



## PRECONCEITO E MOTIVAÇÃO PARA APRENDIZAGEM EM DISCENTES DO ENSINO A DISTÂNCIA DE UM INSTITUTO FEDERAL

Lisânia de Giacometti<sup>1</sup>

João Gabriel Modesto<sup>2</sup>

DOI: 10.5281/zenodo.10614085

### RESUMO

Os avanços tecnológicos têm uma série de repercussões para a educação, a exemplo do ensino a distância (EaD). Apesar da popularização dessa modalidade, é comum a existência de estereótipos e preconceitos acerca dela. Tendo em vista a importância do tema, o presente artigo tem como objetivo investigar a relação entre a vivência do preconceito por ser discente do ensino a distância e a motivação para a aprendizagem, tendo como público-alvo discentes de um curso EaD de um Instituto Federal. Participaram desta pesquisa 21 estudantes que responderam a medidas de preconceito e motivação para a aprendizagem e informaram dados sociodemográficos. De forma geral, foram identificados baixos índices de vivência do preconceito, embora expressões dele tenham sido reconhecidas. Sobre a motivação, verificou-se uma prevalência da motivação intrínseca em detrimento da extrínseca na amostra investigada. Uma relação marginalmente significativa entre vivência do preconceito e motivação intrínseca foi identificada, apontando que, quanto maior a vivência do preconceito, menor a motivação intrínseca. Com isso, conclui-se que é preciso que professores e gestores busquem reduzir ainda mais o preconceito contra o ensino a distância como uma forma de impactar positivamente o processo de aprendizagem dos discentes inseridos na modalidade. Acredita-se que a discussão sobre o preconceito contra o EaD pode fazer parte da educação continuada de professores que trabalhem na modalidade.

**Palavras-chave:** Ensino a Distância. Motivação. Preconceito.

### ABSTRACT

Technological advances have a series of repercussions for education, such as the popularization of distance education. Despite the popularization of this modality, it is common the existence of a series of stereotypes and prejudices about DE. Considering the importance of the theme, the present article has as its primary objective to investigate the relationship between the experience of prejudice for being a distance education student and the motivation for learning, having as sample students of a DE course of a Federal Institute. Participants in this research were 21 students who responded to measures of prejudice,

<sup>1</sup>Universidade Estadual de Goiás; E-mail: [lisaniadegiacometti@yahoo.com.br](mailto:lisaniadegiacometti@yahoo.com.br)

<sup>2</sup>Universidade Estadual de Goiás; E-mail: [joao.modesto@ueg.br](mailto:joao.modesto@ueg.br)



motivation for learning, and provided sociodemographic data. In general, low rates of experiencing prejudice were identified, although expressions of prejudice were recognized. Regarding motivation, there was a prevalence of intrinsic motivation compared to extrinsic motivation in the sample investigated. A marginally significant relationship was also identified between the experience of prejudice and intrinsic motivation, indicating that the greater the experience of prejudice, the lower the intrinsic motivation. Therefore, it is concluded that teachers and managers must seek to further reduce prejudice against the DE to positively impact distance education students' learning process. We believe that the discussion about prejudice against DE can be part of the continuing education of teachers who work in this modality.

**Keywords:** Distance education. Motivation. Prejudice.

## INTRODUÇÃO

A educação vem passando por transformações radicais nas últimas décadas a partir da evolução do conhecimento acadêmico, do processo de globalização econômica e principalmente da revolução tecnológica. Com o avanço das tecnologias da informação e comunicação (TICs), a modalidade de ensino a distância (EaD) chegou como uma alternativa para as pessoas que almejam fazer um curso de nível superior, mas não têm essa oportunidade, seja pela falta de oferta no seu local de moradia ou por dificuldade de conciliar horários. Além disso, tal modalidade (com diversas adaptações em seu formato tradicional) permitiu a continuidade do processo educativo durante a pandemia da covid-19, apesar dos desafios para sua operacionalização no período (CASTAMAN; RODRIGUES, 2020).

Apesar de sua importância, a educação a distância ainda parece ser alvo de preconceitos (PRIMO, 1995). Tendo em vista a importância do tema, o objetivo da presente pesquisa é analisar a relação entre o preconceito vivenciado por estudantes do ensino a distância do curso de pedagogia de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) e a motivação para a aprendizagem.

### **Percurso histórico da educação a distância no Brasil**

O surgimento da educação a distância no Brasil tem algumas controvérsias, pois nem sempre os autores concordam sobre suas origens. Na visão de Ribeiro (2014, p. 10), “a Educação a Distância não constitui uma modalidade de ensino-aprendizagem totalmente nova.



Na verdade, o que se observa é a renovação do conceito pelo emprego de tecnologias e pelo avanço da informática na educação.”

Nesse sentido, faz-se necessária uma redefinição da amplitude dessa modalidade de ensino devido à introdução das tecnologias de informação e comunicação. Ao longo da história, a educação a distância evoluiu, podendo ser caracterizada, segundo Moore e Kearsley (2007), por cinco gerações diferentes: 1ª Geração: marcada pela comunicação textual, por meio de correspondência; 2ª Geração: ensino por rádio e televisão; 3ª Geração: caracterizada, principalmente, pela invenção das universidades abertas; 4ª Geração: marcada pela interação a distância em tempo real, em cursos de áudio e videoconferências; e 5ª Geração: envolve o ensino e o aprendizado *on-line*, em classes e universidades virtuais, baseadas em tecnologias da internet.

