

FORMAR PROFISSIONAIS DE INFORMAÇÃO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO MODELO PEDAGÓGICO DE *E-LEARNING* DA UNIVERSIDADE ABERTA PORTUGUESA

*Glória Bastos
Ana Isabel Vasconcelos*

1 DESAFIOS EDUCATIVOS NO SÉCULO XXI: RESPOSTAS NA UNIVERSIDADE ABERTA

O ensino a distância tem constituído uma aposta decisiva, sobretudo quando se pretendem formar populações adultas, geralmente integradas no mercado de trabalho, e/ou geograficamente dispersas. Se a questão dos constrangimentos geográficos, aliada a uma tentativa de chegar a um número significativo de estudantes constituiu, de fato, uma das preocupações essenciais na educação a distância durante o século XX, em termos de estratégias organizacionais das universidades a distância, nas quais se inclui a Universidade Aberta (UAb), os avanços nas tecnologias da informação e comunicação, ocorridos sobretudo na última década desse século, trouxeram novas possibilidades (GARRISON, 2000). Verificamos, assim, que o enfoque atual se centra mais na questão transacional do processo educativo, em que as dimensões de participação, interação e colaboração se refletem com maior ênfase (ANDERSON e DRON, 2011).

Sendo a Universidade Aberta a única instituição pública portuguesa de ensino superior vocacionada para o ensino a distância, com uma história de 25 anos (comemorados exatamente em 2013), viveu alterações significativas no contexto do ensino superior europeu decorrentes, por um lado, da introdução das novas tecnologias no ensino e, por outro, do chamado processo de Bolonha.

Assim, dando resposta às diretrizes emanadas do denominado processo de Bolonha, concretizou-se na UAb um conjunto de ações que procuraram responder aos desafios educativos de uma forma refletida e estruturada. Por um lado, continuando a estar atentos a uma preocupação fundamental que desde a criação desta instituição norteou as opções respeitantes à oferta pedagógica, isto é, identificar necessidades profissionais

no tecido social português e propor formações graduadas adequadas. Por outro, incorporando inovações pedagógicas e tecnológicas próprias dos novos modelos de educação em contexto virtual, o que se consubstanciou na conceção de um modelo pedagógico próprio.

Refletindo brevemente sobre alguns aspetos decorrentes do processo de Bolonha, refira-se que este processo teve em vista a construção de um espaço europeu de ensino superior propício ao estabelecimento de redes de intercâmbio e de cooperação, quer a nível do ensino quer da investigação. Dentre os objetivos propostos, está o estabelecimento de estruturas curriculares equivalentes, facilitando assim a mobilidade e promovendo níveis de competitividade, o que obrigou os vários países signatários do documento de Bolonha a reformular os cursos em oferta. O novo desenho curricular assentou, genericamente, na organização do ensino superior em 3 graus, baseado num sistema de créditos, denominado ECTS *European Credit Transfer System* (ECTS), unidade que quantifica o esforço despendido em horas de estudo/trabalho. Este padrão de referência comum permite oferecer, em todo o espaço europeu, cursos e especializações semelhantes e comparáveis em termos de conteúdos e de duração, e conferir diplomas de valor reconhecidamente equivalente tanto académica como profissionalmente.

Neste contexto, a UAb deu início ao processo não só de adequação dos seus cursos mas também de criação de novos ciclos de estudo, todos eles enquadrados agora por uma nova dinâmica estabelecida pelo modelo pedagógico virtual da Universidade Aberta. Este modelo pedagógico pressupõe a existência de uma sala de aula virtual (atualmente com recurso ao sistema *moodle*) onde se procura implementar processos de aprendizagem dinâmicos e interativos. Podemos apontar como elementos estruturantes desse modelo as perspetivas construtivistas em relação a uma aprendizagem de qualidade: neste sentido, a aprendizagem deve ser situada (contextualizada), significativa (motivada) e colaborativa e o conhecimento deve ser distribuído e partilhado.

O modelo pedagógico virtual da Universidade Aberta assenta em quatro linhas de força: a aprendizagem centrada no estudante, o primado da flexibilidade, o primado da interação e o princípio da inclusão digital (PEREIRA et al., 2007, p. 10). Em relação aos dois primeiros princípios, o estudante é

visto como um indivíduo ativo e empenhado no processo de aprendizagem, capaz de construir o seu conhecimento, e “integrado numa comunidade de aprendizagem” (p. 11); sendo igualmente um estudante adulto, muitas vezes com responsabilidades familiares e profissionais, a flexibilidade constitui um elemento importante, permitindo a gestão individual do trabalho, quer no acesso aos conteúdos quer na realização das atividades propostas. Os dois pilares anteriores ligam-se ainda ao primado da interação, que para além dos processos inerentes aos anteriores modelos de ensino a distância (interação estudante-contéúdos e estudante-professor) privilegia de fato a relação estudante-estudante, através da criação de grupos de discussão (p. 13) que potenciam o envolvimento dos estudantes no grupo-turma, promovendo a partilha e a construção conjunta de conhecimento. Finalmente, a questão da inclusão digital é particularmente importante na sociedade atual, e nesse sentido o modelo, ao centrar-se no ensino na modalidade de *e-learning*, cria condições, por si só, para a promoção dessa inclusão; por outro lado, prevê a criação de estratégias educativas específicas que possibilitem a aquisição e desenvolvimento da literacia digital dos estudantes, como seja a frequência de um módulo de ambientação à aprendizagem *online* (p. 15).

