

Luísa Aires | José Azevedo | Maria Ivone Gaspar | António Teixeira
Coordenadores

COMUNIDADES VIRTUAIS
DE APRENDIZAGEM E IDENTIDADES
NO ENSINO SUPERIOR

O PROJECTO: @prende.com

Apoio:



Título Comunidades Virtuais de Aprendizagem e Identidades no Ensino Superior
Projecto @prende.com

Coordenadores L. Aires, J. Azevedo, I. Gaspar e A. Teixeira
© 2007, Autores

Edição Universidade Aberta

ISBN 978-972-674-406-2

Depósito Legal 269134/07

Execução gráfica Rainho & Neves Lda. / Santa Maria da Feira
Dezembro de 2007

Vivências em comunidades de aprendizagem presencial e *online*

L. Aires, I. Gaspar, J. Azevedo, A. Teixeira, S. Silva, J. Laranjeiro

Palavras-Chave: Comunidades, narrativas, aprendizagem presencial, aprendizagem *online*.

1. Introdução

Eduardo Chaves (2003) aglutina as teorias da aprendizagem em três grupos: (1) teorias que justificam a aprendizagem vinculando-a ao ensino – a aprendizagem decorre da acção de pessoas que transmitem conhecimento – a aprendizagem é uma consequência do ensino, pelo que fica na sua dependência; (2) teorias em que a aprendizagem decorre, sobretudo, da actividade do aprendente – tal actividade é diversificada, tendo componentes de observação, imitação, investigação ou pesquisa, estudo e reflexão e (3) teorias em que a aprendizagem decorre da interacção entre as pessoas que aprendem em conjunto e que se manifestam através de atitudes de crítica, de discussão, de troca de ideias, privilegiando o diálogo. É neste terceiro grupo que se alicerça a aprendizagem associada à comunidade, no projecto “@prende.com”.

Atende-se, aqui, à comunidade em instituições formais, onde surge e actua, quer em regime de Educação Presencial, quer em regime de Educação a Distância. Procura-se apontar características dos contextos que suportam um e outro regime de ensino-aprendizagem, a fim de se enquadrarem algumas características diferenciadoras das comunidades de aprendizagem que neles se desenvolvem.

2. Educação Presencial e Educação a Distância: contrastes e aproximações

A afirmação de que as grandes diferenças entre ‘Educação Presencial’ e ‘Educação a Distância’ se situam em torno de *vivências espaciais e temporais* dos agentes que nelas se envolvem, embora constitua um lugar comum, mantém-se frequentemente como a dimensão diferenciadora. A separação/encontro espacial e temporal entre estudantes e professores tem sido o critério dominante para a caracterização da tradicional antinomia “Educação a Distância / Educação Presencial”. O vínculo da Educação Presencial a princípios que determinam a sua qualidade educativa à relação presencial, face-a-face, entre professores e estudantes, foi

determinante para a cristalização do estereótipo que, em círculos educativos tradicionais, atribuía à Educação a Distância o estatuto de educação compensatória, de segunda oportunidade. No entanto, esta visão limitada viria a perder relevância com a mudança radical dos princípios dominantes da Educação de Pessoas Adultas, a saber: a) a educação passa a ser interpretada como um processo permanente ao longo da vida do indivíduo; b) todos os espaços de interação reúnem potencialidades enquanto cenários educativos; c) as TIC e os canais de comunicação que propõem são importantes recursos didáticos (García Aretio *et al.*, 2007).

A apropriação destes princípios pela comunidade educativa desencadeou drásticas alterações na educação e nos modos como se aprende e se ensina. Promovendo-se uma ruptura com os processos de ensino-aprendizagem sequenciais, propõe-se um sistema de ensino-aprendizagem em rede e consolidam-se os contextos virtuais de aprendizagem, reconhecendo-se-lhes valor educativo. A Educação a Distância passa a desenvolver-se em espaços onde se promove a convergência, em rede, entre os principais actores – estudantes e professores –, e se criam contextos de aprendizagem individual e grupal pelo uso de ferramentas que, ora privilegiam a dimensão individual da aprendizagem ora, a sua natureza colaborativa. O valor social e educativo da Educação a Distância é redimensionado, diluindo-se a antinomia Educação a Distância/Educação Presencial. Autores como García Aretio, Ruiz e Domínguez Figaredo (2007) asseveram que de uma Educação a Distância passou-se para uma educação sem distâncias.

Mas, no cenário actual, não se perspectiva a sobreposição destes dois regimes educativos. A diferenciação espaço-temporal dos percursos de estudantes e professores é marcada, no caso da Educação a Distância, por mediações tecnológicas que detêm um papel determinante nos percursos de ensino e aprendizagem e, no caso da Educação Presencial, pela combinação de interações directas e presenciais com interações mediadas em contextos presenciais ou a distância. Na Educação a Distância, a aprendizagem promove-se recorrendo a métodos e meios adequados para que esta se realize, efectivamente, com o pressuposto óbvio de que o aprendiz estabeleça uma comunicação e interação, predominantemente, assíncronas com o professor. Por seu lado, a Educação Presencial mantém o valor dominante no encontro físico e temporal, face-a-face, do acto educativo.