Para entender como se deu essa modalidade aqui no Brasil, Alves (2009) relata que:

As políticas públicas brasileiras que dizem respeito à Educação só levaram em conta a EAD em 1996, com a entrada em vigor da Lei nº 9.394 LDB, em reforço, dois anos mais tarde, pela regulamentação através do Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, que estabeleceu a validade nacional dos diplomas e certificados de cursos e programas a distância, expedidos por instituições credenciadas e registradas na forma da lei e sua equivalência com os cursos na modalidade presencial. É apenas no ano 2006 que se cria um programa nacional abrangente de ensino superior no Brasil. Em 8 de junho de 2006, através do Decreto nº 5.800, cria-se o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Até então, os esforços partiam, basicamente, de projetos experimentais, sendo alguns, inclusive, emergenciais e paliativos. (ALVES, 2009, p. 34).

Importante ressaltar que esse processo de implementação do EaD no Brasil sofreu influência de outros países, na medida em que já eram identificados anúncios de cursos por correspondência desde 1900, sendo considerados os primeiros registros de cursos de datilografia a distância. No entanto, foi em 1904, com a instalação das escolas internacionais, que oficialmente se firmou a educação a distância no país, por meio das escolas por correspondência, com envio de materiais por correio. Esses cursos, em geral, eram demandados por pessoas que buscavam empregos, sobretudo, nos setores de comércio e serviço (ALVES, 2009).

Diante disso, o objetivo da educação a distância, nesse período inicial de desenvolvimento, estava bem explícito: a formação de trabalhadores para atender as necessidades do mercado. Essa lógica parece ter persistido durante anos, tendo em vista que, em 1970, diferentes empresas, como Nestlé, Duratex, Singer, Companhia Siderúrgica Belgo-Mineira e Ford, se beneficiavam de cursos a distância (ALVES, 2005).



Outro marco histórico relevante foi a fundação, em 1923, da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, a qual tinha como principal função fomentar a educação popular (ALVES, 2009).

Essa ferramenta foi utilizada por longos períodos:

[...] destacaram-se, entre eles, a Escola Rádio-Postal, a Voz da Profecia, criada pela Igreja Adventista em 1943, com o objetivo de oferecer aos ouvintes cursos bíblicos. O Senac iniciou suas atividades em 1946 e, logo a seguir, desenvolveu no Rio de Janeiro e em São Paulo a Universidade do Ar, que, em 1950, já atingia 318 localidades. A Igreja Católica, por meio da diocese de Natal, no Rio Grande do Norte, criou em 1959 algumas escolas radiofônicas, dando origem ao Movimento de Educação de Base. No sul do país, destaque para a Fundação Padre Landell de Moura, no Rio Grande do Sul, com cursos via rádio. (ALVES, 2009, p. 09).

Podemos perceber, em função dos estudos de Alves (2009), que o movimento das igrejas e a influência das religiões tiveram grande impacto nos desdobramentos do rádio como ferramenta na modalidade de educação a distância, inclusive no teor dos cursos de formação baseada nos preceitos da religião católica. Ainda de acordo com Alves (2009), projetos como o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), que eram vinculados ao governo federal, tiveram grande crescimento no país, mas, com a ditadura militar, sofreram grandes limitações de crescimento e desenvolvimento. Outro marco importante é o uso da televisão como ferramenta para o EaD, por meio da Fundação Roberto Marinho e da criação de telecursos (BELLONI, 2002).

Dessa forma, com base nos estudos revisados, conclui-se que houve um amplo envolvimento da iniciativa privada no desenvolvimento da educação a distância no país. Em muitos casos, esse envolvimento se dava a partir dos interesses de mercado, sendo as ações educacionais operacionalizadas por meio de correspondências, do rádio e, posteriormente, da televisão.

A partir desse breve histórico, outro elemento fundamental para a compreensão da educação a distância é o advento da internet e do computador. As tecnologias avançadas de comunicação sustentam as principais políticas educacionais de universalização do ensino, sendo o EaD o principal meio de alcance para tal. Logo, a imposição da popularização do EaD em todos os níveis e modalidades é incentivada pela parceria entre os setores públicos e privados (SILVA, 2011).

A ampliação da educação a distância tende a ser defendida como uma forma de fornecer educação para todos, conforme indicado pelo Banco Mundial, Plano Nacional de Educação (PNE), Plano Distrital de Educação (PDE) e Lei de Diretrizes e Bases da Educação



Nacional (LDB). Nesse âmbito, é comum afirmar que as tecnologias seriam uma forma de favorecer o processo de aprendizagem de maneira mais ampla, caso sejam bem utilizadas por professores e alunos (SOARES *et al.*, 2020).

No Plano Decenal de Educação para Todos, temos, no tópico 1 - Qualidade e heterogeneidade da oferta, um trecho que logo coloca a educação a distância e os recursos como algo impreterível: “[...] dotá-las desses meios e mesmo supri-las de recursos de educação a distância constitui desafio inadiável a ser enfrentado por todas as instâncias de governo.” (BRASIL, 1993, p. 22). Porém, na prática, a sua operacionalização demanda atenção:

No ensino superior percebe-se que a população é direcionada com esse discurso a cursos aligeirados, sendo instigados a buscarem qualificação, mas que eles têm o dever de correr atrás disso, como acredita a falácia da meritocracia. O resultado disso é a educação como mercadoria, exemplo disso é o crescimento lucrativo do grupo de conglomerado educacional. (SOARES *et al.*, 2020, p. 7).

