



CAPÍTULO 6

CAPÍTULO 6

PROMOÇÃO DA AUTORREFLEXÃO EM ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR ONLINE: UMA PROPOSTA DE TRABALHO

Maria de Fátima Goulão | maria.goulao@uab.pt

LE@D, Universidade Aberta, Rua da Escola Politécnica, 147, 1269-001 Lisboa, Portugal

Rebeca Cerezo Menéndez

Faculdade de Psicologia, Universidade de Oviedo, Espanha

RESUMO

Um forte sentimento de autoeficácia desempenha um papel extremamente importante no processo de aprendizagem. Existem alguns fatores que ajudam a fomentar este sentimento de autoeficácia nos estudantes e, com isso, aumentar o seu sucesso acadêmico. A prática de autorreflexão sobre o resultado final de uma determinada tarefa – os objetivos, bem como, a reflexão sobre o processo que foi levado a cabo ajuda na construção do sentimento de autoeficácia. Levar os estudantes a refletir sobre a sua forma de aprender e as suas estratégias, promove nos estudantes este autoconhecimento e esta capacidade de autorregulação que são muito importantes para os ajudar a reforçar o sentimento de autoeficácia como estudantes. A metacognição como estratégia autorreguladora apresenta-se como um elemento essencial em todo o processo de aprendizagem.

Foi com o objetivo de trabalhar estes aspetos e, com isso, ajudar a desenvolver a capacidade de autorregulação de um grupo de estudantes do ensino superior online na Universidade Aberta que concebemos, desenvolvemos e implementámos o módulo intitulado “aprender como se aprende”. Este módulo foi prévio, e com carácter voluntário, ao início das atividades académicas dos estudantes que entram pela primeira vez para um curso de graduação na universidade.

ABSTRACT

A strong feeling of self-efficacy plays an important role in the learning process. There are some factors that help stimulate this cognition in students and increase their academic success. Self-reflection about the results of a task – its goals, as well as the reflection about the process undertaken, help build up self-efficacy. Making students reflect about their way of learning and their strategies, promotes in them the self-knowledge and capacity of self-regulation. Metacognition as a self-regulation strategy is an essential element in the learning process. Our goal was to work these aspects and help stimulate self-regulation in a group of University student's by creating and implementing a module entitled “learning how to learn”. This was a volunteer module, available before the beginning of the student's academic year, to first year students starting their courses. The current work describes the module's goals, structure and development. Its implementation and assessment will be the basis for our reflection and discussion of possible changes in a future module.

Keywords: online teaching; meta-cognition; self-regulation; self-efficacy; academic success

Este trabalho procura descrever os objetivos, a estrutura e o seu desenvolvimento.

A forma como o mesmo decorreu, bem como a avaliação obtida, irão estar na base da nossa reflexão para eventuais alterações necessárias a implementar em futuras edições.

Palavras-chave: ensino online; metacognição; autorregulação; sentimento de autoeficácia; sucesso académico

1 | INTRODUÇÃO

De acordo com Simpson (2012) para além das qualidades reconhecidas ao ensino online como a acessibilidade, os custos e a qualidade existe um elemento extremamente importante que se prende com as desistências dos estudantes. Se esta situação é preocupante no ensino presencial, ela ganha outras dimensões no ensino online. Se as razões ou causas destas desistências têm sido alvo de vários estudos no ensino presencial, o mesmo não se verifica com os estudantes em regime online. No entanto, este mesmo autor aponta para uma necessidade de dar apoio aos estudantes em ensino online como forma de garantir o seu sucesso e, assim, evitar as desistências. Este conceito não é consensual. Segundo Simpson (2012) “I will define student support in the broadest term, as all activities beyond the production and delivery of course materials that assist in the progress of students to success in their studies.” (p.13)

Neste sentido, ele considera que este suporte pode ser dividido em 2 grandes áreas – Figura 1.

