

COMUNICAÇÃO EM AMBIENTES ONLINE DE APRENDIZAGEM: A PERCEÇÃO DE ESTUDANTES DE CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO

Cristina Pereira Vieira¹
José António Marques Moreira²
Paulo Manuel Costa³

RESUMO

Os ambientes *online* e as comunidades de aprendizagem, parecem estar a modificar as estruturas institucionalizadas de criação e disseminação de conhecimento, surgindo como um complemento às formas pré-existentes de aprendizagem organizacional. Nestes ambientes e comunidades, a base do processo de construção do conhecimento assenta na interação social. Tomando como referência a nossa experiência de docência, numa instituição portuguesa de ensino superior público a distância, a Universidade Aberta, desenvolvemos um estudo exploratório, através de uma metodologia essencialmente qualitativa, com estudantes de três cursos de estudos pós-graduados com o objetivo de perceber se a organização do *design* do ambiente de aprendizagem e o modelo pedagógico utilizado produziram experiências educacionais relevantes, sobretudo em aspetos relacionados com as dinâmicas comunicacionais que foram emergindo no seu seio. Concluímos que as dimensões inerentes ao modelo adotado, designadamente as dimensões social e de ensino interagiram entre si e influenciaram-se mutuamente promovendo experiências educacionais relevantes.

Palavras-chave: Educação a distância. Comunidade de aprendizagem. Comunicação *online*.

ABSTRACT

The online environments and the learning communities are changing the institutionalized structures of creation and dissemination of knowledge, emerging as a complement to pre-existing forms of organizational learning. In these environments and communities, the process of knowledge construction is based on the social interaction.. Referring to our teaching experience in an institution of portuguese public higher education distance learning -Open University-, we developed an exploratory study, through a methodology essentially qualitative, with students from three courses of postgraduate studies with the purpose of understand if the design of the learning environment and the pedagogical model used have produced relevant educational experiences, particularly in aspects related with the creation of communicational dynamics. We conclude that the dimensions associated to the adopted

¹ Doutora em Sociologia. Professora Auxiliar no Departamento de Ciências Sociais e Gestão da Universidade Aberta. Investigadora no Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais (CEMRI) da Universidade Aberta. Portugal. Cristina.Vieira@uab.pt

² Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Coimbra. Professor Auxiliar no Departamento de Educação e Ensino a Distância (DEED) da Universidade Aberta. Investigador no Laboratório de Educação a Distância e e-Learning (Le@d) da Universidade Aberta e no Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX (CEIS20) da Universidade de Coimbra. Portugal. jmoreira@uab.pt

³ Doutor em Ciência Política. Professor Auxiliar no Departamento de Ciências Sociais e de Gestão da Universidade Aberta. Investigador no Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais (CEMRI) da Universidade Aberta. Portugal. pmcosta@uab.pt

model, particularly the social and teaching dimensions interacted and influenced each other, promoting relevant educational experiences.

Keywords: *Distance education. Learning community. Online communication*

INTRODUÇÃO

As exigências do mercado global e a assombrosa evolução tecnológica que produzem mudanças contínuas obrigam-nos a preparar os estudantes para um presente/futuro que se prevê incerto, onde a informação abunda, as ligações em rede estabelecem cada vez mais conexões e onde o ato de aprender é uma constante e ocorre num *continuum*. Na realidade, o mundo globalizado em que hoje vivemos originou uma ‘nova sociedade’ com múltiplas denominações na literatura, como seja a de ‘sociedade da informação’, a de ‘sociedade em rede’, a ‘sociedade da aprendizagem’, a ‘sociedade do conhecimento’, a ‘sociedade cognitiva’ e muitíssimas outras adjetivações em que o denominador comum é o reconhecimento do papel das tecnologias na reconfiguração dos processos de ensino-aprendizagem (MONTEIRO & MOREIRA, 2012). Com efeito, a diversidade de artefactos tecnológicos cada vez mais interativos e fáceis de utilizar, se, por um lado, têm proporcionado ao professor ferramentas e recursos que ajudam a promover uma pedagogia ativa, por outro, têm possibilitado o cimentar de relações sócio-comunicativas ou sócio-educativas eficazes, fundamentais para a criação de comunidades de aprendizagem e de prática (GOULÃO, 2012).