De acordo com Demo (2006, p.74):

A preocupação com a Educação a Distância é de ordem tendencialmente formalista, não manifestando propriamente cuidado em torno da aprendizagem como tal. Essa lacuna poderá eclodir no aproveitamento tendencialmente apenas comercial, à sombra das banalizações mais sônicas, como a expectativa de que se poderia chegar a diplomas sem muito esforço.

Paulo Freire (2005, p. 127), em seu livro *Pedagogia da Autonomia*, já nos alertava sobre a importância dos saberes pertinentes, ao afirmar que: “o progresso científico e tecnológico que não responde fundamentalmente aos interesses humanos, às necessidades de nossa existência, perdem a sua significação”. Ou seja, apesar do seu potencial, o uso das tecnologias na educação demanda atenção e críticas.

### **Preconceito, educação e motivação para aprendizagem**

Como discutido, muitas vezes o EaD é visto como uma forma de ensino “aligeirada”, prescindindo de maior rigor educacional. Isso pode favorecer a ocorrência de estereótipos e preconceitos vivenciados pelos estudantes cursistas dessa modalidade. O preconceito, em suas diversas formas, configura-se em um grande problema para a sociedade, de modo que investimentos em sua compreensão e combate são necessários. O termo preconceito tem origem na palavra latina *praejudiciu* que significa “julgamento de antemão”, e aponta a ação de, como o próprio nome diz, pré-julgar alguma coisa. No dicionário, ele é definido assim:



[...] preconceito. [De pre +conceito] S.m.1. Conceito ou opinião formados antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimento dos fatos; ideia preconcebida. 2. Julgamento ou opinião formada sem levar em conta o fato que os conteste, prejuízo. 4. P. ext. Suspeita, intolerância, ódio irracional ou aversão a outras raças, crenças, credos, religiões, et. (PRECONCEITO, 2006, p. 1625).

Todas essas definições têm algo em comum: envolvem um sentimento negativo dirigido a um grupo particular de pessoas, sendo esse o entendimento usual em um conjunto amplo de pesquisas psicológicas (ALLPORT, 1954) e educacionais (MODESTO *et al.*, 2017) sobre o tema.

Em pesquisas psicológicas, o preconceito tem sido, portanto, entendido como uma atitude negativa em relação a uma pessoa ou grupo baseada na crença em características negativas atribuídas ao grupo. Essa atitude seria constituída por dois componentes: um cognitivo – a generalização categorial, e um disposicional – a hostilidade (ALLPORT, 1954). Ou seja, sobre o EaD, ter-se-ia uma generalização: “todo estudante do EaD teve uma formação insuficiente”. Esse pensamento faz com que haja uma hostilidade com os profissionais que se formaram por essa modalidade.

Atitudes preconceituosas sobre o uso das tecnologias têm sido observadas desde o seu surgimento, como no passado já aconteceu com o telefone, o rádio, o cinema, a televisão e, mais recentemente, a internet. Por exemplo, para Primo (1995), as tecnologias acabam sendo acusadas de: (1) rebaixar as preferências culturais do público; (2) agravar as taxas de delinquência; (3) contribuir para a deterioração moral em geral; (4) entorpecer as massas para chegar à superficialidade política; e (5) suprimir a criatividade.

Entretanto, essas características desconsideram os benefícios trazidos em relação à disseminação de conhecimento e cultura, principalmente alcançando os sujeitos geograficamente distantes, com dificuldades de acesso a esses bens e, ainda mais tarde, com a popularização das tecnologias aos menos favorecidos da sociedade.

Apesar da educação a distância ocupar um espaço cada vez maior no país, ainda existe muita resistência e preconceito contra a EaD. Além disso o estabelecimento do novo papel do professor como conteudista e/ou tutor, ou melhor, como intermediador do conhecimento e não mais o único responsável pela disciplina/curso que leciona, tem gerado confusões e impropriedades. (SALGADO, 2003, p. 10).

Admite-se que há muito preconceito em relação à educação a distância, e que, muitas vezes, a comunidade acadêmica sente-se incomodada com os novos parâmetros de ensino, nos quais o centro da aprendizagem desloca-se do professor para os estudantes. A partir dessas



constatações, é fundamental identificar se esse preconceito é percebido pelos estudantes da educação a distância e quais as implicações negativas da vivência dele.

Muitos discentes que frequentam os cursos de graduação a distância são tratados como inferiores perante aqueles que cursam a graduação de forma presencial. Conforme Moran, Masetto e Behrens (2000), essas vivências têm um efeito nocivo na vida desses estudantes e contribuem para sua imobilidade social. As experiências de preconceito, não sendo superadas, podem gerar problemas psicológicos em relação à autoestima e à motivação para a aprendizagem, fazendo com que, a longo prazo, os estudantes submetidos a elas desistam do curso.