2 OFERTA FORMATIVA NA ÁREA DAS BIBLIOTECAS

Os cursos oferecidos na área das Bibliotecas/Ciência da Informação têm decorrido de necessidades identificadas em termos socioprofissionais e de dinâmicas estruturais que se desenvolveram e ampliaram em Portugal, sobretudo a partir da última década do século XX.

Neste contexto, surge em 2003/2004 o curso de mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares (primeiro no país), destinado a docentes que, nas escolas do ensino básico e secundário, coordenam as bibliotecas. Devido ao grande investimento que o Ministério da Educação vinha fazendo na requalificação destes espaços e respetiva organização, havia, por parte da classe dos professores, grande necessidade de formação pós-graduada específica nesta área. Também pela primeira vez, no sistema educativo português, surgia um organismo especificamente dedicado ao

desenvolvimento destes espaços – o gabinete da Rede de Bibliotecas Escolares (criado em 1996; cf. <http://www.rbe.min-edu.pt/np4/home>).

O mesmo tipo de investimento havia sido realizado anteriormente para as bibliotecas públicas, através de um programa de recuperação e requalificação de espaços, financiado pela União Europeia, e que desde 1987 é responsável pela abertura de Bibliotecas Municipais renovadas, envolvendo arquitetos de renome internacional. Dirigidos por técnicos superiores, estes espaços dispõem de um corpo de funcionários que, muitas vezes sem preparação formal específica, contam com a experiência adquirida nessa função e com conhecimentos provenientes de cursos breves ministrados pela Associação Portuguesa de Bibliotecários. Arquivistas e Documentalistas (APBAD). Avaliada esta situação e estudado o perfil destes profissionais, com apoio em documentos de referência internacionais (nomeadamente o Euro-Referencial I-D, 2005 (ECIA, 2005), a UAb desenhou um curso de 1.º ciclo, enquadrado no novo modelo de Bolonha. Quatro anos decorridos sobre o funcionamento deste curso de licenciatura em Ciências da Informação e da Documentação, impunha-se dar-lhe continuidade, o que se materializou na criação de uma pós-graduação, propiciando agora uma formação avançada num conjunto de temáticas consideradas de grande relevância para um exercício de qualidade das profissões associadas a esta área.

Estes três níveis e âmbitos de formação oferecidos pela UAb têm respondido às necessidades de formação de um conjunto de profissionais que, na maior parte dos casos, se encontram atuando há vários anos em bibliotecas (escolares, públicas e outras), que tiveram, pelas circunstâncias acima expostas de forma resumida, um grande incremento. Nos parágrafos seguintes descreve-se, com brevidade, esta oferta da Universidade Aberta para a formação de profissionais na área da Ciência da Informação e com cruzamentos também às Ciências da Educação, como é o caso da formação de professores bibliotecários.

2.1 Curso de Mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares

A criação do curso de especialização pós-graduada (em 2003) e de mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares (em 2004) surgiu

num momento em que o acesso à informação e ao conhecimento constituem desafios que se impõem à sociedade em geral e, em particular, ao contexto educativo. Na escola atual, a biblioteca escolar emerge como um elemento central para a difusão e consolidação do conhecimento, constituindo, ademais, um recurso essencial no processo pedagógico. Os seus objetivos fundamentais, como se encontram expressos em manifestos e documentos orientadores internacionais (cf., por exemplo, *School Library Guidelines*, IFLA/UNESCO, 2002), abrangem domínios como o desenvolvimento da literacia e da Competência em Informação, apoio ao ensino e à aprendizagem, desenvolvimento da consciência cultural e social. Para cumprir estes propósitos, é fundamental a existência de profissionais habilitados para o exercício de funções coordenadoras em bibliotecas escolares e centros de recursos educativos, nomeadamente em nível de organização, planeamento e gestão.