A exploração de ambientes *online* através da constituição de comunidades de aprendizagem, com possibilidades de escolhas e diversidade de perspetivas, segundo Garrison e Anderson (2003), encoraja a crítica, a discussão e estimula a criatividade. De acordo com estes autores: *“The community is crucial in precipitating and maintaining personal critical inquiry and the construction of meaning. With the collaboration of the group, the individual assumes responsibility for making sense of the educational experience”* (GARRISON & ANDERSON, 2003, p. 27).

Relativamente ao papel destas comunidades, Dias (2008, p. 5) refere que: “[...] a formação de uma comunidade resulta não só da interação entre pessoas, o que em última análise poderá realizar-se mesmo sob traços de individualismo cultural”, mas também, através da partilha de valores, normas e experiências entre os seus membros (FUKUYAMA,

2000). Os crescentes níveis de acessibilidade do *software* social vieram, neste sentido, fomentar uma prática de partilha de informação e conhecimento, e a criação do vínculo à comunidade através da publicação (i.e. *weblog*, *wiki* ou plataformas colaborativas) enquanto ato de participação e partilha. Por outro lado, mais do que uma manifestação da e-inclusão na comunidade, a participação e a partilha favorecem o desenvolvimento da confiança e reciprocidade do apoio nas atividades entre os membros da comunidade.

Por sua vez, Afonso (2001, p. 429) definiu as comunidades de aprendizagem como um grupo de pessoas envolvidas num processo de interação intelectual com o objetivo de aprender: “as comunidades de aprendizagem constituem um ambiente intelectual, social, cultural e psicológico que facilita e sustenta a aprendizagem enquanto promove a interação, a colaboração e a construção de um sentimento de pertença entre os membros”.

Estas comunidades, segundo Miller (2000), consideram a aprendizagem como sendo um processo natural do ser humano e que há diversas maneiras legítimas de se aprender, sendo cada uma mais apropriada para determinadas necessidades e situações específicas. Muitas vezes, elas derivam de um afastamento geográfico ou da necessidade de ampliação da superfície de contato entre os estudantes e o docente para além dos limites da sala de aula, tendo as plataformas de aprendizagem e as ferramentas sociais da *Web 2.0* um importante papel de suporte tecnológico a este processo.

Com efeito, as comunidades de aprendizagem parecem estar a modificar as estruturas institucionalizadas de criação 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 criação 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 auto-descoberta) 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. 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, COLLINS e DUGUID, 1989). 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.

Ainda a este respeito, Siemens (2003, p. 24) refere que uma comunidade é o agrupamento de áreas comuns de interesse que permite a interação, a partilha, o diálogo e que desenvolve a capacidade de pensar em conjunto. O autor refere ainda que as comunidades físicas e as virtuais têm os seguintes traços em comum:

1. *A gathering place for diverse people to meet.*
2. *Nurturing place for learning and developing.*
3. *A growing place - allowing members to try new ideas and concepts in a safe environment.*
4. *Integrated. As an ecology, activities ripple across the domain. Knowledge in one area filters to another. Courses as a standalone unit often do not have this transference.*
5. *Connected. People, resources, and ideas are connected and accessible across the community.*
6. *Symbiotic. A connection that is beneficial to all members of the community... Needed in order for the community to survive.*

Nesse sentido, temos assistido, nos últimos anos, à emergência de vários modelos de aprendizagem relacionados com o desenvolvimento de comunidades de prática e de

aprendizagem (MOREIRA, 2012). Entre os modelos existentes destacamos, pela sua atualidade, adaptabilidade e pertinência, o modelo de *Community of Inquiry* (GARRISON, ANDERSON e ARCHER, 2000) que se aproxima de alguns dos princípios pedagógicos do modelo definido para os cursos de 2.º ciclo da Universidade Aberta. Este modelo elaborado por Garrison, Anderson e Archer (2000) para o ensino *online*, posteriormente desenvolvido por Garrison e Anderson (2003), é geralmente considerado como uma das propostas mais completas e integradas, no que se refere ao papel do professor neste contexto de ensino.

