

E-LEARNING E EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

Ana da Silva

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém (ESES)
Departamento de Ciências Sociais
Departamento de Línguas e Literaturas
ana.silva@ese.ipsantarem.pt

Resumo

Propõe-se apresentar uma experiência piloto de e-aprendizagem, na plataforma e-raízes (<http://eraizes.ipsantarem.pt/>), em Organização e Animação de Bibliotecas, da Licenciatura em Animação Cultural e Educação Comunitária, na sequência de um pedido de autorização à Direção-Geral do Ensino Superior para substituir o formato presencial pelo formato de e-aprendizagem, sem todavia solicitar uma alteração do plano de estudos do curso, que é presencial. Analisar-se-ão potencialidades e dificuldades desta experiência, que situamos na interseção da educação não formal e informal, refletindo sobre diferenças entre ensino na sala de aula, ensino a distância (e-teaching) e aprendizagem à distância em plataforma de e-learning. Os objetivos deste estudo são:

- Apresentar a metodologia e analisar resultados de avaliação da experiência-piloto, na perspetiva dos/as e-animadores/as da plataforma (profissionais de bibliotecas públicas e escolares), dos/as estudantes aprendentes (do curso de Animação Cultural da ESES) e da docente responsável pela proposta e condução da experiência.

- Sensibilizar para as vantagens da criação de comunidades on-line de aprendizagem e de prática participada e participativa, e respetiva pertinência na ótica da educação não formal e informal;

- Contribuir para uma investigação sobre transformação de cursos presenciais do ensino superior para cursos em formato de e-learning.

Palavras-chave: Animação Sociocultural; Animação de bibliotecas; Educação não formal; E-aprendizagem.



Abstract

We present a pilot e-learning experience, in e-Raízes platform (<http://eraizes.ipsantarem.pt/>), in Library Development, of a Bachelor's degree in Social and Cultural Development and Community Education, following an authorization request to the Portuguese General Department of Higher Education to replace the classroom attendance format for e-learning format, without any need to change the syllabus. We shall analyze the potential and difficulties of this experiment, at the intersection of non-formal and informal learning, reflecting on differences between teaching in the classroom, e-teaching and e-learning on an e-learning platform (e-Raízes). The objectives of this study are to:

- Present the methodology and analyze results of this pilot experience in the perspective of the learning e-animators (public and school libraries professionals), the student learners, and the teacher responsible for the proposal and driving the experience.

- Raise awareness of the benefits of creating participatory online communities of learning and practice, and its relevance in the perspective of non-formal and informal education;

- Contribute to the research on the transformation of higher education courses into e-learning courses.

Keywords: Social and cultural development; Library development; Non-formal education; E-learning.

Exercício Preliminar de Tradução

Um breve exercício de tradução da palavra e-learning para português coloca-nos no cerne da questão que me proponho tratar aqui: fronteiras e pontes entre educação formal (EF), Educação Não Formal (ENF) e Educação Informal (EI). A resposta imediata da grande maioria dos/as estudantes que tenho acompanhado associa e-learning a ensino à distância. Os dicionários de tradução apresentam propostas como “escola virtual”, “ensino eletrónico” e, daqueles que ousam usar a palavra aprendizagem, usam-na no binómio ensino-aprendizagem. Este erro de tradução torna

mais difícil associar o e-learning a processos de ENF e EI, porque “ensino” remete para a figura do/a professor/a e para uma ação educativa institucionalizada, ainda muito enraizada numa experiência vivida dos modelos convencionais de transmissão e aquisição de conhecimentos (nem sempre ancorados na compreensão).

No *site* do governo, relativamente ao Ministério da Educação e Ciência, afirma-se que a equipa do Ministro Nuno Crato inclui Secretários de Estado do Ensino Superior, do Ensino e Administração Escolar, do Ensino Básico e Secundário; também se referindo àquilo que designa por “ensino pré-escolar”, embora não seja feita referência a Secretários de Estado a este nível de “ensino”. Os termos Educação de Infância, Educação Pré-Escolar e Ensino Pré-Escolar são intercambiáveis, apesar de continuar a não haver currículo para este nível de “ensino”, mas tão só orientações curriculares. As poucas ocorrências do termo animação e animador estão sempre ligadas ao espaço educativo da escola e da EF. Animador/as só são considerados/as quando atuam em meio escolar e o espaço para a sua intervenção não vai além das AEC, as quais só interessam na sua relação com o currículo e, por isso, deixaram de se designar por atividades extraescolares para passarem a designar-se atividades de enriquecimento curricular. E, mesmo no quadro do Programa TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, que prevê a contratação de animadores/as, as equipas técnicas integram sobretudo outro tipo de profissionais.

