

Cadernos de pedagogia no ensino superior

www.cinep.ipc.pt

nº 27

Dinâmicas de interação e comunicação em e-learning: Perceções dos estudantes do ensino superior

Cristina Vieira; J. António Moreira; Lúcio Sousa
e Paulo Manuel Costa

As diversas formas de coaprendizagem na era das redes e em contextos online de ensino superior

Daniela Melaré Vieira Barros



Cadernos de
pedagogia
no
ensino superior

www.cinep.ipc.pt

nº 27

**Dinâmicas de interação e comunicação em e-learning:
Perceções dos estudantes do ensino superior – 3**

Cristina Vieira; J. António Moreira; Lúcio Sousa
e Paulo Manuel Costa

**As diversas formas de coaprendizagem na era das redes
e em contextos online de ensino superior – 23**

Daniela Melaré Vieira Barros

Direcção: Susana Gonçalves
Comissão editorial: Susana Gonçalves, Dina Soeiro, Sofia Silva
Título da série: Cadernos de Pedagogia no Ensino Superior
Publicação: Centro de Inovação e Estudo da Pedagogia no Ensino Superior (CINEP)
Grafismo e paginação: José Joaquim M. Costa
Dezembro de 2013
ISSN: 1647-032X

Dinâmicas de interação e comunicação em e-learning: Perceções dos estudantes do ensino superior

Cristina Vieira (cvieira@uab.pt)
Departamento de Ciências Sociais e de Gestão - Universidade Aberta/CEMRI; Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais- Universidade Aberta

J. António Moreira (jmoreira@uab.pt)
Departamento de Educação e Ensino a Distância - Universidade Aberta/ CEIS20; Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX- Universidade de Coimbra

Lúcio Sousa (lucio@uab.pt)
Departamento de Ciências Sociais e de Gestão - Universidade Aberta/CEMRI

Paulo Manuel Costa (pmcosta@uab.pt)
Departamento de Ciências Sociais e de Gestão - Universidade Aberta/CEMRI

Resumo

As dinâmicas comunicacionais que emergem da cultura digital, no contexto do *e-learning*, têm-nos levado a refletir sobre a criação de novos cenários de ensino-aprendizagem. A nossa experiência docente, numa instituição de Ensino a Distância - Universidade Aberta - tem contribuído não só para essa reflexão, mas também para a perceção da necessidade de acionar uma dinâmica de ensino baseada na inves-

tigação que nos permita desenvolver uma prática pedagógica fundamentada. Assim, desenvolvemos um estudo exploratório, num curso de Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV) designado de *Educação Sexual em Meio Escolar: Saberes, Afetos e Valores*, com o objetivo de conhecer as perspectivas e as percepções destes formandos relativamente ao ambiente virtual de aprendizagem e à eficácia do modelo pedagógico utilizado - *Community of Inquiry* - em aspetos relacionados com as diferentes dinâmicas de interação e de comunicação (entre professor/estudantes, estudantes/estudantes e entre estudantes/conteúdos ou recursos) criadas no seu seio. Os resultados obtidos permitem concluir que a presença das três dimensões de aprendizagem inerentes ao modelo (social, docente e cognitiva), que interagem entre si e se influenciam mutuamente, de forma colaborativa, através de um discurso crítico e reflexivo, foram fundamentais para a criação de experiências educativas relevantes.

1. Introdução

A evolução tecnológica e o advento da *Internet* propiciaram o surgimento de uma sociedade digital marcada por mudanças acentuadas na economia e no mercado de trabalho, impulsionando o nascimento de novos paradigmas, modelos, processos de comunicação educacional e novos cenários de aprendizagem (Moreira, 2012). Com efeito, a relação entre a tecnologia e a pedagogia mudou substancialmente o paradigma a que estávamos habituados, quebrando com a tradição de um ensino baseado num “manual recomendado”, na dominância do professor como “fonte de saber” e na observância rígida de um *curriculum* pré-determinado. Nos últimos anos, a necessidade de reestruturar o ensino superior e de fazer a “reengenharia” das instituições politécnicas e universitárias, face às mudanças preconizadas pelo Processo de Bolonha, tornou-se um imperativo e parece acompanhar a percepção de que a aplicação de tecnologias digitais começa a traduzir-se em resultados efe-

tivos e globais (Rosenberg, 2001; Masie, 2006). Freire (2008) a este respeito sublinha que a “Web 2.0 could facilitate a change of paradigm in learning; from a top-down system focused in teachers and established knowledge to a networked approach where teachers should change their roles to become coaches and facilitators of the learning process” (p. 1). Estes resultados não se limitam a meras situações experimentais, existem tendências e vias de progresso evidentes, na medida em que o controlo da aprendizagem passou do professor para o estudante, os materiais impressos partilham o lugar com os materiais multimédia e a informação passou a estar disponível *online* em vez de *offline*. E, talvez, o mais importante, os estudantes deixaram de ser simples utilizadores e passaram também a ser autores e produtores destes documentos.