Este é um modelo que assenta em três dimensões de base: a dimensão cognitiva, social e de ensino. A presença cognitiva, segundo os autores corresponde ao que os estudantes podem construir e confirmar o significado 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 obtenção de resultados de aprendizagem significativos (GARRISON e ANDERSON, 2003, p. 30): Como principais indicadores da presença de ensino, estes autores apontam o “[...] *design and organization: setting curriculum and method; facilitating discourse: sharing personal meaning; direct instruction: focusing discussion*” relacionando estes indicadores da presença de ensino com as demais “presenças” em ambiente digital.

A existência destes elementos e das suas relações são cruciais para o sucesso das experiências educativas. Para Garrison e Anderson (2003) 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 de ensino 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.

Assim sendo, este estudo tem como objetivo perceber se o *design* do ambiente de aprendizagem criado e o modelo pedagógico utilizado produziram experiências educacionais relevantes, sobretudo em aspectos relacionados com as dinâmicas comunicacionais criadas no seio destas comunidades de prática.

CARACTERIZAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DA FORMAÇÃO

A nossa investigação incidiu sobre três cursos em oferta na Universidade Aberta, tendo a sua escolha procurado incluir formações de diferentes áreas científicas (educação e ciências sociais), com distintas durações (três meses, um semestre e um ano letivo) e de diferente tipo (só um dos cursos atribuía um grau académico, o mestrado, enquanto outro era um curso de formação especializada e o outro uma ação de formação contínua).

O curso integrado na formação contínua de professores, **Educação Sexual em Meio Escolar: saberes, afetos e valores**, implementado em parceria com a Associação para o Planeamento da Família. Todas as atividades que se realizam durante o percurso de aprendizagem têm como objetivo capacitar os estudantes para a construção de conceitos, refletir sobre a prática de educação sexual nas escolas e aplicar os conhecimentos adquiridos, através da simulação de uma aula de Educação Sexual e da realização de um projeto de Educação Sexual.

Por sua vez, a unidade curricular **Sistemas Educativos: Organização e Avaliação**, integrada no Mestrado de Supervisão Pedagógica, é uma disciplina onde se pretende adquirir uma perspetiva geral e contextual das tendências evolutivas das sociedades contemporâneas e do modo como interpelam a educação e os sistemas educativos. Esta unidade curricular está presente no 1.º semestre do curso e compreende atividades que ocupam cerca de 15 semanas úteis. A avaliação é contínua, abrangendo as atividades realizadas ao longo de todo o semestre.

O curso de Pós-Graduação em **Políticas de Igualdade e Inclusão** pretende dotar os estudantes com os instrumentos teóricos e práticos necessários para a análise e a intervenção na promoção da igualdade e no combate à discriminação e à exclusão das minorias. É constituído por seis unidades curriculares, distribuídas ao longo de dois semestres letivos.

Todos os cursos adotaram o modelo pedagógico do 2º ciclo da Universidade Aberta. A avaliação abrangeu as atividades realizadas ao longo do período de duração do curso, sendo realizada de modo colaborativo pelo(s) docente(s) e pelos estudantes. A classificação final teve em conta as seguintes dimensões: (i) participação nas discussões realizadas em fóruns; (ii) e-Portfólio (ou realização de trabalhos individuais) que reflete a aprendizagem pessoal e (iii) a realização de um trabalho final, que poderá consistir num artigo científico ou, no caso específico do curso de formação contínua, na realização de um projeto de Educação Sexual. No entanto, em todos os trabalhos finais o objetivo último foi de permitir aos estudantes procederem a uma revisão conceptual, relacionado com os conteúdos pedagógicos de aprendizagem, e mostrarem a sua capacidade crítica e reflexiva sobre as diferentes temáticas estudadas.