Poucos minutos de pesquisa no *site* do governo bastam para perceber que, numa tradução rigorosa, para outras línguas, de Ministério da Educação, se deve substituir o termo educação pelo de ensino, o qual equivale estrita e univocamente a EF. Como se trata aqui de formação de animadores/as socioculturais, importa não confundir e-learning com *e-teaching* e insistir numa adequada tradução da palavra por e-aprendizagem, em vez de qualquer outro termo relacionado com uma visão redutora da educação como sendo o resultado de um ensino, ou, como diria Guy Vincent (1994), “prisioneira da forma escolar”. Trata-se de uma educação mais parecida com a educação de pessoas adultas, com identidade e experiência próprias, conforme a defendeu Alberto Melo desde os anos 70, da qual nos dá conta no seu excelente livro, recentemente publicado, *Passagens Revoltas 1970-2012. 40 Anos de Intervenção por ditos e escritos* (2012). Mantendo ainda hoje uma surpreendente atualidade, já Paulo Freire, no final dos anos 60, se referia a esta conceção redutora do Ensino como “visão bancária” da educação:

“Em vez de comunicar, o educador faz comunicados que os educandos recebem



pacientemente, memorizam e repetem. (...) Fora da busca, fora da praxis, os homens não podem ser. Nesta visão distorcida da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa, também.”
(Freire, 1972: 53)

Para Stephen Brown, a Web 2.0 parece uma infraestrutura consentânea com a visão de Ivan Illich, no livro *Sociedade Sem Escolas* (1971): “apoiar a aprendizagem em quatro tipos de objectivos: o acesso a objectos educacionais que dessem suporte à aprendizagem formal; o intercâmbio de competências, em que as pessoas poderiam anunciar a sua disponibilidade e competências; o encontro de pares, em que seria possível localizar outras pessoas disponíveis para colaborar; e o acesso a educadores profissionais, em vez de programas educacionais ou instituições educativas” (apud Mota, 2009: 6).

A Fundação de OAB (Organização e Animação de Bibliotecas)

A unidade curricular semestral Áreas de Intervenção I (4,5 ECTS), do 2.º ano da Licenciatura em Animação Cultural e Educação Comunitária (ACEC) é constituída por 3 módulos, cada um correspondendo a 1,5 ECTS: 1) Animação de Museus e de Serviços Educativos, 2) Animação de Crianças e de Jovens, 3) Organização e Animação de Bibliotecas, lecionados por esta ordem sequencial, por três docentes diferentes. O curso de ACEC tem um formato presencial, todavia, desde 2012, o módulo de OAB é dado em e-learning, no sentido de “aprendizagem a distância on-line” (nunca a professora nem estudantes se encontraram presencialmente).

Em 2010-2011, perante o drástico decréscimo do número de estudantes do curso de ACEC, colocando em causa a sua continuidade, propus à ESES experimentar desenvolver o módulo OAB em e-learning, já que tinha vindo a receber formação para a utilização de plataformas de e-learning, no quadro do projeto e-Raízes Redes (Barbas, 2013) e que tinha uma longa experiência (desde 2005) de leccionação em diversas plataformas (entre outras, Moodle e Teleformar). Face às ameaças que se perfilam no horizonte, uma profunda reflexão sobre métodos deveria ser empreendida, a todos os níveis, de forma a permitir-nos encarar com alguma esperança (precisamente porque hoje parece tão escassa) esse futuro cuja antevisão não deixa de nos pertencer, como profissionais da pedagogia. É esse “jeito” de

transformar ameaças em oportunidades, que Paulo Freire e Sérgio Guimarães (2003) queriam, mais que ensinar-nos, que nós aprendêssemos.

Para minha grande surpresa, porque tenho a ESES como instituição aberta à inovação, não encontrei o apoio esperado, mas sim resistência à novidade que representava a lecionação das aulas neste formato, por parte de colegas de vários departamentos (salvo das Tecnologias Educativas), coordenação de cursos e órgãos de gestão. Decidi todavia colocar a proposta (formato e modelo de aprendizagem) à consideração da turma de ACEC logo no início da primeira semana de aulas, ainda em setembro. Dada a adesão dos/as estudantes e após uma conversa sobre o risco que comporta qualquer inovação pedagógica, reiterei o pedido institucional e, na sequência de autorização da Direção-Geral do Ensino Superior e da Presidência do Instituto Politécnico de Santarém, procedi às necessárias alterações ao programa, que foi posteriormente aprovado pelo Conselho Técnico-Científico.

Apesar destas autorizações e de os resultados de avaliação terem sido muito positivos, tanto na perspectiva dos/as estudantes, como da docente e e-animadores/as, esta iniciativa continuou a ser questionada, com base em argumentos baseados no receio de problemas com a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES). Desde há mais de um ano, um novo pedido para “lecionar” outras UC dos cursos de ACEC e Educação Social em e-learning continua a encontrar resistências, apesar de a A3ES já ter informado que essa matéria depende apenas da decisão das instituições de ensino superior, uma vez que o e-learning não se encontra regulamentado e que, por enquanto, os cursos de e-learning são avaliados e acreditados como se de cursos presenciais se tratasse.

Como tudo fica registado na plataforma, este formato, ao contrário do formato presencial, apresenta a vantagem de, em qualquer altura, ser possível submeter o processo de e-aprendizagem a uma avaliação interna ou externa.

As resistências a esta proposta de e-learning parecem confundir-se com aquelas opostas à ENF pela sociedade “hiper-escolarizada” na qual vivemos, que levaram as instituições europeias a definir políticas, a desenhar projetos e a elaborar documentos de referência visando o reconhecimento “formal” da ENF. Este caso de OAB talvez possa ajudar a ilustrar como essas resistências, mais do que propriamente se basearem num certo conservadorismo frente à novidade, podem ser motivadas pela perceção de escassez de competências para fazer um uso pedagógico das tecnologias em matéria de plataformas de e-learning: só depois de vários anos de



experimentação decidi fazer a proposta de e-aprendizagem, quando talvez já o pudesse ou devesse ter feito antes.

