a diversos atributos psicológicos, relação com o estudo, aspirações sobre o que fazer após a formatura e critérios para escolha por um curso e IES; (c) a Faculdade A é uma IES cujo programa de iEAD apresenta limitações e problemas que levam a uma relação ambígua com a Hiperculturalidade, favorecendo a Experiência Digital por um lado e repelindo a Precocidade Digital por outro, tendências opostas que levam a um efeito líquido nulo sobre a Hipercultura; e (d) a Hiperculturalidade ambígua do iEAD da Faculdade A leva a impactos paradoxais sobre a psicologia dos alunos, bem como sobre suas atitudes relativas a estudo, aspirações profissionais e outros aspectos psicoculturais e educacionais. Conclui-se, portanto, que a adequada implementação de um programa de iEAD é uma necessidade de importância estratégica para uma IES, representando não apenas uma oportunidade educacional, mas talvez até um requisito para evitar prejuízos pedagógicos. Estudos futuros acerca deste tema precisam replicar a presente pesquisa no contexto de cursos em outras áreas que não apenas o Direito, bem como contemplar a inclusão a uma gama mais ampla de variáveis. De grande importância é a realização de investigações comparando os processos educacionais em situações presenciais e de iEAD de modo a evidenciar os contrastes na dinâmica do ensino e da aprendizagem. Em suma, trata-se de uma agenda científica a ser desenvolvida.

Palavras-chave: Teoria da Mediação Cognitiva, Ensino à Distância, Hiperculturalidade.

Abstract

Internet Mediated Distance Learning (iDL) presents an increasing importance in global society, but, in spite of this, still very little is known about the fundamental issues regarding the matter, including its efficacy and form of functioning (Nunes, 1995; Rodrigues, 1998; Nunan, 1999; Peters, 2001; Silveira, 2001; Torres, 2003; Dias e Leite, 2010). The Cognitive Mediation Networks Theory is a model of human cognition that offers a new perspective regarding the impact of the Digital Revolution on people by means of the concept of Hyperculture, that is to say, the forms of thinking and acting produced by ICTs and by the sociocultural structures and processes created around them (Campello de Souza, 2004; Campello de Souza et al, 2012). The present work sought to explore the various impacts of iDL and of Hyperculture in higher education. For that purpose, 208 Law students from two private schools of the Metropolitan Region of Recife were investigated, with one institution offering mandatory courses via iDL (School A) and the other one not offering iDL at all (School B), by applying IQ, personality, and emotional regulation tests, as well as especially prepared forms. After several statistical analyses, results were obtained indicating that: (a) there is a combination of Digital Precociousness (obtained from the age in which one began to make regular use of ICTs), Digital Experience (how long one has been using ICTs regularly), and Hyperculture (index of hypercultural thinking) that forms a construct that can be called Hyperculturality; (b) Hyperculturality is associated to several psychological attributes, to the relationship with studying, to the aspirations as to what to do after graduation, and to the criteria for the choice of a major and of a higher education institution; (c) School A is a higher education institution whose iDL program presents limitations and problems that lead to an ambiguous relationship to Hyperculturality, favoring Digital Experience, on one hand, and repelling Digital Precociousness on the other; and (d) the ambiguous Hyperculturality of the School A iDL leads to paradoxical impacts upon the psychology of the students, as well as upon their attitudes towards studying, professional aspirations, and other psychocultural and educational aspects. It is concluded, therefore, that the adequate implementation of an iDL program is a necessity of strategic importance for a higher education institution, representing not only an educational opportunity, but, perhaps, even a requirement to avoid educational losses. Future studies regarding this topic need to replicate the present research in the context of majors in fields other than Law, as well as contemplate the inclusion of a wider range of variables. Of great importance is the execution of investigations comparing the educational processes in regular modalities of education and in iDL so as to contrast their dynamics of teaching and learning. In summary, it is a scientific program to be developed.

Keywords: Cognitive Mediation Networks Theory, Distance Learning, Hyperculturality.

Sumário

1 – INTRODUÇÃO.....	17
2 - EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA.....	22
2.1 - Definições e Importância no Brasil e no Mundo.....	23
2.2 - Comparações com a Educação Presencial.....	27
2.3 – Histórico.....	30
2.3.1 - Origens e Evolução.....	30
2.3.2 - Fase Epistolar (início do EAD).....	31
2.3.3 - Fase das Telecomunicações.....	32
2.3.4 - Fase Digital (Internet e Web).....	33
3 - TEORIA DA MEDIAÇÃO COGNITIVA.....	37
3.1 - Uma Nova Teoria da Cognição.....	38
3.2 - Princípios Fundamentais.....	42
3.3 - Processamentos Extracerebral e Mediação.....	44
3.4 - A Emergência da Hipercultura.....	46
4 - EDUCAÇÃO DE ADULTOS.....	49
4.1 - A Andragogia.....	50
4.2 - Aspectos Jurídicos.....	54
4.3 - Políticas Públicas na Educação de Jovens e Adultos.....	58
4.4 - Globalização e Desafios na Educação de Jovens e Adultos.....	60
5 – PROBLEMÁTICA.....	63
5.1 - Desafios na Implementação do iEAD.....	64
5.2 - iEAD e a Hiperculturalidade.....	65
5.3 - O iEAD na Prática: O Caso da Faculdade A.....	65
5.4 - Os Impactos do iEAD e da Hipercultura.....	67

5.4.1 - O Contexto Hipercultural.....	67
5.4.2 – Inteligência.....	68
5.4.3 - Regulação Emocional.....	70
5.4.4 – Personalidade.....	71
5.4.5 – Estudo.....	73
5.4.6 - Atitudes Perante a Carreira.....	75
5.4.7 - Busca Pelo Ensino Superior.....	76
6 – OBJETIVOS.....	78
6.1 – Gerais.....	79
6.2 – Específicos.....	79
7 – MÉTODO.....	80
7.1 – Participantes.....	81
7.2 – Materiais.....	81
7.3 – Procedimentos.....	81
7.4 – Análise.....	82
8 – JUSTIFICATIVA.....	83
8.1 – Benefícios.....	87
9 - ASPECTOS ÉTICOS.....	88
10 – RESULTADOS.....	91
10.1 - Sociodemografia da Amostra.....	92
10.2 – Hiperculturalidade.....	92
10.3 - Análises Multidimensionais.....	97
10.4 - Contrastes Sociodemográficos Entre a FACULDADE A e a Faculdade B..	100
10.5 - Faculdade A vs. Faculdade B Quanto à Avaliação da IES Onde Estudam..	102

10.6 - Faculdade A vs. Faculdade B Quanto à Variáveis Hiperculturais.....	104
10.7 - Faculdade A vs. Faculdade B Quanto à Variáveis Psicológicas.....	105
10.8 - Faculdade A vs.Faculdade B Quanto às Atitudes Perante o Estudo e Leitura.....	106
10.9 - Faculdade A vs. Faculdade B Quanto aos Critérios de Escolha por Curso e IES.....	111
10.10 - Faculdade A vs. Faculdade B Quanto às Pretensões Após a Formatura.....	114
11 – DISCUSSÃO.....	117
11.1 – Hiperculturalidade.....	118
11.2 - Estudar na Faculdade A e o Impacto do iEAD.....	118
11.3 - Ambiguidade na Hiperculturalidade do iEAD da Faculdade A.....	118
11.4 - Faculdade A, Hiperculturalidade, iEAD e Impactos no Corpo Discente.....	119
11.4.1 - Impactos Psicológicos.....	119
11.4.2 - Impactos no Estudo.....	121
11.4.3 - Impactos nas Pretensões de Carreira.....	123
11.4.4 - Impactos nos Critérios de Escolha por Curso e IES.....	124
12 – CONCLUSÃO.....	127
REFERÊNCIAS.....	130
ANEXOS.....	138

Lista de gráficos

Gráfico 1. Estatística descritiva do índice de Hipercultura.

Gráfico 2. Estatística descritiva da Experiência Digital.

Gráfico 3. Estatística descritiva da Idade Digital.

Gráfico 4. Regressão polinomial da Experiência Digital versus Hipercultura.

Gráfico 5. Diagrama Box & Whiskers da Experiência Digital versus Hipercultura.

Gráfico 6. Regressão linear da Idade Digital versus a Hipercultura.

Gráfico 7. Diagrama Box & Whiskers da Idade Digital versus Hipercultura.

Gráfico 8. SSA das variáveis psicológicas do estudo.

Gráfico 9. SSA das variáveis relativas a estudo.

Gráfico 10. SSA das variáveis relativas a pretensões após a formatura.

Gráfico 11. SSA das variáveis relativas aos motivos para escolher curso e IES evidenciando padrão axial e horizontal.

Gráfico 12. SSA das variáveis relativas aos motivos para escolher curso e IES evidenciando padrão axial vertical.

Gráfico 13. SSA das variáveis relativas aos motivos para escolher curso e IES evidenciando um padrão duplex.

Lista de Tabelas

Tabela 1. Comparação entre os alunos da Faculdade B e da Faculdade A quanto ao sexo, estado civil e ter filhos.

Tabela 2. Comparação entre os alunos da Faculdade B e da Faculdade A quanto à idade e renda.

Tabela 3. Comparação entre os alunos da Faculdade B e da Faculdade A quanto à avaliação que fazem da sua instituição de ensino.

Tabela 4. Impacto de estudar na Faculdade A sobre a avaliação dicotomizada pela mediana da IES onde estuda, controlando-se, por meio de uma regressão logística, sexo, idade dicotomizada, renda familiar dicotomizada e ter ou não curso superior prévio.

Tabela 5. Comparação entre os alunos da Faculdade B e da Faculdade A quanto à idade e renda.

Tabela 6. Impacto de estudar na Faculdade A sobre a Hipercultura, Experiência Digital e Idade Digital, controlando-se, por meio de uma regressão logística, sexo, idade dicotomizada, renda familiar dicotomizada, ter ou não curso superior prévio e avaliação geral dicotomizada da IES onde estuda.

Tabela 7. Comparação entre os alunos da Faculdade B e da Faculdade A quanto as variáveis psicológicas.

Tabela 8. Impacto de estudar na Faculdade A sobre QI, autoavaliação, regulação emocional e personalidade(dicotomizada), controlando-se, por meio de uma regressão logística, sexo, idade dicotomizada, renda familiar dicotomizada, ter ou não curso superior prévio e avaliação geral dicotomizada da IES onde estuda.

Tabela 9. Comparação entre os alunos da Faculdade B e da Faculdade A quanto ao uso do tempo.

Tabela 10. Impacto de estudar na Faculdade A sobre o tempo semanal dedicado a estudo, leitura e sono (dicotomizado), controlando-se, por meio de uma regressão logística, sexo, idade dicotomizada, renda familiar dicotomizada, ter ou não curso superior prévio e avaliação geral dicotomizada da IES onde estuda.

Tabela 11. Comparação entre os alunos da Faculdade B e da Faculdade A quanto à estratégia de estudo.

Tabela 12. Impacto de estudar na Faculdade A sobre a principal estratégia de estudo, controlando-se, por meio de uma regressão logística, sexo, idade dicotomizada, renda familiar dicotomizada, ter ou não curso superior prévio e avaliação geral dicotomizada da IES onde estuda.

Tabela 13. Comparação entre os alunos da Faculdade B e da Faculdade A quanto à regulação do estudo.

Tabela 14. Impacto de estudar na Faculdade A sobre a regularidade de estudo, controlando-se, por meio de uma regressão logística, sexo, idade dicotomizada, renda familiar dicotomizada, ter ou não curso superior prévio e avaliação geral dicotomizada da IES onde estuda.

Tabela 15. Comparação entre alunos da Faculdade B e da Faculdade A quanto ao contexto do estudo.

Tabela 16. Impacto de estudar na Faculdade A sobre o contexto de estudo, controlando-se, por meio de uma regressão logística, sexo, idade dicotomizada, renda familiar dicotomizada, ter ou não curso superior prévio e avaliação geral dicotomizada da IES onde estuda.

Tabela 17. Comparação entre os alunos da Faculdade B e da Faculdade A quanto à importância dada aos critérios de escolha pelo curso.

Tabela 18. Impacto de estudar na Faculdade A sobre os critérios de escolha do curso superior (dicotomizado), controlando-se, por meio de uma regressão logística, sexo, idade dicotomizada, renda familiar dicotomizada, ter ou não curso superior prévio e avaliação geral dicotomizada da IES onde estuda.

Tabela 19. Comparação entre os alunos da Faculdade B e da Faculdade A quanto à importância dada aos critérios de escolha pela IES.

Tabela 20. Impacto de estudar na Faculdade A sobre os critérios de escolha pela IES (dicotomizado), controlando-se, por meio de uma regressão logística, sexo, idade dicotomizada, renda familiar dicotomizada, ter ou não curso superior prévio e avaliação geral da IES onde estuda.

Tabela 21. Comparação entre os alunos da Faculdade B e da Faculdade A quanto à forma de continuar os estudos.

Tabela 22. Impacto de estudar na Faculdade A sobre a opinião acerca da melhor forma de continuar a educação, controlando-se, por meio de uma regressão logística, sexo, idade

dicotomizada, renda familiar dicotomizada, ter ou não curso superior prévio e avaliação geral dicotomizada da IES onde estuda.

Tabela 23. Comparação entre os alunos da Faculdade B e da Faculdade A quanto à intenção profissional após a formatura.

Tabela 24. Impacto de estudar na Faculdade A sobre as pretensões profissionais após a formatura (dicotomizados), controlando-se, por meio de uma regressão logística, sexo, idade dicotomizada, renda familiar dicotomizada, ter ou não curso superior prévio e avaliação geral dicotomizada da IES onde estuda.

Lista de Diagramas

Diagrama 1: Mapa conceitual da relação entre Faculdade A , iEAD e Hiperculturalidade;

Diagrama2: Mapa conceitual da relação da Hiperculturalidade com os traços psicológicos estudados;

Diagrama 3: iEAD, Hiperculturalidade e Psicologia;

Diagrama 4: iEAD, Hiperculturalidade e Estudo;

Diagrama 5: iEAD, Hiperculturalidade e Estudo;

Diagrama 6: Pretensões após a Formatura;

Diagrama 7: iEAD, Hiperculturalidade e Pretensões após a Formatura;

Diagrama 8: Impactos da Hiperculturalidade na Escolha de Curso e IES;

Diagrama 9: iEAD, Hiperculturalidade e a Escolha por Curso Superior e a IES.

1 – INTRODUÇÃO

O presente estudo tratará em linhas gerais sobre O iEAD e os Processos de Aprendizagem no Ensino Superior: a Importância dos Fatores Individuais. A pretensão modestamente confessada será contribuir para fornecer dados e suscitar reflexões em relação à discussão que se encontra no meio científico quando se quer determinar qual a influência do iEAD em meio aos processos de aprendizagem no ensino superior e a importância dos fatores individuais de discentes diante da formação realizada por meio de ensino a distância mediada pela *Internet* (iEAD), tais como: a Hiperculturalidade, Quociente de Inteligência; Regulação Emocional; Personalidade; Estudo; Escolha pelo Curso; Escolha pela IES; Educação Continuada e Aspirações Profissionais.

Questiona-se nos meios acadêmicos se o iEAD seria capaz de inserir profissionais qualificados no mercado de trabalho de modo a atender os anseios da sociedade e a própria satisfação pessoal do discente.

Com base na visão de Eduardo C. B. Bitar (2011, p. 35) pode-se afirmar que é escassa a intimidade da grande massa de operadores do Direito com os procedimentos científicos e com as reflexões metodológicas diante da formação realizada por meio de ensino a distância mediada pela *Internet* (iEAD); nos cursos jurídicos há uma realidade de ensino que exige cada vez mais uma visão globalizada de mundo e trabalhos interdisciplinares. Também a hipercultura pode modificar a maneira de pensar e agir dos estudantes do curso de Direito.

Após o levantamento de dados, o presente estudo pretende compreender e analisar, como se apresenta e qual o dinamismo da Hiperculturalidade em relação ao ensino-aprendizagem *online*, em contraste com a forma como tais processos ocorrem na educação presencial recordando o curso de Direito em instituições de ensino superior da Região Metropolitana do Recife. A escolha do foco em alunos do curso de Direito justifica-se pela expansão dos cursos jurídicos na maioria das instituições de ensino superior privado no Brasil.

Considerando que a hipercultura não pode ser conhecida senão como fenômeno da globalização, em capítulo próprio, será abordado à luz das teorias pesquisadas, enfocando a Teoria da Mediação Cognitiva. Neste panorama, entre outros resultados obtidos na

pesquisa, relacionar-se-ão os alunos da Faculdade que possui iEAD e da Faculdade que não possui o ensino à distância para mensurar os graus de hipercultura desses alunos.

A correlação entre o desenvolvimento (cultural, econômico, social e hipercultural) e a necessidade de criação de uma sociedade que tenha como base sustentável a educação, é sem dúvida um desafio do nosso tempo.

O cenário geopolítico permite verificar, desde o fim da Guerra Fria que os costumes mudaram na medida em que as fronteiras do mundo atual foram-se tornando cada vez menor, sobretudo pelo avanço da globalização, que tem como aliada inseparável a *Internet* e os componentes tecnológicos cada vez mais prestativos a uma vida confortável.

O ser humano da atualidade começou a incorporar um modelo dinâmico, ante a facilidade de comunicação em tempo real com que se depara uma tendência voltada ao autoconsumismo e, conseqüentemente, a busca incessante por uma melhor qualidade de vida, através da supressão do tempo despendido com atividades que ele considera de menor importância.

Neste aspecto, as ferramentas tecnológicas seriam apresentadas como meio hábil à satisfação de interesses pessoais; quase tudo é possível através da *Internet* e a sociedade tornou-se dependente desse veículo, de modo que uma grande parte das tarefas cotidianas de uma pessoa comum é realizada através do acesso à *web* (“teia”) mundial, inclusive a educação de jovens e adultos.

Desse modo, analisou-se de forma comparativa a importância da Hiperculturalidade no ensino em cursos superiores presenciais e de iEAD, bem como os impactos da formação via iEAD na vida acadêmica dos graduandos. Para tanto, foram consultados um total de 208 alunos concluintes do ensino superior, matriculados em instituições privadas da Região Metropolitana do Recife, sendo 147 em cursos presenciais e 61 em cursos de iEAD, cujos instrumentos usados foram um teste psicométrico de QI (Campello de Souza & Roazzi, 2010), o *Ten-Item Personality Inventory* (Gosling, Rentfrow & Swann Jr., 2003), um questionário de hipercultura (Campello de Souza, 2006), questionário sociodemográfico, questionário acerca de hábitos de estudo e questionário de perspectivas profissionais. Os estudantes foram submetidos aos instrumentos de pesquisa, sendo levantados também

dados dos alunos de iEAD no tocante às suas interações com o ambiente virtual de aprendizagem. Naturalmente, todas as questões éticas foram devidamente atendidas.

Entretanto, muito embora seja a *Internet* de suma importância aos padrões da atualidade, não se sabe ainda até que ponto ela pode interferir negativamente ou positivamente na formação social e moral dos que a utilizam com frequência, já que os aspectos clínicos não são muito bons, principalmente, pelo fato de que o sujeito torna-se sedentário e acomodado fisicamente devido à facilidade na realização de trabalhos diários; no campo da psicologia, sujeitando-se às mais variadas teorias que tentam explicar o mecanismo cognitivo e os aspectos positivos e negativos, em face da intermitência de informações dirigidas ao cérebro humano.

Um fator que pode contribuir negativamente na credibilidade e aceitação do iEAD diz respeito à ausência de controle de informações veiculadas na *web*, o que dá margem à troca de informações ilimitadas que eventualmente pode prejudicar a imagem e honra das pessoas, gerando direito à indenização, cuja prova constitui uma das mais difíceis de obter na prática.

Tendo em vista a importância da *Internet* no ensino superior, foi tratado do problema da educação e do processo de cognição realizado através de cursos de ensino a distância (iEAD), ressalta-se que é inegável a importância que tem a educação na criação da identidade ideológica e política de uma nação; é através dela que se chega ao desenvolvimento cultural, intelectual e econômico.

Ademais, de nada adiantaria um estudo comparativo dos fatores sociais, políticos e jurídicos, se não forem levados em consideração temas relacionados à Psicologia interna e cognitiva desses indivíduos; assim, necessariamente, foram avaliadas as principais teorias associadas à análise dos condicionantes internos e sensoriais que são responsáveis pela captação e interpretação das informações dirigidas ao cérebro humano, cujo principal objetivo é formular um entendimento acerca dos processos havidos nos meios interno e externo dos discentes de cursos iEAD.

Através de uma leitura dinâmica, prática, abordar-se-ão temas de suma importância, como a teoria da Mediação Cognitiva, da Inteligência, do Quociente Inteligível, da Personalidade, da Distância Transacional entre outros, além de fatos

relevantes ao assunto, tais como as decisões governamentais, a hipercultura e a globalização, porém atentando-se sempre para a ideia central aqui almejada.

Neste sentido, busca-se fornecer subsídios teóricos e empíricos para abordar a questão do processo de aprendizagem, para tanto serão utilizadas referências de autores nacionais e estrangeiros que tratam a questão, com especial atenção às lições de Campello de Souza (2000, 2004, 2010), Piaget (1996, 1997), Steremberg (1984,1988,1991,1999), Vergnaud (1982,1984, 1997), Vygotsky (1984), Moore (1973), Dias e Leite (2010), Landim (1997), Peters (2001) e outros.

Além de suscitar reflexões sobre as teorias em referência, a contribuição do presente estudo também poderá auxiliar a formação acadêmica, bem como, nortear o desenvolvimento institucional de organizações de ensino superior, sejam elas públicas ou privadas, no que diz respeito à aprendizagem na modalidade via iEAD.

2 – EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

2.1 – Definições e Importância no Brasil e no Mundo

O documento da Conferência Internacional sobre Ensino Superior – uma perspectiva docente, Paris (1997), promovida pela Organização Sindical Internacional de Educação, expressa preocupações com temas do campo educacional até então ausentes na docência universitária, entre elea a qualidade da educação; educação a distância e novas tecnologias (Pimenta, 2002).

Em linhas gerais, a educação a distância de jovens e adultos consiste no processo de aprendizagem em que, predominantemente, o aluno não mantém contato (ou mantém pouco contato) com a sala de aula, modalidade esta que se baseia na utilização de equipamentos eletrônicos que permitem que a aprendizagem ocorra sem que haja deslocamento até uma instituição de ensino. Entretanto, a elaboração de um estudo voltado à análise do perfil dos discentes de cursos de EAD não é nada simples se comparado às diferenças físicas de cada indivíduo e aos fatores sociológicos que levam à opção por esta modalidade, em detrimento de aulas expositivas e presenciais, uma vez que cada caso possui peculiaridades distintas, em face da heterogeneidade e do descontrole com que cresce o EAD no Brasil e no Mundo, e as diferenças intrínsecas e internas de cada pessoa.

Neste contexto, Nunes (1994) define EAD, o ensino a distância, como um tipo de método de instrução em que as condutas docentes acontecem à parte das discentes, de tal maneira que, a comunicação entre o professor e o aluno se possa dar mediada por textos impressos, por meios eletrônicos, mecânicos ou por outras técnicas. Assim, buscou-se eliminar barreiras com a utilização dessas ferramentas, o que é corroborado pela necessidade de redução do tempo, da burocratização no processo de aprendizagem e do custo econômico (Rodrigues, 1998). Ainda para Nunes (1994), a EAD constitui um recurso de incalculável importância para atender grandes contingentes de alunos, de forma mais efetiva que outras modalidades e sem riscos de reduzir a qualidade dos serviços oferecidos em decorrência da ampliação da clientela atendida.

Dentre inúmeros conceitos articulados no sentido de descrever o que vem a ser a modalidade ensino a distância, alguns autores podem ser citados por seus trabalhos. Como é o caso de Dohmen (1967) que defende que a educação a distância é uma forma sistematicamente organizada de auto-estudo, em que o aluno instrui-se a partir do material

de estudo que lhe é apresentado, e o acompanhamento e a supervisão do sucesso do estudante são levados a cabo por um grupo de professores (Formiga, 2002).

De acordo com Moore (1973), na modalidade EAD, a transação entre professores e alunos ocorre num ambiente que necessariamente se separa por um espaço físico, o que leva também a uma separação nos comportamentos relacionados à aprendizagem e ao ensino, sendo a distância normal da utilização do EAD um fator negativo do ponto de vista didático-pedagógico, pois segundo seu estudo há em espaço psicológico e comunicacional que surge naturalmente e que precisa ser eliminado; espaço este que ele denominou de “distância transacional”.

O EAD, apesar de todo descontrole, é um processo tendente a aumentar proporcionalmente às necessidades da população e à adoção de novas técnicas de ensino a distância, sobretudo, com a criação normativa de modelos aptos a promover um ensino de qualidade e a fiscalização efetiva pelas instituições incumbidas do controle do exercício da política a ser adotado, o que requer ampliação positiva no sentido de elaboração de planos, de governo e de políticas pública a serem incrementadas na sociedade.

De acordo com informações de trabalho recente, a Educação a Distância (EAD) cresce em alta velocidade no país. Em 2005, o número de alunos que estudaram em instituições oficiais que praticam essa modalidade de ensino no Brasil cresceu 62,6% em relação a 2004, totalizando mais de 504 mil estudantes em escolas autorizadas. De acordo com o Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta a Distância (ABRAEAD, 2007) - maior levantamento de dados sobre o setor no Brasil - houve um crescimento de 36% de instituições autorizadas pelo Sistema de Ensino do Ministério de Educação (MEC) e os Conselhos Estaduais de Educação (CEE's), que praticam EAD; e um aumento de 150% no número de alunos que participaram de processos educativos a distância no período entre 2004 e 2006. Os cursos de graduação a distância cresceram 74% entre 2004 e 2005. No mesmo período, o número de vagas na graduação também deu um salto de 274%. Esse crescimento reflete, certamente, que a busca por condições mais flexíveis de acesso à educação é a necessidade de um contingente muito grande da população brasileira (Dias & Leite, 2010).

Para Dias e Leite (2010), a EAD é um "processo ainda em construção, que

necessita de acompanhamento, críticas e sugestões"(p.09), porque apresenta quinze características, por elas apontadas, emblemáticas ao sucesso dessa modalidade de ensino:

1. Ainda restrita ao ensino superior;
2. Ensino fundamental e médio, no sistema regular, ainda não contemplado, visto que apenas em situações emergenciais e de risco podem ser oferecidas;
3. Possibilidade de mestrado e doutorado a distância;
4. Credenciamento de instituições de pesquisa científica e tecnológica;
5. Respeito parcial ao princípio da autonomia dos sistemas de ensino (Estadual e Distrito Federal);
6. Desrespeito à autonomia universitária, visto que precisa de credenciamento para abrir cursos;
7. Previsão de consórcios e parcerias;
8. Necessita de reconhecimento de estudos realizados no exterior;
9. Periodicamente deve haver revisão dos atos de credenciamento;
10. Necessidade de exames de certificação na educação básica - validação do curso;
11. Duração dos programas de EAD: não pode haver aceleração;
12. Exigência de momentos presenciais;
13. Há validade nacional dos certificados;
14. Prevê o descredenciamento;
15. Avaliação dos cursos e polos de EAD por avaliadores capacitados pelo Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa Educacionais, INEP.

Muito embora haja toda essa preocupação, o EAD permanece em processo de expansão e aceleração, e as barreiras vem sendo retiradas com o passar do tempo.

Independentemente do modo como é fornecida a educação, seja presencial ou pela *Internet*, sabemos que ela é o pilar mais importante de uma sociedade desenvolvida, dada as correlações entre o crescimento intelectual econômico e social que apresentam as grandes potências mundiais que investem quantias significativas na criação de projetos que proporcionem a difusão do conhecimento e do saber humanos.

O conceito de Peters (1973), dando ênfase à metodologia da Educação a Distância torna-a passível de calorosa discussão, quando afirma que “a Educação a Distância é uma forma industrializada de ensinar e aprender”. Para Peters e Alves (2011), a educação/ensino a distância é um método racional de partilhar conhecimento, habilidades e atitudes, através da aplicação da divisão do trabalho e de princípios organizacionais, tanto quanto pelo uso extensivo de meios de comunicação, especialmente para o propósito de reproduzir materiais técnicos de alta qualidade, os quais tornam possível instruir um grande número de estudantes ao mesmo tempo, enquanto esses materiais durarem.

Já para Moore (1973), as ações do professor e a comunicação deste com os alunos devem ser facilitadas, assim sustenta que o Ensino a distância pode ser definido como a família de métodos instrucionais em que as ações dos professores são executadas à parte das ações dos alunos, incluindo aquelas situações continuadas que podem ser feitas na presença dos estudantes. Porém, a comunicação entre o professor e o aluno deve ser facilitada por meios impressos, eletrônicos, mecânicos ou outro qualquer (Moore, 2007).

No mesmo sentido, Holmberg (1977) enfatiza a diversidade das formas de estudo. Nestes termos, a Educação a Distância esconde-se sob várias formas de estudo, nos vários níveis que não estão sob a contínua e imediata supervisão de tutores presentes com seus alunos nas salas de leitura ou no mesmo local. Para Alves (2011,p.86), “a Educação a Distância beneficia-se do planejamento, direção e instrução da organização do ensino”.

Assim, as definições de Educação a Distância no Brasil e no mundo ressaltam-se esta modalidade de ensino como um método racional de partilhar conhecimento, com necessidade de facilitação da comunicação entre o professor e o aluno por meios impressos, eletrônicos, mecânicos e diversidade das formas de estudo sob supervisão tutorial e planejamento de uma Instituição de Ensino; mostrando-se um meio hábil à formação em massa, à dinamização do tempo despendido até a sala de aula e ao atendimento do avanço tecnológico da atualidade, que necessariamente requer um somatório dos equipamentos de ponta que são produzidos dia após dia.

2.2 – Comparações com a Educação Presencial

A Educação Presencial ocorre no âmbito dos cursos regulares, em qualquer nível, em que docentes e discentes desenvolvem o processo de ensino aprendizagem sempre num local físico, chamado sala de aula. É o ensino convencional que vem desde a antiguidade sobrevivendo às gerações, mas com uma enorme tendência a sucumbir.

Por sua vez, a Educação Semipresencial acontece em parte na sala de aula e outra parte a distância, através de tecnologias, sendo esta modalidade a mais comum.

A Educação a Distância pode ter ou não momentos presenciais, mas acontece fundamentalmente com docentes e discentes separados fisicamente no espaço e/ou no tempo, mas podendo estar juntos através de tecnologias de comunicação e, às vezes, na realização de encontros num determinado momento de avaliação de aprendizagem.

Comparando-se com a Educação Presencial, Landim (1997) apresenta quatro características do sistema de Educação a Distância:

1. O aluno como sendo o centro do processo educativo.
2. O docente que será o motivador e possibilitador da aprendizagem cooperativa e interativa no ambiente virtual.
3. A comunicação que poderá ser realizada através de material impresso, audiovisual, telemática (*Internet*, softwares, CD-ROM, vídeo interativo, hipermídia, entre outros) e a tutoria mediando o presencial e o virtual.
4. A estrutura e organização dos materiais, da distribuição de materiais, processos de comunicação e avaliação, fazem parte do processo inicial no desenvolvimento de programas de ensino a distância.

O autor Peters (2001), relaciona os diferentes modelos de ensino a distância, flexíveis e variáveis, que possibilitam o ensino a distância adaptável às diferentes situações e necessidades, conforme a Instituição de Ensino e o perfil dos alunos inseridos neste contexto:

1. Ensino por correspondência: material impresso (livros didáticos).
2. Ensino a distância clássico: material diversificado como material impresso, televisão, rádio, audiovisuais, tutores.

3. Ensino a distância com base na pesquisa: caracterizado pela leitura de cursos de ensino a distância impressos e na frequência parcialmente obrigatória em seminários. Concede apenas o grau superior ou de mestre.
4. Ensino a distância grupal: programações didáticas por rádio e televisão associadas a atividades regulares obrigatórias, com presença.
5. Ensino a distância autônomo: planejar, organizar e implementar isoladamente. A universidade apenas aconselha, incentiva, assiste e fornece certificado.
6. Ensino a distância por teleconferência: oferecido por um consórcio de universidades para estudantes das universidades-membro e também a outras instituições.
7. Ensino a distância com base em quatro formas de teleconferência: podem participar estudantes avulsos e grupos de estudantes em seus locais de trabalho, ligados por sua vez à atividade docente das universidades que cooperam com o projeto.

Das ideias de Landim (1997) e Peters (2001), pode-se claramente inferir que o docente na EAD desempenha um papel de verdadeiro tutor, uma vez que assume o *status* de mediador e responsável pelo processo de aprendizagem, pois na maior parte do tempo o papel do docente não é “lecionar”, mas supervisionar, coordenar e avaliar o que está ocorrendo ao longo do curso desenvolvido a distância.

Num estudo comparativo do papel do professor no ensino presencial e a distância, percebe-se que o trabalho do docente no EAD muda claramente: orienta mais do que explica. Isto também pode acontecer na educação presencial; mas até agora desenvolvemos a cultura da centralidade do papel do professor como o falante, o que informa, o que fornece as respostas. A EAD de qualidade oferece algumas formas de focar mais a aprendizagem do que o ensino, baseando-se na disciplina do aluno.

Tratando-se da ótica dos discentes no ensino presencial e a distância, também é possível inferir que no ensino não presencial os alunos podem desenvolver atividades individuais e outras em grupos, participando de projetos, pesquisas e outras atividades

compartilhadas. Para isso, não necessitam ir todos os dias para uma mesma sala, estar com professores em tempos e horários totalmente previsíveis e previamente marcados. Discentes com acesso em outros locais fora da universidade podem realizar as atividades colaborativas sem estar juntos, mas conectados por um equipamento digital. Discentes com dificuldades de acesso poderão interagir na própria instituição de ensino em salas conectadas, como bibliotecas e laboratórios, o que é uma realidade, inclusive uma exigência do MEC. Justifica-se, portanto, uma maior flexibilidade de organização dos horários e tempos de sala de aula, e de outros tempos de aprendizagem supervisionada, sem necessariamente obrigar os alunos a estarem no mesmo lugar e tempo com o professor.

Diferente do ensino presencial, no ensino a distância a interatividade se dá a partir da comunicação entre alunos e professores, através de perguntas mandadas via *Internet* pelo chat e que podem ser respondidas ao vivo via teleconferência, depois de passarem por um filtro de professores auxiliares ou tutores, que se encarregarão de formular as respostas adequadas. Essas aulas são complementadas com atividades de leitura e pesquisa, coordenadas por um tutor eletrônico, um tutor à distância. Os alunos têm professores das disciplinas, um tutor presencial e um ambiente virtual que os acompanharão ao longo do curso.

O formato educacional de um curso a distância também pode ser adaptado, em determinados momentos, ao presencial, o que configura quase uma exigência. Algumas disciplinas mais básicas ou comuns a vários cursos podem ser colocadas na *web* depois de um bom planejamento e desenho do curso. Esse material, leve, atraente e comunicativo pode servir de base para a informação necessária do aluno, para que o aluno o acesse pessoalmente, antes de realizar algumas atividades. Essas disciplinas com o material no ambiente da *Internet* podem ser compartilhadas por mais de um professor ou tutor, quando são muitos os alunos. Isso permite que essas disciplinas possam ser oferecidas quase integralmente à distância.