A criação oficial do cargo de professor bibliotecário, em 2009, tornou mais pertinente esta formação e a descrição do perfil funcional acarretou novas responsabilidades, também em nível da formação. Procurando responder a estas exigências mas também pretendendo projetar o trabalho realizado no futuro, o curso fundamenta-se em quatro grandes paradigmas: i) permanente atualização de conhecimentos com relevância para a área da biblioteca escolar; ii) desenvolvimento de competências de reflexão, concepção, comunicação e avaliação; iii) cultivo de uma atitude de questionamento adequado que permita a abertura à investigação, e iv) sentido de aprendizagem ao longo da vida, caracterizado pela continuidade no aprofundamento. Consideramos ainda que o mestre em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares deverá estar atento às transformações e solicitações do tecido social, em geral, e escolar, em particular, à evolução das tecnologias da informação e comunicação, desenvolvendo ações práticas e de pesquisa que visem transformar a biblioteca escolar num verdadeiro espaço educativo.

2.2 Ciclo de estudos (licenciatura) em Ciências da Informação e da Documentação

Este ciclo de estudos destina-se a uma população adulta, maioritariamente integrada no mercado de trabalho desta área, sendo o perfil deste público-alvo marcado por conhecimentos empíricos pouco alicerçados em leituras ou estudos de referência neste âmbito. Por outro lado, o nível de ensino formal anteriormente frequentado por esta população denotava lacunas em áreas disciplinares cujos saberes são consensualmente considerados indispensáveis a um profissional deste ramo. A identificação destas fragilidades, articulada com os domínios elencados e especificados em documentos internacionais de referência relativos ao perfil de competências exigido a um profissional deste nível, determinou a concepção deste curso.

Assim, para além de um núcleo estruturante, que integra unidades curriculares no âmbito da informação, tecnologias, comunicação e gestão, o plano curricular inclui uma dimensão cultural multifacetada que é condição relevante para o profissional da informação, na medida em que, na maior parte dos casos, aquele atua num contexto marcado pela constante interação com o meio social e cultural envolvente. Esta dimensão exige uma capacidade de se relacionar de forma ativa com a inovação e estar aberto a uma aprendizagem permanente, princípios estruturantes que o Processo de Bolonha vem destacar. Os licenciados nesta área deverão assim responder às necessidades específicas dos contextos de trabalho, que podem ser em ambiente escolar, de biblioteca pública ou em instituições e organismos diversos que necessitem de um profissional qualificado.

2.3 Curso de pós-graduação em Ciências da Informação e da Documentação

Alicerçada nos níveis de proficiência atingidos com a formação de base acima referida, a UAb concebeu este curso de formação de profissionais de informação em torno de três objetivos: i) aprofundamento de elementos relacionados com a representação da informação e de ações avançadas na área do tratamento documental, com ênfase na análise de conteúdo; ii) estudo aprofundado sobre domínios no âmbito da gestão de sistemas e serviços de informação, essencialmente focado na análise de boas práticas; iii) reflexão

crítica sobre questões ligadas à formação de usuários, em vertentes como a ética da informação e a literacia informacional.

Para atingir estes propósitos, concebeu-se um conjunto de unidades curriculares que privilegiaram as seguintes áreas: ciências da informação nas vertentes da representação da informação e gestão dos recursos documentais; tecnologia aplicada a sistemas de informação; gestão e planejamento estratégico dos serviços de informação; e metodologia do trabalho científico com vista à elaboração de projetos e concepção e aplicação de instrumentos de coleta de dados de pesquisa.

Tratando-se, uma vez mais, de estudantes inseridos no mercado de trabalho, impunha-se uma estreita e substantiva ligação reflexiva entre estas áreas de formação e o contexto real de trabalho, pelo que se dedicou um módulo específico a esta articulação, que denominamos “prática profissional”. O número de créditos atribuído a cada unidade curricular foi calculado em função dos elementos já anteriormente referidos e também dos processos de ensino e de aprendizagem desenvolvidos, nomeadamente, o estudo autónomo, a discussão em fórum, o desenvolvimento de trabalho colaborativo e as diversas atividades de avaliação. A componente de prática profissional decorre em contexto real, através de um protocolo entre a UAb e os locais de trabalho dos estudantes, sendo esta prática orientada por um docente da Universidade (em função da área do projeto a implementar) e localmente tutorada e supervisionada, segundo o enquadramento metodológico da coordenação do curso.

No que respeita ao perfil de saída, este desenho curricular determina: i) a formação de um profissional atento às transformações e mudanças sociais e tecnológicas com influência direta na sua atividade e com capacidade para refletir e intervir adequadamente em contexto de trabalho; ii) a formação de um profissional com competências para conceber, integrar e avaliar projetos de desenvolvimento locais ou numa esfera de ação mais ampla, na área científica do curso; iii) a formação de um profissional com capacidade para interagir com os pares e com o público numa atitude de disponibilidade, colaboração e de partilha de práticas e de saberes.