Na conversa inicial (acima referida) de apresentação do modelo de e-learning adotado, que nos levou a embarcar nesta experiência, sobressaíram da parte dos/as estudantes receios de diferentes ordens (organizacional, metodológica, tecnológica, pedagógica, cognitiva, psicológica e outras): “não conseguir fazer os trabalhos dentro dos prazos”; “não me adaptar à metodologia de trabalho na plataforma”; “não receber atempadamente esclarecimentos em relação a dúvidas e dificuldades”; “ter dificuldades técnicas relacionadas com a utilização da plataforma; “ter problemas de acesso/ligação à internet”; “medo de um modo de estudar que não conheço”; “não perceber a matéria”; “não aprender tanto no e-learning como no ensino presencial; “haver pouca comunicação e relacionamento entre aluna e professora”; “sentir falta da presença da professora”; “ser um ensino mais exigente”; “termos mais trabalho no formato em e-learning do que no regime presencial”; “ter receio de não conseguir disciplinar-se para trabalhar na plataforma (é mais fácil vir às aulas, porque em casa há muitas coisas que nos distraem”).

Em 19 estudantes presentes na aula de apresentação da proposta de formato de e-learning, apenas duas alunas disseram que não tinham qualquer receio e estavam até entusiasmadas com a ideia de aprender a aprender de modo diferente, podendo “fazer uma gestão personalizada dos tempos de trabalho” e “não ter de perder tempo nos transportes”.

Os resultados da autoavaliação (abaixo apresentados), que os/as estudantes fizeram, no final do semestre, da e-aprendizagem em OAB, vêm em parte confirmar que passaram o Cabo da Boa Esperança, tal como o povo português descobrira outrora caminhos marítimos. Sim, porque todos os descobrimentos foram de caminhos e não de terras.

O e-learning é isso mesmo, a esperança de descobrir outros caminhos para a aprendizagem. É certo que o caminho por terra será sempre o melhor para certos/as estudantes (que só têm a ganhar em conhecer alternativas), mas outros/as terão descoberto um caminho novo, porventura mais adequado ao seu perfil, e com potencialidades de aprendizagem ao longo da vida, já fora da educação formal feita em politécnicos e universidades.

Era uma vez OAB

O módulo OAB encontra-se estruturado no seguinte conjunto de 5 unidades semanais (com carga horária de 40 horas incluindo todas as formas de trabalho previstas), que constituem uma progressão no desenvolvimento da aprendizagem por parte dos/as estudantes ao longo dos meses de dezembro e janeiro:

Semana 1. Familiarização com a Plataforma e-Raízes, com os conceitos e objetivos dos vários tipos de biblioteca, estruturação de uma definição de organização e animação de biblioteca.

Semana 2. Tipologia do material documental e organização do equipamento básico e espaço da biblioteca. Introdução às técnicas e práticas de tratamento da documentação na perspetiva da exploração do material documental e da animação da biblioteca.

Semana 3. Atividades e Projetos de Animação da Biblioteca. Tipologia, objetivos, estratégias, ferramentas.

Semana 4. Estratégias e critérios de seleção de livros para crianças e jovens. Estratégias de formação de leitores/as e escritores/as.

Semana 5. Instrumentos de avaliação da biblioteca e de projetos de organização e animação de bibliotecas. Orientações para a elaboração do trabalho de grupo na UC Áreas de Intervenção I.

Estas atividades têm as seguintes características: divisão de cada unidade em atividades semanais; formato de aprendizagem a distância; apoio de e-animadores (“tutores” de aprendizagem); autoavaliação do processo de aprendizagem e avaliação da plataforma e respetivo funcionamento feitas pelos/as estudantes; participação dos/as e-animadores/as na avaliação dos/as estudantes, relativamente à unidade que animam, mediante uma escala de níveis de desempenho, de 1 (Insatisfatório, correspondente a uma avaliação de 0 a 9 valores, implicando falta de compromisso com a aprendizagem e com respetivos princípios orientadores, fraca participação nos espaços de aprendizagem) a 5 (Participação e aprendizagens substanciais e relevantes, entre 18 a 20 valores).

A forma de aprendizagem de OAB apresenta os seguintes recursos e parâmetros de avaliação:

Fórum de Discussão – Espaço de interação para publicar e comentar resultados



de pesquisas e reflexões relativas ao desenvolvimento das atividades de cada unidade, sugerindo-se que cada estudante comente pelo menos 2 *posts* de colegas.

Trabalhos – Espaço para apresentar atividades realizadas a pares.

Semanário de Aprendizagem – Espaço de participação individual para publicar uma descrição do que se aprendeu em cada semana do módulo e uma reflexão sobre as aprendizagens.

Glossário Animateca – Espaço para publicar definições de termos específicos da área de organização e animação de bibliotecas.

Projetos de AI-I – Espaço para enviar o trabalho de grupo comum aos 3 módulos da UC, consistindo no desenho de um projeto de organização e animação de biblioteca e/ou de animação de serviço educativo de museu, com crianças e jovens.

Chat – Para comunicação em tempo real com e-professora e e-animadores convidados/as: profissionais exercendo em bibliotecas escolares e públicas em território nacional.

A participação em cada um destes espaços interativos pressupõe o respeito pelos princípios do *Direito e Dever de Participação* (em todos os espaços da plataforma) e pela *Ética de Estudante Animador/a* (nunca plagiar e indicar sempre as referências bibliográficas de fontes usadas em qualquer espaço da plataforma).