Atualmente, diversas instituições de ensino estão colocando algumas disciplinas a distância em cursos presenciais como parte dos vinte por cento possíveis; em geral, as instituições de ensino superior iniciam por disciplinas de recuperação como forma de poder atender aos alunos com mais dificuldades e evitar também o inchaço de turmas e os

entraves associados à frequência à sala de aula, como é o caso dos congestionamentos; depois, ofertam a distância disciplinas comuns a vários cursos como Metodologia de Pesquisa, Sociologia e outras semelhantes (Landim:1997 e Peters: 2001).

Segundo as portarias n.º 2.253 e n.º 4.059 do MEC, a matriz curricular pode ser flexibilizada, em 20% da carga total; algumas disciplinas podem ser oferecidas total ou parcialmente a distância. O atendimento aos 20% (vinte por cento) é uma etapa inicial de criação de cultura *on-line*, porém, mais tarde, cada universidade irá definir qual é o ponto de equilíbrio entre o presencial e o virtual em cada área do conhecimento; assim, não se pode definir a priori uma porcentagem aplicável de forma generalizada a todas as situações, quando se sabe que algumas disciplinas necessitam de maior presença física, como as que utilizam laboratório, as que precisam de interação corporal (dança, teatro, música, entre outros). O importante é experimentar diversas soluções para diversos cursos, mas, via de regra, ostenta-se ser a EAD uma evolução natural das aulas expositivas e presenciais, que se adaptou ao desenvolvimento tecnológico e científico na busca pela amplitude de conhecimentos e da formação profissional.

2.3 – Histórico

2.3.1 - Origens e Evolução

Pode-se apontar como marcos inicial do ensino a distância, o que didaticamente restou caracterizado como fase epistolar, os trabalhos de Caleb Phillips (1728); do Instituto Líber Hermondes, na Suécia, que viabilizou o ensino a mais de 150 mil estudantes (1829); da Faculdade Sir Isaac Pitman, no Reino Unido, que foi a primeira escola de ensino por correspondência na Europa (1840); da Sociedade de Línguas Modernas, em Berlim, que utilizou a EAD para o ensino da língua francesa à distância (1856); do Departamento de Extensão da Universidade de Chicago, que criou a divisão de ensino por correspondência para a preparação de seus docentes (1892); a *Japanese National Public Service*, no Japão, que passou a complementar o ensino de seus alunos pelo rádio, visando-se o enriquecimento dos conhecimentos aplicados na escola comum (1935); de Paris, por meio da rádio Sorbonne, em que quase todas as matérias da Faculdade de Letras e Ciências Humanas eram compartilhadas pelos discentes daquela instituição (1947); a Chicago TV

College (1956); dentre outras, como no Brasil, por meio da imprensa carioca já em 1720 (Alves, 2011).

Não obstante, os ensinos a distância foram materializados e sedimentados em cada região do mundo de acordo com os recursos disponíveis, que variavam desde as cartas escritas e enviadas à residência dos alunos até a introdução do processo de informatização e telecomunicações da atualidade. Desse modo, há uma disparidade enorme no processo cronológico de fixação do EAD, porém com forte evidência de que a ideia fundamentava-se no distanciamento do aluno do professor e da capacidade e/ou possibilidade de se atingir a maior quantidade de alunos possíveis. Utilizam-se principalmente os meios tecnológicos, como o rádio e a televisão e mecânicos, como o envio de cartas, inicialmente, e, depois, os recursos da *Internet*, o que seguiu uma ordem natural de evolução nos meios de comunicação; logo se pode associar o crescimento vertiginoso do EAD à adoção de técnicas que facilitaram o processo de transmissão da informação a um número cada vez maior de pessoas, bem como à prontidão da qualidade que também foi aperfeiçoada durante o curso normal da modalidade EAD.

Portanto, a divisão em fases distintas do processo, constitui-se em mera organização didática, variando de acordo com cada época e teoria formulada no sentido de facilitar a compreensão da introdução do EAD no ensino de jovens e adultos. Dessa forma, a classificação em fases epistolar, de telecomunicações e digital, conforme seguem nada mais é que um meio de organização didático-pedagógica sem qualquer vínculo objetivo e concreto com o contínuo processo de introdução do EAD, pois as fases não terminaram necessariamente, mas houve de fato um crescimento significativo de amplitude do EAD, na medida em que se foram desenvolvendo novas ferramentas.

2.3.2 - Fase Epistolar (início do EAD)

O ensino foi incrementado por meio do uso de correspondências escritas enviadas à residência de pessoas que pretendiam aprender uma profissão, cujo registro pioneiro de que temos notícia é um anúncio veiculado no jornal *gazette* de Boston, em 20 de março de 1728, que tratava do envio de lições semanais escritas por Caleb Philips. Outro marco importante foi o curso de taquigrafia por meio de correspondência escrita, ministrado por

Isaac Pitman, em 1840, na Grã-Bretanha, e ainda os preparatórios para concursos públicos do Skerry's College, em 1880 (Litto e Formiga, 2009), entre outros de menor relevância. Contudo, para esses autores, o principal fator que determina a oficialização e surgimento do EAD, foi a criação das Escolas Internacionais (1904), por meio de uma organização norte-americana.

Aqui no Brasil a utilização de correspondências na formação de profissionais também é remota, sendo o primeiro registro datado da década de 1720, através de anúncios na imprensa (jornais da época) acerca de cursos de taquigrafia à distância (Maia, 2007); depois foi criada a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro (1923), como mais uma novidade da técnica de EAD, cujo principal objetivo era o de viabilizar a educação através desse meio de comunicação.

No entanto, com as significativas mudanças porque passou o país no século XX, à técnica de utilização de correspondências foi dando lugar a equipamentos eletrônicos em constante evolução, em se tratando de ensino a distância, sucumbindo gradativamente com o passar dos anos e, principalmente, com a expansão e utilização efetiva de novas ferramentas, registrando um destaque especial à *Internet*.

2.3.3 - Fase das Telecomunicações

No Brasil, já na década de 1720, eram oferecidos cursos de taquigrafia à distância, por meio de anúncios de jornais (Maia e Mattar, 2007). O marco de referência oficial do surgimento da EAD é a instalação das Escolas Internacionais, em 1904. Esta unidade de ensino representava uma organização norte-americana (que existe até hoje e está presente em diversos países) e oferecia cursos por correspondência para pessoas em busca de emprego, com ênfase nas áreas de comércio e serviço. Posteriormente, em 1923 (vinte anos depois), foi fundada a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, cuja principal função era possibilitar a educação popular através dos recursos de rádio. A educação através do rádio se tornou, assim, o segundo meio de transmissão a distância do saber. É importante também registrar o Instituto Monitor (criado em 1939) e o Instituto Universal Brasileiro (criado em 1941), que tinham por objetivo capacitar pessoas através de cursos profissionalizantes (Litto e Formiga, 2009).

Inicialmente, através da mídia impressa, rádio e transmissões por televisão aberta, fitas de áudio e vídeo, com interação por telefone, posteriormente, através de satélite e TV a cabo, em redes de conferência por computador e estações de trabalho multimídia, mais recentemente a EAD se caracteriza pelo acesso direto às bases de dados, acesso para vídeo e material em forma de texto e outros, na qual os estudantes podem controlar seu tempo, lugar e ritmo de estudo, sendo possível a comunicação livre com professores e colegas; e, mais ainda, controle sobre a sequência do material a ser estudado (Bolzan,1998).

Houve ainda uma tentativa de incrementar, no Brasil, um programa de ensino médio por meio da televisão, denominado de TELECURSO 2000, contudo sem muito sucesso.

Neste novo cenário globalizado e extremamente informatizado, em que a evolução e o acesso à tecnologia estão cada vez mais crescentes e acessíveis, uma nova cultura está sendo produzida, exige-se e determina-se um novo modelo de educação tecnológica, uma nova linguagem e novos processos mentais, adequados a esse contexto.

2.3.4 - Fase Digital (*Internet e Web*)

O fenômeno comumente referido como a "Revolução Digital" é um conjunto de avanços em tecnologias digitais, telecomunicações e software, com profundas implicações econômicas, sociais e culturais.

Componentes norteadores do processo de digitalização e de comunicação entre os seres humanos, que buscam viabilizar o conhecimento, fez surgir um complexo de elementos, voltados ao aperfeiçoamento de novas técnicas instrumentais, capazes de permitir qualidade, velocidade e disseminação de informações, promove-se uma verdadeira amplitude e aumenta, cada vez mais, o acesso a um grupo maior de pessoas.

A criação de ferramentas tecnológicas de ponta, bem como a rapidez com que se disseminam a cada dia, forma-se assim uma verdadeira revolução digital denominada de hipercultura. "Um novo conjunto de conhecimentos, valores e práticas socioculturais estruturados ao redor das novas tecnologias da informação e da comunicação" (Campelo de Souza, 2004, p.84) e outro conceito que também serve para descrever a hipercultura é o fruto da tecnologia da informação: "A tecnologia da informação não apenas introduziu e

disseminou na cultura uma estrutura lógica e matemática altamente complexa, mas também levou a mudanças socioculturais bastante significativas" (Campelo de Souza, 2004, p.84).

A Educação a Distância (EAD) vem se ampliando ao longo dos últimos anos e despertando uma reflexão sobre os novos rumos da educação no espírito de uma sociedade cada vez mais inserida nas redes de tecnologia digital. São inúmeros os cursos à distância que são criados e difundidos diariamente, no mundo inteiro, utiliza-se a *Internet* ou sistemas de rede similares como suporte da comunicação pedagógica. Sejam cursos informais até cursos de graduação e pós-graduação, nos diversos ramos do conhecimento. Por outro lado, vemos o desenvolvimento acelerado de softwares e tecnologias de rede criada ou adaptada para proporcionar expansão a essa nova forma de aprendizado.

O desenvolvimento das tecnologias inovadoras, cuja abrangência é atribuída à *Internet*, como sendo a principal responsável pela transferência de dados e de conhecimento, foi abordado por Silveira (2001) como fenômeno positivo na Seara do processo educativo de aprendizagem, no que diz respeito à disseminação das informações obtidas, pois, segundo Silveira, a aprendizagem é um processo permanente e personalizado; a aprendizagem em rede é cooperativa; ao interagir, obtendo e gerando hipertextos, se está praticando e desenvolvendo uma inteligência coletiva; é fundamental reconhecer, enaltecer e disseminar pela rede os saberes desenvolvidos pela comunidade; cada cidadã e cidadão deve buscar desenvolver na rede múltiplas competências [...].

Ademais, sabe-se que é cada vez mais crescente o número de pessoas que se utiliza da rede mundial como fonte de pesquisa e também de conhecimento, pois a *Internet* dispõe de uma quantidade imensa de informações que podem ser acessadas em tempo real e paradigmaticamente conclusivas; assim despreza-se o que Lévy (1993, p.8) chamou de “instituição que há cinco mil anos se baseia no falar/ditar do mestre”, ou seja, a sala de aula. Seria equívoco combater, ou tentar frear, essa mudança de costumes, uma vez que a *Internet* é indispensável às rotinas domésticas e corporativas da atualidade. Desse modo, é mais condizente seu aprimoramento na aplicação de transferência de conhecimento do que um estudo crítico e negativo dos resultados que sua utilização pode trazer como consequência à sociedade. Logo, a busca é pela associação dessa ferramenta tecnológica com o saber humano, o que adentra o estudo ambivalente dos efeitos que ela pode ou não

trazer à qualidade de vida dos usuários, proposta esta que será defendida paralelamente neste trabalho.

A utilização de mídias no aperfeiçoamento de novas técnicas de aprendizagem, cuja dinâmica na captura de dados se mostra inequívoca, já que há uma interação nos sentidos do sujeito cognoscente durante o processo de leitura visual, aponta para uma fusão de informações isoladas em torno do objeto em análise, o que facilita muito. Neste contexto alguns autores já defendiam como fator positivo ao permitir a fusão, a mesclagem e a interconexão (não apenas como soma) de diversos tipos de mídias, as novas tecnologias acabam abrindo possibilidades para a criação de novas linguagens e novos símbolos comunicacionais. [...] Esse processo poderia [...] estruturar reflexões e posicionamentos críticos e levar a transformações ainda mais significativas no processo de construção e difusão do saber, conforme (Nova & Alves 2003, p. 117).

Nunan (1999) defende a utilização da *Internet*, como ambiente virtual, cujo professor exerça o papel principal no processo de ensino, o que se materializa pela tendência de amplitude dos cursos de ensino a distância: [...] embora a instrução mediada pela rede facilite a aprendizagem independente e colaborativa, e esteja em harmonia com a visão construtivista do conhecimento e, embora ela ofereça um grande potencial para aqueles que aderem a abordagens de aprendizagem construtivistas, centradas no aluno e colaborativas, não há nada inerente ao meio virtual que conduza a isso. A rede pode, também, ser utilizada para dar suporte a cursos e programas tradicionais, centrados no professor e baseados na transmissão de conhecimentos.

Portanto, na denominada Fase Digital, as ferramentas tecnológicas apresentam-se como meio hábil à satisfação de interesses pessoais, entretanto, muito embora seja a *Internet* de suma importância aos padrões da Fase Digital, não se sabe ainda até que ponto ela pode interferir negativamente na formação social e moral dos que a utilizam com frequência, já que os aspectos clínicos não são muito bons, principalmente, pelo fato de que o sujeito torna-se sedentário e acomodado fisicamente devido à facilidade na realização de trabalhos diários, o que também pode ser facilmente resolvido por meio da educação, principalmente doméstica; no campo da psicologia sujeitam-se as mais variadas teorias que tentam explicar o mecanismo cognitivo e os aspectos positivos e negativos, em face da

intermitência de informações dirigidas ao cérebro humano, ampliando-se a discussão para outros campos da Psicologia e da Medicina (Tavares, 2000).

3 – TEORIA DA MEDIAÇÃO COGNITIVA

3.1 – Uma Nova Teoria da Cognição

A busca pela perfeição do sistema de ensino e da aprendizagem, voltada ao estudo do desenvolvimento intelectual humano, conquanto sua capacidade de assimilação, funcionamento, produtividade e coordenação, são sem dúvida um dos maiores desafios da psicologia cognitiva. Assim, inúmeros estudos foram ensaiados no sentido de aprimorar, por meio de métodos e técnicas revolucionárias, o processo de aprendizado.

O desejo pela descrição dos diversos entraves desse processo de cognição, fez com que fossem criadas diversas teorias, com destaque para Jean Piaget, Gerard Vergnaud, Lev Semerovich Vygotsky e Robert J. Sternberg, cujas teorias da Epistemologia Genética, dos Campos Conceituais, Sócio-Construtivismo e Triárquica da Inteligência, respectivamente, constituem elemento de estudo obrigatório para a compreensão da mediação cognitiva e seus aspectos controvertidos. Porém, antes de se adentrar ao mérito propriamente dito de cada uma delas é importante determinar o que vem a ser cognição.

Um conceito da língua portuguesa, retirado no Dicionário Aurélio Buarque de Holanda Ferreira (2010), assim é formulado: do latim *cognitione*. “Aquisição de um conhecimento” (p.525). Ou seja, é o ato ou processo de conhecer, que inclui os estados e os processos mentais do homem como o pensar, a atenção, o raciocínio, a memória, o juízo, a imaginação, o pensamento, o discurso, a percepção visual e audível, a consciência, a aprendizagem, as emoções.

Sabe-se que a capacidade cognoscível surge do processo de indução realizado dentro do cérebro humano e de acordo com o que dispomos previamente como verossímil ou assemelhado ao mundo real e o raciocínio indutivo: envolve a pretensão, não de que suas premissas proporcionam provas convincentes da verdade de sua conclusão, mas de que somente forneçam algumas provas disso. Os argumentos indutivos não são "válidos" nem "inválidos" no sentido de que esses termos se aplicam aos argumentos dedutivos. As conclusões por processos indutivos podem, é claro, ser avaliadas como melhores ou piores, segundo o grau de verossimilhança ou probabilidade que as premissas apresentam, em relação às respectivas conclusões (Copi, 1978).

Neste sentido, Baudrillard (1978) faz uma distinção analógica entre o mundo do conhecimento real e o que ele define como hipereal, cujo real é formado por células,

matrizes, memórias e modelos e a partir daí pode ser produzido inúmeras vezes. Por sua vez, o hipereal é o produto de uma síntese de modelos combinados num hiperespaço sem atmosfera, ou seja, o meio ambiente natural e social em que está inserido o indivíduo.

É exatamente o hipereal do supracitado autor que interessa ao objeto de estudo do desenvolvimento intelectual, uma vez que a junção entre a informação captada e sua associação a um conjunto de elementos extra cognoscíveis, mas perceptíveis aos sentidos humanos, é que permite ao cérebro das pessoas a formalização de conceitos lógicos e pré-determinados; acrescenta ainda que "o hipereal não considera o imaginário, apenas dá lugar à recorrência orbital dos modelos e à geração simulada das diferenças" (Baudrillard, 1978), logo, tudo aquilo que circunda a informação torna-se indissociável à sua compreensão, à medida que o elemento paralelo faça parte do mundo do ser e possua dimensões e características capazes de ser identificado como figura (imagem) já formalizada pelo cérebro, o que ocorre necessariamente em todo e qualquer processo de captura das informações, ou seja, o mundo real e a maneira como ele se apresenta ao indivíduo.

Feitas essas considerações, passa-se a tecer comentários acerca das teorias iniciais que tentam explicar o processo de cognição.

A primeira delas é a de Epistemologia Genérica, criada por Jean Piaget, que dentre outros fatores propõe que o desenvolvimento cognitivo do indivíduo humano é governado pela dinâmica da Equilibração, a qual envolve Assimilação (internalização de um padrão ou regularidade presente num determinado objeto ou sistema sob a forma de esquemas lógicos) e Acomodação (transformação de um conjunto pré-existente de lógicas do pensamento em função da posterior assimilação de uma nova lógica). Dentro dessa visão, o indivíduo humano nasce provido de um sistema nervoso que o leva a movimentos espontâneos e também a respostas reflexas a estímulos físicos e sensações. Através da sua relação com os elementos do ambiente, surge uma interação dinâmica em que a ordem presente nos objetos e sistemas com os quais ele ou ela interage é assimilada sob a forma de um conjunto de lógicas. Na medida em que ocorrem sucessivas assimilações, começa a ocorrer, simultaneamente, o processo de acomodação. Quando atingem quantidade e qualidade críticas, a acomodação leva a um salto cognitivo, a um novo patamar de pensamento, processo esse que leva ao surgimento de sucessivas fases ou estágios

caracterizados por conjuntos específicos de lógicas. Isso faz com que o indivíduo seja transportado de um período inicial denominado de sensório-motor para o pré-operacional, em seguida para o operacional concreto e, finalmente, quando a equilibração atinge um ponto de estabilidade em que as lógicas internalizadas correspondem às leis do mundo material, para o operatório formal, que consiste no estágio final de retorno e acomodação, já que o processo de compreensão se conclui. É como se houvesse uma paralização das funcionalidades, mediada pela finalização do exercício mental de tentar entender aquele fenômeno (Piaget, 1997).

A segunda é a de Gerard Vergnaud, que trata dos Campos Conceituais relacionados ao processo de cognição, segundo a qual, [...] a capacidade cognitiva é um conjunto de habilidades que inclui não apenas o conhecimento técnico-científico, mas também conhecimento informal, gestos, linguagem, comunicação, sociabilidade e afetividade. As capacidades cognitivas são lógicas e possuem três níveis básicos de organização, sendo eles: Conceitos (invariantes operatórios), Esquemas (ações coordenadas) e Competências (repertórios de ações). Trata-se de um modelo em que a cognição envolve conjuntos hierarquizados de operações automáticas e invariantes, de natureza implícita e situacional, submetidos a um controle consciente em termos de avaliações, decisões e escolhas de repertórios (Vergnaud, 1997).

Já a teoria Sócio-Construtivista, a terceira, de Lev Semenovitch Vygotsky, que se afasta das teorias de Piaget e Vergnaud, essencialmente por atribuir ao processo cognitivo características relacionadas diretamente ao meio ou forma porque é realizada a captura de informações, ao partir do princípio de que há uma base genética e fisiológica para a psicologia, porém, que os processos humanos superiores são fruto da história e sua transmissão é cultural por meio da interação social. Dentro dessa perspectiva, é essencial o papel dos sistemas de signos, ou seja, conjuntos de representações de objetos, operações e significados que constituem uma verdadeira “caixa de ferramentas” do pensamento. Sua estruturação para uma dada cultura depende da história específica da comunidade e é exatamente a inserção num contexto cultural específico que leva ao desenvolvimento dos processos mentais superiores na forma particular que adquirem para cada caso. O modo como isso ocorre resulta no fato de que é a sociedade quem disponibiliza expressões

materiais dos signos através das quais pode haver a interação com os símbolos preexistentes dentro de cada pessoa, permitindo a sua internalização, que caracterizará e moldará finalmente o desenvolvimento cognitivo. Um elemento-chave para isso é uma série de fenômenos que ocorrem na chamada Zona de Desenvolvimento Proximal, em que há uma internalização dinâmica de sistemas de signos de uma cultura, através de processos de interação social e por meio do uso das ferramentas (Luria, 1976 & Vygotsky, 1984).

E, por último, a teoria Triárquica da Inteligência, elaborada por Robert J. Sternberg que se baseia no paradigma do processamento da informação e considera a existência de uma arquitetura cognitiva composta de três facetas ou sub-teorias as quais, por sua vez, subdividem-se, cada uma, em componentes menores. Trata-se da Faceta Analítica (que se dividem em Metacomponentes de Controle, Componentes de Desempenho e Componentes de Aquisição de Conhecimento), da Faceta Criativa (constituída de Componentes de Novidade e de Automatização) e da Faceta Prática (englobando Componentes de Adaptação, Modelagem e Seleção). É importante observar que, segundo Sternberg, uma boa definição de inteligência necessariamente precisa traduzir-se na capacidade de se obter sucesso e realização na vida real. Nesse sentido, ele atribui o fracasso à falta de determinados atributos, tais como motivação, controle de impulsos e perseverança, além da presença de procrastinação, incapacidade de retardar a gratificação e excesso ou falta de autoconfiança, sendo todos esses fenômenos atribuídos ao processo interno havido no indivíduo (Sternberg, 1984,1988,1991,1999a, 1999b).

Perceba-se a indefinição conceitual, aliada à heterogeneidade com que se apresentam essas quatro teorias que pretendem demonstrar o processo cognitivo através de práticas intra e extracognoscíveis, realizadas pelo ser humano, some-se a isso os entraves paradigmáticos e o crivo de níveis intelectuais diversificados, aliado ao descontrole emocional e à falta de conhecimentos prévios, o que denota a necessidade de estudos baseados em dados específicos acerca do comportamento de grupos ou indivíduos tomados isoladamente, tendo em vista a impossibilidade de dimensionar a pesquisa a um público geral, dada a heterogeneidade natural da espécie.

Partindo desta suposição, Campelo de Souza (2004, p.149) utilizou as teorias de Piaget, Vergnaud, Sternberg e Vygotsky para desenvolver a Teoria da Mediação Cognitiva

-TMC, cujos novos rumos foram tomados a partir da sintetização das principais expectativas a serem observadas. Assim, ele define esta teoria como sendo “uma nova perspectiva acerca da cognição humana a qual se propõe a, com base em abordagem própria, servir de um modelo científico coerente da mente humana que venha a sintetizar as principais expectativas oriundas da Epistemologia Genética, da Teoria dos Campos Conceituais, do Sócio-Construtivismo e da Teoria Triárquica, incorporando os seus conceitos fundamentais de forma a torná-los complementares ao invés de antagônicos” (Campello de Souza; Roazzi, 2000; Campello de Souza; Roazzi, 2004).

Ademais, é importante frisar que todas essas definições constituem elementos importantes ao estudo, à medida que se tornam indispensáveis à compreensão dos fatos paralelos ao ato de internalizar a informação, bem como aos elementos que circundam o trajeto entre o objeto cognoscível e o indivíduo cognoscente.

É sabido que o meio (ou elo) que se apresenta entre o dado concreto e sua captação é de fundamental importância no processo de fixação da informação e que, na sua capacidade assimilatória, o cérebro faz as mais diversas associações entre o mundo real e o hipereal (conjunto) para a formação de um conceito "válido" e efetivamente compreendido.

A cognição é esse processo de assimilação, que analisado sob os diversos ângulos, permite um estudo variado de todo o percurso da informação até sua captação pelo indivíduo e, conseqüentemente, auxilia a Psicologia Cognitiva na adoção de novas técnicas, tendo como base os fatores positivos e negativos abordados.

3.2 – Princípios Fundamentais

Campello de Souza (2004) traz um conceito esclarecedor sobre a Teoria da Mediação Cognitiva - TMC: “A Teoria da Mediação Cognitiva propõe que os processos mentais de um indivíduo ocorrem, em grande parte, a partir do processamento de informações que é realizado por estruturas em seu ambiente” (p.244). Isso implica numa extensão da mente para além dos limites da caixa craniana e mesmo do corpo físico do sujeito em questão, constituindo uma entidade de dimensões inconstantes que representa uma verdadeira expansão da consciência e do Eu. E continua, a partir dessa nova visão, a

estabilidade ou permanência da Mente é obtida através das estruturas internas de mediação, as quais não apenas permitem uma interface com as estruturas externas, mas também apresentam uma "memória" capaz de reter informações acerca do *status* da "rede" no momento da última “conexão”.

O fato de a TMC incorporar os pontos essenciais de teorias tão consagradas quanto distintas, como é o caso das ideias de Piaget, Vergnaud, Vygotsky e Sternberg, estas últimas podem ser derivadas a partir das ideias básicas da Teoria da Mediação Cognitiva, faz com que o modelo proposto apresente a dupla vantagem de tanto atender à famosa Navalha de Okham (um único modelo substitui quatro) quanto puder assimilar os desenvolvimentos científicos anteriores, evitando a necessidade de se recomençar “do zero”, que é inerente a muitos novos modelos em Psicologia. Assim sendo, a TMC mostra-se como não apenas aceitável, mas também vantajosa, ao menos em termos de economia científica.

Acrescentando-se a tudo o que foi colocado a constatação de que a TMC parece ser capaz de explicar as mudanças individuais e coletivas associadas à Revolução Digital de um modo bastante eficaz, inclusive fazendo uso de conceitos que surgiram na chamada Era da Informação, é forçoso concluir que o modelo proposto é atraente o suficiente para que se possa considerá-lo ao menos como uma alternativa viável às demais teorias em Psicologia Cognitiva.

Existem seis postulados fundamentais bastante defensáveis a partir dos quais podem ser deduzidos os componentes essenciais da Teoria da Mediação Cognitiva, sendo eles:

1. No contexto evolucionário, a espécie humana depende da sua capacidade de adquirir, armazenar e aplicar conhecimento;
2. A cognição humana resulta do processamento de informações, ainda que não exatamente da mesma forma como num computador eletrônico;
3. O cérebro humano, embora poderoso, é um recurso computacional finito, limitado e, em última análise, insatisfatório;

4. Qualquer sistema físico organizado pode executar sequências de operações lógicas, ou seja, é capaz de processar informações;
5. Na interação entre um indivíduo e um objeto, há uma dinâmica de equilibração que reestrutura o intelecto de modo a construir uma estrutura de potencial crescente;
6. Os seres humanos complementam o seu processamento cerebral por meio de recursos externos disponíveis no ambiente, ou seja, via cognição extracerebral.

Aceitando-se esses pressupostos, tem-se como conclusão inevitável de que a raça humana tem sido capaz de sobreviver e prevalecer enquanto espécie devido à sua fenomenal capacidade de produzir e fazer uso do saber, algo que se tornou possível devido à capacidade da espécie em transcender os seus limites fisiológicos de processamento de informações por meio do uso de elementos externos aos indivíduos. Tem-se ainda que tal fenômeno acabe por moldar a própria estrutura e dinâmica dos processos de pensamento à luz do funcionamento dos elementos extracerebrais de processamento (Campello de Souza, 2006).

3.3 – Processamentos Extracerebral e Mediação

Conforme Campello de Souza (2012), o processo no qual o ser humano depende de estruturas externas, de modo a complementar o processamento das informações feitas por seu cérebro orgânico (cognição extracerebral) é chamado de TMC “Mediação” e pode ser descrito como tendo os seguintes componentes:

1. Objetivo: O item físico, conceito abstrato, problema, situação e/ou relação na qual o indivíduo está tentando construir conhecimento;
2. Processamento Interno: A atividade fisiológica (sináptica, neural e endócrina) do cérebro que executa em um indivíduo operações lógicas básicas;

3. Mecanismos Internos: A estrutura mental que maneja algoritmos, protocolos, códigos e dados que permite conexão, interação e integração entre o processamento interno do cérebro e o processamento extracerebral feito pelas estruturas no ambiente, ambas trabalhando como um “disco rígido” e um “protocolo de rede”;
4. Mecanismos Externos: Sistemas físicos organizados que podem ser de vários tipos e capacidades, variando de simples objetos físicos (dedos, pedras), para indivíduos e grupos com complexas atividades sociais, sistemas simbólicos, e ferramentas/artefatos.

O aspecto fundamental da Mediação Cognitiva consiste no conjunto que um indivíduo possui de mecanismos internos, que torna possível a utilização de estruturas externas, como auxiliares de processamento de informações e dispositivos e também funciona como "máquina virtual" que fornece novas funcionalidades cognitivas (ferramentas lógicas, técnicas e estratégias).

A fim de integrar o processamento de informação do cérebro que é realizada por mecanismos externos, é necessária que haja uma ligação lógica entre estes dispositivos computacionais, por outras palavras, alguma forma de entrada de tradução, saídas, e entre *throughputs*. Isto é muito similar a ter de instalar o "driver de dispositivo" software em um sistema de computador para que ele possa reconhecer e implementar uma parte específica de hardware externo, como uma impressora, um scanner ou um dispositivo de armazenamento qualquer. Nos seres humanos, isto pode ser conseguido por meio de uma representação mental de um sistema físico que é constituído por um conjunto de "teoremas-em-ação", no sentido estabelecido pela Teoria de Vergnaud dos Campos Conceituais, que são análogos aos funcionamentos dinâmicos do referido mecanismo externo, por conseguinte, tornando possível que um indivíduo para interagir com ele para fins de processamento de informação precise elaborar um plano mental. Como tal, o desenvolvimento deste "mecanismo interno" ocorre por meio da interação entre o indivíduo e do sistema físico correspondente, isto é, através do processo descrito na Epistemologia Genética de Piaget como "equilíbrio" (Campello de Souza, 2012).

A integração coerente entre o conjunto dos elementos e conceitos está presentes nas teorias de Piaget, Vygotsky e Vergnaud, entre outros estudos.

Tal como é aqui descrita, o processo de mediação produz a vantagem lógica de permitir que um indivíduo para aumentar significativamente a sua capacidade computacional (e, portanto, os poderes cognitivos) passe por um processamento distribuído entre o cérebro e a sua rede sofisticada de auxílios externos. No entanto, a possibilidade de implantação de vários tipos de complexos sofisticados de "prótese cognitiva" não é a única implicação, pois, com efeito, pode-se também concluir que, dada a natureza das representações mentais (teoremas-em-ação), a sua mera existência dota o indivíduo de um conjunto de ferramentas lógicas que aumentam a sua competência em domínios específicos, mesmo na ausência do sistema externo físico correspondente. Assim, os padrões de pensamento de um indivíduo, isto é, as suas abordagens lógicas, estratégias, competência e raciocínio, são, numa extensão significativa, definida pelos mecanismos de mediação formados por meio de uma história pessoal de interação com os diferentes tipos de grupos sociais, ferramentas, instrumentos e outros elementos culturais, conforme já afirmado nas teorias sócio-construtivista (Campello de Souza, 2012).

A TMC pode ser considerada como uma teoria de cognição distribuída, no sentido colocado por Hutchins, que consiste na medida em que aproxima fenômenos cognitivos por meio de tentativa de compreender o fluxo dinâmico de informação através de um sistema e que estabelece um papel importante para o corpo-mente- interação-mundo, e considerando que a cognição de alto nível depende de interações com complexas estruturas socioculturais, ou seja, ecossistemas cognitivos. A cognição é um processo colaborativo entre os indivíduos, que afeta tanto o desenvolvimento cognitivo como os fenômenos socioculturais por meio de andaimes de compartilhamento do desenvolvimento mental dos indivíduos (Campello de Souza, 2012).

3.4 – A Emergência da Hiperultura

Componentes norteadores do processo de digitalização e de comunicação entre os seres humanos, que buscam viabilizar o conhecimento, fez surgir um complexo de

elementos, voltados ao aperfeiçoamento de novas técnicas instrumentais, capazes de permitir qualidade, velocidade e disseminação de informações, promove-se uma verdadeira amplitude e aumenta, cada vez mais, o acesso a um grupo maior de pessoas.

A criação de ferramentas tecnológicas de ponta, bem como a rapidez com que se disseminam a cada dia, formando assim uma verdadeira revolução, caracteriza o que se denomina de hipercultura, ou seja, "um novo conjunto de conhecimentos, valores e práticas socioculturais estruturados ao redor das novas tecnologias da informação e da comunicação" (Campello de Souza, 2004, p.223), que segundo o autor é fruto da tecnologia da informação que não apenas introduziu e disseminou na cultura uma estrutura lógica e matemática altamente complexa, mas também levou a mudanças socioculturais bastante significativas.

O aspecto genérico utilizado para descrever a hipercultura, que se apresenta fundamentalmente com uma enorme amplitude de conceitos superficiais, torna inexata a definição do que vem a ser efetivamente essa revolução social; para uns, "um conjunto de ferramentas tecnológicas capazes de alterar os costumes e modo de vida da sociedade" (autor desconhecido) e para outros uma "cultura extremamente elevada" (Netdicionario, 2012, p.1154).

A hipercultura pode ser sintetizada como uma cultura que facilmente se torna massadora e que rapidamente aturde as pessoas, uma cultura em que o divertimento se transforma e deixa de ser um momento ocasional de distração de pessoas ou de grupos e passa a ser uma forma de vida, que ocupa todos os interstícios entre os períodos de trabalho. Esgotam-se rapidamente as reservas de energia, uma hipercultura exige constantemente ser abastecida. Recusando-se a adquirir horizontes, por ser uma atividade intensa em termos de tempo, ela anseia antes por ser injetada com doses de estímulo em curto prazo. Por que a hipercultura é uma sociedade constituída por “corpos atarefados”, numa ânsia frenética de acompanharem o passo, não só por razões de necessidade econômica, mas por motivo de preferência psicológica. O tempo – desorganizado, desperdiçado – pesa fortemente sobre a sua cabeça.

Note-se a enorme dificuldade que tem o autor de definir precisamente a hipercultura, mas uma informação parece unânime no mundo literário: o tempo

desperdiçado deve ser suprimido pelo avanço tecnológico; e é exatamente essa supressão que interessa ao estudo da cognição, tendo em vista que a atividade do conhecimento e percepção de fatos e informações restou mecânica, restrita e, ao mesmo tempo viável, gerando uma antinomia natural entre a velocidade com que as informações são repassadas e a possibilidade de armazenamento dos dados de forma coerente e significativa.