Enquadrado no *design* deste modelo, consideramos fundamental: (i) a criação de um **Contrato de Aprendizagem** (CA) que serviu de referência relativamente aos conteúdos, à estrutura e às atividades; (ii) a disponibilização de recursos digitais relacionados com os objetivos de aprendizagem (artigos versando os temas discutidos e conteúdos multimédia *online* (áudio e vídeo) colocados à disposição dos estudantes; (iii) e a dinamização de salas de aula virtuais (fóruns), através da comunicação assíncrona, que foi assumida como um elemento determinante e estruturante de todo o processo educativo onde se procurou promover a comunicação assíncrona nas salas de aula virtuais, através de três tipos de padrões de comunicação: (i) interação do(s) estudante(s)-conteúdo, (ii) interação do(s) estudante(s)-professor e (iii) interação do(s) estudante(s)-estudante(s).

METODOLOGIA

Nesta investigação, o método de pesquisa empírica empregue combinou a metodologia quantitativa e qualitativa, através da administração de um inquérito por questionário individual, com perguntas abertas e fechadas, aos estudantes. Apesar de terem sido obtidos alguns dados quantitativos, a nossa pesquisa recaiu, essencialmente, na vertente qualitativa, com a qual pretendemos desenvolver o aprofundamento necessário para o entendimento de uma realidade que, por vezes, se encontra latente sob uma linguagem expressa, carregada de significado (LESSARD-HÉBERT et al, 1994).

Deste modo, nesta investigação não seguimos o propósito de objetividade subjacente aos princípios do método experimental da perfeição das medidas e da quantificação das respostas, que conduz a conclusões gerais consideradas representativas do conjunto da população. Ou seja, o que procuramos destacar foram os domínios que conferem um caráter específico, o que faz com que esta investigação assuma um caráter exploratório, tendo em conta que a sua representatividade não é estatística.

O questionário individual utilizado para a recolha de dados foi colocado nas turmas depois de concluída a formação que os estudantes tinham frequentado, tendo-lhes sido solicitado que procedessem à avaliação final dessa formação. O questionário apresenta duas partes distintas:

- a) na primeira parte, estavam incluídas as questões relativas à avaliação global do curso (informação não tratada nesta investigação);
- b) na segunda parte, incluíram-se as questões que incidiam sobre a organização e a lecionação do curso, em particular sobre os processos de comunicação e de interação online (informação tratada nesta investigação), sendo constituída por um total de 18 questões: 9 questões fechadas e 9 questões abertas.

Os questionários aplicados à unidade curricular do mestrado e ao curso de pós-graduação sofreram pequenas alterações para atenderem à respetiva especificidade dos cursos. Deste modo, no curso de mestrado foram retiradas três questões nas quais era colocada a possibilidade de frequência alternativa do curso na modalidade presencial (informação não tratada nesta investigação), enquanto no curso de pós-graduação foram acrescentadas duas questões, uma delas sobre a utilização ou não de *chat* nas atividades e uma outra sobre o eventual interesse na realização de uma dissertação de mestrado caso o curso fosse oferecido nesta modalidade (em ambos os casos, informação não tratada nesta investigação).

A nossa amostra é constituída por 51 estudantes, de um universo de 85, repartidos pelos três cursos. Do total das 51 respostas obtidas, a quase totalidade é de mulheres (47) e obtivemos respostas de 4 homens. Relativamente à idade, a sua distribuição pelos escalões etários é a seguinte: 8 pessoas entre os 24-30 anos; 23 pessoas entre os 31-40 anos; 11 pessoas entre os 41-50 anos; e 9 pessoas com mais de 51 anos.

A formação académica dos participantes é, na sua maioria de nível graduado, com 44 elementos a apresentarem o grau de licenciatura. Com habilitações de pós-graduação encontramos 5 participantes, tendo 3 deles pós-graduações e 2 mestrado. Regista-se ainda a presença de 2 participantes com formação inferior a licenciatura.