Na emergência do novo paradigma educativo observam-se, no entanto, discursos e práticas no Ensino Superior que tendem a impor uma racionalidade técnica, redutora do acto educativo a um domínio meramente instrumental. No caso da Educação a Distância, estes discursos tendem, ainda, a minimizar os saberes construídos neste campo e a ignorar traços identitários desta perspectiva educacional como a abertura, a flexibilidade, a eficácia e a interactividade. Perante tal cenário, ainda com contornos pouco definidos, García Aretio *et al.* (2007) identificam um

conjunto de parâmetros que, embora presentes em ofertas educativas autodenominadas de Educação a Distância, não se enquadram nos princípios básicos que esta privilegia: a) o predomínio de um alto grau de presencialidade física, material, face-a-face; b) a promoção da interação Professor-Estudantes no mesmo espaço físico, presencial; c) o domínio da sincronia, na relação entre professores-alunos, ainda que promovida em espaços físicos diferenciados; d) a definição de tempos de aprendizagem com calendarizações rígidas e minuciosas; e) a diluição dos ritmos individuais de aprendizagem; f) a unidireccionalidade da comunicação; g) a limitação do estudo autónomo do estudante. A operacionalização destes pressupostos condiciona os quatro níveis processuais básicos da acção educativa, como a docência e a tutoria, a supervisão do processo de aprendizagem, a avaliação dos progressos e dos resultados e, ainda, a construção e a avaliação de instrumentos e ferramentas tecnológicas, transversal aos três primeiros.

Retomando a distinção entre Educação a Distância e Educação Presencial, entende-se, em suma, que a redução das suas especificidades à presença/ausência destas tecnologias é, actualmente, uma falácia, na medida em que as Universidades presenciais integraram, entretanto, e de modo massivo, estas ferramentas tecnológicas nos seus processos de ensino-aprendizagem. Verifica-se, então, que as diferenças entre os regimes de Ensino Superior, em questão, residem na programação e operacionalização do acto educativo, na caracterização dos cronótopos (Bakhtin, 1989; Zavala, 1991; Rebollo, 2001) da aprendizagem, nos contextos de utilização dos instrumentos tecnológicos e no papel que estes desempenham na promoção do sucesso educativo. Estas diferenças marcam e diferenciam as expectativas e experiências dos estudantes nestes regimes educativos, com destaque para a modalidade de *e-learning* no regime de Educação a Distância.

3. Percursos de aprendizagem: as narrativas de estudantes do Ensino Superior

A vertente do estudo empírico desenvolvido no projecto “@prende.com” que passamos a apresentar, de modo breve, é de natureza qualitativa. Nesta fase da investigação, pretendeu-se estudar e comparar os percursos de aprendizagem de estudantes de Mestrado, nas modalidades Presencial e *Online*, a partir das suas narrativas. O estudo desenvolveu-se em duas fases interligadas. Na primeira fase pretendeu-se: (1) identificar dimensões básicas das experiências comunicativas, relacionais e de aprendizagem privilegiadas pelos estudantes dos diferentes cursos de Mestrado e (2) consolidar os pré-guiões das entrevistas a aplicar na segunda fase – etapa definitiva do estudo empírico. Para o efeito, na primeira fase, foram

entrevistados estudantes que frequentavam os dois tipos de Mestrado, no fim do ano curricular. Na segunda fase, pretendeu-se: (1) caracterizar os processos comunicativos, relacionais e de aprendizagem dos estudantes de Mestrado presencial e *online* e (2) comparar as narrativas de estudantes, segundo as dimensões identificadas na primeira etapa exploratória da investigação e em momentos diferenciados do ano curricular. Esta segunda fase da investigação contou com o registo dos relatos dos estudantes, no início e no final do ano curricular dos cursos.

Amostra

Participaram neste estudo quatro grupos de estudantes de Mestrado. Dois grupos frequentavam um Mestrado em regime presencial, na área de Tecnologia e Educação Multimédia e os dois restantes frequentavam Mestrados em regime de *e-learning*, na área da Educação. Em cada uma das fases do estudo participaram dois grupos diferentes de estudantes – um grupo presencial e um grupo *online*. Nestes grupos, foram seleccionados os estudantes com discursos discrepantes.

Os modelos pedagógicos subjacentes aos quatro cursos apresentam algumas variações. Os dois grupos de estudantes do ensino presencial pertencem a um Mestrado cuja matriz privilegia uma abordagem construtivista das aprendizagens. Neste curso, os estudantes são regularmente confrontados com actividades em grupo que pretendem favorecer a criação conjunta de conhecimento. Por sua vez, os dois grupos de estudantes de *e-learning* partem de matrizes diferenciadas. Enquanto que o grupo que participou no estudo exploratório frequenta um curso de Mestrado que se inspira numa matriz social, construtivista (Pereira *et al.*, 2003), o curso que participou na segunda fase do estudo parece privilegiar o indivíduo e o seu percurso, com um maior pendor de actividades de auto-aprendizagem.