Educação (F+NF+I) e Animação Cibercultural

A animação sociocultural enquadra-se na ENF, pois é de carácter intencional, (re)conhecida como metodologia e praxis educativa em diversos contextos, distintos do escolar, na qual o/a educador/a promove aprendizagens conscientes a partir de um contacto direto e interativo com realidades sociais e culturais, dinamizando oportunidades de aprendizagem não formal e informal, em que o/a aprendente pode nem sempre ter consciência de estar a desenvolver novas aprendizagens. Em Portugal, no final dos anos 90, Rui Canário fez um primeiro enquadramento da animação sociocultural como prática educativa “mais globalizadora e consoante o movimento da educação permanente” (2000: 71-82), na interseção do não formal e do informal, recorrendo ao pensamento de Imhof (1966), Labourie (1972), Besnard (1986), Marzo e Figueras (1990).

Conversas com os/as estudantes de ACEC realizadas no final do curso

permitem afirmar que, globalmente, a educação desenvolvida no curso é por eles/as percebida como sendo essencialmente formal, por ser realizada numa escola, em sala de aula (salvo exceções), centrada na figura do/a professor/a, com predominância de métodos expositivos, sem flexibilidade de horários, sistema de avaliação contínua consistindo essencialmente na realização de testes e de avaliação final na realização de exames. Professora desde há 20 anos, dos quais há mais de 14 a “lecionar” animação em escolas superiores de educação, tenho vindo a confirmar e a acreditar na validade e mais-valia da ENF. Devagar, devagarinho, tenho vindo a alterar as minhas próprias práticas e metodologias educativas, tentando evitar que a educação pela qual sou corresponsável na ESES fique enclausurada, cristalice na sua forma escolástica, *magister dixit*, mas antes busque novas formas de aprendizagem interativa (mais ou menos formal) em que todos/as aprendem, incluindo a professora.

O espaço-tempo das aulas presenciais não favorece formas de comunicação de todos/as com todos/as (processando-se sobretudo no sentido professor/a-estudantes), nem a criação de novas variáveis de intervenção e relacionamento mais individualizadas, menos formais e mais animadoras, geradoras de conhecimento construído com base em dispositivos de cooperação. Importa perspetivar, sobretudo talvez em cursos de animação, uma definição que inverta a prevalência da EF sobre a ENF e EI: e se, em vez de definirmos a ENF como complementar da EF, começássemos a pensar EF como complemento à ENF e EI?

No caso de OAB, alguns desafios de aprendizagem feitos aos/às estudantes pretenderam ser um complemento para refletirem sobre o que já tinham aprendido sobre bibliotecas desde a infância, nas mais diversas situações da sua vida, formais, não formais e informais; sobre critérios que cada um/a costuma usar para selecionar livros numa situação quotidiana de compra ou requisição, sobre formas de os partilhar, de os animar; sobre a importância que a sua família atribui à cultura escrita e a todo o tipo de produtos culturais.

O modelo de e-aprendizagem experimentado, adaptado do modelo proposto por Maria Barbas (2006, 2013), possibilitou maior proximidade com esta perspetiva, uma maior abertura da escola ao exterior: através do convite feito a profissionais de bibliotecas no terreno, para co-dinamizarem unidades semanais na plataforma, que designámos por e-animadores/as; através da descoberta de bibliotecas na zona de residência ou naturalidade dos/as estudantes, tentando funcionar dentro da plataforma como uma comunidade de prática (Wenger, 2009).



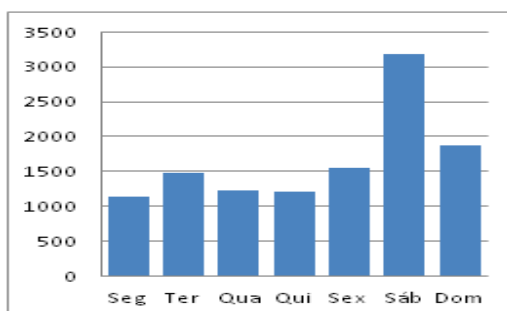
A proposta de Mário Viché, no seu livro *A Animação cibercultural*, ajuda a perspetivar a importância decisiva que devemos passar a atribuir à “atualização e adaptação das práticas educativas da animação sociocultural aos novos paradigmas que gera a sociedade da comunicação e do conhecimento” (2007: 25-26), sobretudo tendo em conta a democratização da cultura digital e do acesso às TIC e à internet, em articulação com programas educativos como o Escolinhas (mais conhecido pelo nome dos computadores Magalhães).

Diagnóstico de OAB

A simples presença “física”, numa sala de aula ou plataforma de e-learning, não constitui garantia de aprendizagem. Ora hoje, a revolução tecnológica e da informação entrou na vida de todos/as, habituámo-nos não só às pesquisas de informação através do Google, mas também ao FaceBook e à interação na rede: estamos perante um novo paradigma de sociabilidade e há que aproveitar essa presença. As ferramentas de relatório da plataforma, através das quais podem ser extraídos os dados de acesso por utilizador/a, são, na minha opinião, de grande utilidade, não apenas como possíveis instrumentos de análise, mas também essenciais para perceber, adaptar e melhorar os próprios conteúdos de aprendizagem.

Um relatório deste tipo reporta-se aos acessos de páginas, formulários ou aplicações, com origem numa decisão transmitida pelo/a utilizador/a, quando segue uma ligação, regra geral clicando com o rato. A plataforma utilizada proporciona-nos cinco colunas com informação, para cada uma dessas visualizações: Data; IP; Utilizador; Tipo de ação; e Título. De entre os vários tipos de ação, haverá a ponderar as diferenças de nível entre: simples visualizações (leitura de informação) e contribuições (escrita de informação), desde copiar o Guia de Estudante para o computador a comunicar em linha no fórum de discussão ou *chat*.