O pensamento Hipercultural está relacionado às TIC, envolvendo um pensamento análogo a tais tecnologias, caracterizando-se principalmente por:

- Uma lógica matemático-científica;
- Representações visuais;
- Formas elaboradas de classificação e ordenamento;
- Estratégias eficazes para identificar o essencial e desprezar o resto;
- Algoritmos eficientes para “varrer” ou “folhear” grandes conjuntos de informações e conhecimentos (Campello de Souza, 2004, p. 86).

Outra maneira de pensar de forma Hipercultural é saber buscar um máximo de informações do meio virtual e não se preocupar em decorar alguma coisa, tendo em vista a rapidez com que se disseminam as informações e conhecimentos.

4 – EDUCAÇÃO DE ADULTOS

4.1 – A Andragogia

Existem diversas abordagens teóricas sobre a aprendizagem de adultos, incluindo-se o behaviorismo, o cognitivismo, o humanismo, a aprendizagem social e o construtivismo (Merriam & Caffarella, 1991, 1999).

Segundo tais perspectivas, é necessário considerar a aprendizagem de adultos de forma substancialmente diferente daquela usada para crianças e adolescentes, particularmente porque estes apresentam peculiaridades próprias no que concerne a:

1. Motivação para o conhecimento e o desempenho;
2. Capacidade de concentração, esforço e disciplina;
3. Processos autodirecionados e autocontrolados;
4. Importância do grupo social.

Assim sendo, ao se contemplar temas como o ensino superior e a educação a distância, faz-se necessária abraçar uma abordagem própria (Merriam & Caffarella, 1991).

Entretanto, para um estudo envolvendo a Hipercultura na vida profissional do discente inserido nos sistemas que fazem uso do meio de ensino a distância, se faz necessário uma prévia apresentação perfunctória dos dispositivos legais que regem a educação de jovens e adultos no Brasil.

Na legislação brasileira vigente, é possível verificar uma preocupação do legislador no que diz respeito à questão da construção de políticas públicas que visam contribuir para a igualdade de oportunidades, por meio da inserção dos adultos no mercado profissional devidamente qualificado. Este processo se utiliza da educação a distância, dentre outros aspectos.

Com base nos fundamentos constitucionais da educação de Jovens e Adultos, no artigo 205, da Constituição Federal do Brasil de 1988, tem-se o princípio que toda e qualquer educação visa o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Repetido no Artigo 2º, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96, este princípio abriga o conjunto dos discentes como um campo de ação ilimitado, sendo uma modalidade estratégica na busca de uma igualdade de acesso à educação como bem social.

Extraí-se da Carta Magna o teor dos incisos I e VII, do seu Artigo 208, *in verbis*:

I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

VII – atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (BRASIL, 1988).

Além do merecido destaque nos incisos anteriormente citados, encontram-se entre as principais normas sobre Educação de Jovens e Adultos, no Brasil, a LDB Nº 9.394/96, o Parecer CNE/CEB Nº 11/2000, a Resolução CNE/CEB Nº 01/2000 e o Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/01), além do Plano de Desenvolvimento da Educação, compromissos e acordos internacionais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) que, trata da educação de jovens e adultos no Título V, capítulo II como modalidade da educação básica, superando sua dimensão de ensino supletivo.

Os parágrafos do Artigo 37 da LDB regulamentam a oferta gratuita da educação de jovens e adultos a todos aqueles que não tiveram acesso ou não concluíram o ensino fundamental, ressaltando o acesso e a permanência do trabalhador na escola:

Artigo 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

Parágrafo 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

Parágrafo 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. (BRASIL, 1996).

Ressalta-se como ponto positivo da educação a distância, enquanto instrumento de formação de jovens e adultos, o fato de contribuir com os objetivos almejados pelo espírito do legislador contido na redação dos dispositivos anteriores na medida em que facilita a flexibilidade dos horários de estudo de discentes trabalhadores, dentre outros aspectos importantes.

A LDB também normatiza a questão etária e curricular de cursos e exames supletivos aplicáveis aos jovens e adultos, conforme leitura do artigo 38, *in verbis*:

Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

Parágrafo 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos:

II- no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

Parágrafo 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educando por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames (BRASIL, 1996).

Além da regulamentação das questões etárias e curriculares dos exames, é importante ressaltar as Diretrizes Nacionais para Educação de Jovens e Adultos (Parecer CNE/CEB 11/2000 e Resolução CNE/CEB 1/2000) -, que devem ser observadas na oferta e estrutura dos componentes curriculares dessa modalidade de ensino, estabelecendo o seguinte: como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio.

Conforme se verifica na análise do Parecer CNE/CEB 11/2000 e Resolução CNE/CEB 1/2000, a possibilidade de inserção do ensino a distância na proposição de modelos nas práticas pedagógicas considera as situações e o perfil dos discentes.

Finalmente, se faz necessário elencar as principais Resoluções Secad Mec que consagram os princípios da educação de jovens e adultos no Brasil:

- Resolução/FNDE/CD/nº48 de 28 de novembro de 2008 - Estabelece orientações para a apresentação, seleção e apoio financeiro a projetos que visem à oferta de cursos de formação continuada na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos no formato de cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização.
- Resolução FNDE/CD nº 51, de 15 de dezembro de 2008 - Estabelece critérios para a apresentação, seleção e apoio financeiro a projetos que visem o fomento à produção de material

pedagógico-formativo e de apoio didático de EJA, à formação de educadores, coordenadores e gestores da EJA e à publicação de experiências de EJA todos com ênfase na Economia Solidária.

- Resolução/FNDE/CD/ nº 44 de 16 de outubro de 2008 - Estabelece critérios e procedimentos para a execução de projetos de fomento à leitura para neoleitores jovens, adultos e idosos, mediante assistência financeira aos Estados, Municípios, Distrito Federal, Instituições Públicas de Ensino Superior e Entidades sem fins lucrativos.

- Resolução/FNDE/CD/nº 50 de 04 de dezembro de 2008 - Estabelece critérios e procedimentos para assistência financeira a projetos de cursos de extensão para a formação de educadores para atuar em Alfabetização de jovens e adultos, no âmbito do Programa Brasil Alfabetizado.

Através de toda essa regulamentação, voltada à educação de adultos, infere-se que as políticas públicas estão diretamente vinculadas à legislação que a contempla; logo qualquer decisão tomada deverá passar necessariamente pelas mãos dos gestores governamentais, sendo os Poderes Executivo e Legislativo os principais mentores da organização jurídica aplicada à fomentação do ensino. Assim, sempre que forem elaboradas estas regulamentações, será preciso atentar para os pontos cruciais que interferem positivamente na educação dos jovens e adultos, que deverão também possuir respaldo em políticas bem estruturadas e que priorize a formação profissional dos indivíduos.

Não obstante a norma jurídica, faz-se necessário também evoluir os meios de acesso que servem de base e incentivo à frequência a cursos de formação, tais como uma escola organizada e com um corpo de docentes qualificados, um transporte público de qualidade, o fornecimento de materiais didáticos, a flexibilização da carga horária no trabalho etc., no que diz respeito ao curso presencial e, quanto aos de EAD, o fornecimento de equipamentos eletrônicos audiovisuais, a rigidez no controle do material fornecido, a desburocratização do acesso a esses cursos com a eliminação de provas e testes que servem de etapa obrigatória para o ingresso nas instituições, incentivos pecuniários do governo federal etc., pois somente com algumas atitudes imprescindíveis será possível atingir um nível desejado, considera-se que não basta aumentar o número de pessoas capacitadas, mas prepará-las efetivamente para o mercado de trabalho, ou seja, a qualidade deve ser priorizada em detrimento da quantidade.

4.2– Aspectos Jurídicos

Os que defendem o iEAD por meio da informatização da educação sustentam que é preciso mudar profundamente os métodos de ensino.

A educação é dever do Estado e direito de todos, conforme art. 205 da Constituição Federal, *in verbis*:

“A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).”

Seguindo esse preceito, o legislador ordinário incrementou no ordenamento jurídico brasileiro, *a posteriori*, cinco diplomas que tratam da matéria: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) - Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 -, a Lei do Salário-Educação - Lei n. 9.766, de 18 de dezembro de 1998 -, a Lei de Promoção Gratuita da Educação através de Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público - Lei n. 9.790, de 23 de março de 1999 -, a Lei que fixa a idade de 6 (seis) anos para o início do ensino fundamental obrigatório e altera para 9 (nove) anos seu período de duração - Lei n. 11.274, de 06 de fevereiro de 2006 -, e a recente Lei do Estágio - Lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008.

Toda essa regulamentação serve de parâmetro para a promoção de metas exigidas pela própria evolução da sociedade, haja vista a política humanitária e democrática, adotadas ao fim da ditadura militar, e a consequente devolução da livre iniciativa e de direitos civis e políticos, segregados no decorrer do período negro de nossa história, mas que se insurgiram por pressões da população e da mídia.

Diversos modelos de incentivo à educação também foram elaborados paralelamente às normas supracitadas, dentre os quais podemos citar o PNDH - 3 (Plano Nacional de Direitos Humanos), que inclui dentro de suas metas a educação de jovens e adultos; o PDE (Plano de desenvolvimento da Educação), que foi instituído pelo Decreto 5.800, de 08 de junho de 2006; o PBA (Programa Brasil Alfabetizado) criado no governo Lula em 2007; além de outros, como o Sistema de Cotas e a UAB (Universidade Aberta do

Brasil) com o objetivo de promover a educação superior a pessoas de baixa renda.

Frise-se que no âmbito de Ensino a Distância a legislação é bastante posterior à sua prática propriamente dita.

O Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que regulamentou o art. 80 da LDBN, já no seu art. 1º define o que vem a ser a EAD, nestes termos: Para fins deste Decreto, caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios de tecnologias e comunicações, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempo diversos (Brasil, 2012).

Percebe-se uma tendência em tornar o processo de educação, dada a sua importância, amplo e irrestrito, diante das barreiras geográficas que inviabilizam o acesso de jovens e adultos ao mundo do conhecimento.

O art. 80, da LDBN reza o seguinte: *o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino* (Brasil, 2012). Contudo, há uma carência em relação aos ensinos fundamentais e médios, já que a Resolução 1, do CNE (Conselho Nacional de Educação) ditou as regras para a Pós-Graduação *lato e stricto sensu* e o Decreto 5.773, de 9 de maio de 2006, regulamentou o exercício das funções de supervisão e avaliação de instituições de educação superior de graduação e sequenciais no âmbito do sistema federal de ensino (SEED, 2007); houve ainda uma tentativa de incrementar um programa de ensino médio por meio da televisão, denominado de TELECURSO 2000, contudo sem muito sucesso.

De acordo com Carneiro (2002): o art. 80 desta lei determina que o Poder Público não apenas vai incentivar o desenvolvimento de programas de EAD, mas também de programas de educação continuada na modalidade de EAD.

Mas fato é que o ensino a distância no Brasil não é um sistema completo e integrado, apresentando lacunas e falhas estruturais, devido, principalmente, às mutações tecnológicas e a ausência de controle por parte da fiscalização, concentrada unicamente no Poder Público, com destaque para o Ministério da Educação – Órgão detentor das competências para gerir o sistema e principal gestor da qualidade na educação brasileira.

Uma breve leitura do art. 10, do Decreto nº 5.622/05, que regulamenta o art. 80 da

LDBN, já é por si só suficiente para verificar-se a ausência de parâmetros objetivos no ato de credenciamento das instituições de ensino, uma vez que as exigências são reduzidas apenas à verificação *in loco* das instalações físicas, da exigência de atividade presencial acrescidas do endereço dos polos de apoio e de sua sede, conforme se depreende da leitura do § 1º: o ato de credenciamento referido no caput considerará como abrangência para atuação da instituição de ensino superior na modalidade de educação a distância, para fins de realização das atividades presenciais obrigatórias, a sede da instituição acrescida dos endereços dos polos de apoio presencial, mediante avaliação *in loco* [...]; e, § 7º: As instituições de educação superior integrantes dos sistemas estaduais que pretenderem oferecer cursos superiores a distância devem ser previamente credenciada pelo sistema federal, informando os polos de apoio presencial que integrarão sua estrutura, com demonstração de suficiência da estrutura física, tecnológica e de recursos humanos (Brasil, 2012).

No curso de Direito temos as seguintes Diretrizes Curriculares: Parecer CNE/CES nº 146, de 3 de abril de 2002 aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Administração, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Dança, Design, Direito, Hotelaria, Música, Secretariado Executivo, Teatro e Turismo. Parecer CNE/CES nº 67, de 11 de março de 2003 Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN dos Cursos de Graduação. Parecer CNE/CES nº 55, de 18 de fevereiro de 2004 Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Direito. Parecer CNE/CES nº 211, de 8 de julho de 2004 reconsideração do Parecer CNE/CES 55/2004, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Direito. Resolução CNE/CES nº 9, de 29 de setembro de 2004 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Direito, bacharelado, e dá outras providências. Parecer CNE/CES nº 236/2009, aprovado em 7 de agosto de 2009 consulta acerca do direito dos alunos à informação sobre o plano de ensino e sobre a metodologia do processo de ensino-aprendizagem e os critérios de avaliação a que serão submetidos. Parecer CNE/CES nº 362/2011, aprovado em 1º de setembro de 2011 - Solicitação para que seja verificada a possibilidade de se aperfeiçoar a redação do art. 7º, § 1º, da Resolução CNE/CES nº 9/2004, que trata dos núcleos de prática jurídica.

A proliferação de cursos de baixa qualidade está diretamente associada à fragilidade normativa no processo de fiscalização inicial para o ingresso das instituições no mercado, o que é corroborado por exigências mínimas que necessariamente precisam ser ampliadas.

Entretanto, e não obstante os problemas já apontados, faz-se necessário alertar que o modelo atual de desenvolvimento, que é oriundo das ferramentas tecnológicas atuais cuja *Internet* é o símbolo supremo, não apenas em relação ao EAD, mas a outros ramos de atividade, permite-nos vislumbrar um conjunto de práticas com efeitos extremamente negativos à luz da legislação trabalhista, dentre as quais podemos citar a crescente automação de mão de obra, que consiste na substituição do trabalhador (no caso o professor) por equipamentos eletrônicos, prática desaconselhada, embora como norma de eficácia limitada, na Carta Política de 1988; essa é a redação do art. 7º, XVII da CF: “*art. 7º* são direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social: (...) XVII- proteção em face da automação, na forma da lei” (BRASIL, 1988);

Por outro lado, a exclusão digital diante da ausência de meios que permitam o acesso de todos indiscriminadamente, através de políticas públicas e legislação coerente, constitui um dos maiores problemas enfrentados, sobretudo pela parcela que vive às margens da pobreza, já que parte da população não dispõe de equipamento ou recursos que lhes permita frequentar cursos de aprendizagem relacionados ao manuseio dessas ferramentas e o Estado permanece não atendendo ao Comando de Igualdade (art. 5º, *caput* da CF) e a dois de seus objetivos fundamentais, enquanto República Federativa, democrática e participativa, a saber: O de erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais e promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (Brasil, 1988).

Neste contexto, o governo federal pretende criar um programa que forneça aos alunos do ensino fundamental e médio *tablets* para utilização no aprendizado das escolas públicas, bem como incrementar o modelo de aula integral, porém essas alterações não saíram do projeto até o presente momento; parece que, pelo investimento econômico vultoso, a iniciativa privada abarcará esse sistema, o que já se verifica em algumas

instituições de ensino superior.

Portanto, conclui-se que ao Estado não basta limitar a substituição, mas principalmente fornecer subsídios para manutenção do processo de aprendizagem, como modelo eficaz no processo de aprendizagem *latu sensu*, o que requer uma reforma na legislação em vigor, que traga previsões mais severas ao seu descumprimento.

4.3 – Políticas Públicas na Educação de Jovens e Adultos

Particularmente durante o século XX, sistemas e práticas educacionais são mantidos, preparados, organizados e certificados pelo Estado. De fato, educação pública é uma função do Estado não somente em termos de ordem legal ou de suporte financeiro; os requisitos específicos para certificação, as qualificações básicas de professores, a definição de livros-texto, e os cursos obrigatórios do currículo básico são controlados pelas agências oficiais e definidos a partir de políticas específicas do Estado (Torres, 1998).

Nos tempos atuais, diversos modelos de incentivo à educação de adultos também foram elaborados, como os já citados PNDH – 3; o PDE; o PBA, dentre outros, com a finalidade de incentivo à educação de jovens e adultos e à alfabetização de um modo geral.

Na atual organização do Estado brasileiro, o público alvo da educação de jovens e adultos vem sendo atendido no âmbito da Educação Básica por meio da Diretoria de Políticas de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD/MEC. Ressalta-se que existem políticas públicas executadas no âmbito dos estados federados em estreita parceria com o Governo Federal na busca pela ampliação e melhoria da qualidade da educação de jovens e adultos, bem como na ampliação cultural do aprendizado.

Como parte significativa das Políticas Públicas, podem-se estabelecer inicialmente as funções reparadora, equalizadora e qualificadora com base nos Princípios da Educação de Jovens e Adultos (Ministério da Educação, 2012):

- Reparadora, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano.

- Equalizadora, vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação.

- Qualificadora, mais do que uma função permanente da EJA que pode se chamar de qualificadora. Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares.

Atualmente, as funções reparadora, equalizadora e qualificadora da Educação de Jovens e Adultos, no Brasil, deixa transparecer a política pública do Estado preocupada com a qualificação profissional enquanto fator de desenvolvimento e competitividade nacionais e locais, além de consagrar os direitos constitucionais à educação evidenciados nos aspectos da legislação vigente.

Ademais, em sintonia com a Resolução CNE/CEB nº 01/2000, o alcance das metas dessa política deverão ser atingidas respeitadas as diretrizes curriculares e em regime de colaboração entre os entes da federação.

Em seu Artigo 6º, a Resolução CNE/CEB nº 01/2000 determina a cada sistema de ensino a competência em definir a estrutura e a duração dos cursos da Educação de Jovens e Adultos respeitadas as diretrizes curriculares nacionais, a identidade desta modalidade de educação e o regime de colaboração entre os entes federativos.

Sem falar nos atuais desafios da inclusão digital, presentes enquanto requisito de qualificação de mão de obra na era da globalização, uma vez que no Brasil as dificuldades do ensino público fundamental e ensino médio resultaram num grande número de jovens e adultos que não tiveram acesso ou não lograram concluir essa modalidade de ensino obrigatório, o que dificulta sua inserção no mercado de trabalho.

Por sua vez, as disposições da Resolução CNE/CEB nº 01/2000 e do Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/2001) são baseados na Constituição Federal, que determina a integração de ações do poder público que conduzam à erradicação do

analfabetismo (art. 214, I). Trata-se de meta que exige alocação de recursos humanos e financeiros por parte dos governos e da sociedade, o que vem sendo negligenciado por fatores como o desinteresse e a corrupção, inclusive o Brasil possui uma das menores média de salário pago aos profissionais da educação.

No que diz respeito à alocação de recursos, temos como principais leis reguladoras do financiamento das políticas públicas relativas à educação de jovens e adultos, editada a partir de 2004: o PNATE – Lei Federal nº 10.880/2004 - Baseado na transferência automática de recursos financeiros, sem necessidade de convênio ou outro instrumento congênere, para custear despesas com reforma, seguros, licenciamento, impostos e taxas, pneus, câmaras, e serviços de mecânica em freio, suspensão, câmbio, motor, elétrica e funilaria, recuperação de assentos, combustível e lubrificantes do veículo ou, no que couber da embarcação utilizada para o transporte de alunos do ensino fundamental público residentes em área rural; o FUNDEB – Lei nº 11.494/2007 - Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação; o PNAE – Lei nº 11.947/2009 - O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), implantado em 1955, garante, por meio da transferência de recursos financeiros, a alimentação escolar dos alunos de toda a educação básica (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e Educação de jovens e adultos) matriculados em escolas públicas e filantrópicas.

Percebe-se que a partir das leis anteriormente citadas, no quesito financiamento, existe regulamentação específica para facilitar a realização das políticas públicas direcionadas à Educação de Jovens e Adultos, porém o País permanece às margens do alto índice de analfabetismo e de mão de obra qualificada.

4.4 – Globalização e Desafios na Educação de Jovens e Adultos

Principalmente em virtude da informatização e do processo de globalização e popularização do iEAD no ensino superior, pode-se definir nossa época como a era da informação. Se for pela importância dada hoje à Tecnologia da Informação, em todos os setores, pode-se dizer que se vive mesmo na era da informática, na sociedade do conhecimento.

A globalização tem um impacto sobre as políticas educacionais por todo o mundo, e, nesse sentido, não é surpresa a constatação de que tal movimento afeta também políticas relacionadas à educação de adultos (Torres, 2003).

Com base em argumentos encontrados na doutrina estrangeira (Burbach, 2001), percebem-se novas realidades políticas e intelectuais no mundo globalizado. Citam a presença de movimentos sociais multinacionais de aliados díspares, incluindo facções da Igreja Católica Apostólica Romana e Protestante, Greenpeace, grupos de direitos de comunidades locais e de direitos feministas, e cada movimento anarquista e socialista dos países avançados, confrontando chefes de Estado das nações industrializadas. Por outro lado, aqueles líderes confrontados por movimentos antiglobalização parecem exercer menos controle do que parecem sobre a economia mundial. Analistas atestam a “corporativização” do mundo e não simplesmente sua globalização, o que possui certa parcela de verdade quando a visão adentra o campo dos interesses econômicos.

No modelo de globalização neoliberal, políticas educacionais estão sendo promovidas internacionalmente seguindo agendas afinadas com organizações multinacionais e bilaterais tais como, o Banco Mundial, o FMI, ou o BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento), além de algumas agências das Nações Unidas. Tal agenda inclui uma tendência em favor da privatização e descentralização da educação pública, como tentativa de desregular atividades do Estado, e, eventualmente, para diminuir o governo, aliado a um movimento para estandarizar o desempenho acadêmico, definido através de testes. O referido movimento pretende regular o funcionamento escolar, o treinamento de professores e a produtividade acadêmica, em particular, no que diz respeito ao nível de desempenho da educação superior (Torres, 2003).

Assim, a doutrina ressalta que a educação de adultos foi abandonada pelo Estado como treinamento da força de trabalho industrial. Muitos programas permanecem nas mãos da comunidade de negócios, na medida em que os avanços tecnológicos com fortes implicações reduzem o número de empregos bem pagos e qualificados, o nível de sindicalização (que usualmente pressiona por mais treinamento aos trabalhadores), e reforça a tendência para emprego em serviços; essa tendência irá mudar drasticamente o

modelo preconizado pela “velha economia” de educação de adultos que se baseia em treinamento técnico no emprego (Torres, 2003, p. 66).

Com todos esses problemas, há quem defenda que a educação de adultos encontra merecido destaque no Brasil, disputando espaço com novos modelos de inclusão digital inseridos no contexto da tecnologia da informação. No espírito da globalização, a educação de adultos está muito próxima das políticas públicas voltadas ao desenvolvimento e à competitividade nacionais e locais em que se verifica a presença de novos modelos de aprendizado, a exemplo da formação realizada por meio do iEAD.

5 – PROBLEMÁTICA

5.1 - Desafios na Implementação do iEAD

O problema da pesquisa abrangeu estes questionamentos esclarecendo dados no contexto dos desafios e dificuldades em relação aos processos de aprendizagem na realidade do iEAD no ensino superior, trazendo dados para reflexão e buscando eliminar as barreiras tidas por negativas para consolidação deste novo formato de aprendizagem no contexto do ensino superior.

A proposta de apresentação emblemática que reforça o cerne de nosso debate é sem dúvida a uma reflexão a respeito do ensino/aprendizagem dos discentes de cursos de iEAD em face do ensino tradicional e clássico apresentado em sala de aula. Assim, a ideia não é fundamentalmente avaliar em números esses quadros, mas refletir sobre o iEAD uma vez que está completamente fora de cogitação a possibilidade de retroação ao modelo de aprendizagem na sala de aula, dado o contingente de alunos e a falta de espaço físico e investimento (que é bem mais alto) na modalidade presencial. Por outro lado, dispõe-se de uma alta tecnologia de ponta, que permite a transmissão de dados e informações de modo inquestionável do ponto de vista dinâmico. Entretanto, essas ferramentas precisam ser revestidas de conhecimentos suficientes por parte da sociedade, bem como de uma análise pormenorizada dos efeitos que elas produzem na perspectiva cognoscível de cada pessoa que se submete ao ensino a distância, o que requer um estudo detalhado e científico dos fatores condicionais associados ao binômio interno e externo de captação das informações.

Nesta esteira, oportuna a lição de D'Ambrósio (1986), pois revela que os computadores estão mudando a sociedade como um todo, uma vez que promovem novas necessidades, novas ciências, novas qualificações; ademais, elimina trabalhos árduos, repetitivos, enfim, contribui para promoção de novos desafios sociais.

A avaliação dos fatores individuais do grupo de alunos inseridos no contexto de ensino a distância da instituição pesquisada, em face daqueles que frequentavam efetivamente a sala de aula, visou não apenas demonstrar os fatores típicos da iEAD, mas, sobretudo, despertou o desafio de formulação de políticas eficazes e métodos apropriados para um ensino de qualidade como o principal problema a ser solucionado, uma vez que é necessário atingir certa igualdade cognitiva dos conhecimentos adquiridos, o que se mostrou perfeitamente possível em um mundo globalizado, cujo avanço tecnológico

contribuiu muito na difusão do aprendizado moderno e na elaboração de planos de ensino.

5.2 - iEAD e a Hiper culturalidade

O autor Campello de Souza (2004) traz um conceito esclarecedor sobre a Teoria da Mediação Cognitiva - TMC: “A Teoria da Mediação Cognitiva propõe que os processos mentais de um indivíduo ocorrem, em grande parte, a partir do processamento de informações que é realizado por estruturas em seu ambiente” (p.244).

A partir da pesquisa traz-se à reflexão a questão do termo que denominamos hiper culturalidade (hiper = do grego hupér, acima, sobre...). Assim, a soma de fatores individuais acerca da experiência digital, com a hiper cultura e a questão da precocidade digital (aqui enfocada como sendo o contato precoce com computadores e Internet) despertaria indivíduos com maior hiper culturalidade à medida que tivessem o quanto mais cedo possível o contato com a experiência digital por meio da tecnologia da informação e comunicação.

Têm-se os três elementos conceituais da *Hiper culturalidade*: a experiência digital, a precocidade digital e a hiper cultura (Campello de Souza et al, 2012).

Na Experiência Digital, todo o trabalho gira em torno do contato dos indivíduos com o uso de computadores e Internet, traz-se ferramentas digitais com impactos nos fatores individuais.

Em relação aos fatores individuais, os indivíduos que possuem *Hiper culturalidade* tem uma maior facilidade de cursar as disciplinas na modalidade iEAD, pois já são acostumados com o ambiente de Internet.

5.3 - O iEAD na Prática: O Caso da Faculdade A

No caso do iEAD na Faculdade A, indagamos: qual perfil sociodemográfico (sexo, idade, renda familiar, renda individual, escolaridade, estado civil) poderíamos descrever em relação aos discentes inseridos na atual realidade do ensino superior? Qual a avaliação que estes discentes fazem de sua instituição de ensino? Quais as variantes em relação ao estudo fora de sala de aula? Quais as estratégias de estudo empregadas para assimilação do aprendizado? Quais impactos relacionados à educação continuada? Quais os Impactos do

iEAD e da Hipercultura na Inteligência, Regulação Emocional, Personalidade, Estudo, Atitudes Perante à Carreira e à Busca pelo Ensino Superior ?

Em relação ao iEAD na prática, no caso da Faculdade A, por intermédio da pesquisa e à luz da Teoria da Mediação Cognitiva, a síntese dos dados contribuiu para evidenciar estatisticamente a proporção de homens, idade, renda, fração com curso superior prévio, fração com filhos e percentual de viúvos contribuindo para “desenhar” um perfil sociodemográfico para retratar a realidade social do cenário em que se aplicou a pesquisa bem como outras informações sintetizadas e destacadas nos mapas conceituais principalmente em relação à Hiperculturalidade e seus impactos na Inteligência, Regulação Emocional, Estudo, Atitudes Perante à Carreira e à Busca pelo Ensino Superior.

Para facilitar a dificuldade do desenho sociodemográfico e das variáveis da hipercultura, abrangeu-se o problema e as hipóteses por meio da aplicação de questionários socioculturais, testes psicométricos de Quociente Intelectual (Campello de Souza, Silva e Roazzi, 2010); o The Ten-Item Personality Inventory (Gosling, Rentfrow e Swann JR, 2003); o questionário de imersão hipercultural (Campello de Souza, 2006); o questionário acerca de hábitos de estudo; o questionário acerca de status e perspectiva profissionais; no sentido de verificar as diferenças obtidas entre o ensino presencial e o iEAD, como instrumentos de pesquisa aptos a avaliar a Hiperculturalidade entre os alunos que pagam disciplinas *onlines* e os que fazem totalmente presencial. Não obstante, outros fatores podem servir de parâmetro a tal verificação evolutiva dos alunos da Faculdade A, tais como a situação econômica, o interesse pelas matérias vistas durante o curso, os conhecimentos de tecnologia e, principalmente, os inerentes à personalidade, à capacidade intelectual, todos integrados em gráficos que facilitam a correta verificação do desempenho individual e coletivo.

Abrangeu o problema da presente pesquisa, na perspectiva dos testes e questionários foi possível aferir alguns fatores relacionados à questão da Hiperculturalidade dos alunos da Faculdade A, de modo que, foram ressaltadas as barreiras tidas por negativas e, conseqüentemente, citadas aquelas que se apresentam como positivas, bem como avaliados os métodos adequados à educação de boa qualidade e que facilite o ingresso no

mercado de trabalho.

Destaca-se como a baixa Hiperculturalidade como o maior fator de insucesso na modalidade iEAD, considera-se que a base da autonomia do aluno atrapalha um pouco os trabalhos, o que requer uma cobrança mais rígida por parte da Instituição de Ensino; outro ponto importante é os conhecimentos relacionados à área de informática, já que algumas disciplinas são realizadas pela *web*; indo mais além, observam-se problemas de ordem social, como é o caso das falhas nos acessos, de um ambiente inadequado e inapropriado para os estudos da matéria, a precariedade dos sistemas, entre outros, todos devendo ser efetivamente afastados porque dificulta o aprendizado. Em contrapartida, características positivas são encontradas facilmente, como ocorre com a eliminação do tempo que o aluno perde no deslocamento residência/sala de aula e a redução dos custos com transporte e locomoção, além da flexibilização dos horários em que as aulas podem ser assistidas.

Afora os traços retronominados, o que mais preocupa a Psicologia Cognitiva é sem dúvida a capacidade de assimilação e armazenamento dos dados, pois aqui repousa fenômenos pessoais intrínsecos e variáveis de cada indivíduo; portanto, o que interessa de fato é a análise dos condicionantes que serão aplicados durante o processo, ou seja, é preciso aperfeiçoar o desenvolvimento intelectual do aluno e despertar um verdadeiro interesse, aliado à responsabilidade pessoal, como formas subsidiárias de promover um avanço natural, no sentido de se questionar que traços e comportamentos levam ao sucesso na iEAD em contrapartida ao ensino presencial.

5.4 - Os Impactos do iEAD e da Hipercultura

5.4.1 – O Contexto Hipercultural

Não obstante, para que sejam verificados os impactos do iEAD, necessário se faz avaliar também o contexto hipercultural, tendo em vista que o processo de difusão de novos costumes assume um papel fundamental na política de gestão governamental e na adoção de técnicas de comunicação em massa; desse modo, é preciso estudar cada interferência proveniente da hipercultura, no sentido de conhecer as aptidões individuais e coletivas e inserir, aos poucos, o que Goleman (2009) denominou de “inconsciente coletivo”.

Ocorre que a hipercultura generaliza os aspectos gerais de uma determinada

sociedade, no que diz respeito à introdução de alterações socioculturais, impulsionando características peculiares aos indivíduos tomados no seu conjunto, desprezando tendências individuais da cada um de forma isolada.

Já que é uma realidade da hipercuturalidade de nosso tempo quantificar a heterogeneidade em massa, o campo da psicologia cognitiva se encarrega de analisar os fatores inerentes a cada pessoa, por meio de instrumentos hábeis a aferir as habilidades individuais e psicomotoras que influenciam no processo de aprendizagem e captação das informações, sendo alguns testes criados com essa finalidade, cuja instrumentalização na prática é abordada por pressupostos objetivos de medição do Quociente da Inteligência e da Personalidade humanas, bem como pela Teoria da Mediação Cognitiva e outras ferramentas.

5.4.2 – Inteligência

Para que se possa verificar cada uma das habilidades relacionadas ao Quociente de Inteligência, importante definir o que é a Inteligência. A partir do conceito do dicionário Aurélio (2010, p.1171), *intelligentia* é a Faculdade de aprender, apreender e compreender, assim, a inteligência distingue o homem do animal. Já Gardner (1999, p.33-34) define inteligência como “um potencial biopsicológico para processar informações que pode ser ativado num cenário cultural para solucionar problemas ou criar produtos que sejam valorizados numa cultura”.

De acordo com Melão Júnior (2012), os primeiros registros sobre teste de inteligência surgiram na China, no século V D.C., mas só a partir do século XX que tais testes passaram a ser padronizados e utilizados como instrumentos clínicos. Revela o autor que, Alfred Binet e Theodore Simon criaram o primeiro teste de inteligência do Ocidente. Nesse período, os níveis de inteligência eram medidos através da relação entre idade cronológica e o desempenho em testes direcionados a outras faixas de idade. Assim, se uma criança de 10 anos tiver o mesmo desempenho da média das crianças de 8 anos, seu nível mental será de 8 anos. Tal conhecimento contribui para se ter uma educação mais personalizada, por ser possível oferecer um ensino de acordo com o desempenho mental de

cada criança (Melão Júnior, 2012).

Em 1912 Willian Stern criou o termo “QI” (quociente de inteligência) para representar o nível mental acima exposto; para criança de 10 anos com nível mental de 8 anos, seu QI será de 0,8, pois corresponde à fração 8/10. No ano de 1916, Lewis Terman multiplicou o QI por 100, e esta fórmula ainda é utilizada por muitos até hoje: $QI = 100 \times IM/IC$, em que IM = idade mental e IC = idade cronológica. Então, para o exemplo acima, a criança com idade mental de 8 anos terá um QI de 80 (Melão Júnior, 2012). Terman classificou os diferentes níveis mentais em função do QI obtido em testes; para ele, pessoas com QI acima de 140 eram consideradas geniais, enquanto pessoas com QI entre 120 a 140 eram vistas com inteligência muito superior. Já pessoas com QI entre 90-110 eram consideradas de inteligência normal (ou média), enquanto que pessoas com QI entre 50-70 eram taxadas de *cretinas*. Melão Júnior (2012) ressalta que por várias décadas algumas clínicas usaram e continuam a usar até hoje essa Classificação.

Oportuno mencionar, que os testes de QI são bons para antever alguns aspectos relacionados com o desempenho escolar, mas se mostram insuficientes, pois não refletem a capacidade do ser humano em lidar com a realidade.