Aprender para eles não tem sentido porque lhes falta o principal: acreditar no seu potencial, ter uma visão de futuro, sentir que vale a pena viver hoje e amanhã como desafio fascinante e possível de realizações cada vez maiores. A falta de esperança é o maior empecilho para aprender. Nenhuma metodologia é capaz de surtir efeito enquanto o “aluno” se sinta afundando num pântano de crenças, vivências, experiências negativas de mundo e de vida. (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2000, p. 27-29).

Portanto, o preconceito parece ser recorrente na vida acadêmica dos discentes que cursam EaD. Isso pode ser percebido nos relatos dos acadêmicos ao adquirirem a titularidade após a sua formação, que vão em busca de trabalho e, muitas vezes, são barrados nas empresas por terem frequentado um curso de graduação a distância.

Essas implicações vão de encontro com o pensamento de Moran, Masetto e Behrens (2000), que afirmam que as tecnologias podem propiciar a motivação e o interesse pela aprendizagem de muitos alunos e contribuir de inúmeras formas para a construção do conhecimento. Os autores vão ainda mais longe quando dizem que, para a educação a distância acontecer com sucesso, é necessário que a instituição, os professores e os alunos trabalhem em conjunto, pois, assim, existirá a possibilidade de haver uma educação de maior qualidade, com alunos motivados e dispostos a correr riscos.

É nesse contexto que o professor, como organizador da situação de aprendizagem, pode influenciar o nível de motivação dos alunos por meio da determinação das atividades propostas, das formas de avaliação e das informações sobre o desempenho dos alunos nas atividades realizadas, indo na contramão da visão preconceituosa sobre a baixa qualidade do EaD. Nesse caminho, Not (1993, p. 55) afirma que “toda atividade requer um dinamismo, uma dinâmica, que se define por dois conceitos: o de energia e de direção”. No campo da psicologia, esse dinamismo tem sua origem nas motivações que os sujeitos podem ter.



Conforme Bzuneck (2001), a motivação é o que move uma pessoa, o que a põe em ação. A motivação pode ser entendida como um processo e, como tal, é aquilo que suscita ou incita uma conduta, que sustenta uma atividade progressiva, que canaliza essa atividade para um dado sentido.

Especificamente sobre a educação, Brophy (1993) caracteriza a motivação para aprender tanto como um traço geral (motivação intrínseca) como um estado situacional (motivação extrínseca):

Como um traço geral, a motivação para aprender refere-se a uma disposição durável para valorizar o aprender como um fim em si mesmo, ou seja, a apreciar o processo e orgulhar-se com os resultados das experiências que envolvem a aquisição do conhecimento ou o desenvolvimento das habilidades. Já em situações específicas, um estado de motivação para aprender existe quando os alunos se engajam intencionalmente nas tarefas acadêmicas, buscando dominar os conceitos ou habilidades envolvidas. Os alunos que são motivados a aprender não necessariamente acham as tarefas escolares particularmente prazerosas ou excitantes, porém as abraçam seriamente, acham-nas significativas e que vale a pena esforçar-se por auferir delas os benefícios esperados. (BROPHY, 1993, p. 200).

A motivação está em superar os próprios limites ou atingir objetivos pessoais. Por isso, todo evento que aumentar a percepção da própria competência ou proporcionar um *feedback* positivo acerca da performance numa dada atividade, tenderá a aumentar a motivação intrínseca.

Já a motivação enquanto interesse situacional (motivação extrínseca) é explicada como sendo um estado emocional provocado por estímulos situacionais específicos que levam os alunos a se engajarem intencionalmente nas atividades escolares, procurando atingir os objetivos propostos através da utilização de recompensas ou pressões para aumentar a ocorrência desses comportamentos.

Feitas essas considerações, a presente pesquisa busca articular a discussão sobre o preconceito em relação ao EaD e a motivação para aprendizagem de discentes inseridos nessa modalidade de ensino. Com isso, tem-se como objetivo analisar a relação entre o preconceito vivenciado por estudantes do ensino a distância do curso de pedagogia de um Instituto Federal e a motivação para a aprendizagem.

## **METODOLOGIA**

### **Local de pesquisa**





A coleta dos dados foi realizada em um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, com alunos do 6º semestre do curso de pedagogia na modalidade a distância. O instituto foi criado pela Lei nº 11.892, de 28 de dezembro de 2008, fruto do reordenamento e da expansão da Rede Federal de Educação Profissional Tecnológica, conforme Portaria Nº 505, de 10 de junho de 2014, do Ministério da Educação.

Como proposta de educação profissional, são ofertados, no *campus* em que ocorreu a coleta, os cursos técnicos na modalidade integrada agropecuária e informática, os cursos de graduação bacharel em agronomia e tecnólogo em horticultura e, também, o curso de licenciatura em pedagogia a distância.

### Participantes

Participaram 21 alunos do curso a distância de licenciatura em pedagogia. Do total de participantes, 9,5% (n=2) são do sexo masculino e 90,5% (n=19) do sexo feminino. A idade dos participantes variou de 26 a 58 anos ( $M = 40,55$ ;  $DP = 10,91$ ), evidenciando uma faixa etária superior à dos cursos da modalidade presencial. A renda dos participantes variou de R\$ 1.000,00 a R\$ 25.000,00 ( $M = 3.716,67$ ;  $DP = 5.084,22$ ).