Participaram nestas formações para além de professores do ensino básico e secundário, de diferentes áreas disciplinares, e de Educadores de Infância, outros profissionais, em menor número, que trabalhavam nas áreas de gestão, psicologia, educação social e serviço social. Ou seja, relativamente à profissão, e tendo em conta o público-alvo preferencial dos cursos de formação contínua e do mestrado, verificamos a predominância de professores (44).

RESULTADOS - DISPOSITIVOS E MATERIAIS: 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 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 quer quanto ao uso dos recursos tecnológicos disponíveis, quer de socialização e de comunicação em ambiente *online*.

Quando questionados sobre a facilidade ou a dificuldade de utilização da plataforma, 47 dos participantes responderam que essa utilização tinha sido fácil. Como parte do grupo (11 participantes) já tinha frequentado anteriores cursos em *e-learning* e já estavam familiarizados com o ambiente de trabalho *online* ou com a plataforma *moodle*, 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 e 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).⁴

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

Foi fácil porque é uma plataforma de aprendizagem intuitiva e está muito bem organizada (e46).

Embora considerassem que a utilização da plataforma tinha sido 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).

Um outro problema apontado por uma formanda está mais associado a alguma insegurança por falta de experiência na utilização dos recursos e dos 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 fato 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 simultânea de cada um deles, teria facilitado a participação e a integração no grupo. Mais de metade, mais concretamente 29 respondeu que não, enquanto que 15 responderam afirmativamente.

A principal razão apontada para responderem que o *chat*-vídeo não facilitaria a interação estava, sobretudo, na questão da comunicação síncrona e, conseqüentemente, na dificuldade em conseguirem participar numa atividade que teria um horário fixo 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).

⁴ Para a identificação dos discursos dos entrevistado utilizou-se a fórmula(e+n.º) “ em que “e” é a abreviatura de estudante e o n.º corresponde à sua ordem na base de dados de recolha e tratamento da informação retirada dos questionários.

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

Pessoalmente acredito que não porque as horas a que cada um está disponível podem não coincidir e não podemos esquecer os fusos horários de cada país (e51).

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 fato do *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).

Em Dinâmicas Globais utilizamos o *chat* vídeo e foi muito interessante. Permitiu-nos “ver” as colegas, o professor e a convidada. Falar em vez de escrever, expor e rebater ideias (e44).

Apesar dos estudantes, em geral, terem dado a sua opinião, alguns 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).

Não estando a aprendizagem assente na apresentação oral dos conteúdos programáticos pelos professores, a disponibilização de materiais pedagógicos nas turmas assume uma importância maior. Por esse motivo, os estudantes foram convidados a classificar os materiais pedagógicos disponibilizados durante a formação, de acordo com três itens de avaliação: qualidade, adequação e diversificação. Para isso, deveriam utilizar uma escala de 1 (Fraco), 2 (Suficiente), 3 (Bom) e 4 (Muito Bom).

A média global de avaliação dos materiais foi de 3,56. Por item, a classificação média atribuída foi de 3,71 na qualidade, 3,65 na adequação e 3,33 na diversificação.

A relevância que os materiais pedagógicos utilizados têm para a formação é atestada pelo fato de alguns estudantes na última pergunta do questionário terem voltado a abordar este aspecto quando lhes foi pedida a indicação de sugestões para a melhoria da prática pedagógica do curso.

Alguns textos [...] já poderiam ser mais recentes e poderia haver a sugestão de mais manuais que abordem esta temática (e9)

Maior diversidade bibliográfica (e25).

Visualização de mais vídeos pedagógicos a ser utilizados em aulas de educação sexual (e6).

Ainda assim, a maioria das sugestões tinha como referência a interação verificada nas turmas (com os colegas e com os docentes), o que está de acordo com a importância que lhe é atribuída na comunicação *online* e no modelo pedagógico da Universidade Aberta.