Para Cavalieri e Soares (2007), não há um consenso científico do que vem a ser a inteligência, há diversos conceitos, alguns até contraditórios em razão da sua variabilidade de manifestação entre os indivíduos. Na visão dessas autoras “a inteligência é a habilidade para resolver problemas, utilizar a lógica e o senso crítico” (p.5). Assim, defendem que as teorias da inteligência podem ser organizadas em abordagens tradicionais, que se dividem em Psicométrica e Desenvolvimentista e abordagens contemporâneas. Na abordagem Psicométrica, tem como marco Binet/Simon, a inteligência é definida como “um conjunto de traços mentais a serem testados, limita-se à constatação dos resultados externados e preocupa-se com o ‘quanto’ o indivíduo é esperto, o quanto é inteligente”. Enquanto que na abordagem desenvolvimentista, representada por Piaget e Vygotsky, o foco desses teóricos é “com a estrutura e os esquemas internos e com a forma como se estruturam estes esquemas em termos qualitativos de desenvolvimento” (Cavalieri & Soares, 2007, p. 7).

Neste contexto, e considerando a lição de Piaget, o desenvolvimento da inteligência comporta quatro estágios diferentes, e a aquisição do estágio seguinte passa

pelo anterior, seguindo uma sequência. Para Piaget, “a inteligência consiste na progressiva formação de um equilíbrio entre um mecanismo assimilador e uma acomodação complementar” (Cavalieri & Soares, 2007, p. 8).

5.4.3 - Regulação Emocional

Ajustar o que produz emoções é o primeiro conceito que vem na mente quando se pensa em Regulação Emocional.

As Emoções "são complexos psicofisiológicos que se caracterizam por súbitas rupturas no equilíbrio afetivo de curta duração, com repercussões consecutivas sobre a integridade da consciência e sobre a atividade funcional de vários órgãos” (Ballone, 2002). “Os Sentimentos são estados afetivos mais estáveis e duráveis, provavelmente provindos de emoções correlatas que lhe são cronologicamente anteriores” (Ballone, 2002).

A regulação de emoções engloba a capacidade de se reprimir os impulsos, procrastinar a gratificação e conter a expressão emocional (Goleman, 1996). De acordo com Wallon (1995), a regulação emocional é uma capacidade que se inicia por meio da relação com a emoção e a inteligência.

Para Gross e John (2003), regulação emocional engloba a ativação de processos pelos quais as pessoas mantêm, até certo grau, quais emoções irão ter, quando irá tê-las e como irão experimentar e expressá-las. Esses processos que podem ser automáticos ou controlados, conscientes ou inconscientes e podem ter efeitos em um ou mais pontos do processo da geração de uma emoção.

As estratégias de regulação emocional podem ser agrupadas em duas grandes categorias, são: (a) reavaliação cognitiva e (b) a supressão emocional.

A definição de reavaliação cognitiva é uma forma de regulação que envolve a reinterpretação da situação emocional de forma a transformar o impacto emocional da pessoa (John & Gross, 2004). O seu uso tem sido associado com a minimização do sentimento de desgosto, a maior experiência e expressão de emoções positivas, satisfação com a vida e a redução de sintomas depressivos (Gross, 1998; Gross & John, 2003; John & Gross, 2004). Na questão fisiológica, parece estar ligada a uma estimulação significativa do

córtex pré-frontal e uma minimização da ativação da amígdala, propondo que o primeiro poderia estar modulando a atividade da última (Mocaiber et al, 2009).

A definição da supressão é basicamente uma modulação da resposta emocional, ou seja, coibindo os comportamentos de expressão emocional (John & Gross, 2004).

A supressão apresentou-se associada ao aumento da atividade simpática, comprometimento da memória para informações sociais e em especial com a ansiedade, depressão e outras psicopatologias (Gross, 1998; Richards & Gross, 2000; Gross & John, 2003; John & Gross, 2004), contribuindo também para uma sensação de se estar sendo falso ou inautêntico (Sheldon, Ryan, Rawsthorne & Ilardi, 1997).

Os autores Gross e John (2003) construíram um instrumento de mensuração da regulação emocional denominado *Emotion Regulation Questionnaire* (ERQ). É um instrumento de autorrelato envolvendo 10 itens pertinentes aos processos de regulação emocional, sendo seis de "reavaliação cognitiva" e quatro de supressão emocional. Vaz (2009) traduziu a escala para o português e a validou no contexto de Portugal. Boian, Soares e Silva (2009), supervisionadas pelo Prof. James Gross no *Stanford Psychophysiology Laboratory*, produziram uma adaptação para o Brasil para a população adulta brasileira.

5.4.4 – Personalidade

O Modelo dos Cinco Fatores conhecido por Big-Five (Digman, 1990), é uma das maneiras mais vantajosas, e de forma ampla, de se utilizar para avaliar os traços da personalidade. Esse modelo avalia a personalidade através de cinco estruturas identificadas com estudos multivariados, são:

Eixo Extroversão-Introversão: Extroversão é uma inclinação a emoções positivas, como também, ir ao encontro de estimulação social e a companhia dos outros, o envolvimento com o mundo exterior. Introversão é quando a pessoa precisa se recolher e se isolar do mundo social por motivos que não a timidez ou depressão.

Eixo Amabilidade-Misantropia: Amabilidade é quando a pessoa é gentil, delicada, coopera, ajuda, valoriza ter uma boa convivência, se relaciona bem com os outros. Misanthropia é quando o indivíduo em primeiro lugar, visa o interesse próprio acima da boa

relação com os outros, mostrando não confiar nas motivações alheias.

Eixo Conscienciosidade-Impulsividade: Conscienciosidade é a aptidão a mostrar autodisciplina, propensão em relação aos deveres e à relevância de atingir os objetivos, tendo também a preferência pelo planejamento cuidadoso. Impulsividade é a vocação à espontaneidade e à repulsa ao autocontrole.

Eixo Estabilidade-Neuroticismo: Estabilidade é a tranquilidade, a calma, a aptidão de aguentar tensões e a falta de sentimentos negativos perseverantes. Neuroticismo é a capacidade a provar emoções negativas, como, por exemplo: raiva, ansiedade ou depressão, de maneira intensa e/ou duradoura, apontando também a vulnerabilidade ao estresse.

Eixo Abertura-Convencionalismo: Abertura é a motivação por vários tipos de experiências e pela instigação intelectual, englobando como, por exemplo: curiosidade, imaginação, abstração, criatividade e independência de pensamento. Convencionalismo é quando a pessoa prefere aquilo que é tradicional, simples, claro e óbvio.

O Modelo dos Cinco Fatores conhecido por Big-Five favorece o presente estudo, pois se descobriu que os alunos que utilizam o iEAD em relação a personalidade teve uma associação positiva com as dimensões Impulsividade e Convencionalismo e uma associação negativa com as dimensões Conscienciosidade e Abertura

Os autores Gosling, Rentfrow e Swann Jr. (2003) inventaram uma versão diminuída dos testes convencionais usados para aferir os cinco traços denominada *The Ten-Item Personality Inventory* (TIPI), constando somente dez itens, mas que mostra propriedades psicométricas confrontáveis às dos testes maiores.

De acordo com Alexandre de Campos (2009), em seu artigo Teorias da Personalidade - Dimensões Importantes, logo, uma abordagem da personalidade, deve-se analisar alguns aspectos relevantes nos indivíduos, tais como os sentimentos, comportamentos, costumes e pensamentos, que digam respeito àquelas características padronizadas, além de apresentar fatores como a estrutura, os processos motivacionais, o

crescimento e o desenvolvimento do intelecto e, por fim, a psicopatologia e o tratamento a ser utilizado.

A verificação de cada uma dessas dimensões permite concluir que a estrutura diz respeito a aspectos estáveis da personalidade que são representados por blocos, cujos fatores utilizados para desenvolver os estudos da personalidade apresentam-se como resposta, hábito, traço e tipo característico da personalidade, de modo que esses tipos e a quantidade de conceitos empregados variam de uma teoria para outra e de acordo com cada orientação a ser seguida.

Outros fatores importantes que devem ser considerados na definição da estrutura da personalidade são como essas unidades interagem e como elas se relacionam hierarquicamente no processo de formação da estrutura psicológica dos indivíduos. Um ponto importante diz respeito aos processos motivacionais em relação ao comportamento humano considerado dinâmico, pois neles há uma divisão eminentemente didática daqueles que caracterizam a personalidade das pessoas, o que é classificado como prazer, crescimento ou auto-realização e cognição.

A pesquisa se valeu do Modelo dos Cinco Fatores conhecido por Big-Five (Digman, 1990), foi utilizado nas análises para mensurar associações positivas e negativas contribuindo para reflexões do presente estudo.

5.4.5 – Estudo

Além da inserção direcionada ao estudo das mudanças socioculturais, faz-se mister associar todo esse contexto aos fatores naturais e internos dos indivíduos, o que adentra a esfera da personalidade, que é o ramo da Psicologia que se encarrega de verificar as características inatas do conjunto formado pelos processos que ocorrem dentro de cada pessoa como seres complexos e diferentes na sua estrutura mental.

Desse modo, os estudos da personalidade são elaborados por meio de modelos específicos, individuais e que buscam analisar de forma integral os fatores mais complexos e heterogêneos, que poderão servir de respaldo à formulação dos conhecimentos; a personalidade verifica por que as pessoas são como são; por que as pessoas são diferentes

umas das outras; por que as pessoas se comportam de determinado jeito; por que alguns lutam contra seus sentimentos enquanto outros não o fazem; por que algumas pessoas se saem bem em atividades em que outras, aparentemente, com as mesmas capacidades, fracassam etc., assim os estudiosos da personalidade aperfeiçoam o que consideram semelhante no modo de pensar e refletir das pessoas, bem como tudo aquilo que representa o óbvio ou que se parece com o mundo real.

Para além do estudo dos sinais emitidos de modo externo a psicologia da personalidade avalia fenômenos de divergência, no sentido de verificar a estrutura do funcionamento psicológico como um conjunto completo de fatores intra e extra-cognoscíveis.

Estudos elaborados para explicar o prazer na espécie humana apontam para uma verdadeira busca de satisfação pessoal pela ausência da dor ou da perda, seja econômica, cultural e até mesmo emocional; desse modo, surgem duas variante relevantes na abordagem motivacional: a redução da tensão e a amplitude dos incentivos pessoais. O primeiro afirma que as necessidades psicológicas criam tensões que requerem alívio e este alívio leva à satisfação, e o segundo inclina-se à finalidade. O crescimento é a soma dos conhecimentos obtidos e que serão utilizados na tomada de decisões, bem como num significativo aumento da inteligência das pessoas e a autorrealização é a conquista por meio de utilização da inteligência psicomotora.

Seguindo o raciocínio da inteligência, faz-se necessário mencionar que o principal fator de aperfeiçoamento intelectual é sem dúvida o conhecimento por meio de pesquisas científicas, assim é preciso que sejam implementados na consciência das pessoas os denominados hábitos de estudo, tendo em vista que é comum nos consultórios psicológicos assistir a pacientes com baixo desempenho escolar, no mais das vezes, a causa deste desempenho é fruto de hábitos de estudos inadequados (Hubner & Marinotti, 2000; Pergher & Velasco, 2007; Regra, 2004).

Regra (2004) alerta que quando a criança ou adolescente têm hábitos de estudos desapropriados é difícil inserir nelas um processo de aquisição de conhecimentos adequados e que sejam capazes de promover uma formação ideal. Geralmente, um bom desempenho acadêmico é fruto de hábitos de estudo adequados, para adquirir tal hábito é

necessário praticar o verbo “estudar”, isto implica na realização de diversos comportamentos, tais como: organizar material de estudo, ler estes textos, fazer exercícios. Já um baixo desempenho escolar geralmente decorre de hábitos inadequados, ou seja, não realizar comportamentos do verbo “estudar” (Hubner & Marinotti, 2000; Regra, 2004).

Pergher e Velasco revelam que procrastinar a prática do verbo “estudar” muitas vezes é em razão da dificuldade do objeto de estudo ou porque o indivíduo possui atividades mais interessantes durante o período livre (Pergher & Velasco, 2007).

Há também comportamentos que evitam o contato com o material pedagógico e/ou retardam a realização das tarefas escolares a exemplo: olhares dispersivos, movimentos desnecessários, verbalizações inoportunas. Portanto, não resta dúvida ser inúmeras as causas do baixo desempenho escolar, ademais, muitas causas podem advir de limitações orgânicas, história de vida particular ou condições socioculturais que dificultam o desenvolvimento de hábitos de estudo (Pergher & Velasco, 2007).

Os hábitos de estudo possuem uma forte relação com o ensino a distância, por ser uma excelente ferramenta para o aluno, uma vez que ele só terá acesso ao objeto de estudo do ensino a distância se reservar um tempo para assistir as aulas, ler o material postado no *site*, fazer exercícios, isto tudo faz com que o aluno seja estimulado a adquirir hábitos adequados, contribuindo assim, para ter um bom desempenho acadêmico. Percebe-se que as dificuldades dos alunos encontradas na sala de aula, ou o baixo desempenho acadêmico, é devido à pouca quantidade de estudo fora dela, como também de outros fatores que estão diretamente ligados para a finalização do baixo rendimento de aprendizagem.

Desse modo, não se pode colocar a culpa do baixo rendimento acadêmico apenas nos alunos, a instituição de ensino tem que desempenhar o seu papel, fornecendo aos alunos o acesso ao conhecimento produzido pela sociedade. Desta forma, precisa-se pensar o processo de ensino na conjuntura social, tecnológica e Hipercultural.

5.4.6 - Atitudes Perante à Carreira

Pode-se exemplificar como a principal atitude perante à carreira quando os indivíduos pensam em seu futuro profissional, a busca pela identidade profissional através da graduação, em um curso de ensino superior.

Segundo Campos, “o termo identidade profissional caracteriza um processo de desenvolvimento psicossocial em que se envolvem indivíduos e categorias profissionais” (Campos, 2000, p.185).

Na lição de Bohoslavsky (1998), quando o indivíduo pensa no seu futuro profissional visualiza o passado, o presente e o futuro, uma vez que o adolescente jovem pensa não apenas na profissão de uma forma geral, mas numa pessoa específica com o desempenho que lhe atribui naquela profissão, olhando suas qualidades, observa-se se desejam elas para si; trata-se de um exercício de escolhas de qualidades que desejam ter e de qualidades que não pretendem abarcar para si (Bohoslavsky, 1998).

A instituição de ensino superior também pode contribuir para o desempenho acadêmico. Logo, é necessário que as Instituições de Ensino se preocupem em lançar mão de instrumentos que estimulem a precocidade digital dos alunos, facilitando o acesso à tecnologia da informação e comunicação como um instrumento poderoso na qualificação das carreiras profissionais.

Um excelente instrumento no processo de construção da carreira profissional é a utilização das ferramentas tecnológicas. Mas não basta apenas oferecer computadores aos alunos, pois é necessário investir em novas práticas pedagógicas aliadas à tecnologia da informação e comunicação (TIC), para isto é fundamental capacitar os professores para essas novas ferramentas de ensino (Freire, 2012).

5.4.7 - Busca Pelo Ensino Superior

Pesquisa de opinião pública realizada com alunos recém-saídos do ensino fundamental sobre a busca pelo ensino superior em carreiras técnicas no Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará constatou que a escolha profissional advém de um processo de estruturação de identidades profissionais que os adolescentes e jovens fazem (Teodoro, 2009).

A referida pesquisa observou, ainda, que a escolha profissional, bem como a identidade profissional de cada indivíduo é fruto de um processo histórico-social, pois caminha por trajetórias educacionais e experiências profissionais. Estimula os jovens a novas experiências, e a necessidade de adquirir características que o permita enfrentar os

papéis da vida adulta, superando as dificuldades do crescimento, maturidade e perda dos papéis infantis (Teodoro, 2009).

Assim, além da identidade profissional, acredita-se que *status* e perspectivas possui forte relação com ensino a distância, uma vez que é fruto dos tempos modernos, é a pura tecnologia da informação aplicada à promoção da aprendizagem de jovens e adultos, o que era inconcebível em épocas outrora em que o acesso à *Internet* era inacessível para a população em geral.

Neste contexto, é preciso ressaltar as mais importantes teorias estudadas sobre o assunto, já que o processo de cognição e desenvolvimento normal dos indivíduos constitui-se num dos mais complexos fenômenos de estudo da Psicologia Cognitiva. Portanto, vislumbram-se abordagens como a Teoria da Mediação Cognitiva, de Bruno Campelo, a Teoria da Distância Transacional, de Michael Moore, Vygotsky, entre outros.

A presente pesquisa contribui para informar quais as pretensões dos alunos entrevistados que buscaram o ensino superior em relação ao seu futuro profissional com destaque aos dados coletados na amostra dos vinculados a modalidade iEAD e a tradicional. Como também avaliar empiricamente o impacto do iEAD sobre os discentes do ensino superior em termos da sua psicologia individual, processos de ensino-aprendizagem, aspirações após a formatura e critérios de escolha por curso superior e IES, à luz de conceitos da Teoria da Mediação Cognitiva.

6 – OBJETIVOS

6.1 – Gerais

A presente pesquisa busca avaliar empiricamente o impacto do iEAD sobre os discentes do ensino superior em termos da sua psicologia individual, processos de ensino-aprendizagem, aspirações após a formatura e critérios de escolha por curso superior e IES, à luz de conceitos da Teoria da Mediação Cognitiva.

6.2 - Específicos

- Investigar a relação das formas de pensar e agir da Era Digital com a psicologia individual (QI, Autoavaliação, Regulação Emocional e Personalidade), processos de ensino-aprendizagem (estratégias e dinâmica temporal do estudo acadêmico e da leitura extracurricular), aspirações após a formatura (preferências de carreira e de educação continuada) e critérios de escolha por curso superior e IES (maior ou menor valorização dos diversos aspectos);
- Avaliar, a nível individual, as relações entre o envolvimento com o iEAD e as formas de pensar e agir da Era Digital;
- Estudar os possíveis impactos da iEAD sobre a psicologia individual, processos de ensino-aprendizagem, aspirações após a formatura e critérios de escolha por curso superior e IES, considerando o eventual papel mediador das formas de pensar e agir da Era Digital;
- Explorar a existência de oportunidades de se expandir a Teoria da Mediação Cognitiva e o conhecimento sobre o iEAD com base nos achados de pesquisa.

7 – MÉTODO

7.1 – Participantes

Foram estudados 208 voluntários maiores de 18 anos, alunos concluintes do ensino superior em Direito matriculados em instituições privadas de ensino da Região Metropolitana do Recife, (Faculdade A e Faculdade B), sendo 147 em cursos presenciais (Faculdade B) e 67 em cursos de iEAD (Faculdade A).

7.2 – Materiais

Na coleta de dados da pesquisa foram aplicados presencialmente testes e questionários por meio dos seguintes instrumentos de pesquisa:

- Questionário de Informações do Aluno;
- Questionário de Estudo e Profissão;
- Teste de Pensamento Acadêmico (Campello de Souza *et al*, 2012);
- Questionário de Hipercultura (Campello de Souza *et al*, 2012);
- O Ten Item Personality Inventory que mede as dimensões de personalidade *Big Five* (Gosling, Rentfrow & Swann Jr., 2003);
- O Questionário de Regulação Emocional que mede o controle das emoções (Gross & O. John, 2003).

7.3 – Procedimentos

Após a aprovação para a realização da coleta de dados por meio do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo seres Humanos, do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal de Pernambuco, realizam-se então:

- Recrutamento de duas instituições de ensino superior para a coleta de dados;
- Obtenção da anuência esclarecida das instituições e dos participantes;
- Seleção de estudantes para aplicação dos instrumentos de pesquisa;

- Aplicação dos instrumentos de pesquisa.

7.4 – Análise

Os dados levantados foram tabulados em meio eletrônico e submetidos à análise estatística de dados para a aplicação de técnicas abrangendo Estatística Descritiva, Testes de Hipótese, Teste de Kruskal-Wallis, Correlação de Spearman, Regressão Polinomial, Regressão Logística e Escalonamento Multidimensional (SSA) com Teoria das Facetas.

8 – JUSTIFICATIVA

A contribuição teórica da pesquisa se dá no contexto atual de globalização e do desenvolvimento nas áreas de tecnologia, economia, ciência, educação etc., apontando para uma necessidade natural de se colocar o processo de aprendizagem no mais elevado nível de prioridade que se pode imaginar, assim, o homem moderno precisa lidar com os instrumentos criados com a finalidade de viabilizar a vida em sociedade e que, ao mesmo tempo, facilita suas tarefas diárias; neste papel de evolução a que nossa geração se submete faz-se necessário aprimorar as técnicas de aprendizagem, ou seja, elaborar mecanismos capazes de promover a utilização adequada das novas ferramentas, o que é fato de fundamental importância, dada a indisponibilidade de aversão a esses instrumentos, na era digital e no processo de hipercultura.

Desse modo, considera-se os avanços advindos da inserção da *Internet* no cotidiano das pessoas. Nesse contexto, o ensino a distância (iEAD) surge como parte importante das políticas públicas para alavancar a disponibilidade do ensino, sendo mais um elemento essencial à aprendizagem de jovens e adultos, principalmente pela facilidade que apresenta, pois se percebe que cada vez mais há uma busca em eliminar barreiras que dificultam o processo de cognição, cuja principal delas é sem dúvida o tempo, já que outros fatores interferem negativamente na viabilização da frequência à sala de aula, tais como os congestionamentos nas grandes cidades e o trabalho, tendo em vista que o iEAD, tal como se apresenta, permite a flexibilização, baseada na autonomia do aluno, em programar seu próprio tempo.

Não obstante, o iEAD apresenta inúmeros problemas que precisam ser avaliados, tais como a memorização, o controle, o acesso, o desenvolvimento profissional do discente, a qualidade no ensino entre outros, o que requer estudos lastreados em teorias científicas que sejam capazes de promover uma correta interação entre o homem, a máquina e o professor, bem como a formulação de políticas governamentais eficientes, para que os objetivos do ensino na modalidade a distância alcance resultados concretos, considerando-se que a conjuntura da iEAD no Brasil e no mundo reflete o aparecimento das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e associam-se por traços comuns à evolução, formando um cenário que possibilita às instituições de ensino uma significativa parcela de possibilidade de expansão geográfica e populacional, o que advém normalmente da cultura

de massa que facilita a difusão das informações a um público cada vez maior. Porém, diante do crescimento faz-se necessário manter a qualidade do ensino superior, ampliá-lo e diversificá-lo, construindo um sistema qualificado e reconhecido capaz de assegurar o acesso e a conclusão do ensino de modo coerente e positivo.

Segundo Silveira (2001), com o desenvolvimento da TIC, esta modalidade de ensino, é interessante para atender às demandas da população. Diante deste contexto, com as mudanças na seara da TIC que está impactando no EAD, faz-se necessária a introdução de políticas públicas que tratem sobre essa matéria. O iEAD não é novidade no cenário mundial, no Brasil afirma-se que é relativamente novo, através dessa modalidade de ensino pode-se assegurar o ingresso de milhares de alunos jovens e adultos que não conseguiram ingressar no curso superior.

Embora se faça uma associação mental entre o ensino a distância e a *Internet*, não há qualquer vínculo histórico de dependência entre ambos, posto que a utilização da técnica EAD seja bastante remota, havendo, portanto, uma enorme disparidade cronológica entre a adoção do ensino, como meio profissionalizante, e a introdução da *Internet* no contexto operativo do processo de aprendizagem, o que somente se verifica nas últimas duas décadas.

No entanto, com as significativas mudanças porque passou o país no século XX, a técnica de utilização de correspondências foi dando lugar a equipamentos eletrônicos em constante evolução, em se tratando de ensino a distância, sucumbindo gradativamente com o passar dos anos e, principalmente, com a expansão e utilização efetiva de novas ferramentas, registrando um destaque especial à *Internet*.

Fato é que o ensino a distância passou a confundir-se com a própria utilização das ferramentas da *Internet*, precisamente porque esta desencadeou uma amplitude jamais vista, em termos de difusão de conhecimentos, inclusive o desenvolvimento das tecnologias inovadoras, cuja abrangência é atribuída à *Internet*, como sendo “a principal responsável pela transferência de dados e de conhecimento”, foi abordado por Silveira (2001, p. 29) como fenômeno positivo na seara do processo educativo de aprendizagem, no que diz respeito à disseminação das informações obtidas, pois, segundo Silveira a aprendizagem é um processo permanente e personalizado; a aprendizagem em rede é cooperativa; ao

interagir, obtendo e gerando hipertextos, se está praticando e desenvolvendo uma inteligência coletiva; é fundamental reconhecer, enaltecer e disseminar pela rede os saberes desenvolvidos pela comunidade; cada cidadã e cidadão deve buscar desenvolver na rede múltiplas competências.

Ademais, sabe-se que é cada vez mais crescente o número de pessoas que se utiliza da rede mundial como fonte de pesquisa e também de conhecimento, pois a *Internet* dispõe de uma quantidade imensa de informações que podem ser acessadas em tempo real e paradigmaticamente conclusivo; assim despreza-se o que Lèvy (1993) chamou de “instituição que há cinco mil anos se baseia no falar/ditar do mestre” (p.8), ou seja, a sala de aula. Seria equivoco combater, ou tentar frear, essa mudança de costumes, uma vez que a *Internet* é indispensável às rotinas domésticas e corporativas da atualidade. Desse modo, é mais condizente seu aprimoramento na aplicação de transferência de conhecimento do que um estudo crítico e negativo dos resultados que sua utilização pode trazer como consequência à sociedade.

Logo, a busca é pela associação dessa ferramenta tecnológica com o saber humano, o que adentra o estudo ambivalente dos efeitos que ela pode ou não trazer à qualidade de vida dos usuários.

A utilização de mídias no aperfeiçoamento de novas técnicas de aprendizagem, cuja dinâmica na captura de dados se mostra inequívoca, já que há uma interação nos sentidos do sujeito cognoscente durante o processo de leitura visual, aponta para uma fusão de informações isoladas em torno do objeto em análise, o que facilita muito; neste contexto alguns autores já defendiam como fator positivo ao permitir a fusão, a mesclagem e a interconexão (não apenas como soma) de diversos tipos de mídias, as novas tecnologias acabam abrindo possibilidades para a criação de novas linguagens e novos símbolos comunicacionais. Esse processo poderia estruturar reflexões e posicionamentos críticos e levar a transformações ainda mais significativas no processo de construção e difusão do saber (Nova & Alves 2003, p. 117).

Amparado na opinião de outros pesquisadores, Tavares (2000, p.1) defende a utilização da *Internet*, como ambiente virtual, cujo professor exerça o papel principal no processo de ensino, o que se materializa pela tendência de amplitude dos cursos de ensino a

distância: [...] embora a instrução mediada pela rede facilite a aprendizagem independente e colaborativa e esteja em harmonia com a visão construtivista do conhecimento e embora ela ofereça um grande potencial para aqueles que aderem a abordagens de aprendizagem construtivistas, centradas no aluno e colaborativas, não há nada inerente ao meio virtual que conduza a isso. A rede pode, também, ser utilizada para dar suporte a cursos e programas tradicionais, centrados no professor e baseados na transmissão de conhecimentos.

Nesse diapasão buscou-se estudar o Ensino a Distância mediado pela Internet (iEAD) quanto a Hiperpluralidade e os Impactos no Corpo Discente nos aspectos psicológicos, em relação ao estudo, as aspirações de carreira e a escolhas do Ensino Superior.

8.1 Benefício

O iEAD apresenta inúmeros problemas a serem resolvidos, o que requer estudos lastreados em teorias científicas que sejam capazes de promover uma correta interação entre o ser humano, o meio digital e o professor. O contexto atual de globalização aponta para uma necessidade natural de se colocar o processo de aprendizagem no mais elevado nível de prioridade, destacando-se o uso de novas ferramentas e as formas de pensar e agir da hiperpluralidade. Considera-se os avanços advindos da inserção da *Internet* no cotidiano das pessoas, o iEAD surge como um elemento essencial à aprendizagem de jovens e adultos na busca de eliminar barreiras que dificultam o processo de aprendizagem no ensino superior, uma das principais delas sendo, sem dúvida o tempo, outra sendo a distância e uma terceira o custo, todas interferindo negativamente na viabilização da frequência à sala de aula.

A formulação de políticas governamentais eficientes para que os objetivos do iEAD alcancem resultados concretos precisa refletir o desenvolvimento das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), formando um cenário que possibilite às instituições de ensino um papel mais eficaz na sociedade. Contudo, diante do recente crescimento demográfico da educação (Dias & Leite, 2010), faz-se necessário manter a qualidade do ensino superior, ampliá-lo e diversificá-lo, construindo um sistema efetivamente benéfico às pessoas. Este é o papel ideal para a iEAD. Desse modo, faz-se necessário um estudo capaz de contribuir para a avaliação deste tipo de modalidade de aprendizagem.

9 – ASPECTOS ÉTICOS

A presente dissertação foi executada sob a aprovação e supervisão do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Pernambuco.

Os pesquisados foram selecionados exclusivamente com base na sua participação voluntária, idade maior do que 18 anos, serem estudantes universitários concluintes do ensino superior em Direito, matriculados na Faculdade B e Faculdade A, instituições privadas de ensino da Região Metropolitana do Recife, bem como estarem fortuitamente presentes em sua instituição de ensino no dia em que a coleta de dados foi realizada.

Buscou-se o curso superior de Direito por conter disciplina lecionada tanto na modalidade iEaD quanto na presencial. Também se quis escolher o curso e disciplinas em que a atividade educativa não envolvesse o uso de instrumentos, laboratórios ou trabalhos de campo. Ponderou-se ainda a questão da conveniência e acesso institucionais da parte da mestranda, em função de experiências profissionais prévias. O conjunto desses fatores levou à escolha das instituições em questão. Todos os instrumentos foram aplicados nas salas de aula físicas das instituições de ensino onde os participantes estavam matriculados.

Os participantes poderiam estar sujeitos a algum cansaço pelo tempo que passaram respondendo aos questionários e testes (uma hora e quarenta minutos), bem como devido ao esforço mental em respondê-los. Também poderiam surgir, dependendo da pessoa, leves sentimentos de constrangimento e inadequação sociais devido ao conteúdo do que foi perguntado. Espera-se, contudo, que tais prejuízos sejam de pequena intensidade e curta duração.

Os benefícios em potencial da participação na pesquisa incluem a maior reflexão dos participantes acerca de si mesmos e das suas vidas, podendo contribuir para um maior autoconhecimento e amadurecimento psicológico. Também se tem o aprendizado através da experiência pessoal com um processo de pesquisa científica em ciências sociais e humanas, além da satisfação pela contribuição com um estudo cujos resultados poderão contribuir de forma significativa para o aprimoramento dos processos de iEAD. Ao final do estudo, será realizada uma palestra na instituição dos participantes acerca do que foi aprendido através da investigação.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo, em momento algum, a identificação dos

voluntários, exceto apenas entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Não haverá, porém, qualquer registro sobre quais as respostas fornecidas por um participante em particular.

Os dados coletados nesta pesquisa ficarão armazenados em pastas e arquivos digitais, sob a responsabilidade do pesquisador e seu orientador, pelo período de cinco (5) anos.

10 – RESULTADOS

10.1 – Sociodemografia da Amostra

Total de 208 participantes, sendo 133 homens (63.9%) e 75 mulheres (36.1%), com média de idade em 35.2 anos (DP=11.04), variando individualmente dos 18.2 aos 71.0 anos. Cerca de 54.8% eram solteiros, 30.3% casados, 6.3% divorciados, 5.3% em união estável e 3.4% viúvos, com 60.6% tendo filhos.

A renda familiar mensal média foi estimada em R\$ 2.990,39 (DP=R\$ 2.536,67), com 40.4% sendo até R\$ 2.000,00, 39.9% na faixa de R\$ 2.000,01 a R\$ 4.000,00, e 29.7% acima de R\$ 4.000,00. A renda individual mensal média foi estimada em R\$ 1.502,40 (DP=R\$ 1.586,09), com 48.1% sendo até R\$ 1.000,00, 30.3% na faixa de R\$ 1.000,01 a R\$ 2.000,00, e 61.6% acima dos R\$ 2.000,00.

Todos eram estudantes de Direito, sendo 70.7% da Faculdade B e 29.3% da Faculdade A. Aproximadamente, 29.3% já tinham um diploma de nível superior prévio em outro curso que não Direito.

10.2 - Hiperculturalidade

O Gráfico 1 mostra a Estatística descritiva do índice de Hipercultura calculado para cada participante.

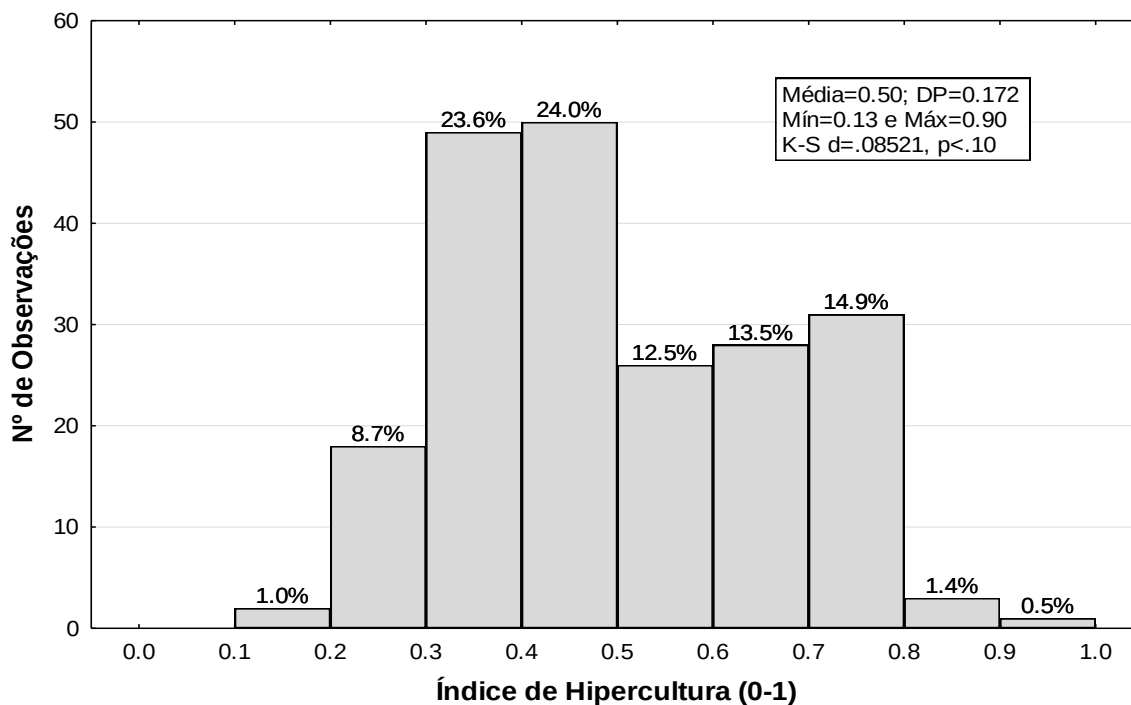


Gráfico 1: Estatística descritiva do índice de Hipercultura.

Verificou-se que a Hipercultura apresentou distribuição gaussiana, com uma tendência central ao redor dos valores intermediários da escala (Gráfico 1).

O Gráfico 2 mostra a Estatística descritiva da Experiência Digital, ou seja, da quantidade de anos passados desde que o indivíduo começou a utilizar computadores e Internet regularmente.