Quadro 1 Estudantes que participaram na primeira fase exploratória da investigação

Código	Curso	Género	Actividade Profissional
O05	<i>Online</i>	Masculino	Professor
O06	<i>Online</i>	Feminino	Professora
O07	<i>Online</i>	Feminino	Professora
O08	<i>Online</i>	Feminino	Professora
O09	<i>Online</i>	Feminino	Professora
P01	Presencial	Feminino	Professora
P02	Presencial	Masculino	Professor
P03	Presencial	Feminino	Professora
P04	Presencial	Feminino	Professora

A amostra total integra 19 estudantes (9 estudantes de GIBE + SUP, cursos *online*, e 10 estudantes de duas edições diferentes de um curso presencial) que participaram nas duas etapas do estudo. Estamos perante uma amostra intencional,

Quadro 2 Estudantes que participaram na segunda fase da investigação

Código	Curso	Gênero	Atividade Profissional	Idade
O16	Online	Feminino	Professora	52
O17	Online	Feminino	Professora	52
O18	Online	Feminino	Professora	54
O19	Online	Feminino	Professora	35
P10	Presencial	Feminino	Professora	34
P11	Presencial	Feminino	Professora	33
P12	Presencial	Feminino	Professora	41
P13	Presencial	Feminino	Consultora/Formadora	27
P14	Presencial	Masculino	Professor	26
P15	Presencial	Feminino	Professora	32

constituída a partir dos seguintes critérios: a) pertença a um grupo de Mestrado; b) nível de participação nas respectivas comunidades de aprendizagem; c) disponibilidade para a participação na investigação; d) discrepância das suas participações nas respectivas comunidades. A opção pela identificação de casos discrepantes (Colas, 2002) justificou-se pela necessidade de obtermos uma maior amplitude de relatos.

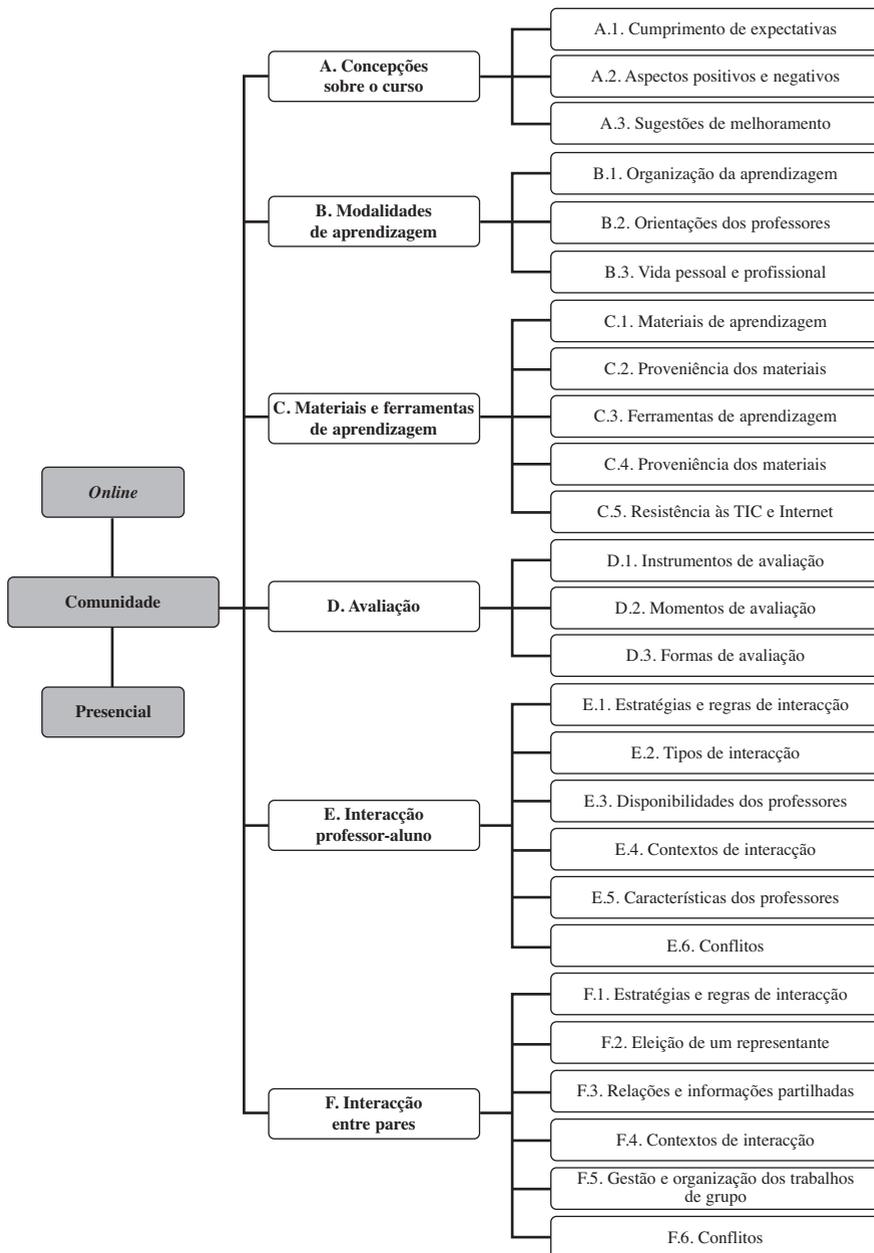
Procedimentos

A técnica de recolha de informação utilizada nas duas fases do estudo foi a entrevista semi-estruturada. Os estudantes dos cursos de Mestrado presencial foram entrevistados recorrendo aos tradicionais procedimentos da entrevista e os estudantes de curso *online* foram entrevistados via *Messenger*. Neste último caso, embora a técnica de recolha de informação seja a mesma – a entrevista semi-estruturada –, a sua aplicação em ambiente *online* recorre a procedimentos diferenciados por razões de ordem contextual e instrumental. O código usado para a realização da entrevista *online* é a escrita, sendo que a produção dos discursos escritos é mediada por uma ferramenta específica – neste caso, o *Messenger*. O “diálogo” entre entrevistado e entrevistador adequa-se às características da ferramenta utilizada, traduzindo-se em frases e ideias fragmentadas, pouco adjectivadas, em hiatos na apresentação de narrativas, criando a necessidade de o investigador indagar e reflectir sobre o discurso implícito para uma melhor compreensão do material empírico produzido neste contexto.