No entanto, e não desprezando as vantagens oferecidas pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), parece existir uma ênfase exagerada nas características técnicas dos recursos, em detrimento dos processos comunicacionais e das necessidades individuais de cada estudante. Se por um lado, muitos *sites* da *Web*, com conteúdos ricos em multimédia, não oferecem uma comunicação eficaz e são deficientes como instrumentos de aprendizagem, por outro, as variáveis intrínsecas do perfil cognitivo do estudante são muitas vezes ignoradas em face da adoção rápida das TIC (Monteiro & Moreira, 2012).

Contudo, num ambiente de aprendizagem, quer seja virtual ou presencial, os conteúdos e os documentos que o mediatizam são apenas um dos elementos a ter em consideração. Para criar ambientes de aprendizagem promotores do pensamento crítico é necessário considerar, também, as variáveis relativas às circunstâncias sociopsicológicas em que a aprendizagem tem lugar (Bates, 2000).

Em primeiro lugar, devemos ter em conta os aspetos cognitivos relacionados com a modelação e o mapeamento cognitivo do aprendente e o seu estilo de aprendizagem, pois como sabemos, as pes-

soas percebem e processam a informação de modos muito diferentes. O reconhecimento da existência de formas diferentes de aprender, condicionadas pelas diferentes formas de perceber e processar informação, deve, pois, refletir-se no desenho dos ambientes e experiências de aprendizagem e também na concepção e desenvolvimento de e-conteúdos (Hartman, 1995). Em segundo, devemos considerar os aspetos afetivos, relacionados com a motivação, a satisfação, a imaginação e criatividade; e, por fim, as questões relacionais, como o desenvolvimento de comunidades de aprendizagem.

É muito importante cimentar relações sócio-comunicativas ou sócio-educativas eficazes, uma vez que estas são o suporte da componente afetiva que deve existir na aprendizagem. Com efeito, as comunidades de prática e de aprendizagem parecem estar a modificar as estruturas institucionalizadas de construção e disseminação de conhecimento, surgindo como um complemento às formas pré-existentes de criação de conhecimento e de aprendizagem organizacional.

Partindo de uma visão da aprendizagem que concebe o envolvimento em práticas sociais como o principal processo de construção do conhecimento, consideramos as comunidades que os indivíduos constroem e às quais pertencem ao longo das suas vidas como unidades básicas de análise do processo de construção do conhecimento. Entendemos que esta concepção sustenta a visão de que os indivíduos aprendem quando integrados em comunidades nas quais o conhecimento é construído através da interação (no âmbito de atividades colaborativas de intercâmbio social e de autodescoberta), do discurso, da ação e da negociação.

Estas comunidades são uma importante alternativa à aprendizagem e aos contextos organizacionais tradicionais e, ao serem suportadas pelas tecnologias, tornaram-se mais tangíveis hoje do que há uma década. Elas representam ambientes intelectuais, culturais, sociais e psicológicos que facilitam e sustentam a aprendizagem,

enquanto promovem a interação, a colaboração e o desenvolvimento de um sentimento de pertença dos seus membros (Moreira, Ferreira, & Almeida, 2013).

É deste modo que as comunidades emergem como uma alternativa aos ambientes tradicionais de aprendizagem enquanto grupos descentralizados de indivíduos que se auto-organizam em torno de células funcionais e estáveis com o objetivo de se apoiarem no desenvolvimento de atividades de aprendizagem construtivistas. Tendo estas comunidades, o grupo como núcleo, torna-se possível construir quer identidades partilhadas, quer o próprio contexto social que sustenta essa partilha (Brown & Duguid, 2000). Estas comunidades fornecem diferentes formas de aprender através de atividades colaborativas. De facto, a colaboração pode ser considerada como a pedra basilar das comunidades de aprendizagem na medida em que promove a construção social do conhecimento através da interação (Moreira, 2012).