### Instrumentos

**Vivência do preconceito:** foi criada uma escala, composta por 6 itens, para avaliar a vivência do preconceito por ser estudante do EaD. Os itens deveriam ser respondidos em escala Likert de 1 (Discordo totalmente) a 4 (Concordo totalmente). A escala apresentou índices satisfatórios de consistência interna ( $\alpha = 0,74$ ), mostrando-se adequada para a presente pesquisa. Os itens podem ser visualizados no Quadro 1.

### Quadro 1 – Escala de vivência do preconceito

Coluna	Coluna
Item 1	Antes de entrar no curso de graduação, eu já presenciei algum comentário negativo em relação aos cursos de educação a distância.
Item 2	Acredito que a maioria das pessoas pensam que os cursos de graduação a distância são piores que os cursos presenciais.
Item 3	Eu já sofri algum preconceito por estar fazendo um curso de graduação a distância
Item 4	Já me senti discriminado por fazer parte de um curso de graduação a



	distância.
<b>Item 5</b>	Acredito que a maioria das pessoas pensam que a educação a distância seja um problema para a formação e disseminação do conhecimento no mundo.
<b>Item 6</b>	Acredito que a maioria das pessoas pensam que os cursos de educação a distância são mais fáceis de serem realizados, se comparados aos cursos presenciais.

Fonte: Autores (2022).

**Motivação para aprender:** Para avaliar a motivação para aprender, foi utilizada a Escala de motivação para aprender (BORUCHOVITCH, 2008), composta por 26 itens divididos em dois fatores: motivação intrínseca ( $\alpha = 0,95$ ) e motivação extrínseca ( $\alpha = 0,81$ ). O instrumento deve ser respondido em escala Likert de 4 pontos, oscilando de 1 (Discordo totalmente) a 4 (Concordo totalmente). Conforme valores de consistência interna indicados, o instrumento se mostrou confiável. Os itens podem ser visualizados no Quadro 2.

**Quadro 2 – Escala de motivação para aprender**

Coluna	Coluna
<b>M1 int</b>	Eu estudo porque estudar é importante para mim.
<b>M2 int</b>	Eu tenho vontade de estudar e aprender assuntos novos.
<b>M3 int</b>	Eu estudo porque estudar me dá prazer e alegria.
<b>M4 int</b>	Eu fico tentando resolver uma tarefa, mesmo quando ela é difícil para mim.
<b>M5 int</b>	Eu faço os meus trabalhos acadêmicos porque acho importante.
<b>M6 int</b>	Eu estudo porque gosto de adquirir novos conhecimentos.
<b>M7 int</b>	Eu gosto de estudar assuntos difíceis.
<b>M8 int</b>	Eu procuro saber mais sobre os assuntos que gosto, mesmo sem meus professores pedirem.
<b>M9 int</b>	Eu gosto de ir à faculdade porque aprendo assuntos interessantes lá.
<b>M10 int</b>	Eu fico interessado (a) quando meus professores começam um conteúdo novo.
<b>M11 int</b>	Eu estudo porque quero aprender cada vez mais.
<b>M12 int</b>	Eu estudo mesmo sem ninguém solicitar.
<b>M13 int</b>	Eu gosto de estudar assuntos desafiantes.
<b>M14 int</b>	Eu me esforço bastante nos trabalhos da faculdade, mesmo quando não valem como nota.
<b>M15 ext</b>	Eu faço faculdade para arranjar um emprego melhor.



<b>M16 ext</b>	Eu só estudo para não me sair mal na universidade.
<b>M17 ext</b>	Eu prefiro estudar assuntos fáceis.
<b>M18 ext</b>	Eu estudo apenas aquilo que os professores avisaram que vai cair na prova.
<b>M19 ext</b>	Eu só estudo porque quero tirar notas altas.
<b>M20 ext</b>	Eu faço faculdade por obrigação.
<b>M21 ext</b>	Eu desisto de fazer uma tarefa acadêmica quando encontro dificuldades.
<b>M22 ext</b>	Eu prefiro as tarefas relativamente simples e diretas.
<b>M23 ext</b>	Eu estudo apenas os conteúdos acadêmicos que irão cair na prova.
<b>M24 ext</b>	Eu só estudo para ter um bom emprego no futuro.
<b>M25 ext</b>	Eu estudo porque fico preocupado (a) que as pessoas não me achem inteligente.
<b>M26 ext</b>	Eu acredito que não tem sentido fazer um bom trabalho acadêmico se mais ninguém souber disso.

Fonte: Adaptado de Boruchovitch (2008).

**Questionário sociodemográfico:** Os participantes responderam a um questionário sociodemográfico composto por um conjunto de itens com perguntas sobre sexo, idade, renda, bem como informações sobre a matrícula estar ativa quando da resposta ao questionário.

### Procedimentos de coleta de dados

A pesquisa foi desenvolvida *on-line* por meio da Plataforma Google Formulários. Caso aceitasse participar do estudo, o discente deveria concordar com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em seu formato virtual. Em seguida, o participante respondia à medida de preconceito e à medida de motivação e, por fim, informava dados sociodemográficos. A coleta ocorreu nos meses de dezembro de 2021 e janeiro de 2022.

## RESULTADOS

Inicialmente, buscando um panorama sobre a vivência do preconceito entre os participantes, foi conduzido um Teste G de aderência para cada item da Escala de preconceito. Os resultados podem ser visualizados na Tabela 1.