Na primeira fase exploratória do estudo, no ano lectivo 2005/2006, os estudantes foram entrevistados no final do ano curricular. Na segunda fase do estudo, no ano lectivo 2006/2007, os estudantes foram entrevistados em *dois momentos* diferentes dos cursos: (1) no *início* e (2) no *fim* do ano curricular.

Para uma maior clareza de procedimentos e de interpretação dos dados que se seguem, importa referir que no texto que apresentamos recorreremos à expressão “curso presencial” – para nos referirmos ao curso de Mestrado em regime presencial e “curso *online*” para o curso de Mestrado em regime de *e-learning*. Os cón-

Figura 1 Categorias de Análise



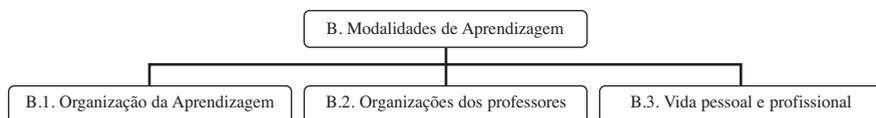
gos dos informantes iniciados com “P” identificam estudantes do curso presencial e os códigos que iniciam com “O” representam os estudantes do curso *online*. Finalmente, foram mantidos os códigos de escrita usados pelos entrevistados *online*, via *Messenger*, por um lado porque importava manter a fidelidade da informação recolhida (preconizada pelo método etnográfico) e, por outro lado, porque é inegável que através do uso de ferramentas como o *chat* ou o *SMS* se abriu espaço para o uso de novos códigos de expressão e comunicação escrita, de entre os quais salientamos o uso de abreviaturas e de *emoticons*.

4. Primeira fase do estudo empírico

O estudo exploratório

Nesta primeira fase do estudo, os 9 estudantes (5 + 4) do ensino presencial e *online* foram entrevistados no final do ano curricular. A análise das narrativas dos estudantes, obtidas a partir das entrevistas exploratórias, permitiu a identificação das seguintes dimensões: a) Modalidades de Aprendizagem; b) Materiais e Ferramentas de Aprendizagem; c) Interação Professor-Alunos e d) Interação Entre Pares. Estas dimensões estão incorporadas na figura¹.

Figura 2 Modalidades de Aprendizagem



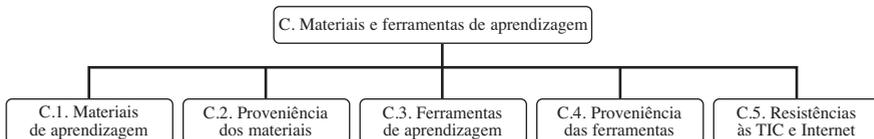
As narrativas dos estudantes dos cursos presencial e *online*, sobre *modalidades de aprendizagem*, realçam o impacto da frequência dos referidos cursos na organização pessoal, na aquisição de novos conhecimentos e nas interações sociais com os colegas do curso. Se os estudantes do curso presencial assinalam o papel das orientações dos professores mais nas tarefas de grupo do que nas actividades individuais, os estudantes *online* destacam o papel da coordenação do Mestrado, na regulação das actividades do curso e as orientações dos professores, na realização de trabalhos.

Os dois grupos apresentam semelhanças quanto aos *tipos de aprendizagem* privilegiados, sugerindo a primazia das actividades de tipo cooperativo, em detrimento de outras metodologias de aprendizagem. Ambos os cursos sublinham a premência de transferir tempos de lazer e familiares para os tempos de aprendi-

¹ As categorias “Concepções sobre o curso” e “Avaliação” foram identificadas posteriormente, na segunda fase do estudo.

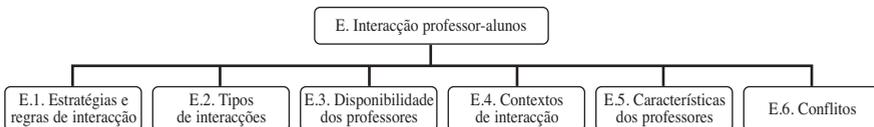
zagem, traduzindo-se tal necessidade em dificuldades de conciliação das diferentes vertentes da vida pessoal.

Figura 3 Materiais e Ferramentas de Aprendizagem



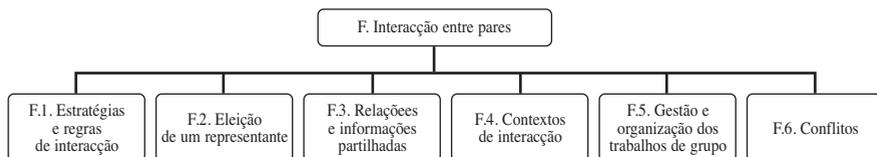
No que concerne aos *materiais de aprendizagem*, verificámos que existem fortes semelhanças entre os dois grupos. Quanto às ferramentas utilizadas, embora os dois grupos tenham referido, genericamente, as mesmas – computador e *Internet* – verifica-se que finalidades de uso são diferenciadas: estas ferramentas são imprescindíveis para o Mestrado *online* e complementares para o Mestrado presencial. Constata-se, naturalmente, uma grande diferença quanto aos ‘espaços’ de aprendizagem, sendo a “plataforma” o espaço dominante das interações e aprendizagens, para o grupo *online* e a sala de aula, para o grupo presencial.