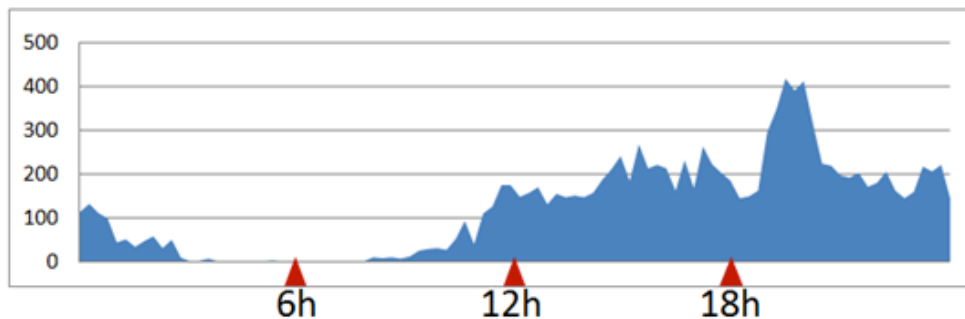
Figura 1. Visualizações por dia da semana



A primeira visualização de página por e-estudantes, no módulo, ocorreu na Seg 12 Dezembro 2011, 11:39 e teve por origem a aluna Rute Galinha, que seguiu a ligação para a visualização do primeiro trabalho proposto. A última visualização ocorreu Qui 1 Março 2012, 00:24 e consistiu na visualização das Classificações Parciais, por parte da aluna Vanessa Ferreira. Entre a primeira e a última, o sistema contou 17 398 visualizações, das quais 11 660 com origem em e-estudantes, tendo as restantes por origem: e-animadores/as (2360); e a Fada, ou seja, eu, a professora (3378, incluindo algum *help-desk*). Assim, cerca de um terço das visualizações foram efetuadas pela equipa pedagógica e o restante por estudantes.

Foi ao fim de semana que se registaram mais visualizações por dia, indo o destaque, de longe, para o sábado, com mais do dobro do que qualquer outro dia da semana; até o domingo, embora em menor escala, ficou à frente dos dias “úteis”, demonstrando como a facilidade de acesso, em qualquer lado e a qualquer hora, pode beneficiar a motivação para o trabalho no seio de uma comunidade virtual de aprendizagem, já não sujeita aos antigos limites físicos e enquadramentos horários da escola.

Figura 2. Horário das visualizações ao longo do dia por quartos de hora



Com as aulas dos cursos diurnos a terminarem às 18h, os padrões de visualização ao longo do dia revelam um pico entre as 19h e as 20h, mas também uma utilização continuada pela noite dentro, com um novo pico mais moderado antes das 24h e e-estudantes continuando a estudar até quase às 3h da madrugada; já durante as manhãs, o movimento só arranca realmente a partir das 10h30, com um primeiro pico, para adquirir “velocidade de cruzeiro” a partir das 11h.

A média de visualizações por e-estudante, neste módulo, foi de 530. No topo da tabela de 22 e-estudantes, ordenada por número de visualizações, ficou, com 1313 acessos, uma aluna que se revelou extraordinariamente motivada e interessada, tendo

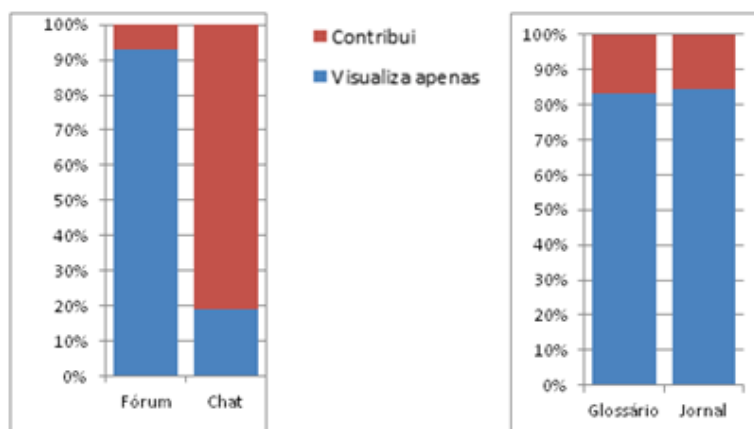


sido aquela que melhor classificação final obteve neste módulo. No extremo oposto, alguns/umas estudantes com menos de 200 visualizações, que não obtiveram classificação positiva: a correlação, entre visualizações e classificação final, cifra-se nuns relevantes 0,82, mostrando a forte relação entre as duas. Em geral, quanto maior o número de visualizações, melhor a classificação final.

Quanto à proporção relativa de cada tipo de ação, varia bastante entre os vários elementos do módulo. Um primeiro ponto interessante, para o qual gostaria de chamar a atenção, no âmbito de uma comparação com o formato convencional de “escola”, é que 1628 visualizações, cerca de 14% do total, se reportaram ao guia de estudante, tendo sido acionada apenas 2 vezes a funcionalidade de impressão desse mesmo livro. A disponibilidade, facilidade de acesso e funcionalidades de pesquisa tornam sem dúvida a versão digital mais prática, manuseável e económica.