**Tabela 1 – Teste G de aderência para os itens da Escala de preconceito**

*DISCORDO*

*CONCORDO*



<i>Preconceito</i>	<i>Totalmente</i>		<i>Sim, discordo</i>		<i>Sim, concordo</i>		<i>Totalmente</i>		<i>Gera l</i>	<i>p-valor</i>
	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	
<i>P1</i>	9	42.9	1	4.8	5	23.8	6	28.6	21.0	0.1489
<i>P2</i>	8	38.1	2	9.5	5	23.8	6	28.6	21.0	0.5894
<i>P3</i>	<b>12</b>	57.1	1	4.8	4	19.0	4	19.0	21.0	0.0201*
<i>P4</i>	<b>13</b>	61.9	0	0.0	4	19.0	4	19.0	21.0	0.0025*
<i>P5</i>	8	38.1	3	14.3	6	28.6	4	19.0	21.0	0.8442
<i>P6</i>	8	38.1	1	4.8	2	9.5	<b>10</b>	<b>47.6</b>	21.0	0.0178*

\*Teste G de aderência.

Fonte: Autores (2022).

Conforme Tabela 1, o item 3 (Eu já sofri algum preconceito por estar fazendo um curso de graduação a distância) e o item 4 (Já me senti discriminado por fazer parte de um curso de graduação a distância) apresentaram significância estatística, em que, em torno de 60% dos respondentes, indicaram “discordar totalmente”, o que aponta para uma baixa percepção do preconceito entre os participantes. Por outro lado, o item 6 (Acredito que a maioria das pessoas pensam que os cursos de educação a distância são mais fáceis de serem realizados, se comparados aos cursos presenciais) contou com 47,6% de concordância total dos participantes. Tal dado indica que, embora não tenham vivenciado diretamente o problema, os discentes parecem estar conscientes dos estereótipos que permeiam o imaginário social sobre o EaD. Para os demais itens, não foram encontrados resultados significativos.

O mesmo procedimento analítico foi utilizado para análise da Escala de motivação para a aprendizagem. Os resultados podem ser visualizados na Tabela 2.

**Tabela 2 – Teste G de aderência para a Escala de motivação**

<i>Motivação</i>	<i>DISCORDO</i>				<i>CONCORDO</i>				<i>Gera l</i>	<i>p-valor</i>
	<i>Totalmente</i>		<i>Sim, discordo</i>		<i>Sim, concordo</i>		<i>Totalmente</i>			
	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>		
<i>M1 int</i>	1	4.8	0	0.0	0	0.0	<b>20</b>	95.2	21.0	0.0001*
<i>M2 int</i>	1	4.8	0	0.0	1	4.8	<b>19</b>	90.5	21.0	0.0001*
<i>M3 int</i>	1	4.8	0	0.0	6	6	<b>14</b>	66.7	21.0	0.0001*
<i>M4 int</i>	1	4.8	0	0.0	2	9.5	<b>18</b>	85.7	21.0	0.0001*
<i>M5 int</i>	1	4.8	0	0.0	1	4.8	<b>19</b>	90.5	21.0	0.0001*



M6 int	1	4.8	0	0.0	0	0.0	<b>20</b>	95.2	21.0	0.0001*
						14.				
M7 int	2	9.5	5	23.8	3	3	11	52.4	21.0	0.0953
						19.				
M8 int	1	4.8	0	0.0	4	0	<b>16</b>	76.2	21.0	0.0001*
						19.				
M9 int	4	19.0	1	4.8	4	0	<b>12</b>	57.1	21.0	0.0201*
						19.				
M10 int	2	9.5	0	0.0	4	0	<b>15</b>	71.4	21.0	0.00012*
M11 int	1	4.8	0	0.0	1	4.8	<b>19</b>	90.5	21.0	0.0001*
						19.				
M12 int	1	4.8	1	4.8	4	0	<b>15</b>	71.4	0.0	0.0002*
						23.				
M13 int	2	9.5	0	0.0	5	8	<b>14</b>	66.7	21.0	0.004*
						28.				
M14 int	1	4.8	0	0.0	6	6	<b>14</b>	66.7	21.0	0.0007*
						14.				
M15 ext	3	14.3	2	9.5	3	3	<b>13</b>	61.9	21.0	0.0139*
M16 ext	<b>18</b>	85.7	0	0.0	0	0.0	3	14.3	21.0	0.0001*
M17 ext	14	66.7	2	9.5	2	9.5	3	14.3	0.0	0.0031*
						14.				
M18 ext	<b>14</b>	66.7	2	9.5	3	3	2	9.5	21.0	0.0031*
						19.				
M19 ext	<b>14</b>	66.7	3	14.3	4	0	0	0.0	21.0	0.0007*
M20 ext	<b>20</b>	95.2	0	0.0	0	0.0	1	4.8	21.0	0.0001*
M21 ext	<b>19</b>	90.5	1	4.8	1	4.8	0	0.0	21.0	0.0001*
M22 ext	8	38.1	3	14.3	2	9.5	8	38.1	0.0	0.2465
M23 ext	<b>14</b>	66.7	5	23.8	0	0.0	2	9.5	21.0	0.0008*
M24 ext	10	47.6	5	23.8	2	9.5	4	19.0	21.0	0.2366
M25 ext	<b>13</b>	61.9	3	14.3	2	9.5	3	14.3	21.0	0.0139*
M26 ext	<b>18</b>	85.7	1	4.8	1	4.8	1	4.8	21.0	0.0001*

\*Teste G de aderência.