3 ESTUDAR EM *E-LEARNING*: MOTIVAÇÕES E BALANÇO

Com o intuito de avaliar a pertinência e eficácia do desenho curricular e da vertente pedagógica que vimos explicitar, apresentam-se alguns dados coletados junto dos estudantes da 1.^a edição do curso de pós-graduação em Ciências da Informação e da Documentação, através da aplicação de um questionário. No grupo dos 13 estudantes inquiridos (2 homens e 11 mulheres), todos se encontram exercendo funções em serviços de informação e a maioria tem mais de 5 anos de serviço (cf. gráficos 1 e 2), o que confere uma consistência à turma, decorrente de uma situação profissional semelhante e de um contacto com realidades e rotinas laborais não muito díspares.

Gráfico 1 – N.º de anos de serviço.

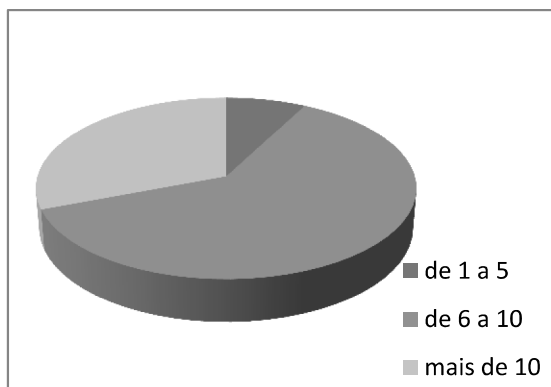
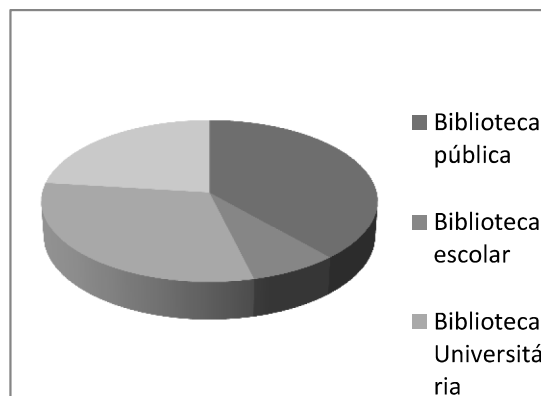


Gráfico 2 – Local de trabalho.

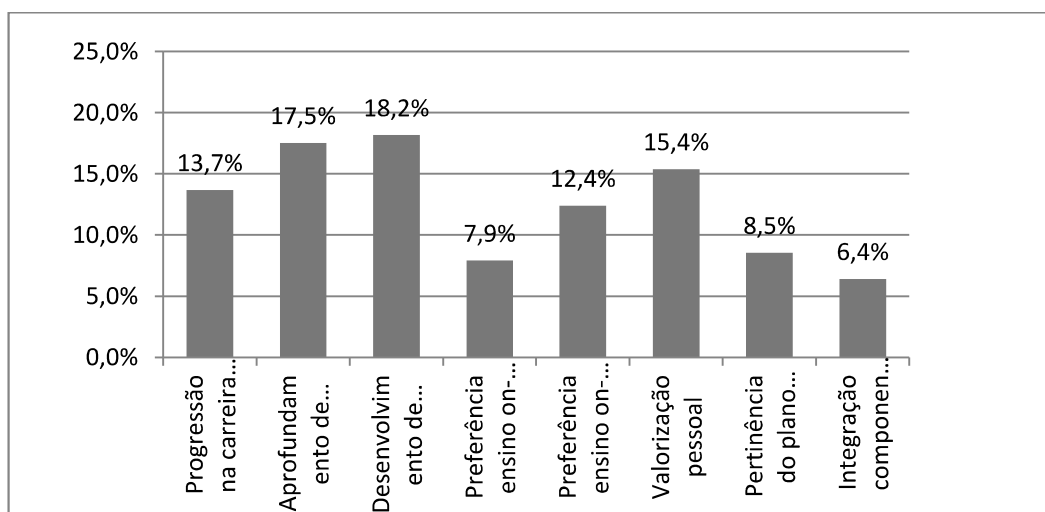


Nas perguntas formuladas, interessou-nos, em especial, coletar informações e apreciações relativas a dois grandes eixos: a aplicação do modelo pedagógico virtual e a pertinência social e profissional do curso. Antes ainda de avançarmos para as questões relativas à primeira vertente, consideramos importante, para melhor ler os resultados e dissipar interpretações menos adequadas, indagar as motivações que levaram estes estudantes a frequentar o curso (cf. gráfico 3). Das 8 hipóteses sugeridas, não nos surpreende o fato do “desenvolvimento de competências profissionais” se apresentar como a principal razão de escolha do curso, sendo o fator “integração da componente de prática profissional”, maioritariamente, a última a ser selecionada. Uma apreciação comparativa entre estes extremos indica que os estudantes pretendem adquirir formação para um melhor desempenho profissional, mas desvalorizam o fato de lhes ser facultada essa prática, muito

provavelmente porque essa componente se sobreporia, no seu entender, à sua atividade/realidade profissional¹⁹.