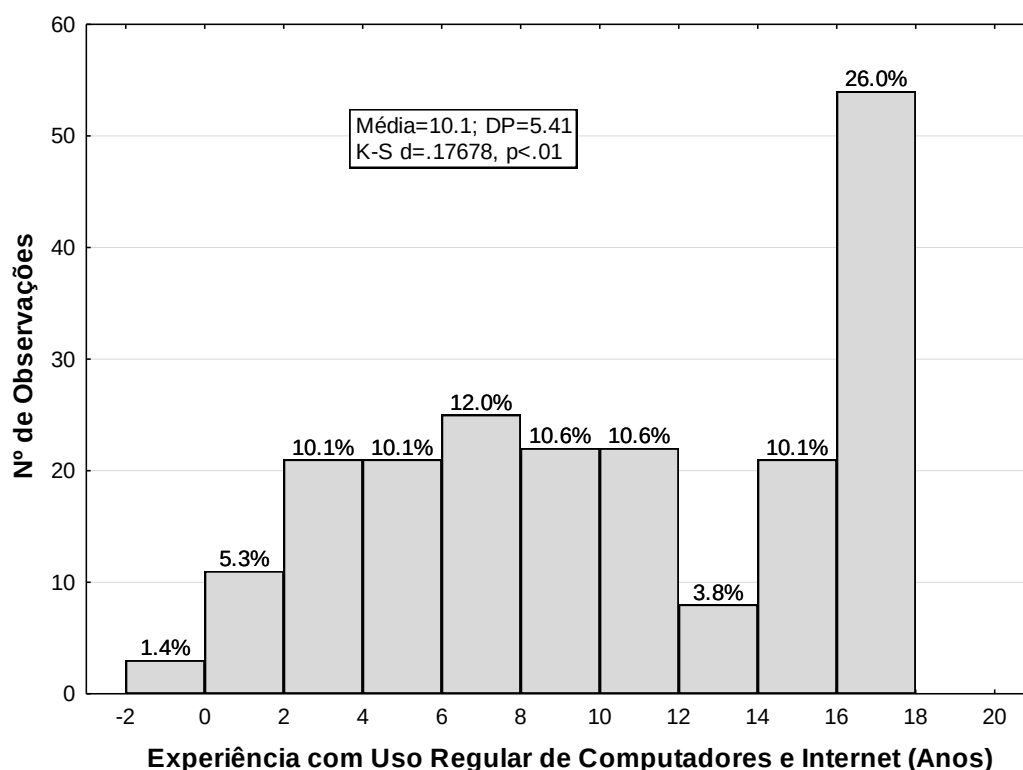


Gráfico 2: Estatística descritiva da Experiência Digital.

Observou-se que quase todos os participantes tinham algum grau de Experiência Digital (98.6% acima de zero), havendo um grupo de 26.0% com mais de 16 anos. Existe, porém, muita variabilidade nas respostas (Gráfico 2).

O Gráfico 3 mostra a Estatística descritiva da Idade Digital, isto é, a idade em que o indivíduo começou a fazer uso regular de computadores e da Internet (calculada a partir da diferença entre a idade cronológica e a Experiência Digital).

Constata-se que a grande maioria das pessoas (64.3%) iniciou suas experiências digitais com idade entre os 10 e 30 anos. Não houve quem tivesse já nascido cercado das TICs ou que tivesse acesso a elas até os cinco anos de idade (Gráfico 3).

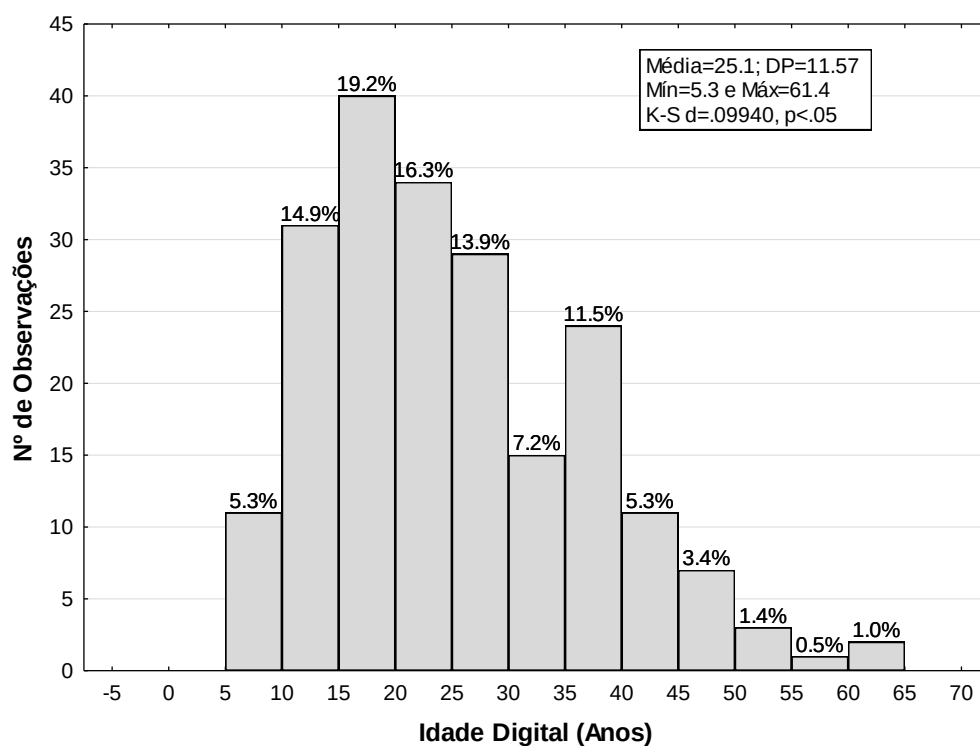


Gráfico 3: Estatística descritiva da Idade Digital.

O Gráfico 4 mostra a Regressão polinomial da Experiência Digital versus o indicador de Hipercultura.

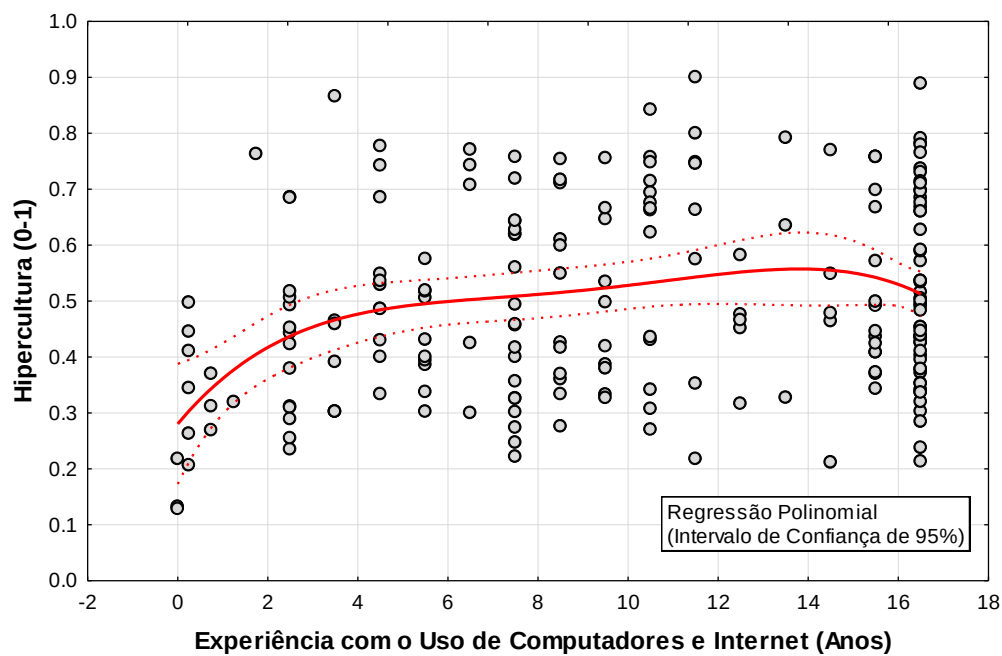


Gráfico 4: Regressão polinomial da Experiência Digital vs. Hipercultura.

Nota-se que a Experiência Digital parece se associar positivamente à Hipercultura, numa relação assíntota que satura ao redor dos seis a oito anos (Gráfico 4).

O Gráfico 5 mostra o Diagrama Box & Whiskers da Experiência Digital versus a Hipercultura, junto com a correlação de Spearman.

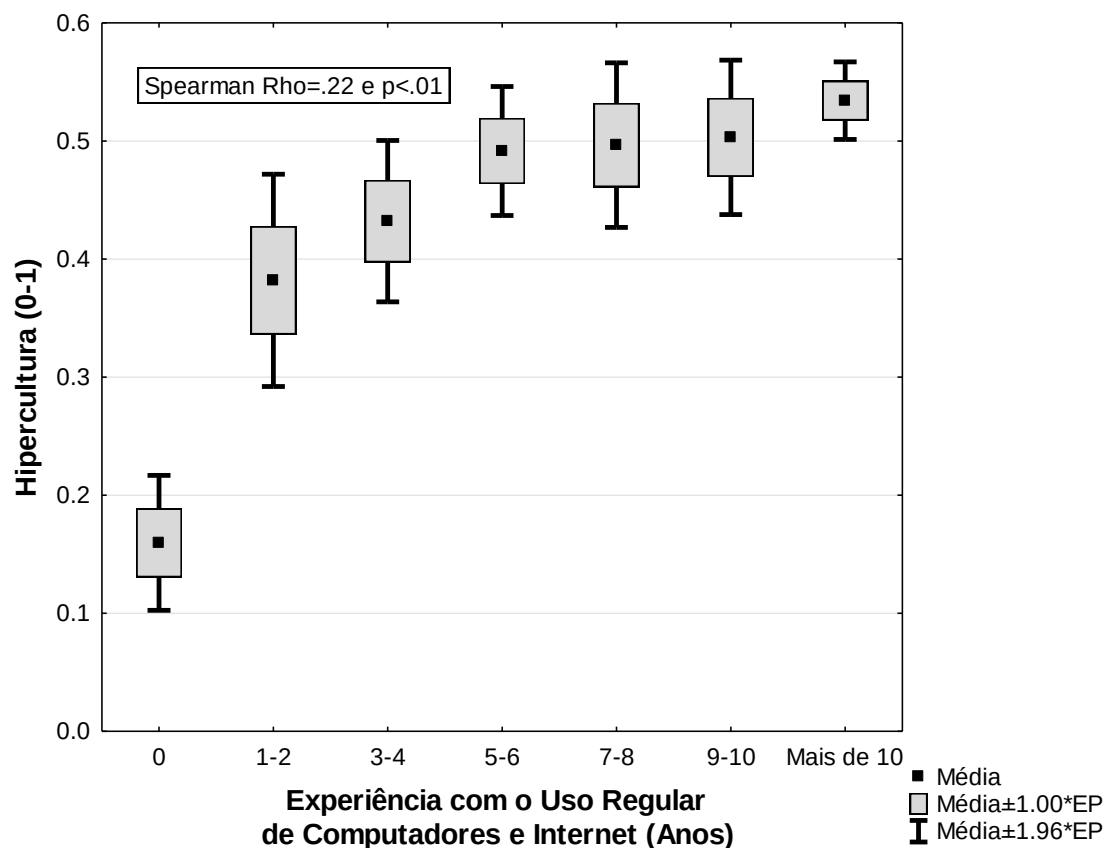


Gráfico 5: Diagrama Box & Whiskers da Experiência Digital versus a Hipercultura.

Confirma-se aqui os achados do Gráfico 4, sendo estabelecida a sua natureza estatisticamente significativa (Gráfico 5).

O Gráfico 6 mostra a Regressão Linear Simples da Hipercultura em função da Idade Digital.

Observa-se que, quanto mais tardio é o início do uso das TIC, menor tende a ser o grau de Hipercultura do indivíduo quando adulto, o inverso também sendo verdadeiro (Gráfico 6).

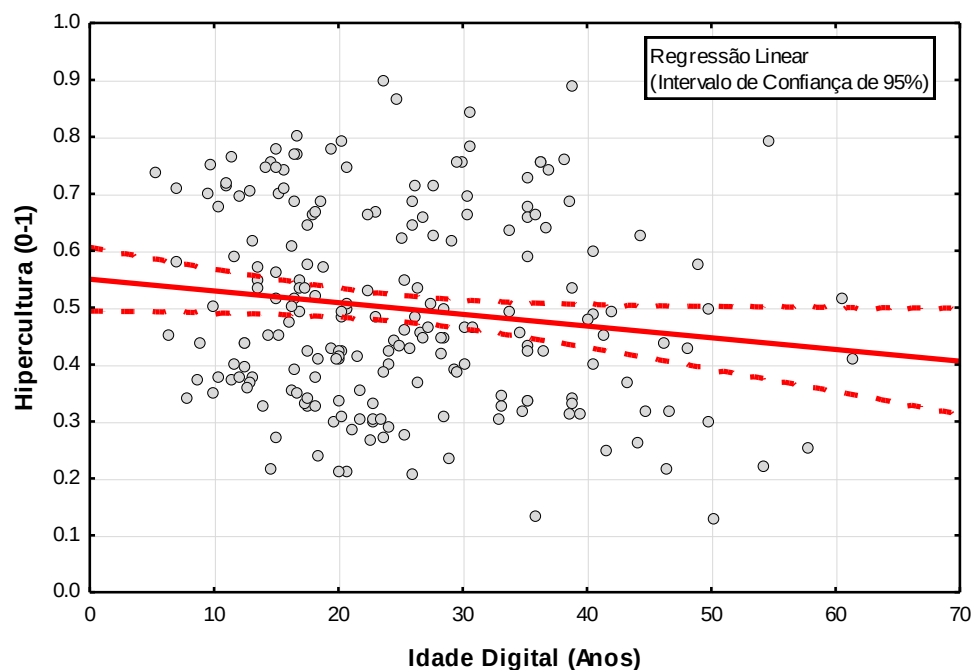


Gráfico 6: Regressão linear da Idade Digital versus a Hipercultura.

O Gráfico 7 mostra o Diagrama Box & Whiskers da Idade Digital versus a Hipercultura, além da correlação de Spearman.

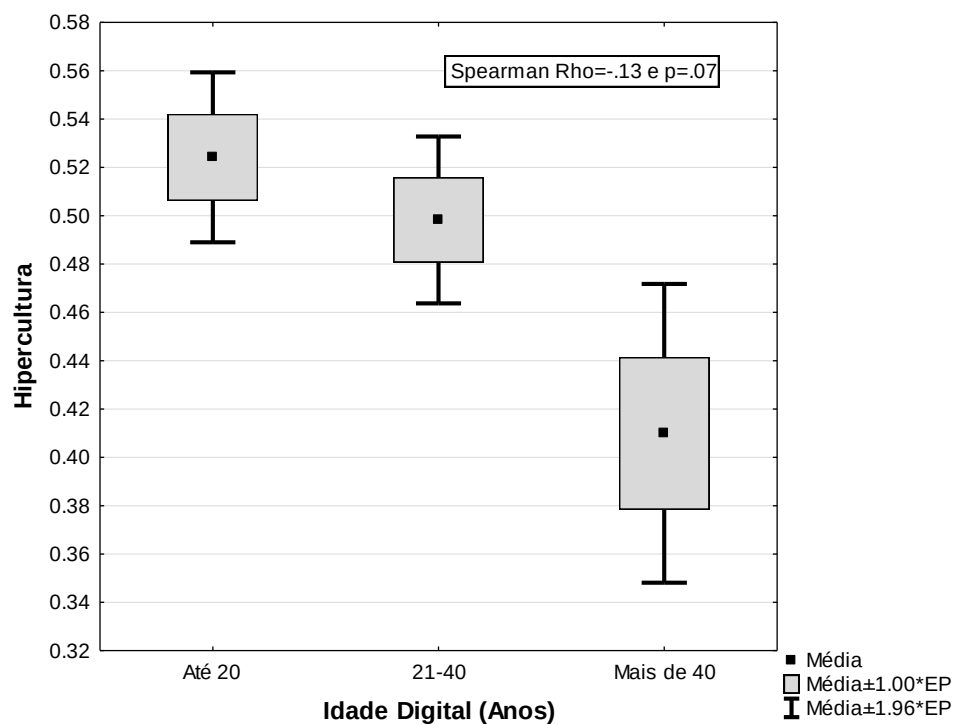


Gráfico 7: Diagrama Box & Whiskers da Idade Digital versus a Hipercultura.

Confirma-se aqui os achados do Gráfico 6, com uma correlação marginalmente significativa. A aplicação do Teste de Kruskal-Wallis, porém, obteve $H(2, N=208)=7.712$ e $p=.02$, apontando para uma associação estatisticamente significativa (Gráfico 7).

10.3 – Análises Multidimensionais

O Gráfico 8 mostra o Escalonamento Multidimensional SSA das variáveis de Hiperculturalidade, ou seja, Hipercultura, Experiência Digital e Inverso da Idade Digital (um dividido pela Idade Digital) e as demais variáveis psicológicas do presente estudo, junto com partições dadas pela Teoria das Facetas.

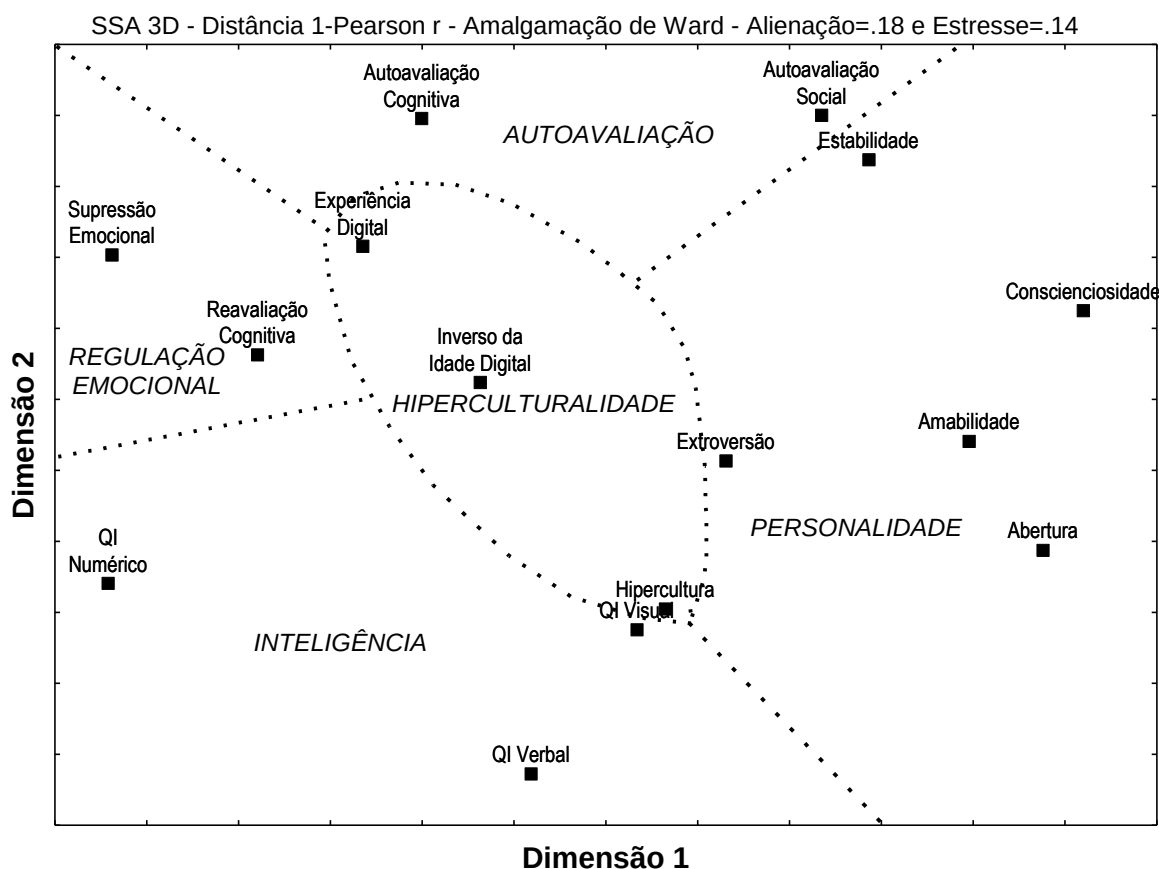


Gráfico 8: SSA das variáveis psicológicas do estudo.

Constatou-se a existência de uma partição relativa à Hiperculturalidade no centro do gráfico, cercada por uma estrutura polar constituída das partições de Autoavaliação, Regulação Emocional, Inteligência e Personalidade (Gráfico 8).

O Gráfico 9 mostra o Escalonamento Multidimensional SSA das variáveis de Hiperculturalidade e as variáveis relativas ao estudo no ensino superior, junto com partições dadas pela Teoria das Facetas.

SSA 4D - Distância 1-Correlação tetracórica - Amalgamação de Ward - Alienação=.15 e Estresse=.12

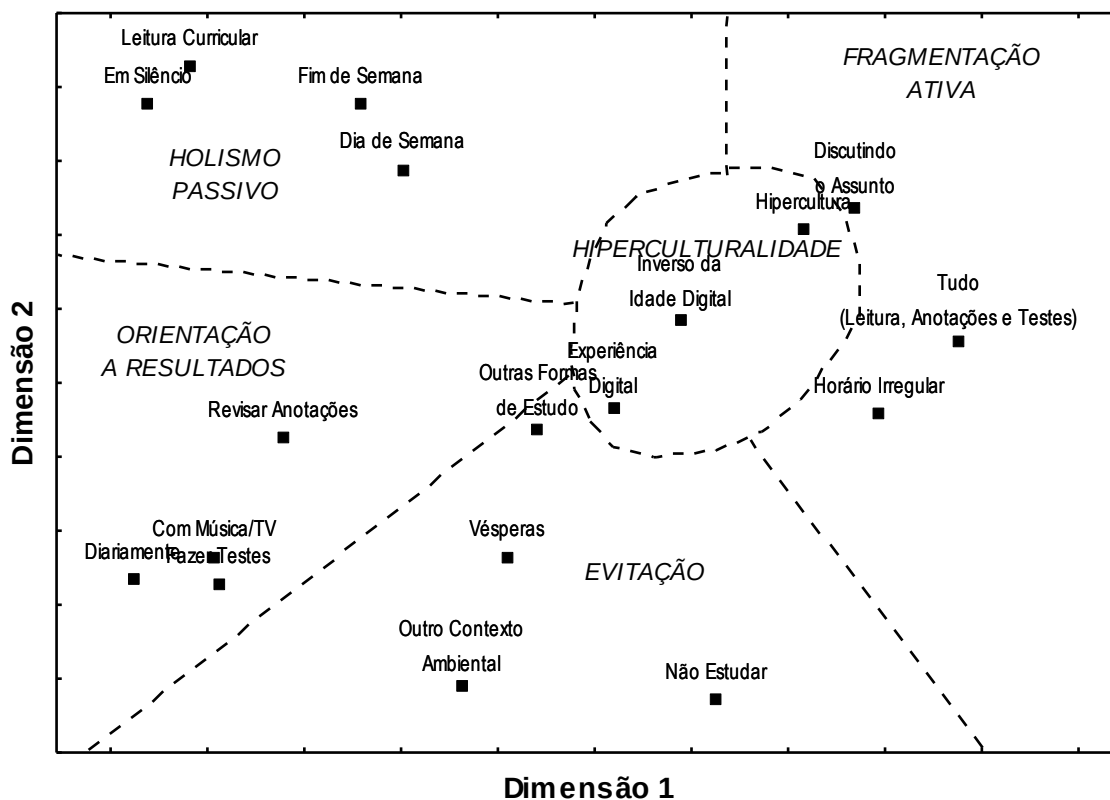


Gráfico 9: SSA das variáveis relativas a estudo.

Observa-se a existência de uma partição relativa à Hiperculturalidade no centro do gráfico, cercada por uma estrutura polar constituída das partições de Fragmentação Ativa, Evitação, Orientação a Resultados e Holismo Passivo (Gráfico 9).

O Gráfico 10 mostra o Escalonamento Multidimensional SSA das variáveis de Hiperculturalidade e as variáveis relativas às pretensões após a formatura, junto com partições dadas pela Teoria das Facetas.

Evidencia-se a existência de uma partição relativa à Hiper culturalidade no centro do gráfico, cercada por uma estrutura polar constituída das partições de Trabalho Público, Trabalho Convencional, Trabalho Independente e Trabalho Intelectual (Gráfico 10).

O Gráfico 11 mostra o Escalonamento Multidimensional SSA das variáveis de Hiper culturalidade e das variáveis relativas aos motivos para escolher curso e IES, junto com partições dadas pela Teoria das Facetas.

Identifica-se um padrão axial horizontal com a Hiper culturalidade na parte superior do gráfico, de forma centralizada, seguida das partições Curso, subdividida em Valor Econômico e Valor Não Econômico, e IES, subdividida em Vantagens e Viabilidade (Gráfico 11).

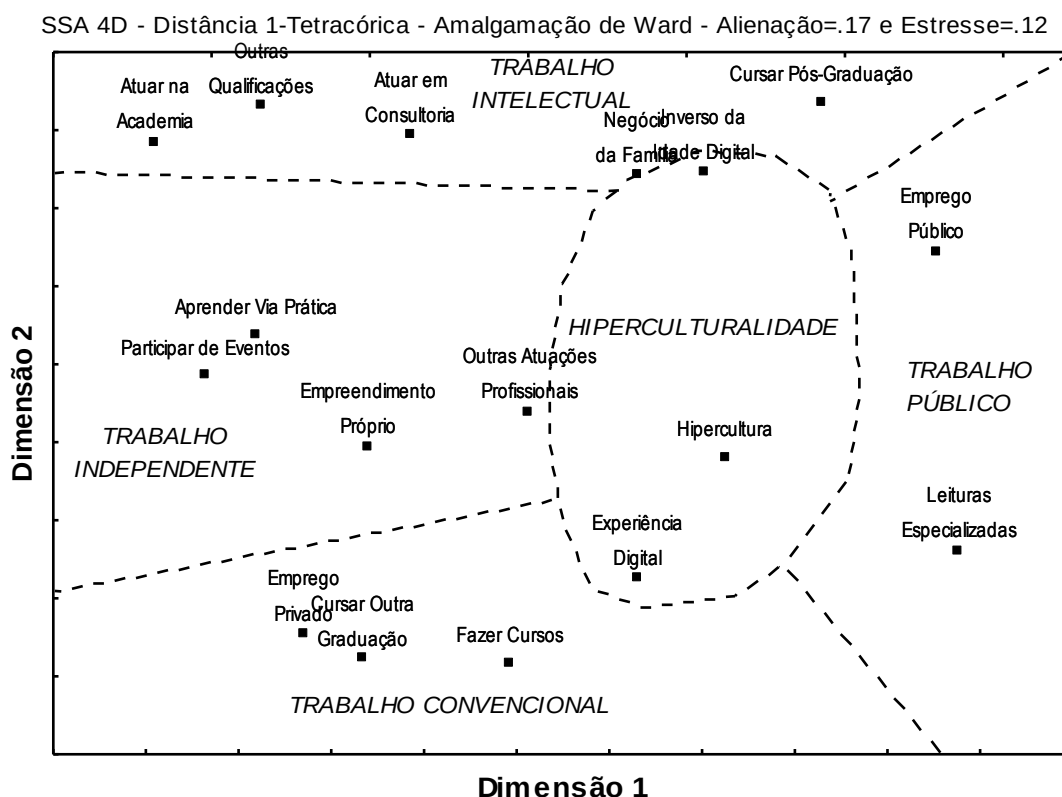


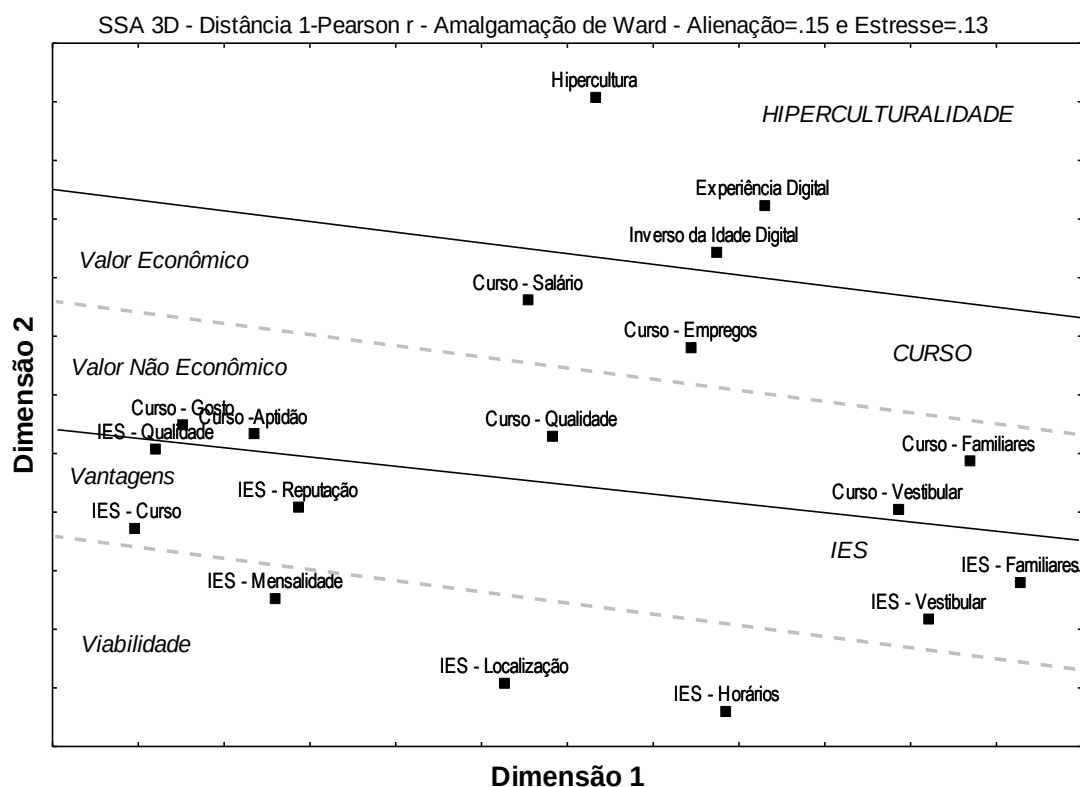
Gráfico 10: SSA das variáveis relativas a pretensões após a formatura.

O Gráfico 12 mostra o mesmo Escalonamento Multidimensional SSA das variáveis de Hiper culturalidade e das variáveis relativas aos motivos para escolher curso e IES, junto com um conjunto alternativo de partições dadas pela Teoria das Facetas.

Observa-se aqui um padrão axial vertical, com partições referentes à Vocação, Pragmatismo e Aprovação, com a Hiper culturalidade na part  o central Pragmatismo (Gráfico 12).

O Gráfico 13 mostra o mesmo Escalonamento Multidimensional SSA das variáveis de Hiper culturalidade e das variáveis relativas aos motivos para escolher curso e IES, apresentando um padrão axial duplex de partições dado pela Teoria das Facetas.

Nota-se que a partição de Hiper culturalidade tem relação mais direta com as variáveis Curso-Salário, Curso-Emprego e Curso-Qualidade (Gráfico 13).



Gráfico 11: SSA das variáveis relativas aos motivos para escolher curso e IES evidenciando padrão axial horizontal.

10.4 – Contrastes Sociodemográficos Entre a Faculdade A e a Faculdade B

A Tabela 1 mostra a comparação entre os alunos da Faculdade B e da Faculdade A quanto a sexo, estado civil, ter filhos e ter curso superior prévio.

Os alunos da Faculdade A mostraram-se, estatisticamente, com maior idade e menor renda do que os da Faculdade B (Tabela 2).

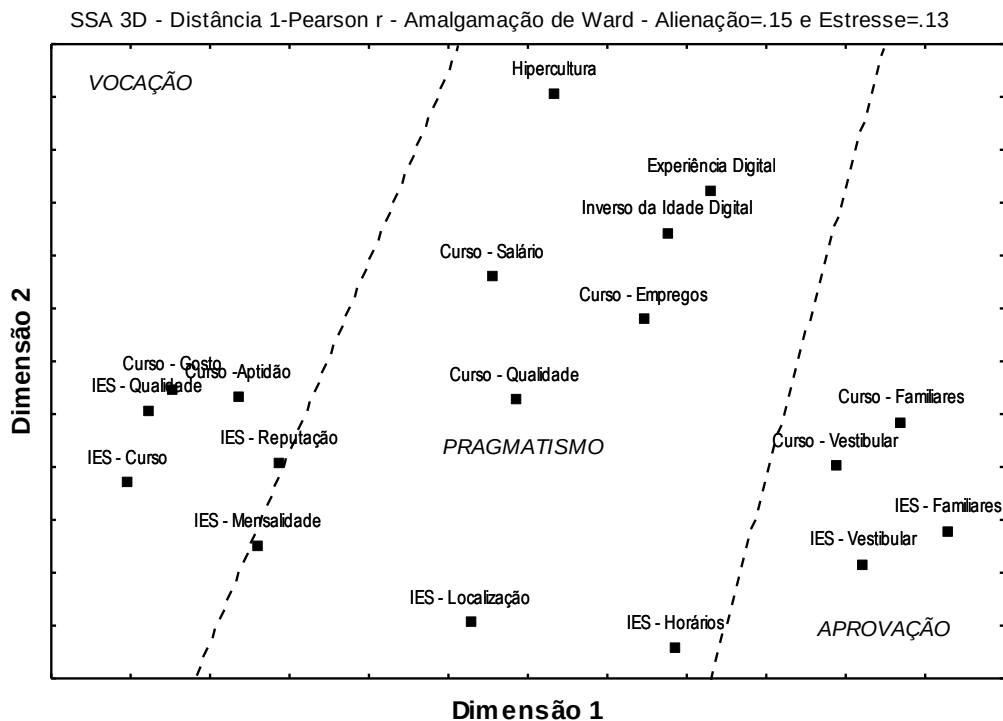


Gráfico 12: SSA das variáveis relativas aos motivos para escolher curso e IES evidenciando padrão axial vertical.

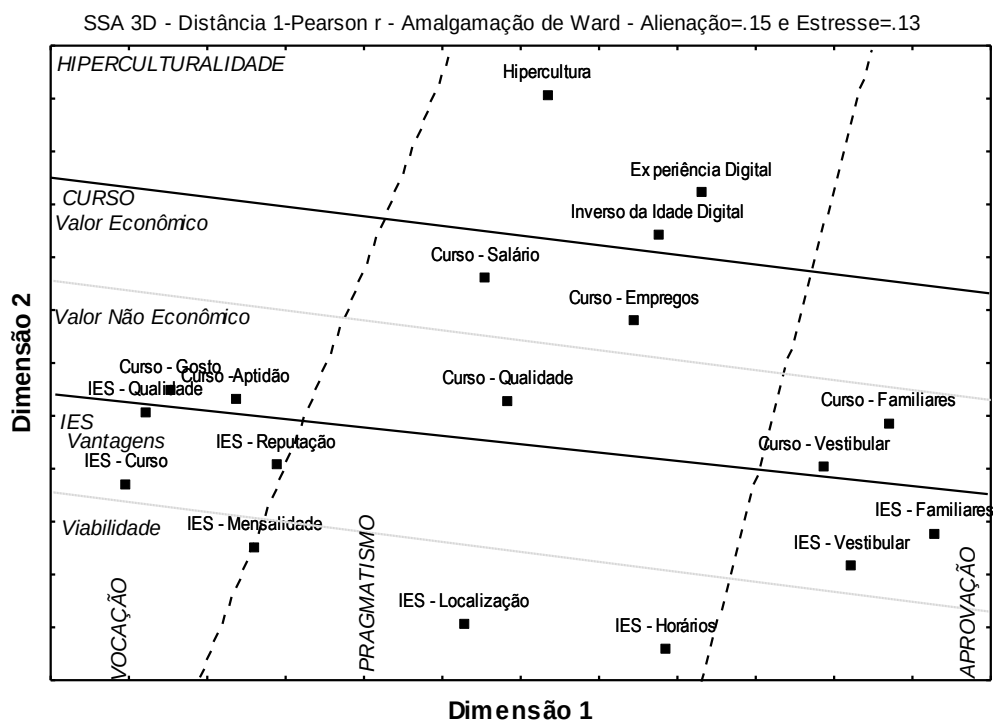


Gráfico 13: SSA das variáveis relativas aos motivos para escolher curso e IES evidenciando um padrão duplex (duplo axial – vertical e horizontal).