Fonte: Autores (2022).

De maneira geral, nota-se uma motivação intrínseca dos estudantes, na medida em que o Teste G de aderência apresentou resultados significativos para praticamente todos os itens dessa dimensão, indicando um índice de concordância dos participantes concentrado na opção “concordo totalmente”. A exceção para a motivação interna foi o item 7 (Eu gosto de estudar assuntos difíceis).

Sobre a motivação externa, o padrão se inverte. Nota-se que, em geral, as respostas dos participantes ficaram concentradas na opção “discordo totalmente”. A exceção foi o item



15 (Eu faço faculdade para arranjar um emprego melhor). Ao analisar os resultados conjuntos das duas dimensões da motivação, verifica-se que os estudantes apresentam elevada motivação intrínseca (desejo e prazer pelo aprendizado).

Adicionalmente, por meio do Teste Tau de Kendall, testou-se a relação entre preconceito e motivação. Verificou-se que o preconceito não possui relação significativa com a motivação extrínseca  $\tau = 0,05$ ,  $p = 0,391$ . Porém, foi identificada uma relação marginalmente significativa com a dimensão intrínseca da motivação  $\tau = -0,23$ ,  $p = 0,083$ . Ou seja, quanto maior a vivência do preconceito menor a motivação intrínseca para a aprendizagem.

## DISCUSSÃO

Conforme mencionado, considerando o incremento no uso da tecnologia no processo educativo, somado ao histórico do EaD no Brasil marcado por estereótipos e preconceitos (PRIMO, 1995), a presente pesquisa teve como objetivo analisar a relação entre o preconceito vivenciado por estudantes do ensino a distância do curso de pedagogia de um Instituto Federal e a motivação para a aprendizagem.

Sobre o preconceito, de forma geral, não foram encontrados elevados índices de vivência do preconceito na amostra investigada. Apesar disso, chama atenção o fato de os estudantes perceberem que as pessoas em geral acreditam que o EaD é mais fácil que o ensino presencial (uma forma de preconceito). Ou seja, embora os estudantes relatem não vivenciar o fenômeno, parecem perceber que ele existe. Por um lado, o reconhecimento da existência do fenômeno se alinha com a literatura da área, que ressalta que o EaD é alvo de preconceitos (PRIMO, 1995). Por outro lado, o fato de não vivenciarem diretamente o problema é positivo, tendo em vista que a vivência do preconceito é negativa para a vida estudantil (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2000). É interessante notar que essa diferenciação *eu versus* outros (i.e., o preconceito existe, mas não para mim) não é uma novidade no estudo do preconceito em geral, conforme evidenciado por outras pesquisas (LIMA *et al.*, 2019). Porém, até onde encontramos na literatura, esse é um dado inovador no que se refere ao estudo do preconceito em estudantes do EaD.

Sobre a motivação, em geral, foram identificados elevados índices de motivação intrínseca e baixos índices de motivação extrínseca. Em conjunto, esses dados apontam que a



motivação dos discentes analisados é entendida como um fim em si mesmo, em que os discentes se orgulham do processo de aprendizagem e das experiências de aquisição do conhecimento (BROPHY, 1993). Esse foco na experiência se associa a uma aprendizagem significativa. Afinal, nessa forma de aprendizagem, há a superação do foco nos aspectos literais da informação, no intuito de tocar o cerne das significações subjacentes aos desafios de aprendizagem, pelo relacionamento dos elementos constitutivos da atividade em si, bem como com conhecimentos prévios. Destaca-se também a prevalência da motivação intrínseca na amostra investigada, que vai na contramão dos estereótipos ligados ao EaD, em que se associa a modalidade a um menor investimento pessoal nos estudos. Importante notar que, sobre a motivação extrínseca, apenas o item que envolve encontrar um bom emprego teve adesão alta, reafirmando o papel da motivação intrínseca dos estudantes no processo de aprendizagem.

Além da identificação dos índices gerais de motivação e preconceito, testou-se a relação entre os construtos. Estudos anteriores têm chamado atenção para os impactos negativos da vivência do preconceito nos processos de aprendizagem (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2000). Os dados do presente estudo apresentaram uma significância estatística marginal que indicou que, quanto maior a vivência do preconceito, menores os índices de motivação intrínseca. Embora a significância estatística tenha sido apenas marginal, o tamanho da relação entre os fenômenos foi moderado (FIELD, 2009), o que sugere atenção ao assunto. Ou seja, é preciso combater o preconceito (também) como forma de contribuir com o processo de aprendizagem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que a presente pesquisa permite algumas contribuições. Analisamos o preconceito e a motivação para a aprendizagem de estudantes do EaD de um Instituto Federal. Especificamente, investigamos estudantes de uma licenciatura do EaD, em que verificamos baixos índices de vivência de preconceito e uma elevada motivação intrínseca. Esse resultado chama atenção, tendo em vista os estereótipos e preconceitos que permeiam o EaD (PRIMO, 1995), inclusive na rede federal de ensino que se foca na educação profissional e tecnológica (CASTAMAN; SZATKOSKI, 2020).