Entre as ferramentas de socialização e permuta pedagógica, figuravam o *chat* (com 946 acessos) e os fóruns de discussão (com 4484), perfazendo ambos cerca de 47% do total, quase metade dos acessos. As diferenças entre um e outro tipo têm essencialmente a ver com a instantaneidade do pensamento no *chat*, mais pessoal e menos elaborado, ao contrário do carácter mais reflexivo da participação nos fóruns, tal como se pode ver pelas respetivas estatísticas de utilização, que apresentam uma estrutura inversa nas proporções de visualizações em relação a publicações (*posts*). Já no Glossário (513 acessos) e no Semanário (628), ambos apresentam cerca de 5% do total de visualizações, com uma relação entre acessos *up* e *down load* também muito similar, de cerca de 1 para 5.

Figura 3. Tipo de visualização por ferramentas disponíveis

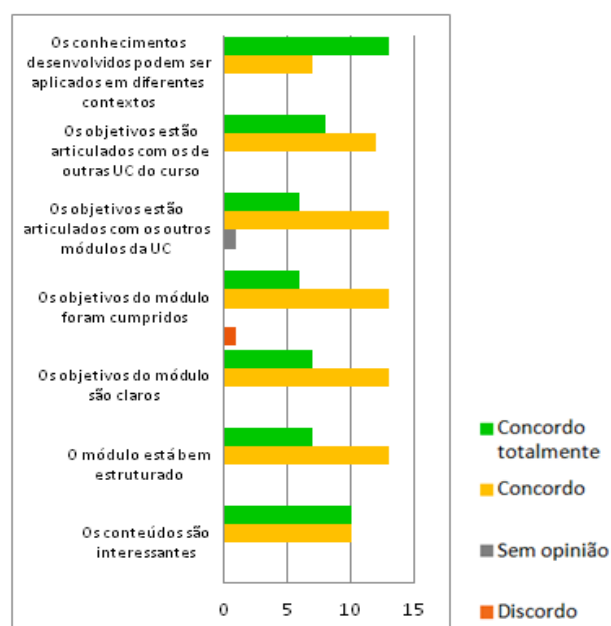


Em face do sucesso que julgámos ter constituído esta experiência pedagógica e por os questionários de avaliação das UC disponíveis no Sistema de Informação para a Gestão Agregada dos Recursos e dos Registos Académicos (SIGARRA) nos parecerem pouco adequados ao modelo de *e-learning* experimentado, julgámos importante realizar um inquérito junto do nosso universo de e-estudantes, que permitisse recolher dados acerca da sua perceção relativamente ao modelo e formato adotados em conjunto para o módulo.

Refira-se que embora o inquérito, anónimo, não fosse de entrega obrigatória, e tenha estado somente três dias disponível para submissão, conseguiu recolher 20 respostas em 22 possíveis. Respostas essas que nos pareceram bastante encorajadoras, pelo que resumiremos em seguida os principais resultados obtidos, como contributo para demonstrar a possibilidade de recorrer ao e-learning, mesmo em contexto académico convencional, sem quebra do grau de exigência, responsabilidade ou qualidade pedagógica.

Numa turma predominantemente feminina, responderam 19 elementos do sexo feminino e 1 do sexo masculino. Num primeiro ponto do inquérito, era solicitada uma avaliação do módulo, avaliação essa que foi efetuada de forma extremamente positiva, mesmo por parte de e-estudantes que não obtiveram aproveitamento ou que, no âmbito da autoavaliação do seu próprio desempenho, reconheceram ter ficado aquém do que consideram ser o mínimo exigido.