Este modelo de trabalho colaborativo tem por base um diálogo reflexivo que se desenvolve em torno de elocuições específicas dedicadas a interesses particulares dos indivíduos em interação particular, resultando da *inquiry* coletiva promovida pela comunidade. Neste contexto, se aceitarmos que os ambientes virtuais são ferramentas inovadoras para a criação de comunidades de aprendizagem, e que as ferramentas psicológicas influenciam profundamente a nossa visão do mundo, então é crucial reconhecer a necessidade de uma nova perspetiva na criação de contextos de aprendizagem (Afonso & Figueiredo, 2000) e reconhecer a necessidade do processo ser sustentado por modelos pedagógicos colaborativos, construtivistas e de aprendizagem pela descoberta que permitam ligar vários estilos de aprendizagem.

Foi neste sentido que procurámos desenvolver a nossa prática, privilegiando um modelo pedagógico relacionado com o desenvolvimento de comunidades de prática e de aprendizagem e os proces-

tos de aprendizagem no seio destas - o *Community of Inquiry* (Garrison, Anderson, & Archer, 2000). Este modelo elaborado por Randy Garrison, Terry Anderson e Walter Archer para o ensino *on-line* (2000), e posteriormente desenvolvido por Garrison e Anderson (2005), é geralmente considerado como uma das propostas mais completas e integradas, no que se refere ao papel do professor neste contexto de ensino. É um modelo que assenta em três dimensões de base: a dimensão cognitiva, social e docente. A presença cognitiva, segundo os autores, corresponde ao que os estudantes podem construir a partir de uma reflexão sustentada e do discurso crítico. A presença social corresponde à capacidade dos membros de uma comunidade se projetarem social e emocionalmente através do meio de comunicação em uso. E a presença de ensino é definida como sendo a direção, o *design*, a facilitação da presença cognitiva e da presença social no sentido da realização dos resultados de aprendizagem significativos (Garrison & Anderson, 2005). A existência destes elementos e das suas inter-relações são cruciais para o sucesso das experiências educativas. Para Garrison e Anderson (2005) o modelo assenta numa perspetiva construtivista da aprendizagem e a construção do conhecimento individual deve-se, em grande medida, ao ambiente social. Ou seja, um ambiente que favoreça uma diversidade de perspetivas pode promover a investigação, a crítica e a criatividade. Em ambiente colaborativo, o indivíduo assume o dever de dar sentido à sua experiência educativa, responsabilizando-se pelo controlo da sua aprendizagem, através da negociação de significados com o grupo. A presença cognitiva é vista pelos autores do modelo como um processo de pensamento crítico. A presença social assenta na criação de relações afetivas entre os participantes, enquanto facilitadoras da presença cognitiva. A presença docente é um elemento de base, na medida em que lhe cabe a tarefa de implementar e desenvolver a comunidade e orientar a aprendizagem dos seus membros.

Muitos profissionais de educação têm resistido à modalidade de *e-learning*, porque suspeitam que esta impõe uma experiência de aprendizagem empobrecida e pouco fiável e solitária, baseada apenas na distribuição de conteúdos através de uma plataforma de aprendizagem e oferecendo pouca diversidade e flexibilidade em termos de estratégias de ensino-aprendizagem. Para ultrapassar estas ideias preconcebidas e o modelo pedagógico simples do tipo “ler e testar”, desenvolvemos um estudo exploratório, num curso de Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV) designado de *Educação Sexual em Meio Escolar: Saberes, Afetos e Valores*, com duas turmas de formandos constituídas por professores do Ensino Básico e Secundário, com o objetivo de conhecer as perspetivas e as perceções destes formandos relativamente ao ambiente de aprendizagem e à eficácia do modelo pedagógico utilizado, sobretudo em aspetos relacionados com as dinâmicas comunicacionais criadas no seu seio.

2. Metodologia

O método de pesquisa empírica adotado empregou uma combinação entre metodologia quantitativa e a qualitativa - através da administração de um inquérito por questionário individual (com perguntas abertas e fechadas). Apesar de estarem presentes alguns dados quantitativos, não foi esta a centralidade da investigação. Ou seja, o enquadramento da pesquisa recaiu, essencialmente, na opção qualitativa. Esta escolha permite desenvolver o aprofundamento necessário para um entendimento de uma realidade, que por vezes se encontra latente sob uma linguagem expressa, carregada de significado (Van der Maren, cit. in Lessard-Hébert, 1994).