Embora os níveis de preconceito identificados tenham sido baixos, encontrou-se uma relação marginalmente significativa entre a vivência do preconceito e a motivação intrínseca. Isso serve de alerta para professores e gestores de cursos de EaD (no nosso caso específico de um Instituto Federal). Ou seja, é preciso combater o preconceito em relação ao EaD como uma forma de incrementar os processos de aprendizagem dos estudantes inseridos na modalidade, o que pode se configurar como um elemento de discussão na formação continuada de professores da educação profissional e tecnológica – ver Figueiredo, Vieira e Castamam (2021) para uma discussão sobre formação continuada de professores da educação profissional e tecnológica.

Apesar das contribuições, entendemos que a presente pesquisa possui algumas limitações. A primeira delas é o tamanho da amostra, o que dificulta a generalização dos resultados. Apesar disso, foram usados testes estatísticos não paramétricos adequados para amostras pequenas. Ou seja, embora não possamos generalizar os dados, eles servem como uma forma de compreender uma realidade específica, servindo como “alerta” para outros contextos. De todo modo, pesquisas futuras podem lançar mão de amostras maiores para o teste das relações hipotetizadas.

Acreditamos também que futuros estudos podem investigar a vivência do preconceito e a motivação de maneira qualitativa, buscando compreender situações específicas em que o preconceito pode se expressar, bem como de que maneira isso pode (ou não) afetar a aprendizagem de discentes.

## REFERÊNCIAS

ALLPORT, G. *The nature of prejudice*. Cambridge: Addison – Wesley, 1954.

ALVES, J. R. M. A história da EAD no Brasil. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (org.). *A educação a distância o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education, 2009.

ALVES, M. C. B. *Didática da Educação a distância: interação pedagógica*. 2005. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

BELLONI, M. L. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. *Educ. Soc.* [online], v. 23, n. 78, p. 117-142, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000200008>. Acesso em: 28 abr. 2022.

BORUCHOVITCH, E. Escala de motivação para aprender de universitários (EMA-U):





propriedades psicométricas. *Aval. & Psicol.*, Porto Alegre, v. 7, n. 2, p. 127-134, ago. 2008. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-04712008000200003&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712008000200003&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 28 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano decenal de educação para todos*. Brasília: MEC, 1993.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996.

BROPHY, J. Conceptualizing student motivation. *Educational Psychologist*, Hillsdale, v. 18, n. 3, p. 200-215, 1993.

BZUNECK, J. S. As crenças de autoeficácia dos professores. In: SINTO, F. F.; OLIVEIRA, G.; FINI, L. D. T. (org.). *Leituras de psicologia para formação de professores*. Petrópolis: Vozes, 2000.

CASTAMAN, A. S.; SZATKOSKI, E. Educação a distância no contexto da educação profissional e tecnológica: considerações em tempos de pandemia. *Research, Society and Development*, v. 9, n. 7, p. e491974399-e491974399, 2020.

CASTAMAN, A. S.; RODRIGUES, R. A. Educação a Distância na crise COVID-19: um relato de experiência. *Research, Society and Development*, v. 9, n. 6, p. e180963699-e180963699, 2020.

DEMO, P. *A nova LDB: ranços e avanços*. 20. ed. Campinas: Papirus, 1997.

FIELD, A. *Descobrimo a estatística usando o SPSS*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007

LIMA, T. J. S.; PEREIRA, C. R.; TORRES, A. R. R.; SOUZA, L. E. C.; ALBURQUERQUE, I. M. Black people are convicted more for being black than for being poor: The role of social norms and cultural prejudice on biased racial judgments. *PLoS ONE*, v. 14, n. 9, p. e0222874, 2019. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1371/journal.pone.0222874>. Acesso em: 28 abr. 2022.

MODESTO, J. G.; MINELLI, A. C.; FERNANDES, M. P.; RODRIGUES, M.; BUFOLO, R.; BITENCOURT, R.; PILATI, R. Racismo e Políticas Afirmativas: Evidências do Modelo da Discriminação Justificada. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 33, p. 1-8, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102.3772e3353>. Acesso em: 28 abr. 2022.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. *A educação a distância: uma visão integrada*. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. *Novas tecnologias e mediação*



*pedagógica*. Campinas: Papyrus, 2000.

NOT, L. *As pedagogias do conhecimento*. São Paulo: DIFEL, 1993.

PRECONCEITO. In: FERREIRA, A. B. H. *Dicionário*. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

PRIMO, A. Televisão interativa: um meio de comunicação democrático. *Revista Sociedade em Debate*, Pelotas, v. 1, n. 1, p. 5-15, nov. 1995.

RIBEIRO, R. A. *Introdução à EaD*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2014.

SALGADO, M. U. C. *Educação a Distância na universidade do século XXI*: PGM 3 – Texto 1 – Orientação acadêmica e tutoria nos cursos de graduação a distância. 2003. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2003/edu/text3.htm>. Acesso em: 28 abr. 2022.

SILVA, S. A. *Educação à distância e Universidade Aberta do Brasil*: quando a mercantilização do ensino e a precarização da docência alcançam um novo ápice. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

SOARES, M. G.; ROCHA, G. G.; PAIVA, I. J. X.; MORAES, R. B.; OLIVEIRA, D. K. L. Breve histórico da educação a distância no Brasil: problematização da inserção à atualidade. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, VII, out. 2020, Maceió-AL. *Anais* [...]. Maceió, 2020