Figura 4 Interação Professor-Alunos



As dinâmicas de *interação professor-aluno* assinaladas pelo grupo de estudantes do curso presencial privilegiam a comunicação em espaços físicos reais – a sala de aula e os gabinetes dos professores – enquanto o grupo de estudantes *online* confirma o espaço virtual como cenário dominante da interação, nomeadamente o *campus* virtual. Os estudantes do curso *online* valorizam e reconhecem a presença e proximidade dos professores na aprendizagem. No entanto, à semelhança do que se verifica nos discursos dos estudantes do curso presencial, as posturas dos professores oscilam entre a proximidade e o distanciamento. Para os estudantes de ambos os grupos, a proximidade da relação dos professores criou laços afectivos e um acompanhamento mais próximo. As divergências entre os professores e os estudantes fizeram parte das interações, sendo estas entendidas como elementos do percurso e, no caso do grupo presencial, motivadas, sobretudo, pelas metodologias de ensino e de avaliação. Este último grupo de estudantes dá, ainda, conta de casos esporádicos de docentes que revelam “resistências” ao uso das TIC.

Figura 5 Interação entre Pares



A *interação entre pares* foi importante para os estudantes, na definição de estratégias de organização e de funcionamento dos grupos presencial e *online*. Contudo, enquanto que, no grupo presencial, não se verificou a necessidade de eleição de um delegado do curso, no Mestrado *online* esta necessidade ter-se-á constatado e concretizado.

No caso do curso *online*, o início do curso é caracterizado como uma fase de alguma tensão e desistências por parte de alguns colegas. Depois, a turma estabilizou e pautou-se pelo dinamismo, espírito de entreatajuda e colaboração, potenciando-se o trabalho conjunto. Os alunos referiram, ainda, a criação de laços afetivos, patentes na entreatajuda e colaboração. A esta fase seguiu-se a consolidação da própria comunidade de aprendizagem, em particular, através da intensificação da interação informal, no *Messenger*.

No grupo presencial, os estudantes sublinham dois momentos distintos no que respeita ao ambiente de turma. O primeiro semestre, sendo comum a três variantes do Mestrado, obstou à criação do espírito de grupo e ao trabalho em equipa. No segundo semestre, a dinâmica do trabalho de grupo intensificou-se e acentuou-se a coesão e a identidade permitindo o estreitamento de relações entre os colegas. Por sua vez, no curso *online*, os estudantes referem os laços de amizade criados ao longo do curso, destacando a sua importância no próprio percurso de aprendizagem. Houve, mesmo, alusão às mais-valias e potencialidades do contexto *online* para o diálogo, a abertura de novas perspectivas e a criação de cumplicidades, como suporte para este tipo de relações. No curso presencial, todos os estudantes referiram a criação de laços com os colegas do curso, destacando a sua importância nas dinâmicas de comunicação e no percurso de aprendizagem. Foi, ainda, mencionado o papel das emoções na consolidação de laços de amizade e companheirismo, sendo estas, também, vivenciadas na partilha de angústias e na superação de obstáculos ao longo do curso. Importará, a este propósito, registar a referência comum aos dois grupos que releva a promoção conjunta do conhecimento, patente na dinamização da comunidade e na disponibilidade e partilha de dúvidas entre colegas, com recurso aos diversos meios de comunicação. A existência de situações de conflito foi registada em ambos os grupos, sendo estas motivadas pelas diferenças na gestão de expectativas e de rotinas profissionais e familiares.

Em síntese: a análise das narrativas construídas pelos estudantes dos dois grupos no final da parte curricular dos cursos presencial e *online* ofereceu-nos não só uma matriz de análise e comparação inter-grupo, como caracterizou cada uma destas dimensões, destacando padrões de regularidade e de diferenciação entre os grupos. Estes padrões são consolidados e, mesmo, ampliados com o desenvolvimento da segunda fase do estudo empírico.

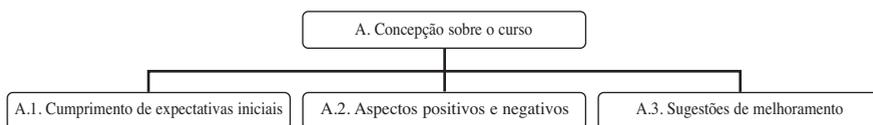
5. Segunda Fase do Estudo Empírico

A) *As narrativas no início do ano curricular*

Se, na primeira fase, exploratória, do estudo foi determinante a amplitude de informações colhidas no contexto da entrevista, para a definição do núcleo de dimensões a estudar, na segunda fase, importava adoptar uma matriz consolidada, capaz de facilitar uma maior sistematização das diferenças e semelhanças entre as duas comunidades de aprendizagem – presencial e *online*. O estudo da evolução das vivências ao longo dos dois cursos foi perspectivado como uma via importante para o aprofundamento das concepções a estudar. Nesta segunda fase do estudo, além das entrevistas, recorreu-se, ainda, à observação em contexto de sala de aula, no Mestrado presencial. No entanto, o uso desta técnica não foi ampliado ao contexto *online* motivado por dificuldades iniciais de identificação do curso.