Assim sendo, cumpre-nos desde já referir que nesta investigação afastamo-nos de um propósito de objetividade subjacente aos princípios do método experimental da perfeição das medidas e da quantificação das respostas, conduzindo a conclusões gerais consideradas representativas do conjunto da população. Ou seja, o que

procurámos destacar foram os domínios que conferem um carácter específico. Situação que permite que esta investigação assuma um cariz exploratório relativo ao grupo de sujeitos a que diz respeito, tendo em conta que a sua representatividade não é estatística, mas de significado contextualizado à posição no mundo a que esses sujeitos ocupam e, de certa forma, representam.

2.1 Contextualização da amostra

Da nossa amostra fazem parte 39 (68%) estudantes/formandos (de um universo de 57), repartidos por 2 turmas, do curso de *Educação Sexual em Meio Escolar: saberes afetos e valores - integrado num curso de Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV)*¹.

Esta formação enquadra-se no âmbito da Formação Contínua de Professores (ações acreditadas²). Para além de Professores (do ensino básico e secundário) e Educadores de Infância, foi aceite uma candidata licenciada em Psicologia que mostrou interesse na realização do curso.

2.2 Descrição da unidade de formação

Neste curso, com duração de cerca de três meses, os estudantes frequentaram cinco aulas/módulos temáticos. O modelo pedagógico deste curso enquadra-se nos princípios do modelo de ensino-aprendizagem do 2.º ciclo da Universidade Aberta. Estruturámos a unidade de formação em dez tópicos: - o primeiro de enquadramento da unidade; o segundo designado por espaço fóruns - um espaço de fóruns permanente - e os restantes oito módulos estruturados como espaços de aprendizagem. No espaço fóruns foi possível recriar três ambientes distintos: - um mais com um cariz infor-

¹ Formação implementada em parceria: Universidade Aberta (UAb) e Associação para o Planeamento da Família (APF) – leccionada pela Prof. Doutora Cristina Pereira Vieira (UAb) e pelo Prof. Doutor Duarte Vilar (APF)

² Acreditadas pelo Conselho Científico – pedagógico da Formação Contínua /Ministérios da Educação) - 26h/1 ECTS

mativo; outro de âmbito mais social e de convívio, gerido pelos estudantes; e um terceiro espaço onde foi permitido o debate de conteúdos e o esclarecimento de dúvidas. Todo o percurso de trabalho foi organizado e orientado com base em várias atividades, que incluíram: leituras de textos e visualização de filmes - materiais orientados para as temáticas; discussões em fóruns através de participações individuais e trabalhos em grupo, com base em tópicos previamente definidos; realização autónoma de pesquisas com recurso a fontes de informação (sítios e e-artigos e *e-books*) que complementaram a bibliografia sugerida; treino de técnicas de programação de educação sexual; e, por fim, a realização de um trabalho final: a planificação de um projeto de educação sexual em meio escolar.

Todas estas atividades, realizadas durante o percurso de aprendizagem, foram alvo de uma avaliação contínua, na qual cada estudante teve oportunidade de demonstrar globalmente a aquisição das competências.

2.3 Breve análise sociográfica da amostra

Todos os participantes na formação são de nacionalidade portuguesa. Do total de 39 respostas obtidas, a quase totalidade, 36 (92%), são mulheres e 3 (8%) são homens. Tendo em conta este desequilíbrio não se procedeu a uma análise diferenciada dos discursos produzidos da variável género. Relativamente à idade, a sua média é de 40 anos, distribuindo-se da seguinte forma pelas seguintes classes de idade: 24-30: 6 (15%); 31-40: 17 (43%); 41-50: 9 (23%); + 51: 7 (18%).

A formação académica dos participantes é, na sua maioria, de nível graduado, tendo 33 (85%) o grau de licenciatura. Com nível pós-graduação observam-se 4 (10%) elementos, respetivamente 2 (5%) com pós-graduações e 2 (5%) com mestrado. Regista-se ainda a presença de 2 (5%) participantes com graus, um de bacharelato e outro do curso do magistério primário.

Relativamente à profissão, e tendo em conta o público-alvo do curso, não é de estranhar que 37 (95%) sejam professores do ensino básico e secundário. Uma participante é educadora de infância e, como referido, uma outra é psicóloga.