Apesar de considerar bastante difícil, seria vantajoso que as dúvidas apresentadas pelos alunos pudessem ser mais rapidamente respondidas (e10).

Dividir em 2 espaços de discussão em que um, num primeiro momento, seria para troca livre de ideias sem o rigor da comunicação académica e, outro, num segundo momento, mais virado para a avaliação procedendo-se nos moldes que foram utilizados neste curso (e41).

O único aspecto do curso com o qual tive alguns problemas foi com a realização dos trabalhos de grupo. Achei que algumas das colegas não estavam preparadas para a produção de trabalhos de carácter científico, estavam um pouco centradas na formulação das suas opiniões pessoais das questões (e42).

Mais clareza nas instruções para a realização das atividades. Partilha de experiências através da apreciação de casos práticos. Maior interação entre os formandos (e16).

Não tenho de momento grandes sugestões a fazer. A única coisa que, se fosse possível, talvez me desse uma maior segurança, era ter acesso à crítica dos trabalhos que vamos elaborando ao longo do curso. Desta forma poderia, no trabalho seguinte evitar algum dos erros que cometi no anterior (e5).

[...]ter um feedback de desempenho ao longo do semestre e não apenas no final (e48).

DINÂMICA DA COMUNICAÇÃO ONLINE

Neste modelo de ensino e aprendizagem a dinâmica comunicacional nos processos de aprendizagem surge associada à interatividade. Neste contexto, coexiste intercâmbio, construção e expansão de saberes e interesses comuns. Na realidade, a quase totalidade das respostas deste grupo de estudantes revela que o sistema de comunicação abre espaço a uma interação – dinâmica que acontece de forma fácil. Nestas três comunidades 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 aos pressupostos do modelo pedagógico da Universidade Aberta.

No contexto da interação com os professores, os estudantes fizeram referência, em particular, à **disponibilidade, atenção, rapidez e flexibilidade** com que estes responderam às solicitações apresentadas, permitindo adaptações pontuais às tarefas solicitadas.

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).

Porque o professor esteve sempre atento ao nosso trabalho e às dúvidas que iam surgindo, intervindo quando necessário e quando solicitado. Para além disso apelou ao debate comentando as intervenções e questionando as mesmas (e49).

Só uma pequena parte da amostra (5 estudantes) é que refere ter sentido dificuldades de comunicação, tendo atribuído essas dificuldades sobretudo na relação que tiveram com os professores e a ausência de meios de comunicação síncronos, como por exemplo, *chats* ou videoconferências.

Em relação à comunicação entre pares, a grande maioria, 42 estudantes, considera que ela ocorreu de forma fácil. Entre os motivos de satisfação apresentados destacam-se dois

aspectos diferentes. Por um lado são referidos aspectos de interação humana, tais como a participação e entreaajuda dos colegas, a partilha de experiências e a disponibilização de materiais em comum. Neste contexto, é, igualmente, referenciado a simpatia e a cordialidade.

Apesar de ser um ambiente online onde só há uma interação maioritariamente assíncrona foi possível comunicar de forma eficiente, e até laços (ainda que online) foram criados entre nós. Senti que havia bastante camaradagem e espírito de entreaajuda entre todas as alunas (e45).

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).

Ainda associada à interação, os estudantes dão conta que o fato de, em algumas unidades curriculares, terem que fazer trabalhos de grupo, obrigou a interagirem, situação que ajudou a estabelecer uma relação de maior proximidade que mantiveram para além da formação: “[...] no final do curso, no meu caso, continuo em contacto com algumas colegas, partilhando ideias e projecto” (e44).

Esta interação é igualmente impulsionada pelos fóruns de debate. No entanto, em relação a esta metodologia de trabalho existe um duplo sentimento, pois se por um lado os estudantes mostram agrado pela dinâmica implementada, por outro há estudantes (um total de 6) que manifestaram 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, sendo referido o fato de alguns colegas não participarem nos fóruns ou não darem as suas opiniões: “[...] 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, estes estudantes adotam posturas pedagógicas de comprometimento, enquanto estudantes participantes e ativos, e criticam quem assume uma postura menos empenhada.