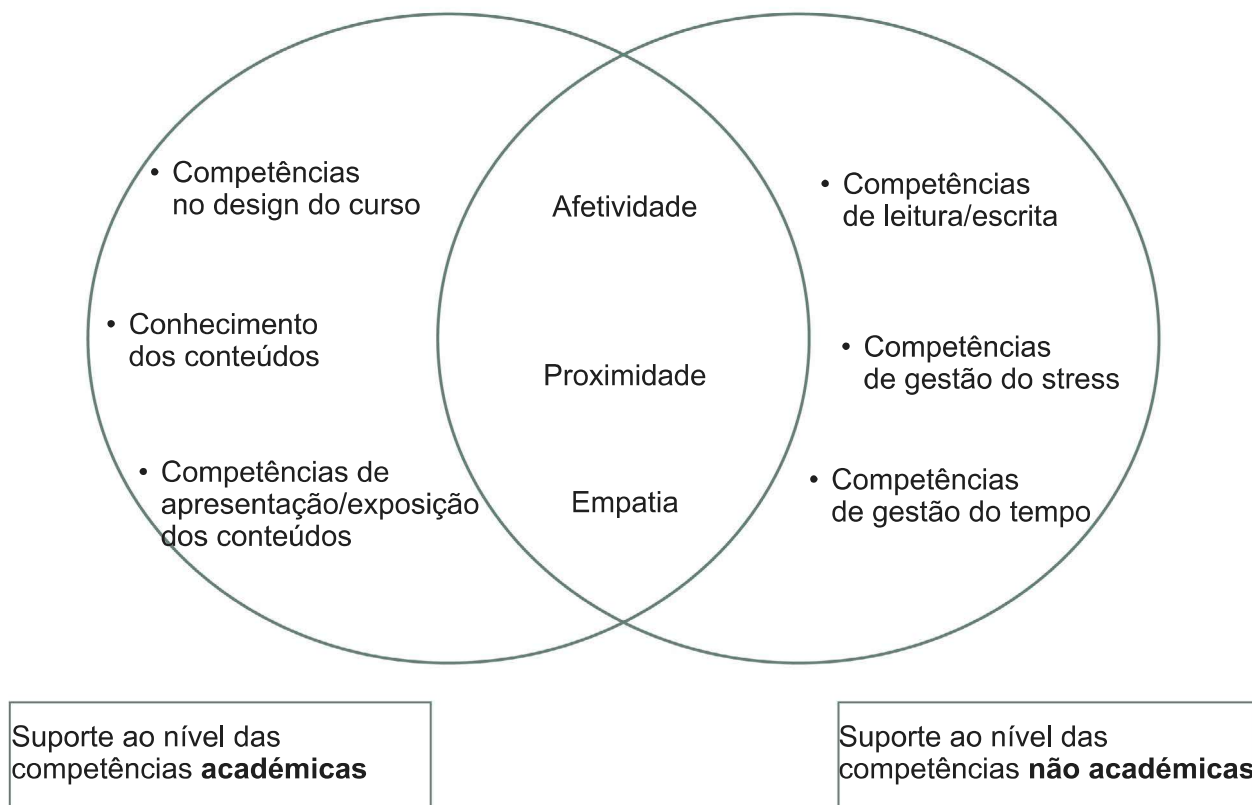


Figura 1 – Competências e qualidades usadas no suporte acadêmico e não acadêmico (adaptado de Simpson, 2012, pág. 18)

Neste trabalho iremos situar-nos ao nível do suporte das competências não académicas, entendidas como forma de ajudar os estudantes a definir objetivos, a aumentar a sua motivação e a desenvolver competências apropriadas ao seu estudo, em particular no ensino online, como seja o caso da concentração para o estudo, para as avaliações e exames.

Um dos aspetos importantes ao nível da relação/interação entre a pessoa que dá suporte ao estudante e o estudante é o desenvolvimento e a manutenção de um elevado nível de diálogo entre eles; este sempre concentrado e estruturado nas necessidades apresentadas pelos estudantes para que a resposta às mesmas se possa tornar efetiva.

Goulão, M.F. & Menéndez, R.C. (2017). Promoção da autorreflexão em estudantes do ensino superior online: Uma proposta de trabalho. Em Paulo Dias, Darlinda Moreira e António Quintas-Mendes (Coord.) (2017). *Novos olhares para os cenários e práticas da educação digital*. Educação a Distância e eLearning, N.º 2. UAb. ISBN: 978-972-674-808-3. pp. 179-207.

Segundo Lehman e Conceição (2014) algumas das razões das desistências dos estudantes em ensino online prendem-se com o sentimento de isolamento, frustração e falta de contacto. Também foram encontradas razões que se prendem com a motivação e o apoio. Ao nível da motivação, estes autores, referem que esta se situa a dois níveis. A intrínseca remete para características de procrastinação ou o sentimento que no ensino online a motivação não é inata. A extrínseca remete para questões de interação social, falta de colaboração entre pares, entre outras.

Dar mais suporte aos estudantes é uma das formas de garantir ou reforçar as suas competências de autorregulação da aprendizagem, bem como, incrementar a sua autorreflexão sobre o seu próprio processo de aprendizagem. Para tal é importante reforçar o seu sentimento de autoeficácia, bem como, a sua motivação para continuar o seu percurso académico (Goulão, 2016).

Em suma, a permanência ou o insucesso dos estudantes no sistema de ensino online é tema que preocupa a todos os que trabalham neste tipo de ensino. Woodley e Simpson (2004) referem que “most students drop out because of reduced motivation, and that the first thing students do when they are losing motivation is to stop visiting web-sites, watching podcasts, and so on” (p.465). Uma das causas dessa possível desmotivação pode ser a ineficácia das estratégias utilizadas pelos estudantes para trabalharem os conteúdos científicos. Radovan (2011) encontrou no seu estudo uma forte relação entre a motivação, o valor da tarefa, a autoeficácia e o esforço para autorregular as suas estratégias. A autorregulação da aprendizagem é um fator primordial no controlo ativo do processo de aprendizagem. Os resultados do estudo de

Goulão, M.F. & Menéndez, R.C. (2017). Promoção da autorreflexão em estudantes do ensino superior online: Uma proposta de trabalho. Em Paulo Dias, Darlinda Moreira e António Quintas-Mendes (Coord.) (2017). *Novos olhares para os cenários e práticas da educação digital*. Educação a Distância e eLearning, N.º 2. UAb. ISBN: 978-972-674-808-3. pp. 179-207.

Macejka (2014) apontam para que os estudantes com uma orientação mais interna usam as estratégias de regulação metacognitiva mais frequentemente. Estas estratégias tornam-se mais sofisticadas ao longo do percurso académico. É, pois, muito importante levar os estudantes a refletirem sobre as suas estratégias de aprendizagem, para que estes se tornem mais autónomos e mais *expert* no seu percurso de aprendizagem garantindo, assim, a sua motivação e conseqüente permanência e sucesso académico.

2 | OS CONCEITOS E AS TEORIAS

Panadero e Alonso-Tapia (2014) afirmam que o uso de estratégias autorregulatórias adequadas nos processos de aprendizagem é crucial quer estejamos ao nível mais básico de ensino, quer nos situemos no ensino superior.

A autorregulação define-se como o controlo que os estudantes possuem sobre a sua cognição, o seu comportamento, as suas emoções e a sua motivação através do uso de estratégias pessoais para alcançarem os objetivos previamente estabelecidos. Este controlo da cognição, como uma das componentes da autorregulação é a metacognição. O processo de autorregulação implica várias fases. Para Zimmerman (2000), “a aprendizagem autorregulada refere-se a pensamentos, a sentimentos e a ações autogeradas que são planificadas e ciclicamente adaptadas para a realização de metas pessoais” (p. 14). As fases preconizadas pelo modelo são as que se encontram descritas na figura 2.