Relativamente à área de residência é de destacar que 35 (90%) participantes residem em Portugal continental, enquanto 3 (8%) residem em países da Europa e somente 1 (2%) habita na Madeira. É de registar ainda que, e no que concerne à distribuição dos mesmos pelos distritos de Portugal continental, 30 (86) residem em distritos afastados dos grandes centros por comparação com 5 (14%) que habitam nos distritos de Lisboa e Porto.

3. Estratégia de recolha de dados e análise

3.1 O questionário

O questionário individual utilizado para a recolha de dados foi colocado no último módulo de formação (revisão de conteúdo e outras dúvidas) e foi solicitado aos estudantes que procedessem a uma avaliação final da respetiva ação de formação. O questionário apresenta duas partes distintas:

- na primeira parte, as questões solicitavam uma avaliação global do curso (informação não tratada nesta investigação);
- na segunda parte procurou-se obter informação sobre a organização e lecionação do curso respeitante em particular aos processos de comunicação e interação online – informação tratada nesta investigação.

3.2 Estratégia de análise

Conscientes que o nosso olhar sobre a realidade em estudo está condicionado pela teoria e pelas opções metodológicas e técnicas, adotámos uma postura de investigação que tem subjacente um posicionamento de reflexão epistemológica. Nesse sentido, conduzimos a nossa investigação com base no primado de que o conheci-

mento resulta de um processo de construção, teoricamente orientado, em diálogo permanente com os dados. A intercomunicação entre a teoria e o trabalho empírico é uma das compensações necessárias da veracidade de um modelo não empirista da prática científica (Denzin & Lincoln, 1994).

A partir de uma abordagem enquadrada na teoria “enraizada” - ou *grounded theory* (Strauss, 1967), fomos estabelecendo uma relação dialética entre a informação recolhida e reflexão teórica, tendo em vista enriquecer o nosso entendimento sobre as informações disponíveis. Nunca perdendo toda a centralidade analítica, procurámos em todo o processo cognitivo relacionar problemáticas, opiniões e percepções, que nos orientavam para constantes conclusões provisórias, permanentemente reequacionáveis, onde alguns aspetos foram perdendo a sua importância e outros foram ganhando centralidade. Durante este percurso, fomos levados a construir, simplificar, sistematizar e a reconstruir, por forma a perceber o “sentido”, o tipo ou o sistema de entendimentos.

4. Resultados

4.1. A plataforma *moodle* como ferramenta de ensino aprendizagem

A facilidade e a familiaridade de utilização das novas tecnologias de informação por parte dos participantes é um aspeto muito importante a ter em conta na estruturação de cursos em *e-learning*, uma vez que irá influir na sua participação nas atividades. Por esse motivo, os cursos lecionados na Universidade Aberta integram um módulo de ambientação, no qual se pretende que os estudantes adquiram um conjunto de competências relativas ao uso dos recursos tecnológicos disponíveis e de socialização e comunicação em ambiente *online*.

Quando questionados sobre a facilidade ou dificuldade de utilização da plataforma, 92,2% dos participantes (36) respondeu que essa utilização tinha sido fácil. Como parte do grupo (7 participan-

tes) já tinha frequentado anteriores cursos em *e-learning* da Universidade Aberta, já estavam familiarizados com a plataforma *moodle* e o ambiente de trabalho *online*, pelo que não tiveram qualquer problema com a sua utilização. Mas o mesmo sucedeu com os restantes estudantes, os quais não experimentaram especiais dificuldades na participação nos fóruns ou no acesso/recolha dos documentos necessários.

Embora sendo a primeira vez que tive contacto com uma plataforma de e-learning, não senti quaisquer dificuldades na sua utilização. (e25)

...a plataforma que utilizámos é de fácil navegação pelo que não tive dificuldades na sua utilização. (e19)

Embora considerassem que a utilização da plataforma foi fácil, alguns estudantes sentiram pequenas dificuldades na abertura de certos ficheiros, em consequência da compatibilidade do formato dos ficheiros e dos sistemas operativos e *software* utilizados.

...apenas conseguia sacar os documentos em Word, devendo-se talvez ao facto de o meu computador ser um Mac e nem sempre existir compatibilidade. (e1)

Uma outra dificuldade, apontada por uma formanda, está mais associada a alguma insegurança por falta de experiência na utilização dos recursos e dispositivos de trabalho.