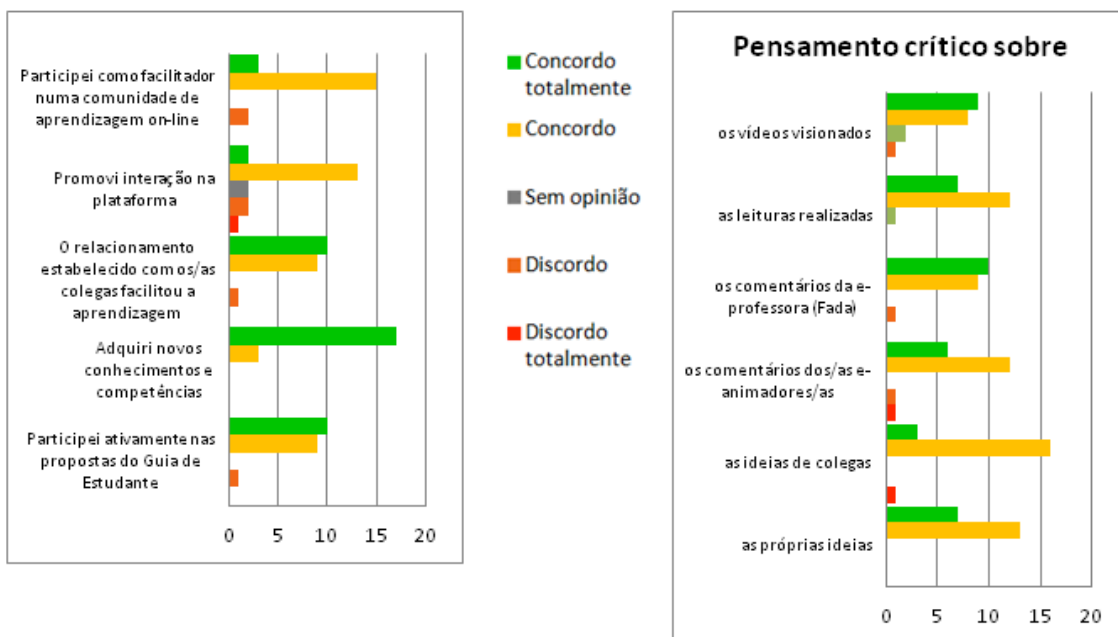
Figura 4. Avaliação do Módulo





Destaca-se, no âmbito dessa avaliação, como fator mais importante apontado, a diversidade de contextos em que os conhecimentos adquiridos podem ser aplicados reunindo concordância unânime entre e-estudantes, dos/das quais 13 a concordar totalmente; este voltará a ser referido, em contexto de pergunta aberta, no final deste inquérito, como um dos aspetos mais positivos. Logo a seguir, por ordem de relevância, na classificação atribuída por e-estudantes, o interesse que despertaram os conteúdos, com um empate técnico 10-10. Em todos os outros itens a concordância foi mais discreta, com menor número de “concordo totalmente” do que simples “concordo”; constatou-se um “discordo” quanto ao cumprimento dos objetivos do módulo, bem como opção “sem opinião”, quanto à articulação com os outros módulos da Unidade Curricular.

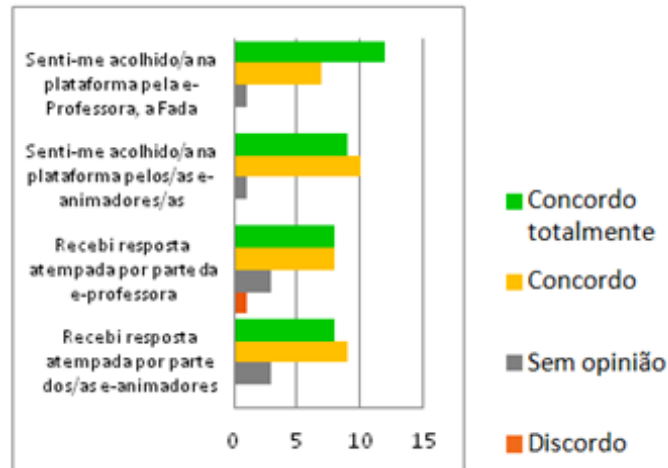
Figura 5. Auto-Avaliação



O ponto seguinte do inquérito reportava-se à autoavaliação. Pela exiguidade de espaço, não nos é possível apresentar aqui todos os resultados sob forma gráfica, pelo que estes serão utilizados de forma seletiva, resumindo as conclusões mais importantes. Destaca-se claramente a total concordância em relação à “aquisição” de conhecimentos e competências, com 85% de “concordo totalmente”. A adesão conseguida foi quase total. O “discordo” recorrente pertencendo em princípio à mesma pessoa, que se autoavaliou em consciência, reconhecendo, perante questões que se

referiam a um esforço e a uma atitude ativa (como “participei” ou “promovi”), a sua falta de envolvimento. O pensamento crítico foi sobretudo despertado pelos vídeos visionados e pelos comentários da e-professora. Note-se a ausência de qualquer discordância em relação ao desenvolvimento do pensamento crítico em torno das próprias ideias.

Figura 6. Avaliação da Equipa

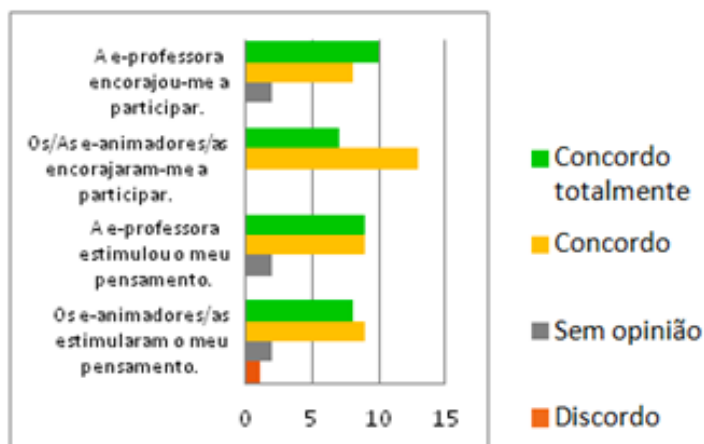


No ponto seguinte, inquiria-se acerca da disponibilidade da equipa pedagógica, começando pelo acolhimento reservado a e-estudantes, que considerámos desde o início especialmente importante, por implicar a familiarização com uma plataforma tecnológica de aprendizagem à distância: no final do inquérito, uma das sugestões de melhoramentos foi que essa aprendizagem do trabalho em rede na plataforma (ou melhor, imersão) deveria ser previamente proporcionada na UC de TIC, de forma a não prejudicar o bom andamento do módulo, considerado já de si muito sobrecarregado em termos de trabalho efetivo, tendo o facto sido quase unanimemente apontado, nessa secção reservada às opiniões, como “o” aspeto menos positivo do módulo.

Talvez por essa razão, o elevado grau de exigência em termos de empenho nas atividades a realizar (que obviamente não afeta apenas e-estudantes, mas também e-professora), não foi possível manter o mesmo alto nível de reconhecimento que o obtido para o acolhimento, em relação à disponibilidade para dar sempre atempadamente resposta às tarefas realizadas e às dúvidas expostas.



Figura 7. Encorajamento e estímulo



Face ao exigente volume de trabalho (e sobretudo de forma autónoma, como será referido nas opiniões), pareceu-nos especialmente importante investir no impulso inicial, na capacidade da equipa para induzir a motivação dos/as estudantes. Era essa perceção, da parte de e-estudantes, que nos interessava captar, ao perguntar se se tinham sentido positivamente encorajados a participar e estimulados a pensar por si.