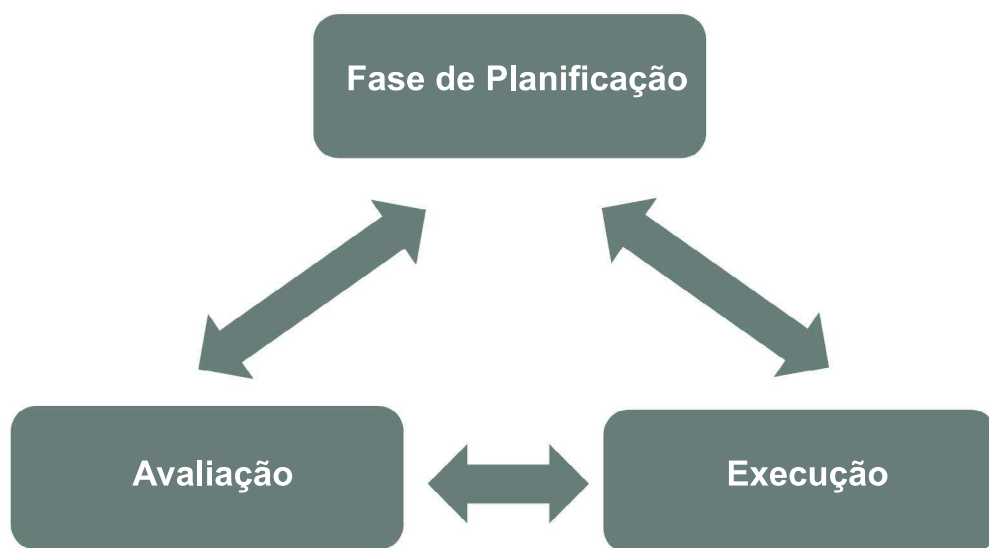


Figura 2 – Ciclo de aprendizagem autorregulada (Zimmerman, 2000, 2002)

Na fase de *Planificação*, a fase prévia à realização da tarefa, é feita uma análise da mesma, onde são colocados em jogo vários fatores, como sejam as crenças motivacionais, o sentimento de autoeficácia, entre outros. Segue-se a fase de *Execução*, a fase de realização da tarefa onde o autocontrolo e auto-observação são essenciais. Por último, temos a fase de *Avaliação*, onde se procura fazer uma autorreflexão sobre como decorreu a tarefa, utilizando para tal julgamento pessoal e/ou reações e auto-reações.

Pintrich (2004) apresenta uma teoria baseada na teoria da autorregulação da aprendizagem e na motivação para a aprendizagem dos estudantes. As fases deste modelo, bem como a sua operacionalização encontram-se descritas na Tabela 1.

De acordo com este autor, as quatro colunas aqui presentes, representam as diferentes áreas que um estudante procura monitorizar, controlar e regular durante o seu processo de aprendizagem.

Enquanto o conteúdo das três primeiras colunas pode ser encontrado na tradicional teoria da autorregulação, esta teoria acrescenta um novo fator que é o *contexto* dando, assim, ênfase ao contexto social em todo este processo. Segundo o autor “In addition, it should be clear from (...) that regulation is not a domain, and hence is not a separate category of strategy use, but that regulation cuts across the four domains.” (Pintrich, 2004, pág.391).

Tabela 1 – Fases e áreas da aprendizagem autorregulada (Pintrich, 2004, pág.390)

ÁREAS DE REGULAÇÃO				
Fases	Cognição	Motivação	Comportamento	Contexto
Fase 1 <i>Planeamento e ativação</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Estabelecimento de metas • Ativação de conhecimentos prévios relevantes • Ativação de conhecimento metacognitivo mínimo 3 anos (6 semestres) 	<ul style="list-style-type: none"> • Adoção de objetivos/metas • Crenças de autoeficácia • Ativação das crenças de valor da tarefa • Perceção das dificuldades da tarefa • Afetos/emoções 	<ul style="list-style-type: none"> • Planeamento do tempo e do esforço • Planeamento para auto-observações do comportamento 	<ul style="list-style-type: none"> • Perceção da tarefa • Perceção do contexto
Fase 2 <i>Monitorização</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Consciência metacognitiva e monitorização do conhecimento 	<ul style="list-style-type: none"> • Consciencialização e monitorização da motivação e do afeto 	<ul style="list-style-type: none"> • Consciência e monitorização do esforço, uso do tempo, necessidade de ajuda • Auto-observação dos comportamentos 	<ul style="list-style-type: none"> • Monitorização das condições da tarefa e contextuais
Fase 3 <i>Controlo/Regulação</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Seleção e adaptação de estratégias metacognitivas para a aprendizagem e pensamento 	<ul style="list-style-type: none"> • Seleção e adaptação de estratégias para direcionar a motivação 	<ul style="list-style-type: none"> • Aumentar / diminuir esforço • Persistir ou desistir • Comportamento de procura de ajuda 	<ul style="list-style-type: none"> • Alterações nos requisitos da tarefa • Alterações no contexto
Fase 4 <i>Reação e Reflexão</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Julgamentos cognitivos • Atribuições • Pensamento crítico • Metacognição 	<ul style="list-style-type: none"> • Reações afetivas • Atribuições • Objetivos intrínsecos e Extrínsecos • Valor da Tarefa • Crenças de controle • Autoeficácia 	<ul style="list-style-type: none"> • Comportamento de escolha • Regulamento do esforço Procura-Ajuda Tempo / Ambiente de Estudo 	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação da tarefa e do contexto

Goulão, M.F. & Menéndez, R.C. (2017). Promoção da autorreflexão em estudantes do ensino superior online: Uma proposta de trabalho. Em Paulo Dias, Darlinda Moreira e António Quintas-Mendes (Coord.) (2017). *Novos olhares para os cenários e práticas da educação digital*. Educação a Distância e eLearning, N.º 2. UAb. ISBN: 978-972-674-808-3. pp. 179-207.