Tabela 1: Comparação entre os alunos da Faculdade B e da Faculdade A quanto a sexo, estado civil e ter filhos.

		Faculdade B (n=147)	Faculdade A (n=61)	Teste Canônico (p)
Sexo	Masculino	57.1%	80.3%	<.01
	Feminino	42.9%	19.7%	
Estado Civil	Casado(a)	28.6%	34.4%	0.41
	Solteiro(a)	57.8%	47.5%	0.18
	Divorciado(a)	6.8%	4.9%	0.61
	Viúvo(a)	0.7%	9.8%	<.01
	União Estável	6.1%	3.3%	0.41
Tem Filho(s)		51.0%	83.6%	<.01
Tem Curso Superior		19.0%	54.1%	<.01

Estatisticamente, os alunos da Faculdade A apresentaram maior percentual de alunos do sexo masculino, com filhos, com viúvos e com curso superior prévio (Tabela 1).

A Tabela 2 mostra a Comparação entre os alunos da Faculdade B e da Faculdade A quanto a idade e renda.

Tabela 2: Comparação entre os alunos da Faculdade B e da Faculdade A quanto a idade e renda.

	Faculdade B (n=147)		Faculdade A (n=61)		Teste Mann-Whitney U	
	Média	DP	Média	DP	Z	P
Idade (anos)	33.9	10.78	38.6	11.02	-2.999	<.01
Renda Familiar	R\$ 3,353.74	2835.206	R\$ 2,114.75	1239.602	2.916	<.01
Renda Individual	R\$ 1,741.50	1792.635	R\$ 926.23	618.035	3.595	<.01

10.5 - Faculdade A vs. Faculdade B Quanto à Avaliação da IES Onde Estudam

A Tabela 3 mostra a Comparação entre os alunos da Faculdade B e da Faculdade A quanto à avaliação que fazem da sua instituição de ensino.

Tabela 3: Comparação entre os alunos da Faculdade B e da Faculdade A quanto à avaliação que fazem da sua instituição de ensino.

	Faculdade B (n=147)		Faculdade A (n=61)		Teste Mann-Whitney U	
	Média	DP	Média	DP	Z	P
Instalações e equipamento	3.50	0.855	3.08	0.759	3.497	<.01
Nível dos professores	4.14	0.740	3.93	0.704	2.094	0.04
Qualidade das aulas e da didática	3.86	0.692	3.89	0.412	-0.223	0.82
Preparação para o mercado de trabalho	3.69	0.775	3.38	0.637	2.884	<.01
Preparação para concursos públicos	3.52	0.886	3.38	1.186	0.966	0.33
Avaliação Geral	3.74	0.579	3.53	0.326	3.187	<.01

Os alunos da Faculdade A apresentaram Avaliação Geral estatisticamente menos positiva acerca da sua própria IES do que os alunos da Faculdade B, com as diferenças específicas ocorrendo em Instalações e Equipamento, Nível dos Professores e Preparação Para o Mercado de Trabalho (Tabela 3).

A Tabela 4 mostra o impacto de estudar na Faculdade A sobre as avaliações dadas aos diversos aspectos da IES onde se estuda, controlados os efeitos de sexo, idade, renda individual, renda familiar e ter um curso superior prévio por meio de uma regressão logística com versões dicotomizadas das variáveis dependentes e independentes.

Tabela 4: Impacto de estudar na Faculdade A sobre a avaliação dicotomizada pela mediana da IES onde estuda, controlando-se, por meio de uma regressão logística, sexo, idade dicotomizada, renda familiar dicotomizada e ter ou não curso superior prévio.

Aspecto da IES (Dicotomizado)	Impacto de Estudar na Faculdade A	
	Odds-Ratio	Wald (p)
Instalações e equipamento	2.43	0.01
Nível dos professores	0.63	0.25
Qualidade das aulas e da didática	0.51	0.13
Preparação para o mercado de trabalho	2.50	0.01
Preparação para concursos públicos	2.50	0.01
Avaliação Geral	4.20	<.01

OBS: Valores de Odds-Ratio maiores do que "1" indicam associação positiva, iguais a "1" indicam ausência de associação e menores do que "1" indicam associação negativa.

Mesmo controlados os efeitos do sexo, idade, renda e ter ou não curso superior prévio, estudar na Faculdade A mostrou-se associado a avaliações estatisticamente mais positivas das Instalações e Equipamento, Preparação Para o Mercado de Trabalho e Preparação Para Concursos Públicos, bem como a Avaliação Geral (Tabela 4).

10.6 - Faculdade A vs. Faculdade B Quanto a Variáveis Hiperculturais

A Tabela 5 mostra uma comparação entre os alunos da Faculdade B e da Faculdade A quanto aos indicadores de Hiperculturalidade.

Tabela 5: Comparação entre os alunos da Faculdade B e da Faculdade A quanto à idade e renda.

Atividade	Faculdade B (n=147)		Faculdade A (n=61)		Teste Mann-Whitney U	
	Média	DP	Média	DP	z	p
Indicador de Hipercultura	0.50	0.187	0.49	0.131	0.127	0.90
Experiência Digital	8.5	5.12	13.9	4.04	-6.407	<.01
Idade Digital	25.3	11.40	24.6	12.05	0.511	0.61

Os alunos da Faculdade A apresentaram estatisticamente maior quantidade de Experiência Digital (Tabela 5).

A Tabela 6 mostra o impacto de estudar na Faculdade A sobre os indicadores de Hiperculturalidade, controlados os efeitos de sexo, idade, renda individual, renda familiar, ter um curso superior prévio e a avaliação geral da IES onde estuda por meio de uma regressão logística com versões dicotomizadas das variáveis dependentes e independentes.

Tabela 6: Impacto de estudar na Faculdade A sobre a Hipercultura, Experiência Digital e Idade Digital, controlando-se, por meio de uma regressão logística, sexo, idade dicotomizada, renda familiar dicotomizada, ter ou não curso superior prévio e avaliação geral dicotomizada da IES onde estuda.

Regularidade do Estudo	Impacto de Estudar na Faculdade A	
	Odds-Ratio	Wald (p)
Indicador de Hipercultura	0.79	0.51
Experiência Digital	7.83	<.01
Idade Digital	4.43	0.01

Controlados os efeitos do sexo, idade, renda, ter ou não curso superior prévio e a avaliação geral da IES onde estuda, estudar na Faculdade A mostrou-se estatisticamente associado à maior Experiência Digital e à maior Idade Digital, sem diferença quanto à Hiperultura (Tabela 6).

10.7 - Faculdade A vs. Faculdade B Quanto a Variáveis Psicológicas

A tabela 7 mostra a Comparação entre os alunos da Faculdade B e da Faculdade A quanto às variáveis psicológicas.

Estatisticamente, os alunos da Faculdade A apresentaram maior QI Numérico, mas menor QI Visual e Verbal. Sua Autoavaliação Cognitiva foi mais positiva, assim como a Autoavaliação Total. Eles apresentaram maior grau de Reavaliação Cognitiva e Regulação Emocional, assim como menor Extroversão, Conscienciosidade e Abertura (Tabela 7).

A Tabela 8 mostra o impacto de estudar na Faculdade A sobre QI, autoavaliação, regulação emocional e personalidade, controlados os efeitos de sexo, idade, renda individual, renda familiar, ter um curso superior prévio e a avaliação geral da IES onde estuda por meio de uma regressão logística com versões dicotomizadas das variáveis dependentes e independentes.

Tabela 7: Comparação entre os alunos da Faculdade B e da Faculdade A quanto a variáveis psicológicas.

Variável Psicológica		Faculdade B (n=147)		Faculdade A (n=61)		Teste Mann-Whitney U	
		Média	DP	Média	DP	z	p
QI	Visual	0.49	0.180	0.41	0.178	2.672	0.01
	Verbal	0.58	0.166	0.47	0.119	4.658	<.01
	Numérico	0.35	0.157	0.44	0.116	-3.952	<.01
	Total	13.31	3.285	12.48	2.134	1.529	0.13
Autoavaliação	Cognitiva	2.22	0.460	2.44	0.348	-3.136	<.01
	Social	2.69	0.521	2.69	0.467	0.246	0.81
	Total	2.34	0.389	2.50	0.272	-2.752	0.01
Regulação Emocional	Supressão	3.60	1.358	3.83	1.032	-2.272	0.02
	Reavaliação	3.16	1.357	4.58	0.690	-7.073	<.01
	Total	3.38	1.227	4.20	0.639	-5.175	<.01
Personalidade	Extroversão	4.76	1.475	4.34	1.006	2.064	0.04
	Amabilidade	4.66	1.336	4.61	1.092	0.473	0.64
	Conscienciosidade	5.67	1.264	5.11	0.896	3.939	<.01
	Estabilidade	4.81	1.559	5.06	1.351	-0.954	0.34
	Abertura	5.22	1.168	4.22	1.206	5.304	<.01

Tabela 8: Impacto de estudar na Faculdade A sobre QI, autoavaliação, regulação emocional e personalidade (dicotomizados), controlando-se, por meio de uma regressão logística, sexo, idade dicotomizada, renda familiar dicotomizada, ter ou não curso superior prévio e avaliação geral dicotomizada da IES onde estuda.

Variável Psicológica Dicotomizada		Impacto de Estudar na Faculdade A	
		Odds-Ratio	Wald (p)
QI	Visual	0.45	0.03
	Verbal	2.15	0.04
	Numérico	3.17	<.01
	Total	0.97	0.93
Autoavaliação	Cognitiva	0.56	0.13
	Social	0.92	0.83
	Total	0.50	0.06
Regulação Emocional	Supressão	9.92	<.01
	Reavaliação	0.54	0.09
	Total	0.18	<.01
Personalidade	Extroversão	1.48	0.30
	Amabilidade	0.96	0.90
	Conscienciosidade	0.29	<.01
	Estabilidade	0.91	0.80
	Abertura	0.19	<.01

Controlados os efeitos do sexo, idade, renda, ter ou não curso superior prévio e a avaliação geral da IES onde estuda, estudar na Faculdade A mostrou-se estatisticamente associado a um maior QI Verbal e Numérico, mas a um menor QI Visual, bem como a um maior nível de Supressão Emocional e um menor grau de Regulação Emocional Total, assim como a um menor grau de Conscienciosidade e Abertura (Tabela 8).

10.8 – Faculdade A vs .Faculdade B Quanto às Atitudes Perante o Estudo e Leitura

A Tabela 9 mostra a Comparação entre os alunos da Faculdade B e da Faculdade A quanto ao uso do tempo.

Tabela 9: Comparação entre os alunos da Faculdade B e da Faculdade A quanto ao uso do tempo.

Atividade	Faculdade B (n=147)		Faculdade A (n=61)		Teste Mann-Whitney U	
	Média	DP	Média	DP	Z	P
Estudo Fora da Sala de Aula	6.4	5.82	5.1	2.91	0.342	0.73
Leitura Extracurricular	4.4	5.38	4.9	3.41	-2.403	0.02
Sono	6.6	1.41	6.5	1.15	0.035	0.97

Estatisticamente, os alunos da Faculdade A apresentaram maior quantidade semanal de leitura extracurricular (Tabela 9).

A Tabela 10 mostra o Impacto de estudar na Faculdade A sobre o tempo semanal dedicado a estudo, leitura e sono, controlados os efeitos de sexo, idade, renda individual, renda familiar, ter um curso superior prévio e a avaliação geral da IES onde estuda por meio de uma regressão logística com versões dicotomizadas das variáveis dependentes e independentes.

Tabela 10: Impacto de estudar na Faculdade A sobre o tempo semanal dedicado a estudo, leitura e sono (dicotomizados), controlando-se, por meio de uma regressão logística, sexo, idade dicotomizada, renda familiar dicotomizada, ter ou não curso superior prévio e avaliação geral dicotomizada da IES onde estuda.

Horas Semanais (Dicotomizado)	Impacto de Estudar na Faculdade A	
	Odds-Ratio	Wald (p)
Estudo Fora da Sala de Aula	0.94	0.87
Leitura Extracurricular	4.54	<.01
Sono	0.65	0.23

OBS: Valores de Odds-Ratio maiores do que "1" indicam associação positiva, iguais a "1" indicam ausência de associação e menores do que "1" indicam associação negativa.

Mesmo controlados os efeitos do sexo, idade, renda, ter ou não curso superior prévio e a avaliação geral da IES onde estuda, estudar na Faculdade A mostrou-se associado a uma maior quantidade de tempo semanal dedicado à leitura extracurricular (Tabela 10).

A Tabela 11 mostra a comparação entre os alunos da Faculdade B e da Faculdade A quanto à principal estratégia de estudo.

Tabela 11: Comparação entre os alunos da Faculdade B e da Faculdade A quanto à estratégia de estudo.

Principal Estratégia de Estudo	Faculdade B (n=147)	Faculdade A (n=61)	Teste Canônico (p)
Lendo e relendo o assunto nos livros	42.9%	32.8%	0.18
Lendo e "passando a limpo" as notas de aula	21.8%	26.2%	0.49
Fazendo testes e resolvendo exercícios	9.5%	8.2%	0.76
Fazendo todas as coisas acima mais ou menos por igual	20.4%	16.4%	0.51
Nenhuma das respostas acima	4.1%	1.6%	0.38
Não estudar	9.5%	13.1%	0.45

Não foram encontradas diferenças estatísticas entre os alunos da Faculdade A e da Faculdade B quanto à principal estratégia de estudo utilizada (Tabela 11).

A Tabela 12 mostra o impacto de estudar na Faculdade A sobre a principal estratégia de estudo utilizada, controlados os efeitos de sexo, idade, renda individual, renda familiar, ter um curso superior prévio e a avaliação geral da IES onde estuda por meio de uma regressão logística com versões dicotomizadas das variáveis (Tabela 12).

Tabela 12: Impacto de estudar na Faculdade A sobre a principal estratégia de estudo, controlando-se, por meio de uma regressão logística, sexo, idade dicotomizada, renda familiar dicotomizada, ter ou não curso superior prévio e avaliação geral dicotomizada da IES onde estuda.

Principal Estratégia de Estudo	Impacto de Estudar na Faculdade A	
	Odds-Ratio	Wald (p)
Lendo e relendo o assunto nos livros	<u>0.48</u>	<u>0.06</u>
Lendo e "passando a limpo" as notas de aula	1.17	0.71
Fazendo testes e resolvendo exercícios	1.22	0.75
Fazendo todas as coisas acima mais ou menos por igual	1.47	0.41
Nenhuma das respostas acima	0.33	0.38
Não estudar	0.83	0.75

OBS: Valores de Odds-Ratio maiores do que "1" indicam associação positiva, iguais a "1" indicam ausência de associação e menores do que "1" indicam associação negativa.

Controlados os efeitos do sexo, idade, renda, ter ou não curso superior prévio e a avaliação geral da IES onde estuda, estudar na Faculdade A mostrou-se marginalmente associado a uma menor tendência a adotar “ler e reler o assunto nos livros” como sua principal estratégia de estudo (Tabela 12).

A Tabela 13 mostra a comparação entre os alunos da Faculdade B e da Faculdade A quanto à regularidade do estudo.

Tabela 13: Comparação entre os alunos da Faculdade B e da Faculdade A quanto à regularidade do estudo.

Principal Estratégia de Estudo	Faculdade B (n=147)	Faculdade A (n=61)	Teste Canônico (p)
Revisa tudo perto do dia da prova	20.4%	44.3%	<.01
Não tem dia fixo	30.6%	21.3%	0.17
Estuda apenas no fim de semana	16.3%	18.0%	0.77
Estuda apenas de segunda a sexta	<u>12.9%</u>	<u>4.9%</u>	<u>0.09</u>
Estuda todo dia	19.7%	11.5%	0.15

Estudar na Faculdade A mostrou-se estatisticamente associado a uma maior propensão a “revisar tudo perto do dia da prova” e marginalmente associado a uma menor propensão a “estudar apenas de segunda a sexta” (Tabela 13).

A Tabela 14 mostra o impacto de estudar na Faculdade A sobre a regularidade do estudo utilizada, controlados os efeitos de sexo, idade, renda individual, renda familiar, ter um curso superior prévio e a avaliação geral da IES onde estuda por meio de uma regressão logística com versões dicotomizadas das variáveis dependentes e independentes.

Tabela 14: Impacto de estudar na Faculdade A sobre a regularidade do estudo, controlando-se, por meio de uma regressão logística, sexo, idade dicotomizada, renda familiar dicotomizada, ter ou não curso superior prévio e avaliação geral dicotomizada da IES onde estuda.

Regularidade do Estudo	Impacto de Estudar na Faculdade A	
	Odds-Ratio	Wald (p)
Revisa tudo perto do dia da prova	2.75	0.01
Não tem dia fixo	0.90	0.80
Estuda apenas no fim de semana	1.75	0.25
Estuda apenas de segunda a sexta	0.31	0.11
Estuda todo dia	3.65	0.02

OBS: Valores de Odds-Ratio maiores do que "1" indicam associação positiva, iguais a "1" indicam ausência de associação e menores do que "1" indicam associação negativa.

Controlados os efeitos do sexo, idade, renda, ter ou não curso superior prévio e a avaliação geral da IES onde estuda, estudar na Faculdade A mostrou-se estatisticamente associado a “estudar todo o dia” e a “revisar tudo perto do dia da prova” (Tabela 14).

A Tabela 15 mostra a comparação entre os alunos da Faculdade B e da Faculdade A quanto ao contexto do estudo.

Tabela 15: Comparação entre os alunos da Faculdade B e da Faculdade A quanto ao contexto do estudo.

Principal Estratégia de Estudo	Faculdade B (n=147)	Faculdade A (n=61)	Teste Canônico (p)
Na maior calma e silencio possível	<u>67.3%</u>	<u>54.1%</u>	<u>0.07</u>
Ouvindo música ou assistindo televisão	8.8%	16.4%	0.12
Discutindo a matéria com alguém	<u>8.2%</u>	<u>16.4%</u>	<u>0.08</u>
Nenhuma das respostas acima	15.6%	13.1%	0.64

Os alunos da Faculdade A mostraram-se marginalmente menos propensos a estudarem “na maior calma e silencio possível” e marginalmente mais propensos a estudarem “discutindo a matéria com alguém” (Tabela 15).

A Tabela 16 mostra o impacto de estudar na Faculdade A sobre o contexto do estudo, controlados os efeitos de sexo, idade, renda individual, renda familiar, ter um curso superior prévio e a avaliação geral da IES onde estuda por meio de uma regressão logística com versões dicotomizadas das variáveis dependentes e independentes.

Tabela 16: Impacto de estudar na Faculdade A sobre o contexto do estudo, controlando-se, por meio de uma regressão logística, sexo, idade dicotomizada, renda familiar dicotomizada, ter ou não curso superior prévio e avaliação geral dicotomizada da IES onde estuda.

Contexto do Estudo	Impacto de Estudar na Faculdade A	
	Odds-Ratio	Wald (p)
Na maior calma e silencio possível	<u>0.54</u>	<u>0.10</u>
Ouvindo música ou assistindo televisão	2.06	0.18
Discutindo a matéria com alguém	6.03	<.01
Nenhuma das respostas acima	2.25	0.13

OBS: Valores de Odds-Ratio maiores do que "1" indicam associação positiva, iguais a "1" indicam ausência de associação e menores do que "1" indicam associação negativa.

Controlados os efeitos do sexo, idade, renda, ter ou não curso superior prévio e a avaliação geral da IES onde estuda, estudar na Faculdade A mostrou-se estatisticamente associado a estudar “discutindo a matéria com alguém” e marginalmente associado a estudar “na maior calma e silêncio possível” (Tabela 16).

Os alunos da Faculdade A declararam ter, em média 0.3 sessões mensais de estudo em grupo (DP=2.31), contra 1.3 dos alunos da Faculdade B (DP=0.89), uma diferença estatisticamente significativa ($z=2.835$ e $p<.01$ no Teste Mann-Whitney U).

Controlados os efeitos do sexo, idade, renda, ter ou não curso superior prévio e a avaliação geral da IES onde estuda, por meio de uma regressão logística com versões dicotomizadas das variáveis dependentes e independentes, estudar na Faculdade A mostrou-se marginalmente associada a estudar em grupo (Odds-Ratio de 1.87 com $p=.09$).

10.9 - Faculdade A vs. Faculdade B Quanto aos Critérios de Escolha por Curso e IES

A tabela 17 mostra a comparação entre os alunos da Faculdade B e da Faculdade A quanto à importância dada aos critérios de escolha pelo curso.

Tabela 17: Comparação entre os alunos da Faculdade B e da Faculdade A quanto à importância dada aos critérios de escolha pelo curso.

Critério de escolha Pelo Curso	Faculdade B (n=147)		Faculdade A (n=61)		Teste Mann-Whitney U	
	Média	DP	Média	DP	z	p
O seu gosto pela profissão	2.71	0.523	2.56	0.592	2.009	0.04
A sua aptidão para a profissão	<u>2.52</u>	<u>0.601</u>	<u>2.39</u>	<u>0.493</u>	<u>1.869</u>	<u>0.06</u>
A facilidade em passar no vestibular	<u>1.91</u>	<u>0.721</u>	<u>2.08</u>	<u>0.614</u>	<u>-1.644</u>	<u>0.10</u>
A opinião dos seus familiares	2.05	0.788	2.15	0.573	-0.763	0.45
As oportunidades de emprego	2.38	0.645	2.87	0.340	-5.367	<.01
As perspectivas de salário	2.48	0.589	2.69	0.620	-2.869	<.01
A qualidade do curso na Faculdade	2.32	0.630	2.62	0.489	-3.158	<.01

No que concerne aos critérios de escolha por um curso, estudar na Faculdade A mostrou-se estatisticamente associado à maior valorização das oportunidades de emprego, perspectivas de salário e qualidade do curso na Faculdade, além de marginalmente associado à maior valorização da facilidade em passar no vestibular e à menor valorização da aptidão pessoal para a profissão (Tabela 17).

A Tabela 18 mostra o impacto de estudar na Faculdade A sobre a valorização dos critérios de escolha por um curso superior, controlados os efeitos de sexo, idade, renda individual, renda familiar, ter um curso superior prévio e a avaliação geral da IES onde estuda por meio de uma regressão logística com versões dicotomizadas das variáveis dependentes e independentes.

Tabela 18: Impacto de estudar na Faculdade A sobre os critérios de escolha pelo curso superior (dicotomizados), controlando-se, por meio de uma regressão logística, sexo, idade dicotomizada, renda familiar dicotomizada, ter ou não curso superior prévio e avaliação geral dicotomizada da IES onde estuda.

Critério de Escolha Por Curso Dicotomizado	Impacto de Estudar na Faculdade A	
	Odds-Ratio	Wald (p)
O seu gosto pela profissão	<u>2.11</u>	<u>0.06</u>
A sua aptidão para a profissão	0.44	0.03
A facilidade em passar no vestibular	2.67	0.04
A opinião dos seus familiares	0.25	0.01
As oportunidades de emprego	0.10	<.01
As perspectivas de salário	2.63	0.02
A qualidade do curso na Faculdade	<.01	0.99

Controlados os efeitos do sexo, idade, renda, ter ou não curso superior prévio e a avaliação geral da IES onde estuda, estudar na Faculdade A mostrou-se estatisticamente associado a valorizar mais a facilidade de passar no vestibular e as perspectivas de salário, e valorizar menos a aptidão pessoal para a profissão, a opinião de familiares e as oportunidades de emprego. Houve ainda uma associação marginalmente significativa com a maior valorização do gosto pela profissão (Tabela 18).

A tabela 19 mostra a comparação entre os alunos da Faculdade B e da Faculdade A quanto à importância dada aos critérios de escolha pela IES.

Estudar na Faculdade A mostrou-se estatisticamente associado a valorizar mais a preferência dos pais ou familiares e a valorizar menos o oferecimento do curso desejado e a qualidade do curso e da Faculdade. Marginalmente, houve ainda uma associação com valorizar menos a localização e o transporte (Tabela 19).

Tabela 19: Comparação entre os alunos da Faculdade B e da Faculdade A quanto à importância dada aos critérios de escolha pela IES.

Critério de escolha Pelo Curso	Faculdade B (n=147)		Faculdade A (n=61)		Teste Mann-Whitney U	
	Média	DP	Média	DP	z	p
Oferecer o curso desejado	2.61	0.603	2.39	0.493	3.097	<.01
A qualidade do curso e da Faculdade	2.50	0.612	2.33	0.473	2.423	0.02
A reputação no mercado de trabalho	2.45	0.610	2.51	0.504	-0.360	0.72
O valor da mensalidade	2.42	0.607	2.49	0.674	-1.036	0.30
A localização e transporte	<u>2.47</u>	<u>0.612</u>	<u>2.25</u>	<u>0.809</u>	<u>1.648</u>	<u>0.10</u>
A facilidade de passar no vestibular	2.02	0.677	1.97	0.836	0.473	0.64
A preferência dos seus pais ou familiares	1.86	0.737	2.13	0.718	-2.376	0.02
O horário das aulas	2.43	0.652	2.48	0.698	-0.686	0.49

A Tabela 20 mostra o impacto de estudar na Faculdade A sobre a valorização dos critérios de escolha por uma IES, controlados os efeitos de sexo, idade, renda individual, renda familiar, ter um curso superior prévio e a avaliação geral da IES onde estuda por meio de uma regressão logística com versões dicotomizadas das variáveis dependentes e independentes.

Tabela 20: Impacto de estudar na Faculdade A sobre os critérios de escolha pela IES (dicotomizados), controlando-se, por meio de uma regressão logística, sexo, idade dicotomizada, renda familiar dicotomizada, ter ou não curso superior prévio e avaliação geral dicotomizada da IES onde estuda.

Critério de Escolha Pela IES Dicotomizado	Impacto de Estudar na Faculdade A	
	Odds-Ratio	Wald (p)
Oferecer o curso desejado	3.23	<.01
A qualidade do curso e da Faculdade	0.00	1.00
A reputação no mercado de trabalho	1.65	0.19
O valor da mensalidade (ou ser gratuita)	0.79	0.52
A localização e transporte	1.09	0.81
A facilidade de passar no vestibular	<u>2.11</u>	<u>0.06</u>
A preferência dos seus pais ou familiares	2.54	0.04
O horário das aulas	0.72	0.37

Controlados os efeitos do sexo, idade, renda, ter ou não curso superior prévio e a avaliação geral da IES onde estuda, estudar na Faculdade A mostrou-se estatisticamente associado a valorizar mais o oferecimento do curso desejado e a preferência dos pais ou familiares, e marginalmente associado a se valorizar mais a facilidade de passar no vestibular (Tabela 20).

10.10 – Faculdade A vs. Faculdade B Quanto às Pretensões Após a Formatura

A Tabela 21 mostra a Comparação entre os alunos da Faculdade B e da Faculdade A quanto à opinião acerca da melhor forma de continuar os estudos após a formatura.

Estudar na Faculdade A mostrou-se estatisticamente associado à maior propensão a se achar que a melhor forma de continuar os estudos após a formatura é a atualização através da leitura de livros e revistas especializados e/ou oficinas e cursos de extensão, bem como a menor propensão a preferirem a pós-graduação e/ou experiência prática. Houve também uma associação marginalmente significativa com a maior propensão à preferência por congressos, seminários e encontros profissionais, assim como com a menor propensão à preferência por outras formas de educação continuada (Tabela 21).

Tabela 21: Comparação entre os alunos da Faculdade B e da Faculdade A quanto à opinião acerca da melhor forma de continuar os estudos.

Forma de Continuar a Educação	Faculdade B (n=147)	Faculda de A (n=61)	Teste Canônico (p)
Experiência direta via prática profissional	29.9%	11.5%	<.01
Congressos, seminários e encontros profissionais	<u>4.8%</u>	<u>11.5%</u>	<u>0.08</u>
Oficinas e cursos de extensão	1.4%	16.4%	<.01
Pós-Graduação	54.4%	32.8%	<.01
Leitura de livros e revistas especializados	1.4%	26.2%	<.01
Outro curso superior	3.4%	1.6%	0.49
Outra Forma	<u>4.8%</u>	<u>0.0%</u>	<u>0.08</u>

A Tabela 22 mostra o impacto de estudar na Faculdade A sobre a opinião acerca da melhor forma de continuar os estudos após a formatura, controlados os efeitos de sexo, idade, renda individual, renda familiar, ter um curso superior prévio e a avaliação geral da IES onde estuda por meio de uma regressão logística com versões dicotomizadas das variáveis dependentes e independentes.

Tabela 22: Impacto de estudar na Faculdade A sobre a opinião acerca da melhor forma de continuar a educação, controlando-se, por meio de uma regressão logística, sexo, idade dicotomizada, renda familiar dicotomizada, ter ou não curso superior prévio e avaliação geral dicotomizada da IES onde estuda.

Forma de Educação Continuada	Impacto de Estudar na Faculdade A	
	Odds-Ratio	Wald (p)
Experiência direta via prática profissional	0.20	<.01
Congressos, seminários e encontros profissionais	2.41	0.18
Oficinas e cursos de extensão	9.60	0.01
Pós-Graduação (Especialização, Mestrado, Doutorado)	<u>0.49</u>	<u>0.06</u>
Leitura de livros e revistas especializados	71.40	<.01
Outro curso superior	0.46	0.51
Outra Forma	38083.75	0.94
OBS: Valores de Odds-Ratio maiores do que "1" indicam associação positiva, iguais a "1" indicam ausência de associação e menores do que "1" indicam associação negativa.		

Controlados os efeitos do sexo, idade, renda, ter ou não curso superior prévio e a avaliação geral da IES onde estuda, estudar na Faculdade A mostrou-se estatisticamente associado a favorecer a leitura de livros e revistas especializados e se engajar em oficinas e cursos de extensão, e também negativamente associado a preferir a experiência direta via prática profissional. Houve ainda uma associação marginalmente significativa com a opção pela pós-graduação (Tabela 22).

A Tabela 23 mostra Comparação entre os alunos da Faculdade B e da Faculdade A quanto à intenção profissional após a formatura.

Tabela 23: Comparação entre os alunos da Faculdade B e da Faculdade A quanto à intenção profissional após a formatura.

Forma de Continuar a Educação	Faculdade B (n=147)	Faculdade A (n=61)	Teste Canônico (p)
Atuação Acadêmica (Ensino e Pesquisa)	10.9%	0.0%	0.01
Funcionário Organizações Privadas	7.5%	27.9%	<.01
Funcionário de Órgãos Públicos	46.9%	55.7%	0.25
Atividade de Consultoria	5.4%	4.9%	0.88
Abertura de Negócio Próprio	19.7%	11.5%	0.15
Atuação nos Negócios da Família	2.7%	0.0%	0.20
Outra	6.8%	0.0%	0.04

Estudar na Faculdade A mostrou-se estatisticamente associado a uma maior preferência pela carreira de funcionário de organizações privadas e uma menor preferência pela atuação acadêmica e “outras” carreiras (Tabela 23).

A Tabela 24 mostra o impacto de estudar na Faculdade A sobre a intenção profissional após a formatura, controlados os efeitos de sexo, idade, renda individual, renda familiar, ter um curso superior prévio e a avaliação geral da IES onde estuda por meio de uma regressão logística com versões dicotomizadas das variáveis dependentes e independentes.

Tabela 24: Impacto de estudar na Faculdade A sobre as pretensões profissionais após a formatura (dicotomizados), controlando-se, por meio de uma regressão logística, sexo, idade dicotomizada, renda familiar dicotomizada, ter ou não curso superior prévio e avaliação geral dicotomizada da IES onde estuda.

Critério de Escolha Por Curso Dicotomizado	Impacto de Estudar na Faculdade A	
	Odds-Ratio	Wald (p)
Atuação Acadêmica (Ensino e Pesquisa)	0.16	0.05
Funcionário de Empresas e Organizações Privadas	0.27	0.01
Funcionário de Órgãos Públicos	<u>1.82</u>	<u>0.10</u>
Atividade de Consultoria	1.08	0.93
Abertura de Negócio Próprio	0.54	0.23
Atuação nos Negócios da Família	0.00	0.96
Outra	0.14	0.22

Controlados os efeitos do sexo, idade, renda, ter ou não curso superior prévio e a avaliação geral da IES onde estuda, estudar na Faculdade A mostrou-se estatisticamente associado a desfavorecer ser funcionário de empresas e organizações privadas e a atuação acadêmica, mas marginalmente associada ao favorecimento da carreira como funcionário público.

11 – DISCUSSÃO

11.1 - Hiperculturalidade

Os achados do presente estudo de que tanto a Experiência Digital quanto a Idade Digital estão associados ao nível de Hipercultura (Gráficos 4, 5, 6 e 7) corroboram a noção de que a Hipercultura é definida como uma forma de mediação que surge a partir da emergência da Era Digital, como consequência da interação com as TIC e, dependendo da idade em que tal experiência comece, afetando os processos de desenvolvimento cognitivo (Campello de Souza, 2004; Campello de Souza *et al*, 2012). O fato de que tais associações se mostraram estatisticamente significativas, mas não particularmente intensas, sugere que as variáveis em questão são complementares em termos da informação que veiculam. Esses fatos, somados com as partições encontradas nos escalogramas SSA (Gráficos 8, 9, 10, 11, 12 e 13), justificam a noção de um construto denominado Hiperculturalidade, composto por Experiência Digital, Idade Digital e Hipercultura.

11.2 – Estudar na Faculdade A e o Impacto do iEAD

Uma vez controladas as demais diferenças relevantes, ou seja, o sexo, idade, renda individual, renda familiar, curso superior prévio e avaliação da IES onde estuda, a Faculdade A se distingue da Faculdade B essencialmente pela primeira oferecer disciplinas na modalidade iEAD e a segunda não. Assim, *ceteris paribus*, é razoável se interpretar o efeito de estudar na Faculdade A como sendo o impacto de se ter exposição ao iEAD da forma como ele é planejado e implementado na instituição.

11.3 - Ambiguidade na Hiperculturalidade do iEAD da Faculdade A

Quando se controlou as principais diferenças quanto à composição do corpo discente das instituições, bem como uma medida da qualidade das mesmas, estudar na Faculdade A mostrou-se positivamente associado à maior Experiência Digital e negativamente associado à Precocidade Digital (inverso da Idade Digital), ou seja, apresentou uma relação ambígua com a Hiperculturalidade (Tabela 6).