Toda a aprendizagem, em qualquer formato, não depende meramente das competências dos/as estudantes para aprender ou das do/a professor/a para ensinar e aprender, nem de recursos didático-pedagógicos, mas na capacidade de motivação (de ambas as partes) para a participação no processo de aprendizagem, progredindo por um percurso de atenção, interesse, aproximação e envolvimento ativo: “aware, interested, trying engaging, and actively involved and connected” (Roger, E. M. apud Ivanova, M., 2009).

É precisamente a motivação para a aprendizagem ao longo da vida, juntamente com a capacidade de trabalho e de organização autónomas que as políticas para o ensino superior valorizam, através do Decreto-Lei 74/2006 (de 24 de março), no Artigo 5.º (Capítulo II), relativamente às competências do grau de licenciado/a: “Competências de aprendizagem que lhes permitam [aos/às licenciados/as] uma aprendizagem ao longo da vida com elevado grau de autonomia”. O mesmo se afirma para o grau de mestre: “Competências que lhes permitam uma aprendizagem ao longo da vida, de um modo fundamentalmente auto-orientado ou autónomo.” (Artigo 15.º, Capítulo III).

Quanto à consistência da aprendizagem, a totalidade de e-estudantes concorda (e a maior parte – 14 – totalmente) ter desenvolvido competências em OAB

importantes para a sua futura prática profissional. À luz dos resultados do inquérito, denotando uma avaliação sinceramente positiva efetuada para este módulo, desenvolvido em e-learning, e perante a forte convicção do universo inquirido, afixando, para essa questão, uma média de 4,2 numa escala com o máximo de 5, parece pertinente continuar a insistir, junto da ESES, na importância da abertura a este formato de aprendizagem, inclusive recorrendo a novos modelos que podem vir a ser desenhados pelos/as próprios/as estudantes, segundo o que propõe Ray Webster (2009) no que respeita ao design reflexivo e participado, tendo em vista uma aprendizagem mais autónoma e personalizada, explorando:

“the desire to bridge the worlds of formal and informal learning and to realize the goals of lifelong learning, and partly from outside education by the increasingly prevalent forms of social software and the new paradigms of the web as technology platform.” (Wilson et al, 2007: 37)

Referências Bibliográficas

- Barbas, Maria (2006). *Expanding knowledge: from classroom into cyberspace*. The Official Quarterly Journal of the International Council for Educational Media, 43, 1, 65-73.
- Barbas, Maria (2013). *Plataforma de eLearning “e.raízes_redes”: eixos |arquiteturas |contextos*. Parceria Científica Portugal-Brasil para produção de uma publicação. e-Book luso-brasileiro 2013. Disponível em <https://docs.google.com/file/d/0B6hWCYb9cxMwcWFidTBKZlIfcXc/edit>
- Brown, John (2002). *Growing Up Digital: How the Web Changes Work, Education, and the Ways People Learn*. United States Distance Learning Association. Disponível em http://www.usdla.org/html/journal/FEB02_Issue/article01.html
- Canário, Rui (2000). *Educação de Adultos. Um Campo e uma Problemática*. Lisboa: Educa/ANEFA.
- Governo de Portugal (2013). Sobre o Ministério da Educação e Ciência. Disponível em <http://www.portugal.gov.pt/pt/os-ministerios/ministerio-da-educacao-e-ciencia/sobre-o-ministerio-da-educacao-e-ciencia.aspx>
- Freire, Paulo (1972). *Pedagogia do Oprimido*. Porto: Edições Afrontamento.
- Freire, Paulo & Guimarães, Sérgio (2003). *A África Ensinando a Gente*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Ivanova, Malinka (2009). “From Personal Learning Environment Building to



- Professional Network Forming". eLSE. 5th International Scientific Conference eLearning and Software for Education, Bucarest. Disponível em <http://faculty.ksu.edu.sa/aljarf/Documents/eLSE%20Educational%20Technology%20Conference%202009%20-%20Romania/1001.1.Ivanova.pdf>
- Looi, Chee-Kit, Jonassen, David, & Ikeda, Mitsuru (2005). *Towards Sustainable and Scalable Educational Innovations Informed by the Learning Sciences*. Washington: IOS Press.
- Melo, Alberto (2012). *Passagens Revoltas 1970-2012. 40 Anos de Intervenção por ditos e escritos*. Lisboa: Associação In Loco.
- Mota, José (2009). Personal Learning Environments: Contributos para uma discussão do conceito. *Educação, Formação & Tecnologias*; 2(2), 5-21. Disponível em <http://eft.educom.pt>.
- Siemens, George (2005). *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*. Disponível em <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>
- Smith, John (2010). *Interview with Beverly Trainer* [Vídeo]. Disponível em http://www.youtube.com/watch?v=RZwL5_XEdhs&NR=1&feature=endscreen
- Viché, Mário (2007). *La Animación Cibercultural*. Zaragoza: Libros Certeza.
- Vincent, Guy (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire?* Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- Webster, Ray (2009). *Personalizing Learning. Reflective and participatory Design for Autonomous Learning*. Saarbrücken: Verlag Dr. Mülle.
- Wenger, Etienne. *Communities of Practice*. Disponível em <http://www.ewenger.com/theory/>
- Wilson, Scott et al (2007). Personal Learning Environments: Challenging the dominant design of educational systems. *Methodologies and scenarios* - Vol. 3, 2, jun. Disponível em http://services.economia.unitn.it/ojs/index.php/Je-LKS_EN/article/viewFile/247/229