As duas razões posicionadas em 2.º e 3.º lugar –“aprofundamento dos conhecimentos teóricos” e “valorização pessoal”, respectivamente –, apresentam-se como duas faces da mesma moeda, na medida em que ambas contribuem para o crescimento individual destes profissionais, denotando a proximidade percentual destas escolhas, uma vontade expressa de investimento de ordem pessoal. Surpreendente e pouco articulado com estas opções, mas, de certo modo concordante com as principais razões que costumam motivar a frequência do ensino formal por adultos (cf. SELWYN, GORARD e FURLONG, 2006), é o fato de a hipótese “progressão na carreira profissional” surgir como a 4.ª razão mais valorizada (das 8 possíveis), até porque, dado o contexto económico, não será expectável, a curto prazo, que tal venha a acontecer, já que a maioria dos elementos do grupo trabalha em organismos do estado²⁰. Uma possível explicação será o relativamente baixo nível etário dos estudantes, que permite um horizonte temporal laboral ainda relativamente alargado e uma projeção de expectativas mais positivas no futuro. O gráfico 3 revela ainda que foi dada menor importância ao plano curricular, e a escolha do regime de ensino não se deveu à sua maior valia *tout court*, mas antes à flexibilidade que o próprio modelo acautela no que respeita à gestão do tempo por parte de cada estudante.

Gráfico 3 – Razões para frequentar o curso.



¹⁹ Como veremos mais adiante, esta atitude desvalorativa alterou-se depois da frequência do curso.

²⁰ Referimo-nos aqui a uma particularidade no atual panorama laboral português, em que não são permitidas temporariamente progressões na carreira profissional dos funcionários do estado.

A unidade de ensino é desenvolvida na plataforma de *e-learning* adaptada na UAb, constituindo o meio preferencial da relação professor-estudante(s) e estudante(s)-estudante(s). Este é o ambiente integrador de aprendizagem virtual, que pretende ser facilitador do estudo e da discussão das matérias, estimulando a autonomia reflexiva e a participação colaborativa. Sendo estas duas dimensões pedagógicas fundamentais para a educação à distância na atualidade (cf. ANDERSON e DRON, 2011), interessou-nos indagar como é que este grupo de estudantes percebe um conjunto de competências/capacidades visadas no curso.

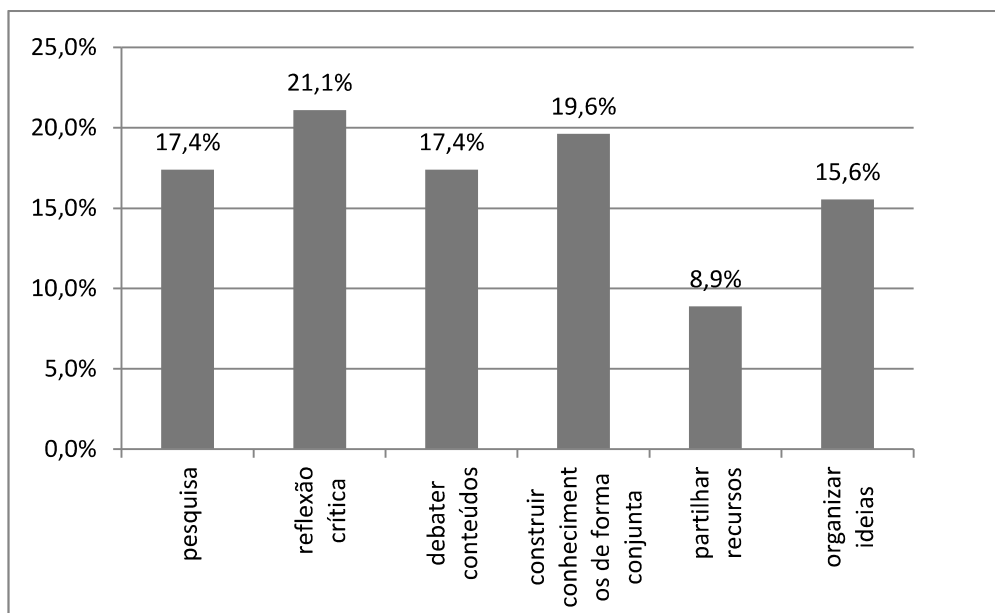
O gráfico 4 revela-nos que a competência mais valorizada – “reflexão crítica” – é exatamente a que aponta para a confluência das duas dimensões acima mencionadas. Esta competência pressupõe a reflexão individual e autónoma que é evidenciada e enriquecida através de uma das ferramentas mais utilizadas no processo de ensino-aprendizagem: o fórum. Na verdade, este é, na sala de aula virtual, o local de encontro e debate de conteúdos, exigindo, ao estudante, que reflita criticamente sobre as diversas problemáticas, resultando desse diálogo uma construção conjunta de conhecimentos. São estas várias facetas de um mesmo poliedro que são percebidas pelos estudantes e refletidas na escolha de determinadas hipóteses, dentre as que foram apresentadas. A construção conjunta do conhecimento, apontada em 2.º lugar, é ainda favorecida pela realização de tarefas em grupo, propiciadoras do trabalho colaborativo.