A dificuldade que senti e que me transmitia alguma insegurança no início do curso, era não ter a certeza de que os documentos que colocava na plataforma eram realmente recebidos. (e5)

Um dos aspetos que por vezes é apontado como uma dificuldade no ensino a distância é o facto de os participantes não estarem presentes em simultâneo num mesmo espaço e não conseguirem apreender as reações físicas e emocionais uns dos outros. Por isso, os estudantes foram questionados sobre se a utilização de um *chat-vídeo* para a interação, que possibilitaria a visualização de cada um deles, teria facilitado a sua participação e integração no grupo.

Mais de metade, mais concretamente 64% (25) respondeu que não, enquanto aproximadamente 18% (7) dos estudantes respondeu afirmativamente.

A principal razão apontada para responderem que o *chat*-vídeo não facilitaria a interação assentava, sobretudo, na questão da comunicação síncrona e, conseqüentemente, na dificuldade em conseguirem participar numa atividade que teria um horário rígido para assegurar a participação simultânea de todos.

O modo como funcionou a formação penso que é bom pois permite-nos aceder a qualquer hora do dia e de acordo com a nossa disponibilidade, o que não iria acontecer se tivesse decorrido com chat-vídeo. (e1)

...tal poderia, de alguma, dificultar a minha participação, uma vez que implicaria horários comuns a todos. (e18)

Para além disso, e ao contrário do que estava subjacente à possibilidade de utilização do *chat*-vídeo, alguns estudantes referiram que este poderia ser prejudicial para a comunicação.

A utilização de chat-vídeo para a interação não teria facilitado a minha participação e integração no grupo, antes pelo contrário, penso que me teria inibido. São questões de uma certa intimidade que nesta fase de amadurecimento e reflexão exigem mais interioridade do que exteriorização. (e37)

Sinceramente acho que só inibe e os fóruns funcionaram perfeitamente sem o chat-vídeo. (e35)

Em relação àqueles que responderam favoravelmente, salientaram, sobretudo, o facto de o *chat*-vídeo poder contribuir para uma maior proximidade entre os participantes.

Provavelmente, sim. Porque permitiria estabelecer-se uma relação de proximidade entre os elementos do grupo. (e27)

É uma ferramenta que permite um contacto mais direto entre participantes e formadores. (e13)

Apesar dos estudantes, em geral, terem dado a sua opinião, al-

guns deles evidenciaram alguma incerteza sobre as vantagens e desvantagens, uma vez que não tinham uma experiência prévia de utilização de *chats-vídeo*.

Não sei, uma vez que nunca participei numa interação desse tipo e não conheço bem o seu funcionamento, mas provavelmente seria positivo. (e6)

Apesar de não estar ambientada na utilização deste meio de comunicação, considero que poderia ser uma mais valia para a participação e integração no grupo. (e15)

Embora eu não tenha experiência a nível de chat-vídeo, penso que tal não teria contribuído de forma significativa para facilitar a minha participação e integração no grupo. (e28)

4.2. Dinâmica de comunicação *online*: interação entre pares e com docentes

Tendo em conta os novos modelos de ensino/aprendizagem percebemos que a dinâmica comunicacional nos processos de aprendizagem surge associada à interatividade. Neste contexto, coexistem intercâmbio, construção e expansão de saberes e interesses comuns. Assim sendo, percebemos pela maioria das respostas deste grupo de estudantes (87%) que o sistema de comunicação abre espaço a uma interação – dinâmica que manifestamente surge como acontecendo de forma fácil. Nesta comunidade de aprendizagem em espaço virtual foi possível não só a comunicação bidirecional professor-estudante, como também a comunicação multidirecional entre estudante-professor e estudante-estudante (comunicação um-para-um, um-para-muitos e muitos-para muitos), dinâmica que corresponde totalmente aos pressupostos do modelo pedagógico da UAb³.

No contexto da interação com os professores, os estudantes fi-

³ A Universidade Aberta em qualquer lugar do mundo: Um modelo pedagógico para a educação a distância – P:3 e 4

zeram referência, em particular, à *disponibilidade, atenção, rapidez e flexibilidade* com que estes responderam às solicitações apresentadas, permitindo adaptações pontuais às tarefas solicitadas. Tal como refere uma estudante:

Porque “estiveram sempre lá para mim”. Senti-me verdadeiramente uma aluna, pois acorreram a todas as minhas solicitações. (e30).

Apesar de a minha comunicação com os formadores não ter sido frequente, constatei que era fácil estabelecer comunicação, uma vez que as minhas perguntas foram sendo esclarecidas à medida que fui procurar ajuda no Fórum Dúvidas. As minhas dúvidas foram também as de várias colegas, a quem os formadores responderam prontamente. (e27).