A análise dos discursos, no início do ano curricular, desocultou a realidade que passamos a apresentar.

Figura 6 Concepções sobre o curso



As *expectativas dos estudantes* dos cursos presencial e *online* são semelhantes, no início do ano lectivo: a actualização de conhecimentos e sua aplicação em âmbito profissional, a aquisição de novas competências e a criação de novos laços de amizade. A estas expectativas acresce, ainda, o interesse do grupo *online* na descoberta das potencialidades do *e-learning*. Este último dado reforça o estudo prévio que desenvolvemos onde se dá conta de duas dimensões diferenciadoras dos estudantes do ensino presencial e *online*. A aplicação do *College & University Classroom Environment Inventory* (CUCEI) (Fraser, 1986; Nair, 1999), relativo às práticas em contexto de ensino-aprendizagem, evidencia que as escalas que apresentam maior diferenciação são as de *Inovação* e de *Igualdade*. Neste caso, os alunos do ensino

online aferem, em termos médios, que a Inovação e a Igualdade ocorrem com maior frequência no respectivo contexto de aprendizagem. Nas quatro escalas deste instrumento, encontrámos médias mais elevadas no ensino *online* do que no ensino presencial. No entanto, tal é mais visível na escala Inovação (Aires *et al.*, 2007).

Os estudantes dos dois cursos realçam, como aspectos positivos, o contacto com novas áreas de conhecimento, o companheirismo e a interacção com os colegas. A disponibilidade dos professores é salientada como um dado positivo pelos estudantes *online*.

Os aspectos negativos salientados no grupo presencial consistem na dificuldade em compatibilizar reuniões de trabalho com estudantes geograficamente dispersos, o horário de funcionamento do curso e a dificuldade em compatibilizar a profissão com a assistência às aulas.

(...) custa-me muito não poder frequentar as aulas e talvez se este mestrado fosse sexta e sábado, era muito melhor para quem estivesse a trabalhar, como eu. (P15).

No caso do grupo *online*, a sobrecarga, a intensidade, o ritmo e a insuficiente articulação entre professores na atribuição de tarefas do curso são considerados os elementos mais negativos logo no início do curso.

Apenas o ritmo. Daria mais tempo às pessoas para as leituras e respectivas reflexões. Nada mais. A sugestão seria apenas esta – a de abrandar o ritmo (O16).

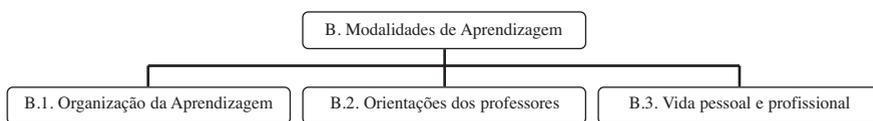
Quadro 3 Concepções sobre o curso no início do ano curricular: análise comparativa (CAP – Curso presencial; CAO – Curso *online*)

		CAP	CAO
	A1	<ul style="list-style-type: none"> • Actualização de conhecimentos no campo profissional e académico. • Estabelecimento de novos contactos ou novos laços de amizade. • Valorização pessoal. • Aplicação de conhecimentos adquiridos na actividade profissional. 	<ul style="list-style-type: none"> • Actualização de conhecimentos no campo profissional e académico. • Aquisição de novas competências. • Interações com os pares. • Descoberta das potencialidades do sistema sistema de ensino-aprendizagem <i>online</i> (<i>e-learning</i>).
A	A2	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Aspectos positivos</u>: heterogeneidade do grupo (intercâmbio de conhecimentos entre colegas de diferentes áreas); companheirismo; contacto com novas áreas de conhecimento. • <u>Aspectos negativos</u>: dificuldade em articular reuniões de trabalho com colegas em diferentes zonas do País; nível de exigência nos trabalhos de grupo; horário de funcionamento do Mestrado (dificuldade em gerir profissão e a frequência das aulas presenciais) 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Aspectos positivos</u>: aquisição de novos conhecimentos; conteúdos das disciplinas; boa estruturação do curso; disponibilidade dos professores; interacção <i>online</i> com os colegas. • <u>Aspectos negativos</u>: sobrecarga de trabalho; intensidade do curso; dificuldade de gestão do tempo; ritmo e exigências do curso; insuficiente articulação entre os professores para a distribuição mais uniforme das tarefas; ausência de comunicação personalizada com estudantes não seleccionados.

Cont.

		CAP	CAO
	A ₃	<ul style="list-style-type: none"> • Redução do volume de trabalhos. • Prazos mais alargados para a conclusão dos trabalhos. • Revisão do horário de funcionamento do Mestrado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Maior disponibilidade temporal para reflexões e aprofundamento de determinados assuntos. • Importância de calendarização de tarefas no início de cada módulo – facilitar a organização do trabalho individual. • Melhor gestão de fóruns de discussão em diferentes disciplinas • Intensificação de actividades mais práticas.

Figura 7 Modalidades de Aprendizagem



As vivências relativas às modalidades de aprendizagem são, ainda, ténues no âmbito dos cursos de Mestrado na medida em que os estudantes estão a iniciar a parte curricular dos cursos. No entanto, os estudantes do curso presencial sublinham, já nesta fase, a necessidade de compatibilizar as actividades, em grupo, com os momentos individuais de trabalho.