Quando questionados se a interação com os colegas nos fóruns foi uma mais valia em termos de aprendizagem, a grande maioria (43) considerou que esta situação permitia a

partilha de experiências e anseios, manifestados em práticas de entreaajuda, nomeadamente na troca de ideias e no esclarecimento de dúvidas comuns, quer quando da realização do trabalho de grupo, quer na execução das diferentes atividades propostas ao longo da formação. Mesmo alguns estudantes que desempenharam um papel mais passivo referem ter aproveitado a interação dos colegas no esclarecimento das suas dúvidas.

Acredito que independentemente das nossas pesquisas individuais podemos sempre valorizar o conhecimento que adquirimos interagindo com outros colegas, aprendendo com os seus pontos de vista pessoais, assim modificando ou solidificando as nossas opiniões (e45).

É sempre uma mais-valia a troca e partilha de experiências e saberes pois há sempre um ponto de vista novo que obriga à reflexão e consequentemente leva a um enriquecimento intelectual e/ou humano (e41).

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).

REFLEXÕES FINAIS

Pela análise dos resultados deste estudo, observa-se que as dimensões inerentes ao modelo pedagógico, designadamente as dimensões social e de ensino interagiram entre si e influenciaram-se mutuamente.

Numa primeira abordagem este estudo mostra que os estudantes justificam a opção por este modelo de aprendizagem evocando um aumento de bem-estar. Mais centrados na gestão do quotidiano, os estudantes pensam no ensino/aprendizagem no *e-espço* como uma importante alternativa à aprendizagem em contextos organizacionais tradicionais. Associado a um modelo que se traduz na ausência de encargos relativos a deslocações e numa melhor gestão de tempo individual e autónoma, estes são fatores pensados como facilitadores da disposição para a aprendizagem. De certa forma, este modelo de ensino/aprendizagem, e como sublinha Twig (2003) pode ter vantagens financeiras interessantes, podendo funcionar como um incentivo à continuação da formação ao longo da vida e a um aumento da qualificação académica.

Os discursos destes estudantes, deixam perceber que estas comunidades virtuais de aprendizagem vão construindo um edifício de argumentos, que alicerçados a traços de um

individualismo cultural (DIAS, 2008), permite a criação de conhecimento centrado na pesquisa, na acessibilidade, na interiorização e na partilha de informação e experiências. Relançando a perspectiva construtivista de Garrison e Anderson (2003), a construção do conhecimento individual surge promovida pela presença da dimensão social e pela capacidade dinâmica dos participantes interagirem. Neste ambiente de aprendizagem, os estudantes manifestam como positivo o fato desta 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. Associado a uma diversidade de perspectivas, é promovido o pensamento reflexivo, crítico e criativo. Inerente à presença social, através da criação de relações afetivas entre os participantes, estas comunidades desenvolvem sentidos de pertença e de colaboração.

A presença da dimensão de ensino deixa perceber pelos discursos destes estudantes que os docentes são reconhecidos nesta organização num contexto de interação flexível, que se quer que aconteça de forma fácil, atenta e rápida. Facilitadores e mediadores do discurso, os docentes focalizam a discussão, relacionando-a com os demais recursos no ambiente digital. Nesta comunidade de aprendizagem em espaço virtual, a comunicação bidirecional (de interação professor-estudante) e a multidirecional (de interação estudante-professor e estudante-estudante) parecem-nos cruciais para o sucesso das experiências educativas.