As dimensões referidas apontam de forma inequívoca para a importância da interação social na construção do sucesso do percurso formativo e das aprendizagens realizadas, e esta tem sido, na verdade, uma vertente essencial do modelo pedagógico, em especial nos cursos pós-graduados, constituindo um fator decisivo para o sucesso e satisfação dos estudantes. De fato, a nossa experiência, neste e noutros cursos, tem demonstrado que a criação de comunidades de aprendizagem, em que os níveis de interação e de troca de ideias têm um peso significativo, proporciona experiências mais diversificadas e de melhor qualidade, representando igualmente um fator de motivação para o aluno (SHIN, 2003) e diminuindo por esta via os índices de abandono. A interação reduz a distância e cria um sentimento de proximidade, que potencia a *self-realization* e a *self-expression*,

seguindo as reflexões de McConnell (2006) para as comunidades em *e-learning*. O design dos cursos aqui referidos, sobretudo em nível de pós-graduação, pretende seguir os princípios que este autor identificou (p. 15-16) a partir das investigações realizadas com cursos em *e-learning*. Ressalta, portanto, a importância de uma reflexão crítica, social e profissionalmente contextualizada, realizada no seio de comunidades de aprendizagem, permitindo a construção conjunta do conhecimento. Estes aspectos emergem como elementos centrais no processo de aprendizagem *online*, ultrapassando uma dimensão de interação mais solitária e unilateral do estudante com os conteúdos, própria de vários modelos de ensino à distância (e mesmo em sistemas de *e-learning*).

Embora não tão evidente para os alunos, a capacidade de “organizar ideias” é uma condição indispensável para uma profícua participação na discussão, já que a mesma se desenvolve na forma de expressão escrita, convocando todas as exigências deste meio de expressão e comunicação.

Gráfico 4 – Competências/capacidades desenvolvidas no curso.



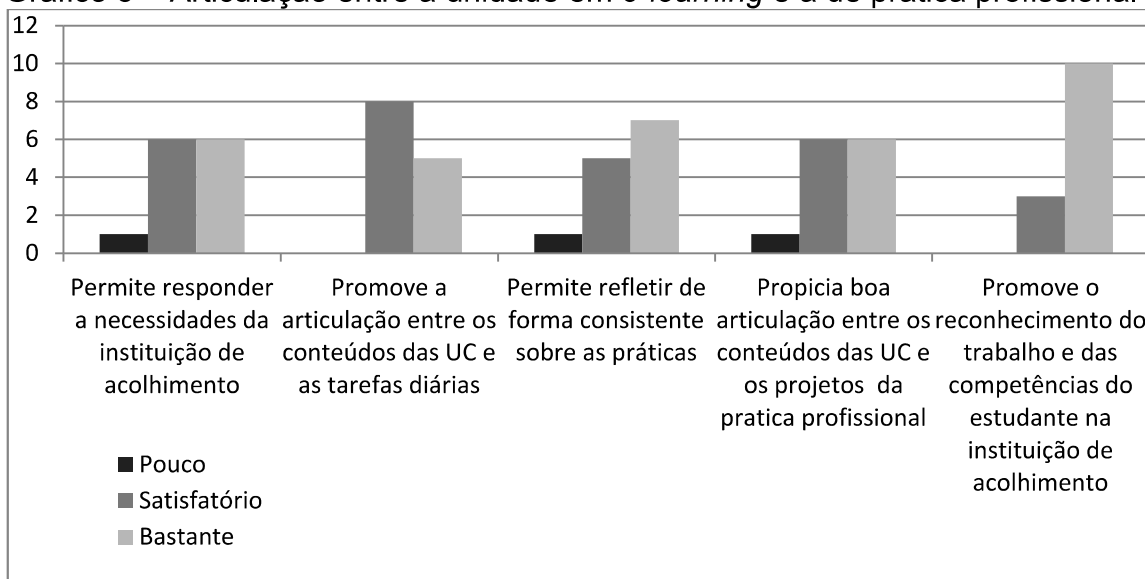
A menor pontuação atribuída à “partilha de recursos” pode explicar-se pela forma como os recursos de aprendizagem são disponibilizados no ensino *online*. Devido ao crescente número de documentos digitais, esta componente da coleção das bibliotecas virtuais e dos repositórios institucionais,

complementados com textos disponibilizados na própria plataforma, em acesso restrito, constituem os elementos de apoio bibliográfico preferenciais.