O Diagrama 1 mostra um mapa conceitual refletindo as relações entre Faculdade A, iEAD e Hiperculturalidade levantadas no presente trabalho.

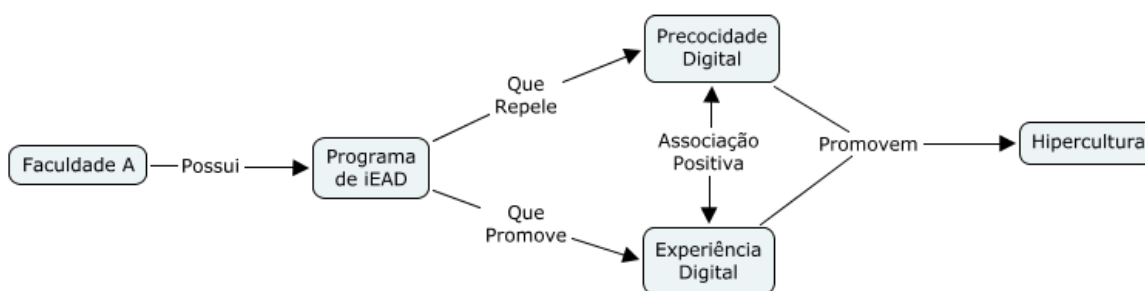


Diagrama 1: Mapa conceitual da relação entre Faculdade A, iEAD e Hipercurturalidade.

A interpretação que emerge aqui é a de que a Faculdade A possui um iEAD que, por um lado, promove a maior Experiência Digital dos alunos e, por outro, repele aqueles que iniciaram o uso das TIC mais precocemente, de modo que o efeito líquido sobre a Hipercurturalidade é nulo.

Essa ambiguidade reflete a natureza do iEAD praticado na Faculdade A, em que há o óbvio uso de TIC para a produção de trabalhos, apresentação de aulas e comunicação aluno-docente, mas não a plena estruturação de uma efetiva estratégia de iEAD, no sentido dado por Peters (2001) e Silveira (2001), nem a criação de um sistema que favoreça uma aprendizagem hipercurtural, conforme descrita por Campello de Souza *et al* (2012).

11.4 - Faculdade A, Hipercurturalidade, iEAD e Impactos no Corpo Discente

11.4.1 - Impactos Psicológicos

Na análise multidimensional realizada com todas as variáveis psicológicas, a partição relativa à Hipercurturalidade situou-se em posição central no escalograma, circundada pelas diversas partições relativas a QI, Autoavaliação, Personalidade e Regulação Emocional (Gráfico 8). Isso indica a associação positiva da Hipercurturalidade com todos os construtos psicológicos em questão, bem como a consistência estatística de tais construtos. Trata-se de um achado consistente com a noção de que a Era Digital traz consigo formas inéditas de pensar e agir com profundos impactos psicológicos (Papadakis & Collins, 2001; Tapscott, 1998, 2003; Campello de Souza *et al*, 2012).

O Diagrama 2 mostra um mapa conceitual refletindo a estrutura relacional da Hipercurturalidade, QI, Autoavaliação, Personalidade e Regulação Emocional no presente estudo.

Basicamente, tem-se que a Hipercurturalidade apresenta um efeito potencializador em todos os construtos psicológicos considerados (Diagrama 2).

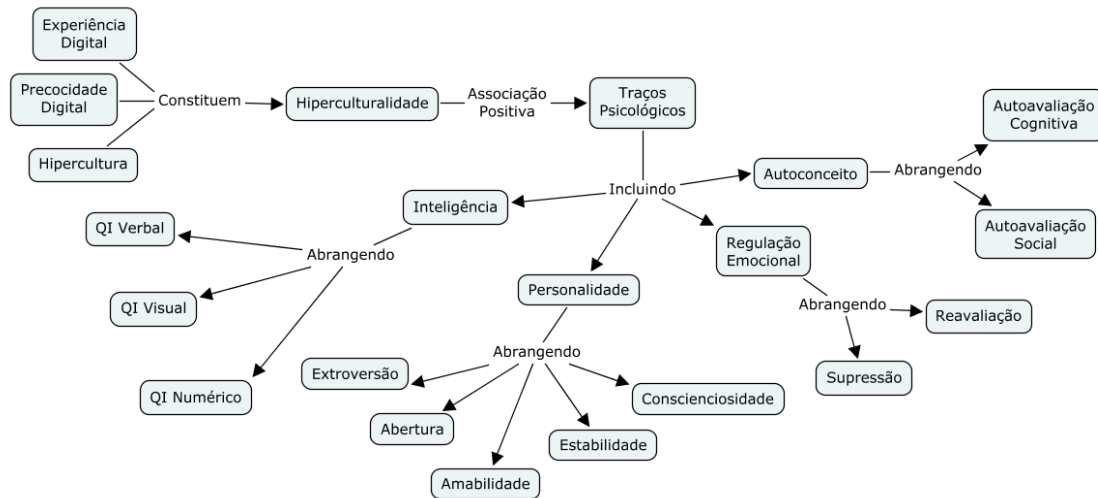


Diagrama 2: Mapa conceitual da relação da Hipercurturalidade com os traços psicológicos estudados.

Dado que a Hipercurturalidade como um todo mostrou-se positivamente associada a todos os construtos psicológicos estudados, tem-se que, *ceteris paribus*, o misto de associações positivas e negativas entre estudar na Faculdade A e as variáveis psicológicas (Tabela 8) reflete a ambiguidade do iEAD daquela instituição quanto à Hipercurturalidade.

O Diagrama 3 mostra uma interpretação das relações entre estudar na Faculdade A e as variáveis psicológicas considerando o papel do iEAD e da Hipercurturalidade.

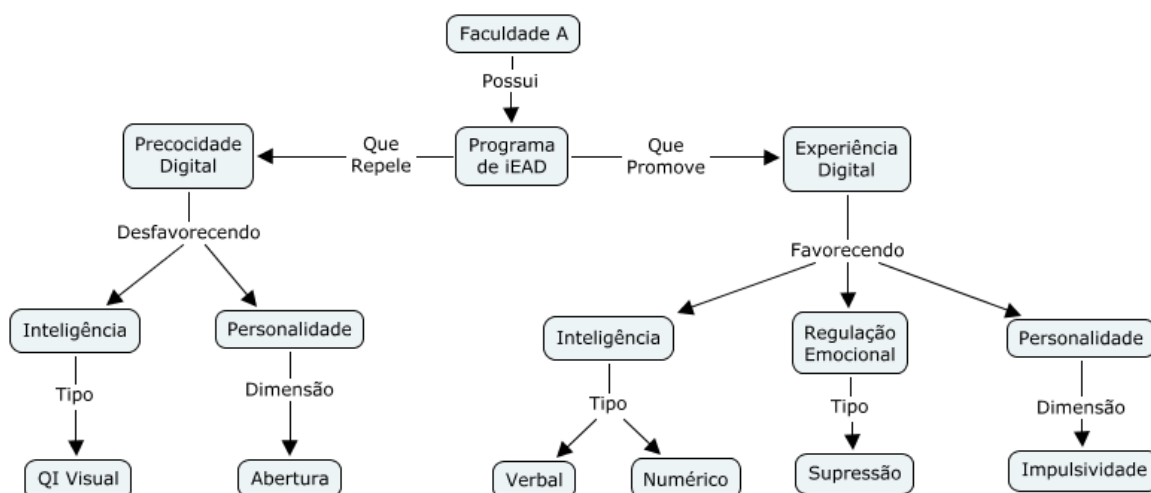


Diagrama 3: iEAD, Hipericulturalidade e Psicologia.

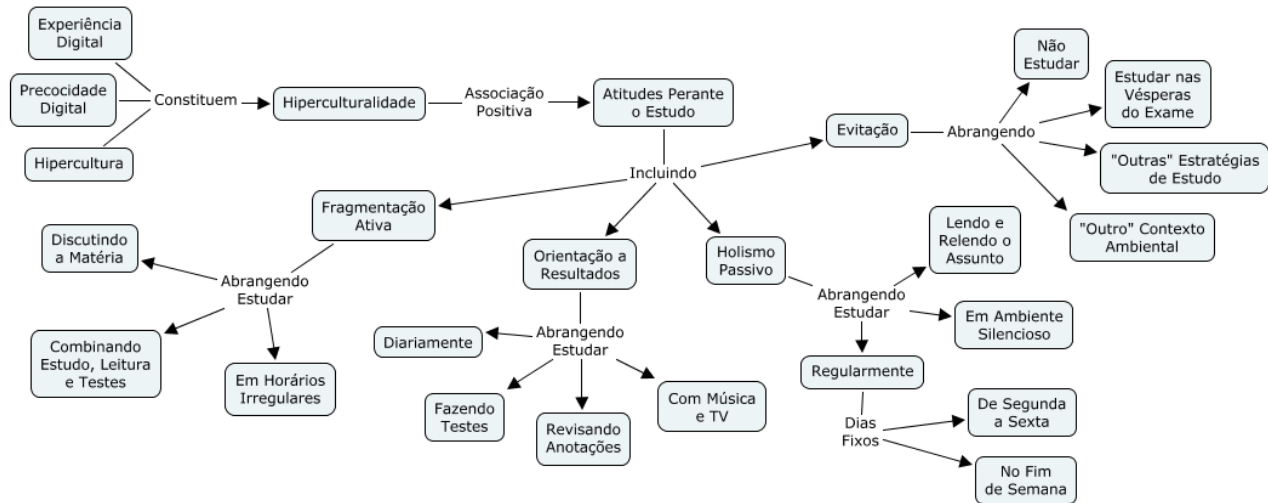
Entende-se que a parte do iEAD da Faculdade A que promove a Experiência Digital favorece a inteligência verbal e numérica, a supressão emocional e a personalidade impulsiva, enquanto que aquela parte que repele a Precocidade Digital desfavorece a inteligência visual e a personalidade aberta (Diagrama 3).

11.4.2 - Impactos no Estudo

Na análise multidimensional realizada com as variáveis relativas ao estudo, a partição relativa à Hipericulturalidade situou-se em posição central no escalograma, circundada pelas diversas partições relativas a Fragmentação Ativa, Orientação a Resultados, Holismo Passivo e Evitação (Gráfico 9). Isso indica claramente a associação positiva da Hipericulturalidade com todos os construtos educacionais em questão, bem como a consistência estatística de tais construtos.

É interessante constatar que os achados relativos ao Gráfico 9 sugerem que a Hipericulturalidade favorece todas as estratégias de estudo, inclusive aquelas que são contraditórias entre si e até a tendência a se evitar o estudo. Trata-se de um testemunho da versatilidade das TIC e das estruturas socioculturais criadas ao redor delas, sendo possível usá-las para diversas finalidades distintas, inclusive distração e escapismo (Papadakis & Collins, 2001; Tapscott, 1998, 2003).

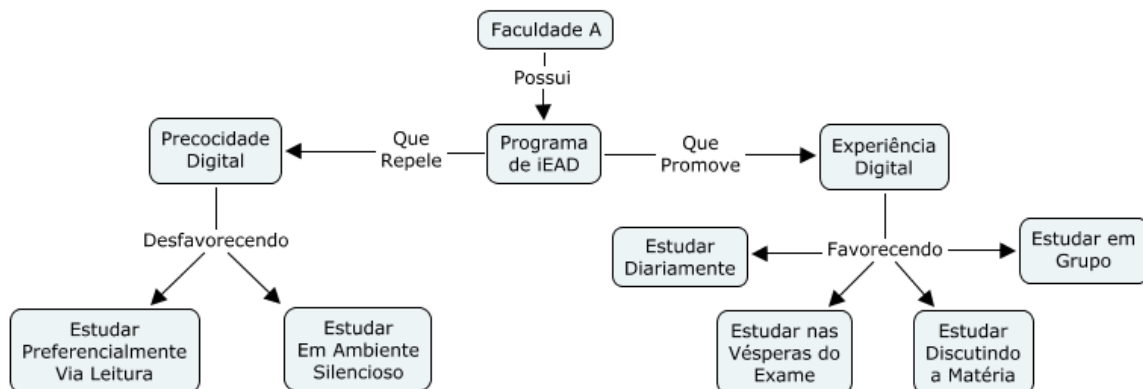
O Diagrama 4 mostra um mapa conceitual refletindo a estrutura relacional da Hipericulturalidade, Fragmentação Ativa, Orientação a Resultados, Holismo Passivo e Evitação no presente trabalho.

Diagrama 4: iEAD, Hiper culturalidade e Estudo.

Essencialmente, a Hiper culturalidade apresenta um efeito potencializador em todos os construtos relacionados a estudo considerados (Diagrama 4).

Dado que a Hiper culturalidade como um todo mostrou-se positivamente associada a todos os construtos educacionais estudados, tem-se que, *ceteris paribus*, o misto de associações positivas e negativas entre estudar na Faculdade A e as variáveis relativas ao estudo (Tabelas 12, 14 e 16), que reflete a ambiguidade do iEAD daquela instituição quanto à Hiper culturalidade.

O Diagrama 5 mostra uma interpretação das relações entre estudar na Faculdade A e as variáveis ligadas ao estudo considerando o papel do iEAD e da Hiper culturalidade.

**Diagrama 5: iEAD, Hiper culturalidade e Estudo.**

Entende-se que a parte do iEAD da Faculdade A que promove a Experiência Digital favorece Estudar Diariamente, Estudar nas Vésperas do Exame, Estudar Discutindo a Matéria e Estudar em Grupo, enquanto que aquela parte que repele a Precocidade Digital desfavorece Estudar Preferencialmente Via Leitura e Estudar em Ambiente Silencioso (Diagrama 5).

11.4.3 - Impactos nas Pretensões de Carreira

Na análise multidimensional realizada com as variáveis relativas às pretensões de carreira e visões sobre a qualificação após a formatura, a partição relativa à Hiper culturalidade situou-se em posição central no escalograma, circundada pelas diversas partições relativas a Trabalho Intelectual, Trabalho Independente, Trabalho Convencional e Trabalho Público (Gráfico 10). Isso indica claramente a associação positiva da Hiper culturalidade com todos os construtos ligados ao trabalho em questão, bem como a consistência estatística de tais construtos.

O Diagrama 6 mostra um mapa conceitual refletindo a estrutura relacional da Hiper culturalidade, Trabalho Intelectual, Trabalho Independente, Trabalho Convencional e Trabalho Público no presente trabalho.

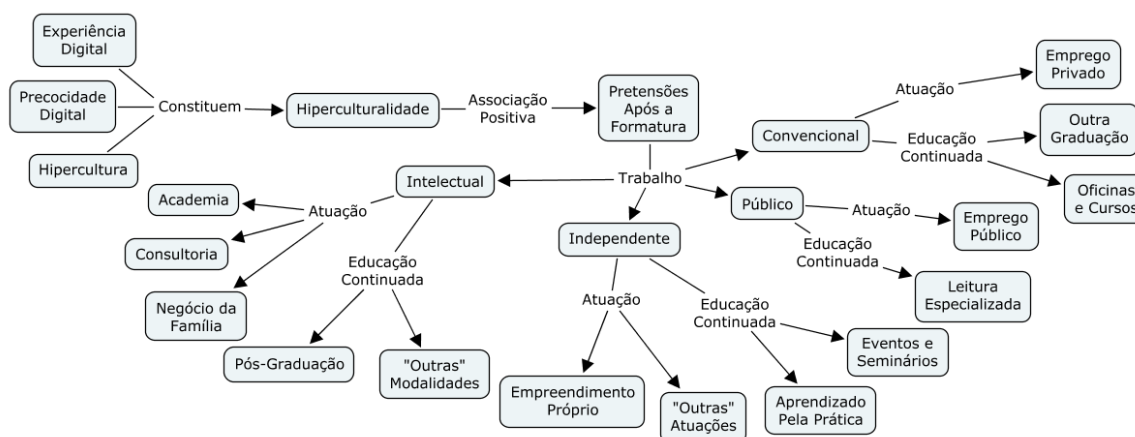


Diagrama 6: Pretensões após a Formatura.

Basicamente, a Hiper culturalidade apresenta um efeito potencializador em todos os construtos relacionados às pretensões após a formatura (Diagrama 6).

Dado que a Hiper culturalidade como um todo mostrou-se positivamente associada a todos os construtos relacionados às pretensões após a formatura, tem-se que, *ceteris*

paribus, o misto de associações positivas e negativas entre estudar na Faculdade A e as variáveis relativas ao estudo (Tabelas 22 e 24) reflete a ambiguidade do iEAD daquela instituição quanto à Hiper culturalidade.

O Diagrama 7 mostra uma interpretação das relações entre estudar na Faculdade A e as variáveis ligadas às pretensões após a formatura considerando o papel do iEAD e da Hiper culturalidade.

11.4.4 - Impactos nos Critérios de Escolha por Curso e IES

Na análise multidimensional realizada com as variáveis relativas ao estudo, surgiu uma estrutura axial duplex, com a partição contendo as variáveis de Hiper culturalidade situada próxima às partições de escolha por um curso segundo Valor Econômico e de escolha por curso e IES segundo o Pragmatismo (Gráficos 11, 12 e 13).

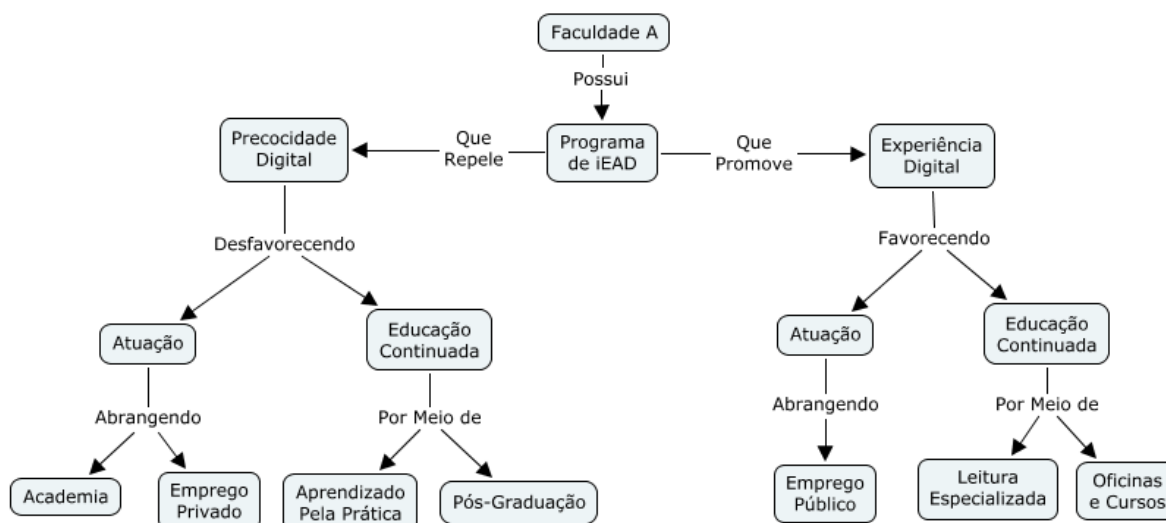


Diagrama 7: iEAD, Hiper culturalidade e Pretensões Após a Formatura.

O Diagrama 8 mostra um mapa conceitual refletindo a estrutura relacional da Hiper culturalidade com os Critérios de Escolha por Um Curso e Pragmatismo no presente trabalho.

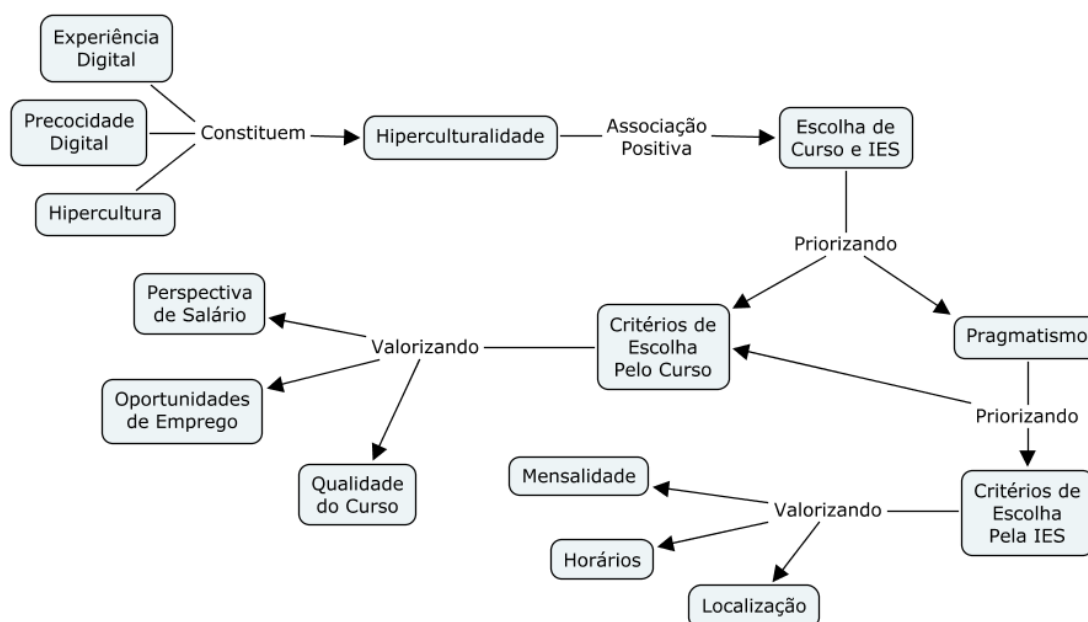


Diagrama 8: Impactos da Hiper culturalidade na escolha de Curso e IES.

Tem-se aqui um quadro onde a Hiper culturalidade se relaciona à valorização dos aspectos práticos e materiais das escolhas por curso superior e IES (Diagrama 8).

Dado que a Hiper culturalidade como um todo mostrou-se positivamente associada a todos os construtos educacionais estudados, tem-se que, *ceteris paribus*, o misto de associações positivas e negativas entre estudar na Faculdade A e as variáveis relativas à valorização de determinados critérios de escolha por um curso superior e uma IES (Tabelas 18 e 20) reflete a ambiguidade do iEAD daquela instituição quanto à Hiper culturalidade.

O Diagrama 9 mostra, à luz dos escalogramas dos Gráficos 11, 12 e 13 e das associações *per se* encontradas nas Tabelas 18 e 20, uma interpretação das relações entre estudar na Faculdade A e as variáveis ligadas aos critérios de escolha por um curso superior e IES considerando o papel do iEAD e da Hiper culturalidade.

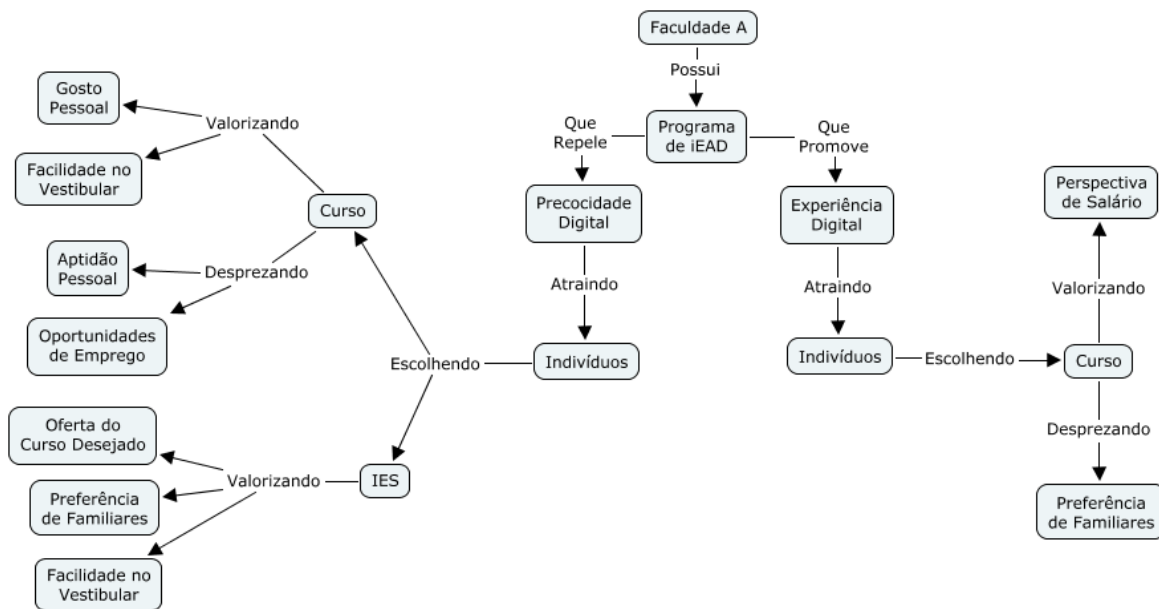


Diagrama 9: iEAD, Hiperculturalidade e Escolha por Curso Superior e IES.

Entende-se que a parte do iEAD da Faculdade A que promove a Experiência Digital favorece a atração de indivíduos que escolhem cursos valorizando mais perspectiva de salário e desvalorizando a preferência dos familiares, em quanto que aquela parte que repele a Precocidade Digital promove a atração de estudantes que escolhem uma IES com base na oferta do curso desejado, preferência dos familiares e facilidade de passar no vestibular e que escolhem um curso valorizando o gosto pessoal e a facilidade de passar no vestibular e desvalorizando a aptidão pessoal e as oportunidades de emprego.

12 – CONCLUSÃO

O presente trabalho buscou explorar os diversos impactos do iEAD e da Hiperculturalidade no ensino superior. Para tanto, foram pesquisados 208 estudantes do curso de Direito de duas Faculdades privadas da Região Metropolitana do Recife, sendo uma onde são oferecidas disciplinas obrigatórias na modalidade iEAD (Faculdade A) e a outra onde não se oferece iEAD (Faculdade B), aplicando-se a eles testes de QI, personalidade e regulação emocional, bem como questionários especialmente preparados. Após diversas análises comparativas e multivariadas, os resultados obtidos apontam que:

- Existe um construto, ligado às formas de pensar e agir da Era Digital, constituído pela Experiência Digital, Idade Digital e Hipercultura, o qual pode ser denominado "Hiperculturalidade";
- A Hiperculturalidade é um conjunto de elementos psicossociais de grande importância, estando associada a diversos atributos psicológicos, relação com o estudo, aspirações sobre o que fazer após a formatura e critérios para escolha por um curso e IES;
- A Faculdade A é uma IES cujo programa de iEAD apresenta limitações e problemas que levam a uma relação ambígua com a Hiperculturalidade, favorecendo a Experiência Digital por um lado e repelindo a Precocidade Digital por outro, tendências opostas que levam a um efeito líquido nulo sobre a Hipercultura;
- A Hiperculturalidade ambígua do iEAD da Faculdade A leva a impactos paradoxais sobre a psicologia dos alunos, bem como sobre suas atitudes relativas a estudo, aspirações profissionais e outros aspectos psicoculturais e educacionais.

Os achados da presente pesquisa sugerem que a Hiperculturalidade possui efeitos altamente relevantes sobre diversos aspectos psicológicos, educacionais e atitudinais dos estudantes do ensino superior. Isso está em concordância com o esperado a partir da consideração tanto de fenômenos socioeconômicos específicos, tais como a globalização, conforme apontado por Torres (2003), mas também com as expectativas da Teoria da Mediação Cognitiva (Campello de Souza *et al*, 2012).

Autores como Peters (2001) e Silveira (2001) deixam clara a necessidade de se fazer um planejamento específico e próprio para iEAD que seja centrado no aluno e não um mero “espelhamento digital” ou “justaposição tecnológica” dos processos presenciais, embora tal planejamento não seja a regra entre as instituições de ensino. O presente estudo sugere que, mesmo quando não programado ou executado da melhor forma, o iEAD parece produzir impactos significativos sobre a Hiperculturalidade, mas não automaticamente no sentido de favorecê-la, podendo coexistir consequências contrárias. Isso, por sua vez, parece levar a diversos impactos individuais relevantes em termos psicológicos, educacionais e de carreira, dentre outros.

Conclui-se, portanto, que a adequada implementação de um programa de iEAD é uma necessidade de importância estratégica para uma IES, representando não apenas uma oportunidade de educacional, tal qual indicado por Peters (2001), Silveira (2001) e Torres (2003) e também deduzindo-se a partir da Teoria da Mediação Cognitiva (Campello de Souza *et al*, 2012), mas talvez até um requisito para evitar prejuízos pedagógicos.

Estudos futuros acerca deste tema precisam replicar a presente pesquisa no contexto de cursos em outras áreas que não apenas o Direito, bem como contemplar a inclusão uma gama mais ampla de variáveis. De grande importância é a realização de investigações comparando a dinâmica dos processos educacionais em situações presenciais e de iEAD de modo a evidenciar os contrastes na dinâmica do ensino e da aprendizagem. Em suma, trata-se de uma agenda científica a ser desenvolvida.

REFERÊNCIAS

ABAMES Acessado em 03 de janeiro de 2014.
<http://www.abmes.org.br/abmes/noticias/detalhe/id/28>

Alves, L.(2011). *A Educação a Distância, modalidade de educação efetivada*. Universidade Federal do Rio de Janeiro. lucineia@histo.ufrj.br. RESUMO de Projeto.

Ballone, G. J. "A representação da realidade 1: Emoções e sentimentos", Internet, 2002 – disponível em www.psiqweb.med.br acessado em: 02.jan.14.

Baudrillard, J.(1978). *Cultura y Simulacro*. Traduzido por Pedro Rovira, Editorial Kairós, Barcelona.

Bertman, S.(1998) - *Hipercultura: o preço da pressa*. Tradução Ana André. Lisboa: Instituto Piaget.

Bohoslavsky. R.(1998). *Orientação vocacional: a estratégia da clínica*. 11 ed. São Paulo: Martins Fontes.

Bittar, C. B. E. (2011) *Metodologia da Pesquisa Jurídica*. 9 ed. São Paulo: Saraiva.

Bolzan, R. F. F. de A. (2002). Orientador: Ricardo Miranda Barcia, Phd. O conhecimento tecnológico e o paradigma educacional. Florianópolis. Na Internet em: <<http://www.eps.ufsc.br/disserta98/regina/cap2.htm>> Acessado em: 01 dez. 2012.

Brasil. (2012). *Constituição da República Federativa de 1988*. Brasília, 5 de outubro de 1988. Na Internet em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil-03/constituicao.htm>>. Acessado: em 25 dez. 2012.

Brasil. (2012). *Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005*. Na Internet em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm>. Acesso em: 18 out. 2012.

Brasil. (2012). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Na Internet em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acessado em: 18 out. 2012.

Brasil. (2012). *Portarias do MEC*. Na Internet em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12325&Itemid=663>. Acessado em: 18 out.2012.

Bryant, F. B., e Yarnold, P. R. (1995). *Principal components analysis and exploratory and confirmatory factor analysis*. Em: L. G. Grimm & R R. Yarnold (Eds.), *Reading and understanding multivariate statistics* (pp. 99-136). Washington, DC: American Psychological Association.

Burbach, R.(2001). *Globalization and Postmodern Politics. From Zapatist to High - Tech Robber Barons*. Londres. Pluto Press.

Campello de Souza, B.; Roazzi,A.(2000). *Hipercultura e Pensamento: Tecnologia da Informação e Mediação Cognitiva*. Dissertação de Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco.

Campello de Souza, B.; ROAZZI, A. *A teoria da mediação cognitiva: os impactos cognitivos da hipercultura e da mediação digital*. Tese de Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco. 2004.

Campello de Souza, B.(2006). *A Teoria da Mediação Cognitiva*. In: Luciano Meira; Alina Spinillo (Org.). *Psicologia cognitiva: Cultura, Desenvolvimento e Aprendizagem*. (Vol. 3) (PP.25-40) 1ª ed. Recife: Editora da UFPE.

Campello de Souza, B. Silva, L. X. L. & Roazzi, A. (2010). *MMORPGS and cognitive performance: A study with 1280 Brazilian high school students*. *Computers in Human Behavior*. doi:10.1016/j.chb.2010.06.001. 2010.

Campello de Souza, B. Et al .(2012). *Putting the Cognitive Mediation Networks Theory to the Test: Evaluation of a Framework for Understanding the Digital Age in Computers in Human Behavior*.

Campos, A. de. (2009). *Teorias da Personalidade: Dimensões Importantes*. Na Internet em: <<http://www.alexandredecampos.com.br/Personalidade/Teorias-da-Personalidade-Dimensoes-Importantes.html>> Acessado em: 28 dez. 2012.

Campos, R. (2000). *Identidade profissional*. In: FIDALGO, F.; MACHADO, L. Dicionário da Educação Profissional. Belo Horizonte: Núcleo de Estudos sobre Trabalho.

Carneiro, M. C. C. de A.(2002). *O Desenvolvimento da Moralidade do Professor na Formação da Autonomia*. Juiz de Fora: [edição da autora].

Cattell, R. B. (1978). *The Scientific Use of Factor Analysis*. New York: Plenum.

Cavaliere, A. M. A. P.; Soares, A. B.(2007). *O que é a inteligência? Uma perspectiva histórico-evolutiva*. (Vol. 9)(n.17) (p.10) Rev. Cient. Cent. Univ. Barra Mansa - UBM, Barra Mansa.

Copi, I. M.(1978). Tradução de Álvaro Cabral. *Introdução à lógica*. 2. ed. Editora Mestre.

Costello, A. B., e Osborne, J. W. (2005). *Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis*. *Practical Assessment Research & Evaluation*, 10(7). Acessado em 03 de janeiro de 2013 em <http://pareonline.net/pdf/v10n7a.pdf>.

D'Ambrosio, U.(1986). *Da realidade a Ação*. 1. ed. São Paulo: Summus.

Dias, R. A.; Leite, L. S.(2010) *Educação a distância: da legislação ao pedagógico*. Edição única. Vozes.

Digman, J.M. (1990). *Personality structure: Emergence of the five-factor model*. Annual Review of Psychology, 41, 417–440.

Everitt, S. (1975). *Multivariate analysis: The need for data, and other problems*. British Journal of Psychiatry. 126, 2S7-240.

Ferreira, A. B. de H.(2010). *Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. Curitiba: Editora Positivo.

Flynn, J. R.(1987). *Massive IQ gains in 14 nations: what IQ tests really measure*. Psychological Bulletin 101: pp 171-191.

Ford, J. K., MacCallum, R. C., e Tait, M. (1986). *The application of exploratory factor analysis in applied psychology: A critical review and analysis*. Personnel Psychology, 39, 291-314.

Formiga, J. M. M. et.al.(2002). *Encurtando Distâncias, Vencendo Obstáculos, Articulando Saberes: Uma Experiência em Enfermagem*. In: CASTRO, Janete Lima (org.) *Educação Profissional em Saúde e Cidadania*.(PP.173-186) Brasília: Brasil, MS.

Freire, J. (2012). *Um Estudo dos Novos Hábitos de Acesso, Manipulação e Distribuição da Informação em Cenários Educacionais*. Na Internet em: <http://artigos.netsaber.com.br/resumo_artigo_52115/artigo_sobre_um_estudo_dos_novos_habitos_de_acesso_manipulacao_e_distribuicao_da_informacao_em_cenarios_educacionais> Acessado em: 28 dez. 2012.

Gardner, H.(1999). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. Basic Books.

Goleman, D.(2009). *Inteligência ecológica: o impacto do que consumismo e as mudanças que podem melhorar o planeta*. Rio de Janeiro: Elsevier.