Até gosto de trabalhar sozinha, outros, gosto de companhia, preciso ter uma opinião, de uma pessoa diferente, nem que seja uma só, porque é bom sempre ver o lado de fora. Ver o que a outra pessoa pensa do nosso trabalho pode contribuir para nos melhorar o trabalho (...). (P10)

A frequência das aulas é entendida como elemento importante na organização da aprendizagem. A gestão da aprendizagem exige um investimento diário de difícil concretização e obriga a uma gestão rigorosa de prioridades nas tarefas profissionais, familiares e académicas. A premência desta gestão é também assinalada pelos estudantes do grupo *online*, à qual acrescentam a importância das estratégias pessoais de organização e de autodisciplina.

É preciso ter uma grande disciplina, renunciar a tudo quanto sejam tempos livres, televisão, cinema, etc. Estabelecer um rigoroso critério de prioridades. (O16)

As orientações dos professores, na aprendizagem, devem traduzir-se, no grupo presencial, em indicações para os trabalhos, aconselhamento e orientação de trabalhos para a dissertação e orientações mais directivas para os exames finais. Uma das estudantes deste grupo (P13) realça a importância de uma postura autónoma dos estudantes. Para os estudantes *online*, o papel do professor, na aprendizagem,

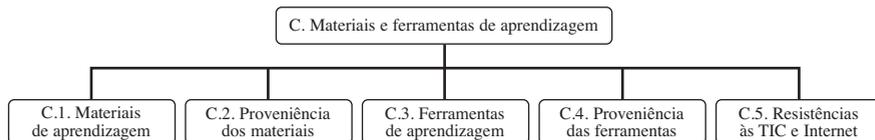
consiste na regulação do cumprimento de prazos, definidos em função das disponibilidades dos estudantes.

A articulação entre a aprendizagem e a vida pessoal e profissional exige, para os estudantes do curso presencial, maior flexibilidade de horários profissionais; o investimento no curso limita o investimento na profissão. No curso *online* salienta-se a reduzida disponibilidade temporal e a premência em manter a acção profissional como uma prioridade, como é o caso da estudante O16.

Quadro 4 Modalidades de Aprendizagem no início do ano curricular: análise comparativa

		CAP	CAO
	B1	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisas individuais, postura mais autónoma do estudante. • Preferência pelo trabalho/estudo em grupo. • Prioridade: assistir às aulas. • Rentabilização de noites, fins-de-semana, feriados e pausas lectivas. • Impossibilidade de investimento diário do Mestrado. • Necessidade de readquirir hábitos de estudo. • Gestão rigorosa e estabelecimento de prioridades nas tarefas familiares, profissionais e o estudo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estratégias pessoais de organização (por exemplo, leituras diárias). • Estabelecimento de prioridades e de autodisciplina na gestão do tempo.
B	B2	<ul style="list-style-type: none"> • Intensificação e maior directividade em exames finais. • Importância da gestão autónoma da aprendizagem. • Indicações sobre trabalhos: definição de grupos, agendamento de prazos, proposta de temas, apresentação de exemplos e objectivos. • Aconselhamento e direcção de trabalhos para a dissertação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Imperativo da autodisciplina dos percursos de aprendizagem. • Estabelecimento de um horário semanal, de acordo com a disponibilidade dos estudantes. • Rigor no cumprimento de prazos.
	B3	<ul style="list-style-type: none"> • Importância de horários laborais flexíveis. • Sobreposição de horários. • Vida familiar/pessoal: vertente mais lesada. • Abrandamento de tarefas profissionais. • Mestrado: investimento prioritário em detrimento da vertente pessoal. 	<ul style="list-style-type: none"> • Prioridade da vida profissional. • Disponibilidade temporal reduzida.

Figura 8 Materiais e Ferramentas de Aprendizagem



Observa-se uma forte proximidade dos discursos dos estudantes sobre os *materiais de aprendizagem*: livros, revistas e materiais disponibilizados na Internet. As finalidades de uso são também idênticas. Trata-se de materiais propostos pelos professores e identificados pelos estudantes individualmente ou em grupo. As fer-

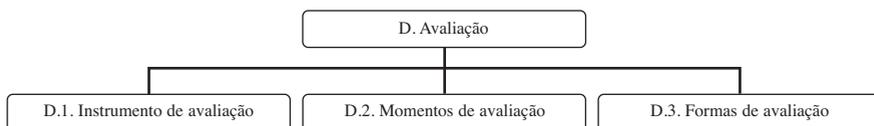
ramentas são também idênticas, mas as finalidades de uso são diferentes nos dois grupos. No caso do grupo presencial, a plataforma e as ferramentas de acesso livre na Internet são usadas para complemento das interações presenciais. No grupo *online* estas ferramentas são fundamentais para que as interações e a acção pedagógica se verifiquem. A proveniência das ferramentas referenciada pelos dois grupos é idêntica e, ao contrário do que se verifica no estudo exploratório, não são identificadas resistências no uso *da* Internet e das TIC.