Em suma, este estudo, de carácter exploratório, permite-nos afirmar que o modelo pedagógico adotado neste ciclo de estudos pela Universidade Aberta produziu experiências educacionais relevantes, promovendo dinâmicas comunicacionais baseadas nas relações estabelecidas entre os membros da comunidade-professor(es) e estudantes. Com efeito, e tal como já referenciado em estudos anteriores (BROWN, COLLINS e DUGUID, 1989; GARRISON, ANDERSON e ARCHER, 2000; DIAS, 2008; MOREIRA, FERREIRA e ALMEIDA, 2013; MOREIRA, FERREIRA e ALMEIDA, 2013a) constatamos que estes estudantes se foram auto organizando em torno de plataformas colaborativas e apoiaram-se na implementação de atividades e reflexões, desenvolvendo uma aprendizagem construtivista, sustentada pela partilha do próprio contexto social.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. Comunidades de aprendizagem: um modelo para a gestão da aprendizagem. In: **Actas da II. Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação - Challenges 2001**, Braga. p. 427-432. 2001.

BROWN, J.; COLLINS, A.; DUGUID, P. Situated cognition and the culture of learning. **Educational Researcher**, v. 18, n. 1, p. 32-42, 1989.

DIAS, P. Da e-moderação à mediação colaborativa nas comunidades de aprendizagem. **Educação, Formação & Tecnologias**; v.1, n. 1, p. 4-10. 2008. Disponível em: <<http://eft.educom.pt>>. Acesso em: 1 fev. 2009.

FUKUYAMA, F. **A grande ruptura: a natureza humana e a reconstituição da ordem social**. Lisboa: Quetzal, 2000.

GARRISON, D.; ANDERSON, T.; ARCHER, W. Critical inquiry in a text-based environment: Computer Conferencing in Higher Education. **The Internet and Higher Education**, v. 2, n.2-3, p. 87-105, 2000.

GARRISON, D. R.; ANDERSON, T. **E-learning in the 21st Century**. London: Routledge Falmer, 2003.

GOULÃO, F. Ensinar e aprender em ambientes online: alterações e continuidades na(s) prática(s) docente(s). In: MOREIRA, J. A.; MONTEIRO, A. (Org.). **Ensinar e aprender online com tecnologias digitais**. Porto: Porto Editora, 2012, p. 15-30.

LESSARD-HÉBERT, M.; GOYETTE, G.; BOUTIN, G. **Investigação qualitativa: fundamentos e práticas**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

MILLER, R. **Creating learning communities: models, resources and new ways of thinking about teaching and learning**. Brandon, VT: Holistic Education Press, 2000.

MONTEIRO, A.; MOREIRA, J. A. O Blended learning e a integração de sujeitos, tecnologias, modelos e estratégias de ensino-aprendizagem. In: MONTEIRO, A.; MOREIRA, J. A.; ALMEIDA, A. C.; LENCASTRE, J. (Org.). **Blended learning em contexto educativo**. Santo Tirso: DeFacto, 2012, p. 33-58.

MOREIRA, J. A. Novos cenários e modelos de aprendizagem construtivistas em plataformas digitais. In: MONTEIRO, A.; MOREIRA, J. A.; ALMEIDA, A. C. (Org.). **Educação online: pedagogia e aprendizagem em plataformas digitais**. Santo Tirso: DeFacto, 2012, p. 29-46.

MOREIRA, J.A.; FERREIRA, A. G.; ALMEIDA, A. Self-learning skills perceived in Communities of Inquiry of Portuguese Higher Education Students. **Psychology**, vol. 4, n. 5, p. 463-471, 2013.

MOREIRA, J. A.; FERREIRA, A. G.; ALMEIDA, A. Comparing communities of inquiry in higher education students: one for all or one for each? **Open Praxis-Internacional Council for Open and Distance Education**, vol. 5, n. 2, p. 165-178, 2013a.

TWIG, C. Improving learning and reducing costs: new models for online learning. **Educause Review**, p. 28-38, September/ October 2003.

SIEMENS, G. **Learning ecology, communities, and networks**: extending the classroom. 2003. Disponível em: http://www.elearnspace.org/Articles/learning_communities.htm. Acesso em: 11 set. 2013.

Recebido em 5 de agosto de 2013
Aprovado em 30 de agosto de 2013