Goleman, Daniel (1996). *Inteligência Emocional*. Objetiva: ISBN 8573020806. 370.

Gorsuch, R. L. (1983). *Factor analysis* (2nd ed.). Hillsdale,NJ: Erlbaum.

Gosling, S. D., Rentfrow, P. J., and Swann Jr., W. B. (2003). A very brief measure of the Big-Five personality domains. *Journal of Research in Personality* 37 (2003) 504-528.

Gosling, S. D.; Rentfrow, P. J.; Swannjr, W. B(2003). *A very brief measure of the Big-Five*

personality domains. Journal of Research in Personality. pp. 504-528.

Guimarães, L. M. P. e Ferreira, T. M. T. *Myrthes Gomes de Campos: pioneirismo na luta pelo exercício da advocacia e defesa da emancipação feminina.* In: Revista do Instituto de Estudos de Gênero, v.9,n.2, p.135-151,1 sem. Niterói, RJ, 2009.

Holloway, M. (1999). *Flynn's Effect.* *Scientific American.* Na Internet em: <http://www.sciam.com/article.cfm?articleID=00037F65-D9C0-1C6A-84A9809EC588EF21> acessado em 01.06.12.

Hubner, M. M. C. & Marinotti, M. (2000). *Crianças com dificuldades escolares.* In E.F.M. de Silveiras (Orgs.), *Estudos de Caso em Psicologia Clínica Comportamental Infantil.* pp. 259–304. Campinas, Papirus.

John, O. P., e Gross, J. J. (2004). *Healthy and unhealthy emotion regulation: Personality processes, individual differences, and life span development.* *Journal of Personality*, 72, 1301-1333.

Kline, P. (1979). *Psychometrics and psychology.* London: Acaderric Press.

Landim, C. M. F.(1997). *Educação a distância: algumas considerações.* Rio de Janeiro, s/n.

Lévy, P.(1999). *Cibercultura.* São Paulo. 34ª ed.

Lima, E. J.(2005). *Contribuição da aprendizagem para o desenvolvimento de competências gerenciais: uma investigação no setor de transportes urbanos da Região Metropolitana do Recife.* Dissertação de mestrado- Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Pernambuco.

Litto, M.; Formoga, M. M. M (orgs.).(2009). *Educação a distância: o estado da arte.* São Paulo: Pearson Education do Brasil.

Lucena, M.(1997). *Um modelo de escola aberta na Internet: kidlink no Brasil.* Rio de Janeiro: Brasport.

Luria, A.R. (1976). *Cognitive Development: Its Cultural and Social Foundations.* Harvard University Press. London, England.

Maia, C.; Mattar, J.(2007) *ABC da EAD.* São Paulo: Pearson Prentice Hall.

Malhota, Naresh K.(2001). *Pesquisa de Marketing: uma orientação aplicada.* Porto Alegre:Bookman.

MARQUES, R. et al (1998). *Na sociedade da informação o que aprender na escola?*.Edições Asa.

- Melão Júnior, H.(2012). *Introdução aos “testes de QI” por Hindenburg Melão Jr.* Na Internet em: <www.sigmasociety.com/artigos/introducao_qi.pdf> Acessado em 28 nov. 2012.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in educations*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Merriam, S. B.; Caffarella, R.(1991) *Learning in adulthood: a comprehensive guide*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Merriam, S. B.; Caffarella, R.(1999) *Key theories of learning*. In:_____. *Learning in adulthood: a comprehensive guide*. San Francisco: Jossey-Bass, 2.ed.
- Ministério da Educação. (2012). *Princípios da Educação de Jovens e Adultos*. Na Internet em: <www.ceeja.ufscar.br/legislacao-vigente-para-a-eja> Acessado em 28 dez. 2012.
- Mocaiber, I., Oliveira, L., Pereira, M.G., Machado-Pinheiro, W., Ventura, P. R., Figueira, I.V. e Volchan, E. (2008). Neurobiologia da regulação emocional: implicações para a terapia cognitivo-comportamental. *Psicologia em Estudo*, 13(3), 531-538. Retrieved January 26, 2014, from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722008000300014&lng=en&tlng=pt. 10.1590/S1413-73722008000300014.
- Moore, M. G. (1993). *Theory of transactional distance*. In: KEEGAN, D. (Org.). *Theoretical principles of distance education*. Londres: Routledge.
- Moore, M. & Kearsley.(2007). *Educação a Distancia: Uma Visão Integrada*. São Paulo: Thomsom Learning.
- Netdicionario (2012). *Hipercultura*. Na Internet em: <<http://www.netdicionario.com.br/hipercultura>>. Acessado em: 10 jun. 2012.
- Niskier, A.(1999). *Educação a distância: a tecnologia da esperança; políticas e estratégias a implantação de um sistema nacional de educação aberta e a distância*. São Paulo: Loyola.
- Nova, C. & Alves, L.(2003). *Estação online: a “ciberescrita, as imagens e a EAD*. In: SILVA, Marco (org.). *Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa*. São Paulo: Loyola.
- Nunan, D. (1999). *A foot in the world of ideas: graduate study through the Internet*. *Language Learning& Technology*, 3 (1), July 1999, pp.52-74.
- Nunes, I. B.(1994). *Noções de Educação à Distância*. Na Internet em: <aldrin.com.br/.../esp/Nocoas_de_Educacao_a_Distancia.doc>. Acessado em: 28 dez. 2012. Brasília: Intertexto gestão da informação estudos e projetos [www.intelecto.net].
- Pergher, N.K. & Velasco, S. M. *Modalidade de acompanhamento terapêutico para desenvolvimento de comportamentos pró-estudo*. In D.R. Zamignani, R. Kovac & J.S.

Vermes (Orgs.): *A Clínica de Portas Abertas: Experiências do acompanhamento terapêutico e da prática clínica em ambiente extraconsultório*. pp. 285-306. Santo André: ESETec Editores Associados.

Pergher, N. K.; Colombini, F.; Chamati, A. B.; Figueiredo, S.; Camargo, M. I.. (2012). Artigo: *Desenvolvimento de Hábitos de Estudo*. Na Internet em: <www.atendimentoproestudo.com.br/.../Habitots%20de%20Estudo%20...> Acessado em 20 dez. 2012.

Peters, O.(1973). *A estrutura Didática da Educação a Distância*. São Paulo: Olho d'Água.

Peters, O.(2001). *Didática do Ensino a Distância: experiências e estágio da discussão numa visão internacional*. Novo Hamburgo: Editora UNISINOS.

Pimenta, Selma Garrido & ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002.

Piaget, J.(1997). *Psicologia da Inteligência*. Zahar Editores. Rio de Janeiro, RJ.

Regra, J. A. G.(1997). *Habilidade desenvolvida em alunos de psicologia no atendimento de crianças com problemas de escolaridade e suas famílias*. In M.A. Delitti (Org.), *Sobre Comportamento e cognição: a prática da análise do comportamento e da terapia cognitivo comportamental*. Santo André: ARBytes Editora.

Piaget, J. A. (1996). *Biologia e conhecimento: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos*. Petrópolis: Vozes.

Pollack, Robert. (1997). *Signos da vida. A linguagem e os significados do ADN*. Rio de Janeiro: Rocco.

Regra, J.A.G. (2004). *Aprender a estudar*. In M.M.C. Hübner & M. Marinotti (Orgs.), *Análise do Comportamento para a Educação: contribuições recentes* (pp. 225-242). Santo André: ESETec Editores Associados.

Roazzi, A.; Campello de Souza. B. (2002). *Repensando a Inteligência*. Paidéia, PP. 12-23, 31-55.

Rodrigues, R.S.(1998). *Modelo de avaliação para cursos no ensino a distância: estrutura, aplicação e avaliação*. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina.

Silveira, S. A. da.(2001). *Exclusão Digital: a miséria na era da informação*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo.

Sternberg, R. J. (1984). *A contextualist view of the nature of intelligence*. International Journal of Psychology. Changing Conceptions of Intelligence and Intellectual Functioning:

Current Theory and Research, Edição Especial, pp 307-334.

Sternberg, R. J. (1988). *Intelligence*. Em: Sternberg, R. J. e Smith, E. E. (Editores) - The psychology of human thought. Cambridge University Press.

Sternberg , R. J.(1991). *Theory-Based Testing of Intellectual Abilities: Rationale for the Triarchic Abilities Test*. Em: Rowe, H. A. H. (Ed.) - Intelligence: Reconceptualization and Measurement. Lawrence Erlbaum Associates, Londres.

Sternberg , R. J.(1999). *Successful intelligence: Finding a balance*. Trends in Cognitive Sciences , 3, 436-442.

Sternberg , R. J.(1999). *The theory of successful intelligence*. Review of General Psychology, 3, 292-316.

Tavares, K.(2000). *O papel do professor – do contexto presencial para o ambiente on-line – versa*. Revista Conect@, n. 3, 12 nov. 2000.

Teodoro, E. G. (2009). *O jovem e as escolhas profissionais*. In: I Seminário Internacional sobre Juventude na Amazonia: construção de subjetividades e saberes, Belém. I Seminário Internacional sobre Juventude na Amazonia: construção de subjetividades e saberes. Belém: Amazonia Editora.

Torres, C. A.(1998). *Democracy, Education and Citizenship: Dilemmas of Citizenship in a Global World*. Lanhman, Maryland, Rowman and Littlefield.

Torres, C. A.(2003). *Política para educação de adultos e globalização*. Currículo sem Fronteiras, v.3, n.2, pp.60-69, Jul/Dez 2003.

Vergnaud, G. (1997). *The nature of mathematical concepts*. Em T. Nunes e P. Bryant (Eds.), Learning and teaching mathematics: An international Perspective, Psychology Press, Hove, pp. 5-28.

Vergnaud, G. (1982). *A classification of cognitive tasks and operations of thought involved in addition and subtraction problems*. In Carpenter, T., Moser, J. & Romberg, T. (1982). *Addition and subtraction. A cognitive perspective*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum. pp. 39-59.

Vygotsky, L.S.(1984). *A Formação Social da Mente*. Martins Fontes Editora Ltda. São Paulo, SP.

ANEXOS

Teste de Pensamento Acadêmico

O presente exame é um teste de pensamento acadêmico, o qual procurará avaliar a sua capacidade de raciocinar em termos do conhecimento escolar. Trata-se da avaliação de apenas uma das muitas habilidades do ser humano, não de toda a sua capacidade mental.

Instruções

Preencha corretamente o cabeçalho do questionário e da folha de respostas antes de começar.

Leia atentamente a todas as 28 (vinte e oito) questões apresentadas a seguir, assinalando no cartão de respostas apenas uma única alternativa ou resposta para cada pergunta.

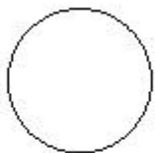
O tempo é importante, sendo lhe dado apenas 30 minutos. Por isso, trabalhe rápido, mas sem se afobar.

Quando em dúvida acerca da resposta correta para uma dada questão, passe logo para a pergunta seguinte, deixando para tentar de novo depois de repassar todas as outras perguntas.

Ao final do tempo, feche o caderno de testes e aguarde até que o fiscal recolha o seu material.

Exemplos

I - Qual das figuras a seguir é maior do que todas as outras?



(a)



(b)



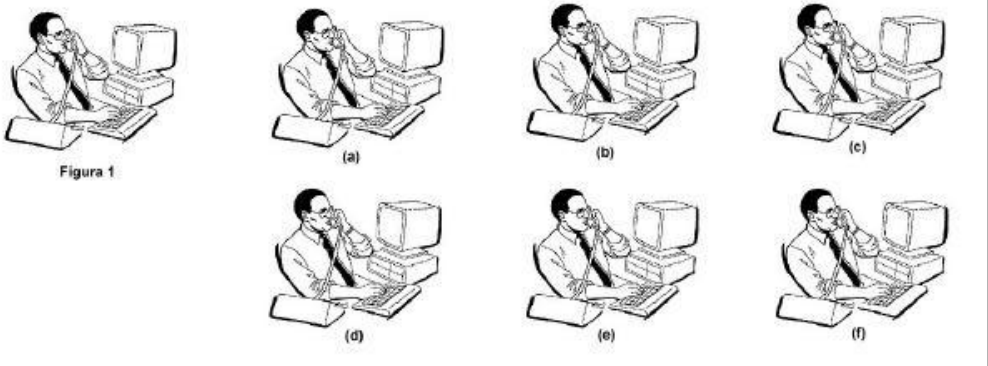
(c)

II - Qual o número que completa a sequência abaixo?

1, 2, 3, 4, 5, 6, ...?

III - Qual a posição (1ª, 2ª, 3ª, ...) da letra H no alfabeto?

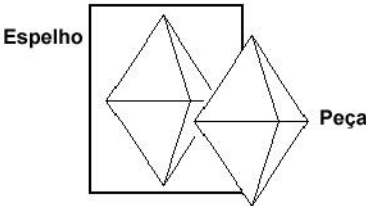
01) Dentre as alternativas a seguir, qual é a mais parecida com a da Figura 1?



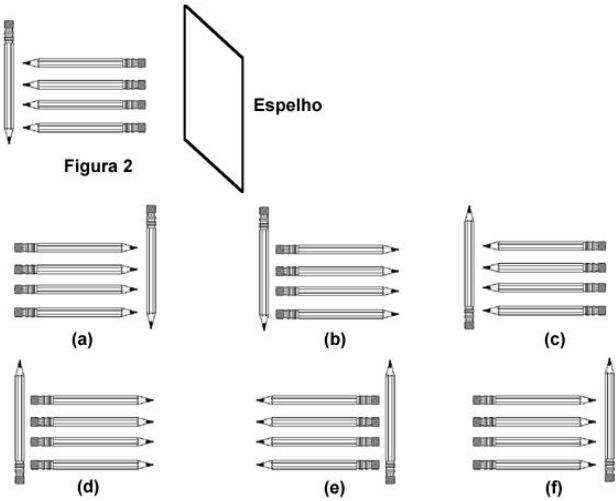
02) Quantos Quadrados do tamanho de "X" você acha que cabem dentro de "Y"?



03) Quantas "quinas" (vértices) existem na peça abaixo?



04) Qual das alternativas a seguir representa o reflexo da Figura 2 no espelho?



05) Quantas formas geométricas (quadrados, retângulos, triângulos, círculos e elipses) fazem a Figura 3, logo abaixo?

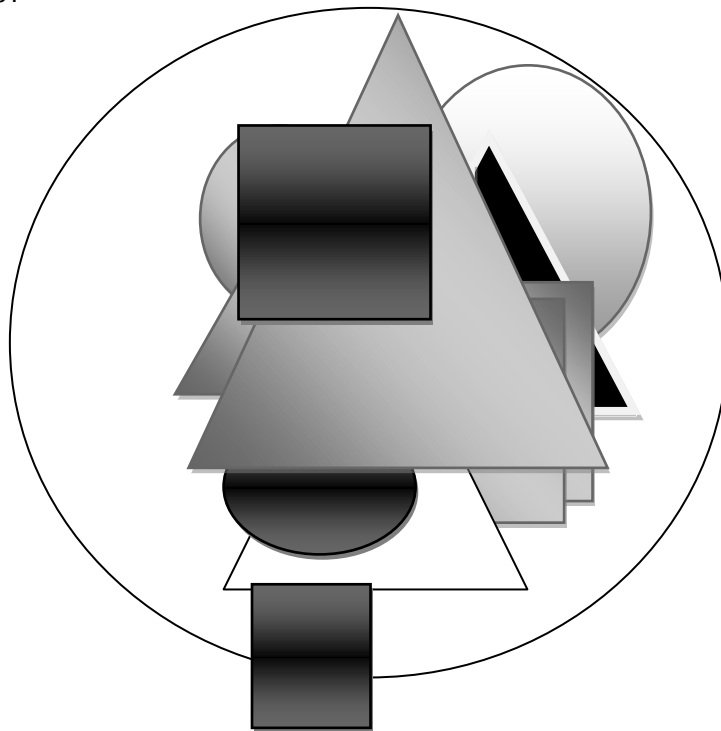
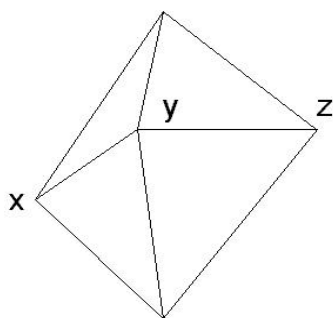


Figura 3

06) Caso a peça regular abaixo seja cortada ao longo do plano formado pelos pontos (vértices) x, y e z, o resultado será:



- a) Dois semicubos.
- b) Dois triângulos.
- c) Duas pirâmides.
- d) Dois prismas.
- e) Dois semiparalelogramas.

07) Qual das peças apresentadas a seguir pode se encaixar perfeitamente com a da Figura 4 para formar um cubo?

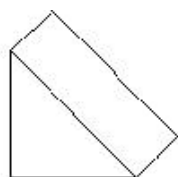
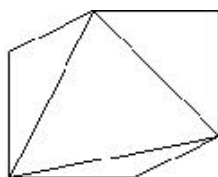
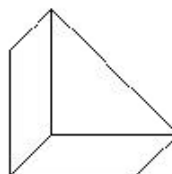


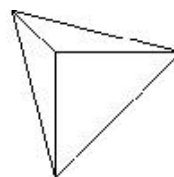
Figura 4



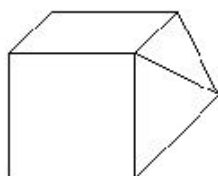
(a)



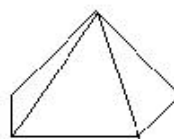
(b)



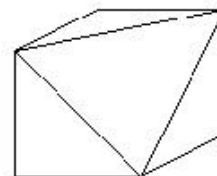
(c)



(d)



(e)



(f)

08) Dentre as alternativas abaixo, assinale o item mais diferente.

- a) Gato b) Rato c) Cão d) Papagaio e) Coelho

09) Qual das alternativas abaixo é o significado da palavra SAGACIDADE?

- a) Juízo b) Responsabilidade c) Esperteza d) Paciência e) Frieza

10) Da sequencia abaixo, qual o segundo número depois do número que vem logo antes do número 8?

1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12

11) Se 4 e 6 são números pares, responda "T", a menos que "O" e "U" sejam vogais, em cujo caso nada escreva exceto "S".

12) Responda a letra cuja posição no alfabeto é a mesma que a distância entre o primeiro 'I' e o terceiro 'I' na palavra INDISCIPLINA.

13) As palavras a seguir podem ser ordenadas de modo a formar uma frase. Escreva no cartão de respostas a letra "V" se a frase formada for verdadeira e "F" se ela for falsa ou "N" se não for possível determinar.

ALTAS OS SÃO EDIFICAÇÕES PRÉDIOS

14) Forme uma sequência de seis números de acordo com a seguinte regra: comece com 1, some 2 para formar o segundo, some 4 ao segundo para formar o terceiro, some 6 ao terceiro para formar o quarto, some 8 ao quarto para formar o quinto e assim por diante. Escreva no cartão de respostas qual é o sexto número da sequência.

15) Qual o próximo número da sequência abaixo?

1, 2, 3, 5, 8, 13, 21, ... ?

16) Assinale a alternativa que melhor completa a frase a seguir: "Pequeno está para Micro assim como Grande está para".

a) Universal b) Cósmico c) Gigante d) Macro e) Enorme f) Minúsculo

17) Numa obra com quatro pedreiros, o chefe deles recebe um pagamento que é três vezes maior do que o de qualquer outro. Sabendo que todos os outros pedreiros recebem o mesmo salário de R\$ 100,00, qual é o gasto total com todos os pedreiros da obra?

18) Que número é tão maior do que 40 quanto menor do que a metade de 60 mais 20?

19) No retângulo abaixo se aplica a regra de que, em cada linha, dois dos números, quando somados, resultam no terceiro. Assim sendo, qual o número que está faltando?

3	2	1
0	?	6
7	7	0

20) Na sequência de números a seguir, quantas combinações diferentes é possível se fazer de modo que nunca hajam dois números pares juntos?

2

3

4

21) Qual das alternativas a seguir tem menos a haver com o significado da palavra CONTROLE?

a) Suporte b) Coordenação c) Organização d) Comando e) Monitoração f) Domínio

22) Nenhum pato é azul, mas alguns patos são amarelos. Assim sendo:

- (a) Alguns patos são azuis.
- (b) Todos os patos não são amarelos.
- (c) Todos os patos não são azuis.
- (d) Não existem patos azuis ou amarelos.
- (e) Nenhuma das respostas acima.

23) Qual o número que vem a seguir na série abaixo?

4, 16, 36, 64, ... ?

24) Dado que João e José são da mesma família e que um filho de José é tio do filho de João, qual o parentesco de João com José?

a) Primos. b) Sobrinho e tio. c) Irmãos. d) São a mesma pessoa. e) Avô e neto. f) Pai e filho.

25) As estatísticas mostram que os homens se envolvem em mais acidentes que as mulheres, mas as mulheres dirigem menos do que os homens. Isso significa que:

- (a) A competência das mulheres costuma ser subestimada.
- (b) Os homens são melhores motoristas, mas dirigem com maior frequência.
- (c) A maioria dos motoristas de caminhão são homens.
- (d) Para avaliar com precisão a competência de ambos os sexos, é preciso calcular o percentual de acidentes de cada um.
- (e) Nenhuma das respostas acima é correta.

26) Se $A \times B = 120$, $C \times D = 120$, $B \times D = 240$ e $B \times C = 800$, quanto é o resultado da operação $A \times B \times C \times D$?

27) Dado que 0 com 0 é igual a 0, 1 com 1 é igual a 1, 0 com 1 é igual a 1 e 1 com 0 é igual a 1, quanto é 01100 mais 01111?

- a) 11111 b) 10011 c) 01100 d) 02211 e) 12200 f) 01111

28) Observe a frase a seguir: "Os fatos não deixam de existir apenas por que contradizem nossas amadas teorias." Esta frase significa que:

- a) As teorias são mais importantes do que os fatos.
- b) Nada mais prático do que uma boa teoria.
- c) Os fatos são mais importantes do que as teorias.
- d) A existência dos fatos é afetada pelas nossas teorias.
- e) A existência das teorias é afetada pelos fatos.

TIPI

Abaixo estão listadas uma série de características com as quais você pode ou não se identificar. Por gentileza preencha os espaços em branco para cada item com um valor que indique o quanto você concorda ou discorda com um determinado item. Pense no par de características como um todo mesmo que uma se aplique mais a você que outra.

Use a notação abaixo para preencher as lacunas:

- 1 – Discordo Fortemente
- 2 – Discordo Moderadamente
- 3 – Discordo um pouco
- 4 – Nem Discordo nem Concordo
- 5 – Concordo um Pouco
- 6 – Concordo Moderadamente
- 7 – Concordo Fortemente

- | | |
|--|-------|
| 1. Eu me vejo como uma pessoa Extrovertida, Entusiástica | _____ |
| 2. Eu me vejo como uma pessoa Crítica, Irascível | _____ |
| 3. Eu me vejo como uma pessoa Confiável, Auto-Disciplinada | _____ |
| 4. Eu me vejo como uma pessoa Ansiosa, Facilmente Perturbável | _____ |
| 5. Eu me vejo como uma pessoa Aberta a novas experiência, Complexa | _____ |
| 6. Eu me vejo como uma pessoa Reservada, Quieta | _____ |
| 7. Eu me vejo como uma pessoa Simpática, Calorosa | _____ |
| 8. Eu me vejo como uma pessoa Desorganizada, Descuidada | _____ |
| 9. Eu me vejo como uma pessoa Calma, Emocionalmente Equilibrada | _____ |
| 10. Eu me vejo como uma pessoa Convencional, Pouco Criativa | _____ |

08) Indique se você realiza ou não as seguintes atividades ao computador regularmente:

- | | | |
|--|---------|---------|
| A) Preparar documentos no editor de textos (ex: Word). | (1) Sim | (0) Não |
| B) Fazer contas com planilha eletrônica (ex: Excel). | (1) Sim | (0) Não |
| C) Preparar apresentações (ex: Powerpoint). | (1) Sim | (0) Não |
| D) Fotografia digital, tratamento de imagens e/ou desenho. | (1) Sim | (0) Não |
| E) Uso de sistemas corporativos (ex: SAP, ERP, etc.). | (1) Sim | (0) Não |
| F) Jogos simples (ex: Tetris, Paciência) | (1) Sim | (0) Não |
| G) Jogos complexos sem ser pela Internet. (ex: Oblivion) | (1) Sim | (0) Não |
| H) Outros tipos de software | (1) Sim | (0) Não |

09) Indique se você realiza ou não as seguintes atividades na Internet regularmente:

- | | | |
|--|---------|---------|
| A) Uso do e-mail. | (1) Sim | (0) Não |
| B) Pesquisas e buscas (ex: usando o Google). | (1) Sim | (0) Não |
| C) Criação e/ou manutenção de Websites. | (1) Sim | (0) Não |
| D) Escrever/atualizar Blogs. | (1) Sim | (0) Não |
| E) Bate-papo online. | (1) Sim | (0) Não |
| F) Jogos online do tipo “tiroteio” (ex: Counterstrike) | (1) Sim | (0) Não |
| G) Jogos online tipo “RPG” (ex: Warcraft) | (1) Sim | (0) Não |
| H) Sites de relacionamento (Ex.: Orkut, Facebook) | (1) Sim | (0) Não |
| I) Twitter | (1) Sim | (0) Não |
| J) Assistir ou baixar vídeos | (1) Sim | (0) Não |
| K) Ouvir ou baixar música | (1) Sim | (0) Não |
| L) Baixar software. | (1) Sim | (0) Não |

10) Com que frequência você:

- (1) Nunca (2) Raramente (3) Ocasionalmente (4) Frequentemente (5) Sempre

A) Percebe semelhanças entre o modo como funcionam as coisas do dia a dia e o modo funcionam certas tecnologias digitais (computador, Internet, etc.).

B) Usa, nas atividades do dia a dia, palavras, expressões e modos de dizer oriundos da Informática (ex: deletar, linkar, clicar, conectar, processar, interativo).

ESTUDO E PROFISSÃO

01) Usando a escala abaixo, como você avalia a Faculdade onde você estuda atualmente no que se refere aos itens a seguir?

(1) Péssima. (2) Muito Ruim. (3) Razoável. (4) Boa. (5) Ótima.

- | | |
|--|-------|
| A) Instalações e equipamento. | _____ |
| B) Nível de formação e conhecimento dos professores. | _____ |
| C) Qualidade das aulas e da didática. | _____ |
| D) Preparação para o mercado de trabalho. | _____ |
| E) Preparação para concursos públicos. | _____ |

02) Quantas horas por semana você dedica atualmente ao estudo? (Não inclua o horário das aulas)

03) Quantas horas por semana você dedica atualmente à leitura extracurricular? (Não inclua a quantidade de estudo)

04) De que forma você estuda quando não está em aula?

- (1) Não estudo.
- (2) Principalmente lendo e relendo o assunto nos livros.
- (3) Principalmente lendo e "passando a limpo" as notas de aula.
- (4) Principalmente fazendo testes e resolvendo exercícios.
- (5) Fazendo todas as coisas acima mais ou menos por igual.
- (6) Nenhuma das respostas acima.

05) Quanto aos dias em que estuda, você: (Não inclua o horário das aulas)

- (1) Revisa tudo perto do dia da prova.
- (2) Não tem dia fixo.
- (3) Estuda apenas no fim de semana.
- (4) Estuda apenas de segunda a sexta.
- (5) Estuda todo dia.

06) Em casa, você estuda:

- (1) Na maior calma e silêncio possível.
- (2) Ouvindo música ou assistindo televisão.
- (3) Discutindo a matéria com alguém.
- (4) Nenhuma das respostas acima.

07) Você estuda com seus colegas: (Não inclua as aulas)

- (1) Nunca.
- (2) Menos do que 1 vez por mês.
- (3) De 1 a 4 vezes por mês.
- (4) De 5 a 8 vezes por mês.
- (5) Mais do que 8 vezes por mês.

08) Qual a importância que os seguintes critérios tem para a sua escolha por um determinado curso superior?

A) O seu gosto pela profissão.	(1) Baixa	(2) Média	(3) Alta
B) A sua aptidão para a profissão.	(1) Baixa	(2) Média	(3) Alta
C) A facilidade em passar no vestibular.	(1) Baixa	(2) Média	(3) Alta
D) A opinião dos seus familiares.	(1) Baixa	(2) Média	(3) Alta
E) As oportunidades de emprego.	(1) Baixa	(2) Média	(3) Alta
F) As perspectivas de salário.	(1) Baixa	(2) Média	(3) Alta
G) A qualidade do curso na Faculdade.	(1) Baixa	(2) Média	(3) Alta

09) Qual a importância dos fatores a seguir para a sua preferência por uma Faculdade?

A) Oferecer o curso desejado.	(1) Baixa	(2) Média	(3) Alta
B) A qualidade do curso e da Faculdade.	(1) Baixa	(2) Média	(3) Alta
C) A reputação no mercado de trabalho.	(1) Baixa	(2) Média	(3) Alta
D) O valor da mensalidade (ou ser gratuita).	(1) Baixa	(2) Média	(3) Alta
E) A localização e transporte.	(1) Baixa	(2) Média	(3) Alta
F) A facilidade de passar no vestibular.	(1) Baixa	(2) Média	(3) Alta
G) A preferência dos seus pais ou familiares.	(1) Baixa	(2) Média	(3) Alta
H) O horário das aulas.	(1) Baixa	(2) Média	(3) Alta

10) Depois de completar o curso no qual você está interessado(a), que tipo de atividade profissional você mais prefere desenvolver?

- (1) Atuação Acadêmica (Ensino e Pesquisa)
- (2) Funcionário de Empresas e Organizações Privadas
- (3) Funcionário de Órgãos Públicos
- (4) Atividade de Consultoria
- (5) Abertura de Negócio Próprio
- (6) Atuação nos Negócios da Família.
- (7) Outra.

11) Na sua opinião, qual a melhor forma de continuar a melhorar a sua qualificação profissional após a formatura?

- (1) Experiência direta via prática profissional;
- (2) Congressos, seminários e encontros profissionais;
- (3) Oficinas e cursos de extensão;
- (4) Pós-Graduação (Especialização, Mestrado, Doutorado);
- (5) Atualização via leitura de livros e revistas especializados;
- (6) Outro curso superior;
- (7) Outra Forma.

12) Quando você está raciocinando sobre alguma coisa, normalmente você pensa em termos de:

- (1) Imagens (2) Palavras (3) NDR.

13) Na sua opinião, qual a sua habilidade para raciocinar e resolver problemas envolvendo:

- | | | | |
|-----------------------------------|------------|---------------|----------|
| A) Palavras e Textos. | (1) Fraca. | (2) Razoável. | (3) Boa. |
| B) Figuras Geométricas e Imagens. | (1) Fraca. | (2) Razoável. | (3) Boa. |
| C) Números e Quantidades. | (1) Fraca. | (2) Razoável. | (3) Boa. |
| D) Pessoas e Relacionamentos. | (1) Fraca. | (2) Razoável. | (3) Boa. |

23) Quantas horas você dorme por dia? (Período de 24 horas - Incluir noite e dia).

----- Horas

Questionário de Regulação Emocional

Instruções:

Gostaríamos de fazer algumas questões sobre a sua vida emocional, em particular, como controla as suas emoções (isto é, como regula e conduz). As questões abaixo envolvem duas situações diferentes sobre sua vida emocional. A primeira refere-se a sua experiência emocional, isto é, o modo como se sente. A segunda refere-se a expressão emocional, ou seja, a forma como demonstra as suas emoções, ao falar, gesticular ou atuar. Apesar de algumas questões parecerem semelhantes, diferem-se em importantes aspectos. Para cada item, por favor responda utilizando a seguinte escala:

1 -----	2 -----	3 -----	4 -----	5 -----	6 -----	7
Discordo			Não concordo			Concordo
Totalmente			nem discordo			Totalmente

1. ___ Quando quero sentir mais emoções positivas (como alegria ou contentamento), mudo o que estou pensando.
2. ___ Eu conservo as minhas emoções para mim.
3. ___ Quando quero sentir menos emoções negativas (como tristeza ou raiva) mudo o que estou pensando.
4. ___ Quando estou sentindo emoções positivas, tenho cuidado para não expressá-las.
5. ___ Quando estou perante a uma situação estressante, procuro pensar de uma forma que me ajude a ficar calmo.
6. ___ Eu controlo as minhas emoções não as expressando.
7. ___ Quando quero sentir mais emoções positivas, eu mudo o que estou pensando em relação à situação.
8. ___ Eu controlo as minhas emoções modificando a forma de pensar sobre a situação em que me encontro.
9. ___ Quando estou sentindo emoções negativas, tento não expressá-las.
10. ___ Quando eu quero sentir menos emoções negativas, mudo a forma como estou pensando em relação à situação.

Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Serres Humanos	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE / UFPE-	
--	--	---

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O IEAD E OS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR: A IMPORTÂNCIA DOS FATORES INDIVIDUAIS

Pesquisador: Silvania Luda da Silva Carliho

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 19826813.5.0000.5208

Instituição Proponente: Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DA NOTIFICAÇÃO

Tipo de Notificação: Envio de Relatório Final

Detalhe:

Justificativa:

Data do Envio: 11/04/2014

Situação da Notificação: Parecer Consubstanciado Emitido

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 614.706

Data da Relatoria: 21/04/2014

Apresentação da Notificação:

A notificação foi apresentada para avaliação do relatório final da pesquisa

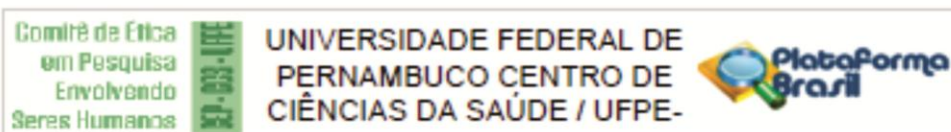
Objetivo da Notificação:

O pesquisador solicita a aprovação do relatório final da pesquisa.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O pesquisador indicou a utilização do TCLE e Informando os Riscos e Benefícios.

Endereço: Av. da Engenharia s/nº - 1º andar, sala 4, Prédio do CCS			
Bairro: Cidade Universitária		CEP: 50.740-600	
UF: PE	Município: RECIFE		
Telefone: (81)2126-8568	Fax: (81)2126-8568	E-mail: cepcos@ufpe.br	



Continuação do Parecer: 014.700

Comentários e Considerações sobre a Notificação:

A notificação foi apresentada com o relatório final e o mesmo está adequado, com a indicação dos resultados e conclusão.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos foram considerados adequados.

Recomendações:

Recomendação

O pesquisador deverá sempre colocar o nome por extenso.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado com recomendação.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

O Colegiado aprova o parecer da notificação do relatório final da pesquisa, tendo o mesmo sido avaliado e o protocolo aprovado de forma definitiva

RECIFE, 14 de Abril de 2014

Assinador por:
GERALDO BOSCO LINDOSO COUTO
 (Coordenador)

Endereço: Av. da Engenharia s/nº - 1º andar, sala 4, Prédio do CCS
 Bairro: Cidade Universitária CEP: 50.740-600
 UF: PE Município: RECIFE
 Telefone: (81)2126-8588 Fax: (81)2126-8588 E-mail: cepccs@ufpe.br