3 | UMA PROPOSTA DE TRABALHO

Descrevemos anteriormente a importância do conhecimento metacognitivo e da autorregulação no processo de ensino aprendizagem. Iremos de seguida apresentar os argumentos e a estruturação subjacente ao *design* do módulo que concebemos com o intuito de promover nos estudantes uma consciência de autorreflexão e, com isso, promover a sua autonomia, a motivação e o sucesso académico.

O contexto

Dado que o trabalho que levamos a cabo se desenvolveu num contexto de aprendizagem muito específico iremos agora realçar algumas das características do ensino online. Este sistema de aprendizagem caracteriza-se pela ausência de constrangimentos espaço temporais. Isto é, o processo de ensino aprendizagem ocorre sem que estejam presentes no mesmo espaço e ao mesmo tempo os diferentes agentes (estudantes e docentes). Os ambientes de aprendizagem são organizados de forma que os aprendentes possam aceder a eles em qualquer parte e a qualquer momento, de acordo com a sua disponibilidade. As interações, no seio da turma virtual, são estruturadas de forma assíncrona para permitir a que todos os elementos possam participar de acordo com a sua disponibilidade. Este sistema permite ter estudantes em diferentes partes do globo criando verdadeiras redes de aprendizagem e de interação. Esta interação faz-se num duplo sentido – entre o conhecimento e entre as pessoas. Isto conduz a alterações, ao nível dos diferentes agentes implicados no processo – organização, professores e aprendentes, o que implica uma alteração de papéis dos mesmos e da forma de se relacionarem entre eles e com os conteúdos a serem apropriados. Estas alterações encontram-se

Goulão, M.F. & Menéndez, R.C. (2017). Promoção da autorreflexão em estudantes do ensino superior online: Uma proposta de trabalho. Em Paulo Dias, Darlinda Moreira e António Quintas-Mendes (Coord.) (2017). *Novos olhares para os cenários e práticas da educação digital*. Educação a Distância e eLearning, N.º 2. UAb. ISBN: 978-972-674-808-3. pp. 179-207.

concretizadas no plano de estruturação e planificação de cursos e currículos, sistemas de avaliação, formas de ensinar e aprender, metas a atingir, entre outros. Podemos assim dizer que dos aprendentes se espera que sejam capazes de planificar o seu estudo de maneira a conciliar o mesmo com outros aspetos da sua vida; que sejam capazes de ler e escrever adequadamente, procurando, de uma forma eficaz, as suas fontes de informação. Também é expectável que consigam interagir com os seus pares, no seio da turma virtual, criando as suas próprias redes de aprendizagem. De acordo com Brindley (2004) “(...) studying at a distance requires maturity, a high level of motivation, capacity to multi-task, goal-directedness, and the ability to work independently and cooperatively.” (p. 287).

Para garantir que tal aconteça é necessário encontrar formas de ajudar os aprendentes a manterem a sua motivação e a reativarem as restantes competências. De acordo com diversos autores (Brindley, 2004; LaPadula, 2003; Mills, 2003; Simpson, 2002) o papel desempenhado pelas estruturas de apoio aos estudantes, de forma a que estes mantenham a sua motivação, o seu empenho e o seu sucesso, tem-se revelado crucial.

O professor planifica e estrutura o ambiente de aprendizagem de uma forma aberta e flexível, com recursos e canais de comunicação diversificados, materiais didáticos dinâmicos e motivadores com o objetivo de, por um lado, abranger um maior número de características e estilos de aprendizagem dos aprendentes; por outro de guiar o processo de aprendizagem do estudante por forma a desenvolver as suas capacidades de aprender a aprender (a sua reflexão metacognitiva), da sua autorregulação de aprendizagem e, com isso,

da sua autonomia como aprendiz. Estas características são essenciais não só, para um determinado momento do seu processo como aprendentes, mas devem fazer parte das competências essenciais na sociedade atual, onde a aprendizagem deve ser constante. Isto é, numa sociedade de aprendizagem ao longo da vida.

A aprendizagem *online* leva a que o aprendiz se torne um elemento mais ativo em todo o processo levando à construção do conhecimento. Espera-se que estes tomem a iniciativa de aprender e de interagir uns com outros. Os trabalhos de Azevedo & Cromley (2004) chamam a atenção para as implicações que tem o *design* de ambientes virtuais de aprendizagem para a aquisição de conhecimentos. Neste sentido,

“It’s the conceiver job to find more appropriate strategies to achieve its goals. The diversity of pathways is vast. Therefore, the online distance education should include a set of learning activities to help the student to achieve the required knowledge, accounting for individual needs and characteristics.” (Goulão, 2015, p.11)

e, acrescentamos nós, que promovam a sua autonomia.

Aliado às características inerentes ao ensino online não podemos deixar de equacionar as características que se prendem com as dos estudantes que frequentam este tipo de ensino. Em geral, encontramos um público adulto que procura conciliar os diferentes aspetos da sua vida familiar e profissional com a necessidade de aumentar ou de consolidar os seus conhecimentos e competências atuais e as exigências do estudo. A análise destas situações (Goulão et al. 2015), tendo como objetivo garantir o sucesso dos nossos aprendentes, levou-nos a analisar as variáveis dos mesmos que possam

ajudar a equacionar formas de promover o seu sucesso. Isto é, criar estruturas de apoio, para além das já existentes, de forma a que estes se sintam mais confortáveis nas situações de aprendizagem promovendo a sua capacitação como aprendentes. Esta é uma das quatro áreas sinalizadas por Brindley (2004) que refletem o suporte aos estudantes “Four major areas for investigation are identified: targeting investment for greatest effect, capacity building, learner support as a professional practice, and fostering student to student support.” (p.303).