Esta comunidade de aprendizagem em espaço virtual indicou os fóruns, em particular os dedicados às dúvidas, como um estimulador da comunicação e salientou o facto de as respostas serem dadas num período de tempo satisfatório.

Há, no entanto, um grupo de estudantes que refere ter sentido dificuldades de comunicação. Estes correspondem a uma pequena parte da amostra: 13% (5 estudantes) (excetuando um caso não respondido). Este grupo de estudantes atribui como dificuldades a comunicação com os professores e a ausência de meios de comunicação síncronos - como por exemplo, *chats* ou videoconferências - justificações que entram, todavia, em contradição com a maioria das respostas dadas.

Em relação à comunicação entre pares, a grande maioria, 32 (82%), manifesta que esta aconteceu de forma fácil. Entre os motivos de satisfação apresentados destacam-se dois aspetos diferentes. Por um lado são referidos aspetos de interação humana, tais como: a participação e entreajuda dos colegas, a partilha de experiências e a disponibilização de materiais em comum. Neste contexto, são igualmente referenciadas a simpatia e a cordialidade.

Considero que, com os colegas que participaram ativamente nesta formação, foi muito fácil e agradável estabelecer uma comunicação. As colegas mostraram-se sempre disponíveis para ajudar, partilhar experiências e comunicar. (e1)

Foi fácil estabelecer uma comunicação a distância com as (os) colegas devido à utilização dos fóruns de discussão e de dúvidas e também devido à participação interessada, motivada e empenhada de todos os participantes. (e21)

Por outro lado, surgem aspetos de âmbito técnico, como por exemplo, a facilidade de interação nos fóruns. Também aqui uma pequena parte dos estudantes (12,8%) manifestou desagrado com o processo de comunicação entre pares. Entre os reparos registados destaca-se a postura ausente de alguns colegas em sala de aula virtual. Assim, é referido o facto de alguns colegas não participarem nos fóruns, não darem as suas opiniões (aspetos sobretudo realçados no âmbito do trabalho de grupo⁴):

Às vezes a maioria dos colegas parece não estar habituado a este tipo de curso (e-learning) e não vai frequentemente aos fóruns colocar dúvidas, discutir ideias, nem mesmo quando eram propostas tarefas que exigiam interação com colegas de grupo. (e24)

Ou seja, percebemos que estes estudantes adotam posturas pedagógicas de comprometimento, enquanto estudantes participantes e ativos, e criticam quem assume uma postura contrária.

Quando questionados se a interação com as (os) colegas nos fóruns foi uma mais valia em termos de aprendizagem, a maioria, 79.49%, considera que sim. Capazes de interagir em contextos grupais/fóruns, os estudantes manifestam como positivo o facto de esta modalidade permitir a partilha de experiências e anseios, manifestados em práticas de entreaajuda, nomeadamente na troca de

⁴ Durante a formação foi realizado um Trabalho de grupo (5 grupos compostos por 5 a 6 elementos /cada)

ideias e no esclarecimento de dúvidas comuns – quer aquando da realização do trabalho de grupo e quer na execução das diferentes atividades propostas ao longo desta formação.

É de realçar o facto de que mesmo dos estudantes que desempenharam um papel mais passivo em espaço fórum, alguns referem ter aproveitado a interação dos colegas no esclarecimento das suas dúvidas.

Sem dúvida que a interação com as colegas nos fóruns se constituiu uma mais valia. O facto de podermos partilhar experiências, anseios, falarmos abertamente sobre sexualidade enriqueceu-me não apenas enquanto profissional mas também como ser humano. (e1)

A interação foi muito importante. Por um lado permitiu trocar impressões e tirar dúvidas. Por outro lado, no meu caso foi fundamental para realizar a atividade da caixa de perguntas. Como atualmente não estou a lecionar, tive de pedir a colaboração dos colegas. Felizmente a colega (...) partilhou comigo as questões dos alunos dela. (e38).

Ou seja, percebemos que a existência de interesses comuns, nestas turmas virtuais, potencia a comunicação, a partilha de conhecimento e de materiais pedagógicos aproximando os estudantes e reforçando duas das características do ensino /aprendizagem no *e-learning*: a aprendizagem colaborativa e a democratização do saber.