No contexto desta pós-graduação, recordamos que o plano curricular integra uma unidade de prática profissional. O gráfico 5 contém, precisamente, os resultados que pretendem avaliar a pertinência social e profissional do curso, solicitando, aos respondentes, como elemento de apreciação, eventuais benefícios decorrentes da articulação entre a unidade de aprendizagem *online* e a unidade “Prática Profissional” presencial.

Das possibilidades enunciadas, os respondentes valorizaram muito positivamente o facto de a articulação entre as duas componentes (*online*/presencial) “promover o reconhecimento do trabalho e das competências do estudante na instituição de acolhimento”, que, no presente caso, significa o seu próprio local de trabalho. Este resultado, relacionado com a importância já anteriormente detetada de valorização pessoal (cf. gráfico 3), deixa transparecer que o reconhecimento da competência profissional é um elemento importante a ter em conta, na atenção que se deve dar à visibilidade do trabalho dos estudantes junto da entidade empregadora. Neste sentido, a disseminação dos trabalhos realizados e o acompanhamento local da execução do projecto de cada estudante favorecem esse reconhecimento.

A importância atribuída à vertente “reflexão crítica”, já acima também detectada (cf. gráfico 3), é aqui reiterada pelo número de respondentes que consideraram muito pertinente a articulação entre os conteúdos das unidades curriculares e o projeto que cada um concebeu e implementou no âmbito da prática profissional. Tal situação deve-se também ao fato de se exigir que a implementação do projeto seja sistematicamente analisada pelo estudante e monitorada por quem o está a acompanhar localmente, bem como pelo docente da UAb.

Gráfico 5 – Articulação entre a unidade em *e-learning* e a de prática profissional

No contexto das matérias abordadas, foi dada a possibilidade de aos estudantes para conceberem um projeto adequado e que respondesse às necessidades e aos interesses dos serviços de informação onde decorreria a prática profissional. Apenas com uma exceção, esta possibilidade foi cumprida, tendo-se verificado, em alguns casos (mencionados na avaliação final solicitada pelo questionário, numa pergunta aberta), a integração de novos processos e métodos de trabalho. No caso de uma aluna, pela proficiência demonstrada, passou a assumir uma nova área de trabalho, o que contraria a desvalorização da existência de prática profissional como motivação para a escolha do curso, indicado na última coluna do gráfico 3.

A avaliação pessoal sobre a frequência do curso, efetuada em pergunta aberta, confirma os dados já obtidos. Em relação à modalidade de ensino, sobressaem expressões como, “partilha de conhecimentos” e de “experiências”, “aprendizagem flexível”, “autonomia” e “interação”, mencionados praticamente por todos, ainda que acrescem ideias como “sentido de pertença” ou a “solidariedade” existente entre colegas. A forma como percebem esta experiência educativa confirma os dados e estudos realizados por vários investigadores (cf., por exemplo, SHIN, 2003; MCCONNELL, 2006; KEHRWALD, 2008; QUINTAS-MENDES, MORGADO e AMANTE, 2010), atestando que, quando convenientemente organizada e

dinamizada, a educação *online* revela-se extremamente dinâmica e rica em termos sociais e pedagógicos.

Nesta linha, importa ainda mencionar que dois dos respondentes estabelecem um confronto com experiências anteriores no ensino presencial, sublinhando, por comparação, a maior “presença” e acompanhamento por parte dos docentes. Na verdade, nesta parte do questionário notamos nos respondentes a necessidade de explicitar de forma mais específica e pormenorizada, do que era possível nas questões anteriores, de caráter fechado, as suas apreciações sobre a experiência educativa vivida. Sem a pretensão de, neste contexto, alargar a discussão sobre estes aspetos, importa no entanto mencionar que os elementos que sobressaem confirmam a importância de vetores que a investigação no âmbito da educação online tem vindo a destacar, nomeadamente os apontados pelo modelo *Community of inquiry* (COL): presença social, presença cognitiva e presença do professor (GARRISON, 2007; SWAN, GARRISON e RICHARDSON, 2009).

A questão da gestão do tempo, muito presente em todas as avaliações, é mencionada na sua duplicidade: por um lado, esta modalidade de ensino favorece uma gestão mais flexível; por outro, exige dos estudantes uma organização e uma auto-disciplina consideráveis. Curiosamente, um dos intervenientes aponta como esta exigência se transformou numa competência que transportou para outras dimensões da sua vida pessoal e profissional. Uma das respondentes sublinha igualmente a maior auto-confiança que ganhou com a frequência do curso, ultrapassando algumas inibições, já que se exige ao estudante uma presença ativa e substantiva na sala de aula virtual. O que a princípio pode ser encarado como dificuldade, quando adequadamente enquadrado (nomeadamente pela função mediadora do docente), acaba por se transformar numa oportunidade de crescimento pessoal. Em suma, afirma-se que esta é uma modalidade de ensino “amigável”, “eficaz” e “exigente”.