Assim, uma das variáveis que ressaltou prende-se com a sua capacidade de refletir sobre as suas estratégias metacognitivas e consequente autorregulação da aprendizagem.

Os resultados do trabalho experimental desenvolvido por Chen (2009) vieram a demonstrar que os mecanismos de assistência à aprendizagem autorregulada, em contextos de e-Learning, promovem nos estudantes a aquisição da mesma.

Objetivos

Tendo em conta o que foi descrito nos pontos anteriores a análise das variáveis que ajudam a promover a autorreflexão e o seu conhecimento como aprendentes decorreu ao longo de dois anos letivos, com aprendentes que frequentavam cursos de graduação (licenciatura), 1.º e 3.º anos.

Os resultados desta análise apontavam para a necessidade de trabalhar com os estudantes, de uma forma clara e sistemática, as questões inerentes às suas características individuais enquanto aprendentes, a necessidade de uma autorregulação eficaz do seu processo de aprendizagem e a forma de operacionalizar tudo isto.

Goulão, M.F. & Menéndez, R.C. (2017). Promoção da autorreflexão em estudantes do ensino superior online: Uma proposta de trabalho. Em Paulo Dias, Darlinda Moreira e António Quintas-Mendes (Coord.) (2017). *Novos olhares para os cenários e práticas da educação digital*. Educação a Distância e eLearning, N.º 2. UAb. ISBN: 978-972-674-808-3. pp. 179-207.

Foi neste contexto que surgiu o módulo *aprender como se aprende*. Este módulo tem como objetivo sensibilizar os estudantes do 1.º ano de licenciatura para a pertinência dos mecanismos de autorregulação da sua aprendizagem e com isso procurar tornar mais conscientes os mecanismos que cada um desenvolve para se dedicar a uma tarefa de estudo/aprendizagem.

Assim, o módulo foi oferecido, em regime de voluntariado, aos estudantes que vão iniciar o seu percurso académico na Universidade Aberta, na licenciatura em Educação. Este decorre totalmente online e em períodos temporais específicos de acordo com as necessidades dos estudantes e os objetivos dos tópicos a abordar.

Estrutura

Para cumprir estes objetivos, o módulo está estruturado em 3 eixos e terá como principal suporte o livro *Comprometer-se com o estudo na universidade: Cartas do Gervásio ao seu umbigo* (Rosário, Nuñez & Pienda, 2006). Os autores deste livro tinham como objetivos 1) ensinar os processos de autorregulação da aprendizagem; 2) trabalhar com os estudantes um reportório de estratégias de aprendizagem que os ajudem nas suas aprendizagens na universidade e na vida (pág. 7). O livro é composto por 13 cartas. Apesar dos estudantes terem acesso a todas, apenas um subgrupo foi selecionado para trabalhar com os alunos. A escolha de um conjunto de cartas prendeu-se com os seguintes fatores: as cartas selecionadas abordam os pontos considerados fulcrais para o trabalho que estávamos a desenvolver; o tempo que tínhamos disponível, assim como o dos estudantes, não nos permitia contemplar as 13 cartas; alguns dos temas abordados nas cartas não selecionadas estavam mais direcionados

Goulão, M.F. & Menéndez, R.C. (2017). Promoção da autorreflexão em estudantes do ensino superior online: Uma proposta de trabalho. Em Paulo Dias, Darlinda Moreira e António Quintas-Mendes (Coord.) (2017). *Novos olhares para os cenários e práticas da educação digital*. Educação a Distância e eLearning, N.º 2. UAb. ISBN: 978-972-674-808-3. pp. 179-207.

para um público mais jovem e com outro tipo de características, de apelos e preocupações. Fazem parte, também dos materiais de apoio, alguns vídeos temáticos.

Eixo 1

Objetivo 1: Planificação de objetivos

Eixo 2

Objetivo 2: Planificação da tarefa e do tempo com vista a evitar a procrastinação

Eixo 3

Objetivo 3: Preparação para as provas presenciais

Para além destes eixos temáticos o módulo conta com mais três outras partes. Ou seja, o módulo *aprender como se aprende* estrutura-se em torno de 6 partes. A saber:

A primeira parte do módulo – Introdução – a contextualização do módulo e apresenta três tipos de recursos – um Fórum de Notícias, um Fórum de Dúvidas e Questões Gerais e o Plano do Módulo.

Estes recursos estão acessíveis durante toda a formação. O Fórum de Notícias apenas é de acesso ao docente para serem fornecidas informações pertinentes a respeito do funcionamento do mesmo.

O Fórum de Dúvidas e Questões permite a interação entre estudantes e entre estes e o docente e visa esclarecer eventuais questões sobre o funcionamento do módulo.

No Plano do Módulo encontramos informações relativas aos objetivos do mesmo, a sua estruturação, a metodologia de trabalho, os recursos, as

Goulão, M.F. & Menéndez, R.C. (2017). Promoção da autorreflexão em estudantes do ensino superior online: Uma proposta de trabalho. Em Paulo Dias, Darlinda Moreira e António Quintas-Mendes (Coord.) (2017). *Novos olhares para os cenários e práticas da educação digital*. Educação a Distância e eLearning, N.º 2. UAb. ISBN: 978-972-674-808-3. pp. 179-207.

competências a alcançar, a calendarização e o que se espera do estudante ao longo do seu desenvolvimento.