5. Em jeito de reflexão final

Pela análise dos resultados deste estudo, observa-se que os três elementos inerentes ao modelo aprendizagem, designadamente nas dimensões social, docente e cognitiva, interagiram entre si e influenciaram-se mutuamente. Nesta comunidade de aprendizagem, foi perceptível a presença da dimensão social pela capacidade e dinâmica dos participantes interagirem socialmente, quer no espaço construído para o efeito no “fórum turma - tome um café!”, quer ao longo dos diferentes módulos pedagógicos. Ao longo de todo o

processo de aprendizagem os estudantes manifestam como positivo o facto de esta modalidade permitir a partilha de experiências e anseios, manifestados em práticas de entreajuda, designadamente na troca de ideias e no esclarecimento de dúvidas - sempre num contexto emocional, enquanto pessoas reais. Nesse sentido, foi essencial a garantia de um ambiente em que os estudantes se sentiam à vontade e em segurança para exprimir as suas ideias, num efetivo contexto colaborativo.

A presença do docente foi reconhecida como uma dinâmica que acontece de forma fácil, atenta, rápida e flexível. Ou seja, nesta comunidade de aprendizagem em espaço virtual, a comunicação bidirecional e a interação professor-estudante, como também a comunicação multidirecional, entre estudante-professor e estudante-estudante, foram cruciais para o sucesso das experiências educativas.

A presença da dimensão cognitiva, apesar de surgir de forma latente na discussão dos resultados, aparece efetivamente no percurso de trabalho - aquando a realização das várias atividades e especificamente no trabalho final: a planificação de um projeto de educação sexual em meio escolar. Percebemos que os estudantes construíram, a partir de uma reflexão sustentada e de um discurso crítico, uma efetiva experiência educacional.

Em suma, esta investigação confirma por um lado, o que os autores Garrison e Anderson (2005) referem em relação a este modelo, que assenta numa perspetiva socioconstrutivista da aprendizagem e em que a construção do conhecimento individual deve-se, em grande medida, ao ambiente social, nomeadamente, através da criação de relações afetivas entre os participantes, enquanto facilitadoras da presença cognitiva. E por outro, o facto do ensino-aprendizagem, através do e-learning, se estruturar como uma modalidade alternativa válida ao ensino presencial, funcionando como uma mais valia para as experiências formativas, em particular daquelas que habitam fora dos grandes centros geográficos, ou cuja

disponibilidade de tempo não possibilita a frequência de modelos estruturados de um modo mais rígido, em termos de tempo e lugar.

6. Referências bibliográficas

- Afonso, A., & Figueiredo, A. (2000). Web-based learning and the role of context. In *Proceedings of the International Workshops on Advanced Learning Technologies 2000* (pp. 270-271). Los Alamitos, CA: IEEE.
- Bates, A. (2000). *Managing technological change: Strategies for college and university leaders*. San Francisco: Jossey Bass.
- Denzin, K., & Lincoln, S. (1994). Introduction: entering the field of qualitative research. In K. Denzin & S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 1-20). California: Sage Publications.
- Freire, J. (2008). Universities and Web 2.0: Institutional challenges. *eLearning papers* (8). www.elearningpapers.eu
- Garrison, D., & Anderson, T. (2005). *El e-learning en el siglo XXI. Investigación e práctica*. Barcelona: Octaedro.
- Garrison, D., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in Higher Education. *The Internet and Higher Education*, 2 (2-3), 87-105.
- Hartman, V. (1995). Teaching and learning style preferences: Transitions through technology. *VCCA Journal*, 9 (2), 18-20.
- Masie, E. (2006). The blended learning imperative. In C. J. Bonk & C. Graham (Eds.), *The Handbook of Blended Learning-Global Perspectives, Local Designs* (pp.22-26). San Francisco: Pfeiffer.
- Monteiro, A., & Moreira, J. A. (2012). O blended learning e a integração de sujeitos, tecnologias, modelos e estratégias de ensino-aprendizagem. In A. Monteiro, J. A. Moreira, A. C. Almeida, & J. A. Lencastre (Coords.), *Blended learning em contexto educativo: Perspetivas teóricas e práticas de investigação* (pp. 33-58). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Moreira, J. A. (2012). Novos cenários e modelos de aprendizagem construtivistas em plataformas digitais. In A. Monteiro, J. A. Moreira, & A. C. Almeida (Coords.), *Educação online: Pedagogia e aprendizagem em plataformas digitais* (pp. 29-46). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Moreira, J. A., Ferreira, A. G., & Almeida, A. C. (2013). Comparing communities of inquiry in higher education students: One for all or