Em relação aos comentários que podemos categorizar como incidindo sobre o currículo do curso, encontramos qualificativos como “pertinente”, “rico”, “atualizado” e “extremamente organizado”, apontando-se também, na maioria dos depoimentos, a mais valia para a prática que já desenvolvem. Como sugestões para o futuro, surge o desejo expresso (duas ocorrências) de uma mais ampla utilização de ferramentas web, com a

experimentação de novos ambientes virtuais, o que será certamente um desafio para os docentes, já que essa integração requer, naturalmente, uma ponderação sobre as suas vantagens pedagógicas.

3 REFLEXÕES FINAIS

Se o modelo pedagógico criado e implementado na Universidade Aberta se alicerça, entre outros aspectos, e na linha de princípios matriciais da aprendizagem em ambientes virtuais, na importância de uma aprendizagem situada e contextualizada, também na formação nas áreas que aqui abordamos é preciso salientar a importância do contexto, seguindo nomeadamente as reflexões de Furtado (2007). Num tempo de consolidação da sociedade em rede, tal como a pensou Castells, são os contextos que acabam verdadeiramente por conferir suporte a essas redes. Contextos de formação, contextos de aprendizagem ou contextos profissionais tão especiais como aqueles em que se situam os estudantes dos cursos que aqui mencionamos. Nas bibliotecas escolares, públicas, universitárias ou em outro tipo de centro de documentação, o profissional de informação tem a sua ação enquadrada numa realidade composta agora por uma componente virtual que acrescenta novos desafios e exige novas competências. Perante estas circunstâncias, quase que poderíamos afirmar que o *e-learning* acaba por favorecer o desenvolvimento de capacidades fundamentais nesses profissionais, se considerarmos esses ambientes e as características do modelo de formação realizado.

No caso da Universidade Aberta, e concretamente nos cursos aqui referenciados, trabalhamos com adultos inseridos no mercado de trabalho, que colocam exigências muito específicas a este novo momento da sua formação. São estudantes que valorizam um sistema estruturado e claro, com ligação à experiência, conferindo assim significado ao processo de aprendizagem. As oportunidades para a reflexão crítica e para a construção conjunta de conhecimento, que são tão valorizadas pelo grupo de estudantes sobre o qual incidiu um olhar mais detalhado, confirmam também as virtualidades mais significativas do modelo pedagógico aplicado.

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, T.; DRON, J. Three generations of distance education pedagogy, **International review of research in open and distance learning**, v. 12, n. 3, 2011.
- ECIA - CONSELHO EUROPEU DAS ASSOCIAÇÕES DE INFORMAÇÃO E DOCUMENTAÇÃO. **Euro-Referencial I-D**. 2. ed. Lisboa: INCITE, 2005.
- FURTADO, J. A. **O papel e o pixel. Do impresso ao digital: continuidades e transformações**. Lisboa: RIADNE, 2007.
- GARRISON, R.. Theoretical challenges for Distance Education in the 21st century: a shift from structural from transactional issues. **The International Review of research in Open and Distance Learning**, v. 1, n. 1, p. 1-17, 2000. Disponível em :<<http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/2/333>>.
- GARRISON, D. R. Online community of inquiry review: social, cognitive and teaching presence issues. **Journal of Asynchronous Learning Networks**, v. 11, n. 1, p. 61-72, 2007.
- IFLA/UNESCO. **School library guidelines**, 2002. Disponível em: <http://www.ifla.org/publications/the-iflaunesco-school-library-guidelines-2002>.
- KEHRWALD, B. Understanding social presence in text-based online learning environments. **Distance Education**, v. 29, n. 1, p. 89-106, 2008.
- MCCONNELL, D. **E-Learning groups and communities**. Open University Press/ McGraw-Hill, 2006.
- PEREIRA, A. et al. **Modelo pedagógico virtual da Universidade Aberta**. Lisboa: Universidade Aberta, 2007.
- QUINTAS-MENDES, A.; MORGADO, L.; AMANTE, L. Comunicação mediatizada por computador e educação online: da distância à proximidade. In: SILVA, M.; ZUIN, L. P. A. **Educação online: cenário, formação e questões didático-metodológicas**. Rio de Janeiro: Editora WAK. 2010.
- SELWYN, N; GORARD, S.; FURLONG, J. **Adult learning in the digital edge**. London/New York: Routledge, 2006.
- SHIN, N. Transactional presence as a critical predictor of success in distance learning. **Distance Education**, v. 24, n. 1, 2003.
- SWAN, K.; GARRISON, D. R.; RICHARDSON, J. C. A constructivist approach to online learning: the Community of Inquiry framework. In: PAYNE, C. R. (Ed.) **Information technology and constructivism in higher education: progressive learning frameworks**. Hershey, PA: IGI Global, 2009, p. 43-57.