Segue-se a segunda parte – avaliação de necessidades (questões prévias) – onde podemos encontrar um questionário sobre a pretensão de participar no módulo (onde os estudantes devem selecionar de forma clara a sua pretensão de frequentar o módulo); um Fórum de apresentação; e um questionário sobre estratégias de autorregulação da aprendizagem. A segunda parte do módulo teve a duração de dois dias. Foi enviada uma mensagem de boas vindas aos estudantes no Fórum de Noticias em que se apelava à decisão de participação, ou não, no módulo. Os restantes itens só foram disponibilizados nas datas indicadas para o efeito. Após a escolha dos estudantes apenas aqueles que optaram por participar continuaram a ter acesso às atividades. A esses foi-lhes solicitado que fizessem uma breve apresentação e, em simultâneo, respondessem ao questionário sobre as estratégias de autorregulação. Após este primeiro momento, tiveram início as atividades relacionadas com os 3 eixos. Cada um destes eixos é explorado de forma independente (com a duração aproximada de uma semana) e para tal foi criado um fórum para participação de todos os estudantes. Cada um dos eixos foi iniciado com uma mensagem do docente, no Fórum respetivo. Essa mensagem situava os estudantes na problemática a trabalhar e disponibilizava a carta respetiva na totalidade ou em parte, de forma a ir respondendo às questões/motivações/necessidades dos estudantes. Isto significa, que o módulo funciona de uma forma dialógica, entre pares e docente, servindo as cartas ou os vídeos como indutores de reações levando os estudantes a colocarem em conjunto, por um lado, os seus receios, por outro uma reflexão sobre os mesmos e, com

isso, tornar conscientes determinados mecanismos necessários ao processo de aprendizagem. No eixo 2, para além do fórum, os estudantes contam com um questionário intitulado *Perfil de estudante*, constituído por 20 afirmações, de resposta SIM/NÃO.

A última parte – Avaliação – consiste na avaliação que os estudantes fazem do módulo.

A figura 3 procura retratar de forma esquemática a estrutura do módulo *aprender como se aprende*.

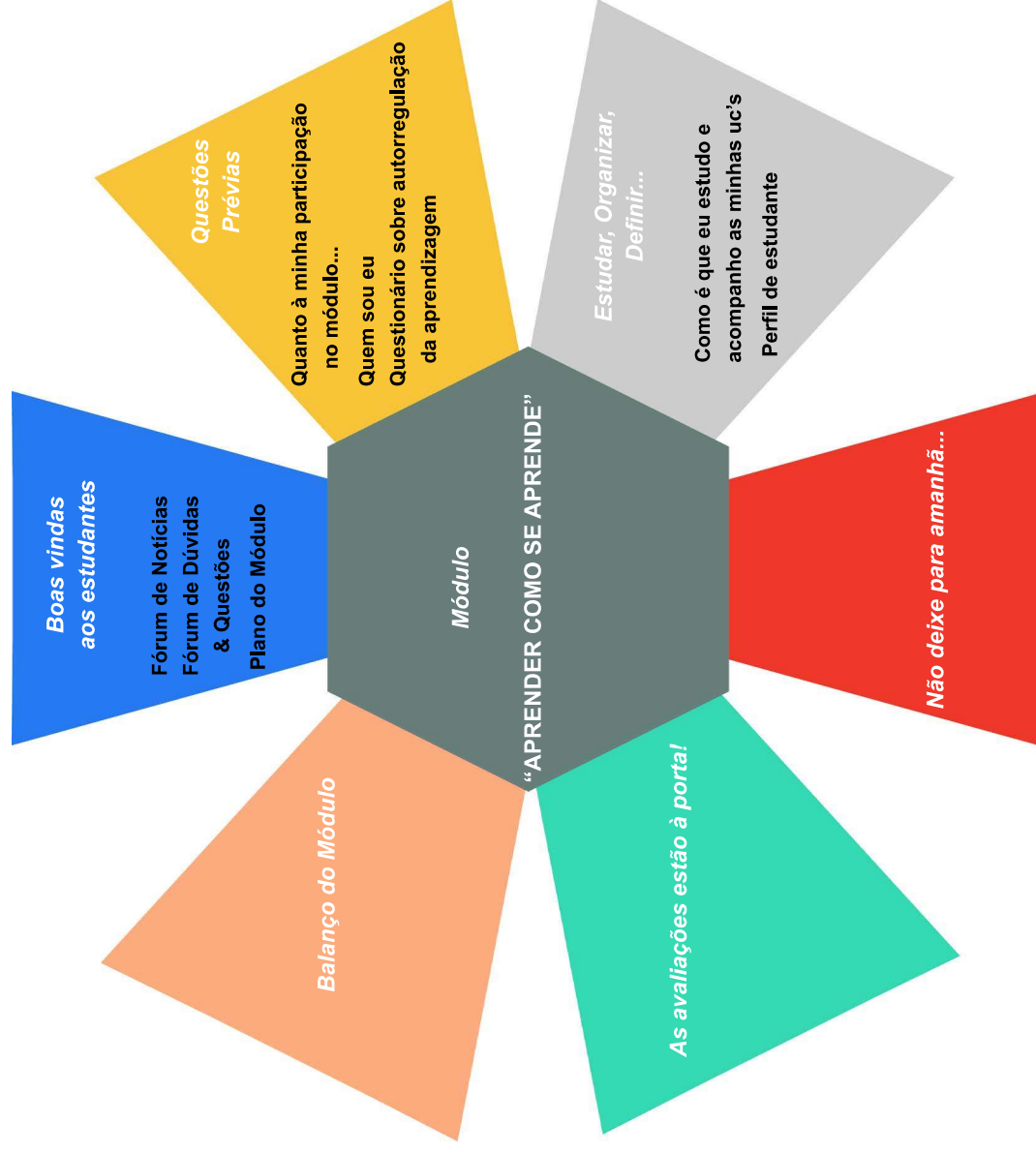


Figura 3 – Estrutura do Módulo Aprender como se Aprende

Cronograma

O Módulo foi oferecido de forma totalmente online, após o Módulo de Ambientação, a todos os estudantes de 1.º ano e 1.ª vez da Licenciatura em Educação, nos anos letivos 2015/16 e 2016/17.

Dada a natureza dos conteúdos, a exploração dos eixos 1 e 2 teve lugar no início do ano letivo, imediatamente antes do início das atividades letivas e o eixo 3, na semana que antecede o período de provas presenciais do 1.º semestre (exames ou provas de avaliação contínua p-folio).

Cada um dos eixos foi iniciado com uma mensagem do docente, no Fórum respetivo. Essa mensagem situava os estudantes na problemática a trabalhar e disponibilizava a carta respetiva na totalidade ou em parte, de forma a ir respondendo às questões/motivações/necessidades dos estudantes. Isto significa, que o módulo funciona de uma forma dialógica, entre pares e docente, servindo as cartas ou os vídeos como indutores de reações levando os estudantes a colocarem em conjunto, por um lado, os seus receios, por outro uma reflexão sobre os mesmos e, com isso, tornar conscientes determinados mecanismos necessários ao processo de aprendizagem.

Avaliação do módulo

Logo após a finalização da 1.ª parte do módulo foi passado um questionário online aos estudantes. Neste questionário, foi utilizada uma escala de *likert*, e foram avaliados os seguintes parâmetros:

- Conteúdos
- Tempo

- Usabilidade
- Professor

Por fim foram apresentadas 2 questões que se prendiam com a avaliação geral do módulo e a recomendação de frequência do mesmo.

Alguns dados quantitativos

Ano letivo 15/16

O módulo desenvolveu-se em regime de voluntariado e dos potenciais 68 estudantes, 42 responderam afirmativamente querer participar.

A participação não foi uniforme nas 3 temáticas que constituem o módulo. Dos 19 estudantes que responderam ao questionário de avaliação, 52,6% consideraram-no *Muito pertinente* e 36,8% como *Pertinente*.

Destes 57,9% recomendariam vivamente e 26,3% recomendariam a participação neste módulo.

Ano letivo 16/17

O módulo voltou a ser oferecido em regime de voluntariado e dos 47 potenciais estudantes, 33 responderam afirmativamente querer participar no módulo. Dos 21 estudantes que responderam ao questionário de avaliação 66,7% consideraram-no *Muito Pertinente* e 33,3% *Pertinente*.

Destes 85,7% recomendariam vivamente e 14,3% recomendariam a participação neste módulo.

Alguns testemunhos de estudantes

Ano letivo 15/16

“As características inclusivas deste módulo, são uma mais valia, no âmbito do ensino elearnig. As valências, a abordagem e o formato, sempre bem orientados, durante todo o percurso modular e vocacionados para uma ambientação/integração do ensino à distância “desconstroem” medos e receios, motivando os “aprendizes”, a aprender como se aprende.”

“Para mim foi muito proveitosa esta UC. Ela, encorajou-me a partilhar com os outros colegas a minha opinião sem me sentir incapaz ou mesmo diminuída. Senti-me da turma.”

“As leituras da personagem Gervásio, mapearam o meu caminhar na aprendizagem. Fizeram-me sentir que não era a única a passar pelos dilemas, identifiquei-me com ele, aceitando as novidades da aprendizagem, como coisa comum a qualquer aluno da Uab.

O ela ser espaçada no tempo, pode ter o seu “quê” de positivo na medida que os alunos são todos muito ocupados e fazer mais uma leitura (ainda que refrescante ;)) é pesado.”

“No início andei um pouco perdida, já não estudava há anos, este método de ensino também é novo para mim daí o contributo deste módulo ter sido muito importante para mim, ajudou-me a clarear ideias e organizar o meu tempo de estudo, devem continuar deixo aqui o meu muito obrigada.”

“Neste tipo de ensino, que realmente é a educação do futuro ainda muito há a desenvolver, a verdade é que o facto de não termos as presenças físicas uns dos outros cria um certo distanciamento que pode ser bom como mau. A meu

ver este módulo ajuda-nos a criar rotinas e hábitos que beneficiam as nossas práticas de aprendizagem.”

Ano letivo 16/17

“Foi até agora um dos blocos que achei mais interessante. Apesar dos outros serem específicos à Licenciatura, e por si, de interesse, este foi o que mais ajudou a cimentar a fundação, um que consegui aplicar diretamente. Obrigada.”

“Por cada tema ou ponto específico que falávamos nos fóruns, fazia-me refletir sobre o meu modo de estudar e de me organizar! a autoavaliação é uma boa tomada de consciência de nós mesmos e este percurso ajudou-me a fazê-lo. Gostei muito.”

“Penso que são de extrema importância, ajuda-nos imenso a apreender a estudar, tendo em conta que o ensino não é presencial. Gostei muito destes temas.”

De uma forma sucinta, e correndo o risco de tornar redutor o conteúdo das mensagens, fizemos uma breve análise a estas e poderemos encontrar e sublinhar algumas ideias chave que ressaltam dos contributos destes estudantes. Estas, no nosso entender, vão ao encontro dos objetivos deste módulo.

São elas

Características inclusivas

Ambientação/integração do ensino à distância

Desconstrução de medos e receios

Motivação

Partilha com os colegas

Reforço da autoconfiança

Sentimento de pertença ao grupo

Goulão, M.F. & Menéndez, R.C. (2017). Promoção da autorreflexão em estudantes do ensino superior online: Uma proposta de trabalho. Em Paulo Dias, Darlinda Moreira e António Quintas-Mendes (Coord.) (2017). *Novos olhares para os cenários e práticas da educação digital*. Educação a Distância e eLearning, N.º 2. UAb. ISBN: 978-972-674-808-3. pp. 179-207.

Ajuda na organização das ideias e tempos
Benefícios nas práticas de aprendizagem
Ajudar a cimentar a fundação
Aplicação imediata
Reflexão sobre o modo de estudar
Reflexão sobre o modo de organizar o estudo
Benefícios da autoavaliação
Ajuda na forma de estudar

4 | REFLEXÃO E PERSPETIVAS FUTURAS

De acordo com Lehman e Conceição (2014) para que o sucesso aconteça nos cursos online é necessário, entre outros fatores, manter a motivação dos estudantes. Nesse sentido, os professores que melhor conheçam as necessidades dos seus estudantes irão utilizar estratégias que mais influenciam a motivação dos estudantes para a aprendizagem. De acordo com estes autores, a análise das estratégias a seguir pelos estudantes apontou para um padrão consistente em cursos online. Essas estratégias envolviam autoconsciência, autoeficácia, a existência de uma finalidade ou de metas, os meios para atingir e as recompensas por tê-las alcançado. Os estudantes estarão mais motivados quanto mais auto conscientes tiverem para serem capazes de identificar e clarificar as estratégias, que acreditam serem as mais adequadas, para lhes garantir o sucesso. Para tal, é necessário que eles ganhem mais confiança, que tenham um maior sentimento de autoeficácia para que ao longo do seu percurso se tornem mais autónomos e que conheçam e dominem o meio onde se encontram. Um outro fator, também importante, é que os estudantes possam partilha experiências, receios, emoções entre eles, para que o sentimento de que se encontram sozinhos e isolados na sua caminhada, desapareça.

Como dissemos anteriormente a conceção deste módulo teve como pressuposto disponibilizar aos estudantes uma estrutura formal de apoio à sua aprendizagem. Não no sentido de conteúdos científicos formais, mas sim de os ajudar a refletir, de uma forma sistemática e ordenada, sobre as suas próprias estratégias metacognitivas e, com isso, proporcionar-lhes ferramentas para uma eficaz autorregulação da aprendizagem. Encontramos muitos

Goulão, M.F. & Menéndez, R.C. (2017). Promoção da autorreflexão em estudantes do ensino superior online: Uma proposta de trabalho. Em Paulo Dias, Darlinda Moreira e António Quintas-Mendes (Coord.) (2017). *Novos olhares para os cenários e práticas da educação digital*. Educação a Distância e eLearning, N.º 2. UAb. ISBN: 978-972-674-808-3. pp. 179-207.

destes aspetos refletidos nos comentários dos estudantes relativamente à sua percepção sobre a pertinência do módulo e os seus processos de reflexão que, segundo a sua perspectiva, os irá ajudar no seu percurso de aprendizagem. Apesar dos resultados apontarem, maioritariamente, para uma satisfação dos estudantes, com a forma, os objetivos, a estrutura e a metodologia do módulo, é nosso entender, que ainda existe a necessidade de procurar novas formas de trabalhar e adequar o módulo de forma a responder de uma forma ainda mais eficaz às necessidades dos nossos aprendentes e assim ajudar a promover a permanência e o sucesso dos mesmos. Isto significa que ainda existe espaço para procurar estratégias que ajudem a tornar o módulo mais eficaz e aumentar a adesão dos estudantes que possam beneficiar do mesmo. Um aumento da motivação e do autoconhecimento como aprendentes é uma forma de apoio que pode ajudar a diminuir o insucesso ou a desistência e, com isso, aumentar o seu sucesso académico.

5 | REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Azevedo, R. & Cromley, J.G., (2004). Does training on self-regulated learning facilitate student's learning with hypermedia? *Journal of Educational Psychology*, 96(3), 523-535.
- Brindley, J.E. (2004). Learner Support in Online Distance Education: Essential and Evolving. In Richter-Z.O. & Anderson, T. (Eds), *Online distance education: Towards a Research Agenda* (pp. 287-342). Edmonto: AU Press, Athabasca University.
- Chen, Chih-Ming (2009). Personalized E-learning system with self-regulated learning assisted mechanisms for promoting learning performance. *Expert Systems with Applications*, 36, 8816-8829.
- Goulão, M.F. (2015). The E-Activities to Support the Process of Teaching and Learning in Online Context, Athens: ATINER'S Conference Paper Series, No:EDU2015-1625.
- Goulão, M.F. & Cerezo M. R. (2016). Promoting metacognitive reflection: a work proposal. Atas do 2nd International Conference on Higher Education Advances, HEAd'16, València, 228-235. DOI: <http://dx.doi.org/10.4995/HEAd16.2016.2669>.
- Goulão, M. F., Seabra, F., Melaré, D., Henriques, S. & Cardoso, T. (2015). Sucesso, Permanência e Persistência dos Estudantes do Ensino Superior a Distância Online. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, vol. extr., 1, 22-26.
- LaPadula, M. (2003). A comprehensive look at online student support services. *American Journal of Distance Education*, 17(2), 119-28.

Goulão, M.F. & Menéndez, R.C. (2017). Promoção da autorreflexão em estudantes do ensino superior online: Uma proposta de trabalho. Em Paulo Dias, Darlinda Moreira e António Quintas-Mendes (Coord.) (2017). *Novos olhares para os cenários e práticas da educação digital*. Educação a Distância e eLearning, N.º 2. UAb. ISBN: 978-972-674-808-3. pp. 179-207.

- Macejka, M. (2014). The role of grade level and locus of control in self-regulate learning strategies of college students. *Journal of Education, Psychology and Social Sciences*, 2(1), 1-9.
- Mills, R. (2003). The centrality of learner support in open and distance learning. In A. Tait, & R. Mills (Eds.), *Rethinking learner support in distance education* (pp. 102-13). London, UK: Routledge Falmer.
- Pintrich, P.R. (2004). A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students. *Educational Psychology Review*, 16, (4), 385-407.
- Radovan, M. (2011). The relation between distance students' motivation, their use of learning strategies and academic success. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10 (1), 216-222.
- Rosário, P.; Núñez, J. & Pienda, J. (2006). *Cartas do Gervásio ao seu umbigo. Comprometer-se com o estudo na Universidade*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Simpson, O. (2002). *Supporting students in online, open and distance learning* (2nd ed.). London, UK: Kogan Page.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*. San Diego: CA: Academic Press.
- Zimmerman, B.J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41 (2), 64-70.