Estou surpreendida, usa-se e abusa-se das ferramentas. Eu acho óptimo, eu não esperava tanta recepção por parte dos professores. (P12)
 Não há outro meio de comunicar. (O16)

Quadro 5 Materiais e Ferramentas de Aprendizagem no início do ano curricular: análise comparativa

		CAP	CAO
C	C1	<ul style="list-style-type: none"> • Livros; consulta de teses/trabalhos de anos anteriores; pesquisa de trabalhos realizados pelos professores; apontamentos; consultas na Internet. • Finalidade de uso: preparação de trabalhos/estudo para exames/dissertação e a consolidação/aplicação de conhecimentos. • Previsão de reutilização destes materiais no futuro (vida profissional e dissertação). 	<ul style="list-style-type: none"> • Livros, revistas, artigos, teses, apontamentos, materiais disponibilizados na plataforma e na Internet. • Finalidade de uso: fundamentar as opiniões e sistematizar as ideias.
	C2	<ul style="list-style-type: none"> • Propostas dos professores. • Pesquisas individuais/em grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Propostas dos professores. • Pesquisas individuais/em grupo.
	C3	<ul style="list-style-type: none"> • Programas de processamento de texto, motores de busca, ferramentas de comunicação (em tempo real e diferido), plataforma de ensino a distância. • Programas de disciplinas particulares. • Finalidade: Concretização de trabalhos; comunicação com professores e colegas. • Utilidade pessoal e profissional. 	<ul style="list-style-type: none"> • Internet e programas específicos (<i>e-mail</i>, plataforma de <i>e-learning</i>). • Finalidade: pesquisar informação, trocar impressões, elaborar textos de participação nos fóruns e apresentar trabalhos escritos.
	C4	<ul style="list-style-type: none"> • Ferramentas pré-concebidas, não sendo da autoria de professores ou alunos. • Propostas por professores e escolhas individuais/em grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ferramentas pré-concebidas e aconselhadas pelos professores.
	C5	<ul style="list-style-type: none"> • Ausência de resistências ao uso das TIC e Internet (entre professores e colegas). 	<ul style="list-style-type: none"> • Ausência de resistências ao uso das TIC e Internet (entre professores e colegas).

Figura 9 Avaliação



A categoria *avaliação* emergiu nesta segunda fase do estudo. No entanto, no início do primeiro semestre não há uma grande densidade informativa sobre esta categoria de análise. A avaliação contínua e final está prevista nos dois cursos. No caso do curso presencial, os trabalhos individuais e em grupo são os instrumentos de avaliação dominantes. No curso *online* destaca-se, ainda, a participação em fóruns de discussão.

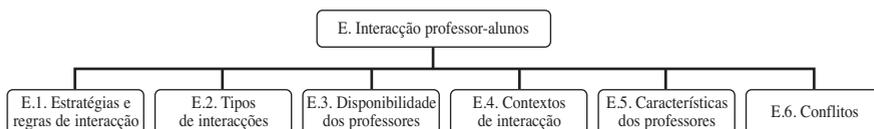
A assiduidade é um dado sublinhado pelos estudantes do curso presencial, a ter em conta na avaliação.

(...) espero bem que o professor não avalie a assiduidade (...). Mas para os meus colegas que vieram sempre, acho que é injusto eles não serem avaliados por terem vindo sempre e eu não (...). (P15)

Quadro 6 Avaliação no início do ano curricular: análise comparativa

		CAP	CAO
D	D1	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalhos de grupo/individuais. • Exame final – pouco frequente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Participação em fóruns de discussão (qualidade e frequência das participações). • Trabalhos. • Exames.
	D2	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação contínua. • Avaliação final apenas por exame final (em algumas unidades). 	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação contínua. • Avaliação no final de cada disciplina.
	D3	<ul style="list-style-type: none"> • Preferência pelo trabalho por objectivos e conhecimento prévio dos métodos de avaliação. • Assiduidade e participação oral nas aulas, como critérios de avaliação. • Concepção de ideias e processo criativo dos trabalhos como elementos de avaliação. • Sugestão de um trabalho de grupo e um individual por disciplina. 	

Figura 10 Interação Professor-Alunos



A categoria de análise *interacção entre professores e estudantes* merece pertinentes reflexões dos estudantes de ambos os cursos. Enquanto que os estudantes do curso presencial esperam da interacção entre professores e estudantes a negociação de temas, a orientação de trabalhos e a definição de prazos, os estudantes do

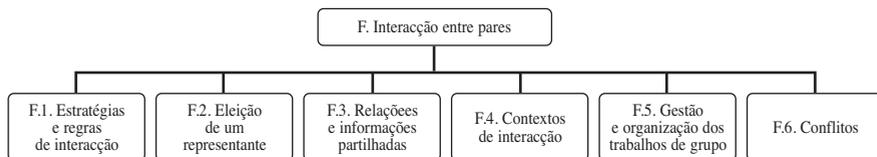
curso *online* entendem que a intervenção, neste domínio, não será fundamental porque essas regras são claras *a priori*. É comum aos dois grupos a expectativa de desenvolvimento de relações de cooperação.

(...) não são pessoas que estejam muito afastadas de nós, que se afastem muito. Porque também já temos uma idade, não somos novinhos, não somos crianças (...). Não há aquele “eu estou cá em cima, sou professor, e tu estás lá em baixo, tu és aluno”. Não sinto isso. (P12)

Os estudantes entrevistados esperam dos professores disponibilidade para discussões de natureza científica e, no caso dos estudantes do curso *online*, celeridade no esclarecimento de questões e dúvidas. Os espaços de interação privilegiados pelos estudantes do curso presencial são a sala de aula e os que são proporcionados por ferramentas informáticas. Já os estudantes do curso *online* reiteram a plataforma como espaço de interação, mas realçam o interesse em ver implementadas as interações presenciais. Não são esperados conflitos entre professores e alunos nestes grupos.

Quadro 7 Interação Professor-Alunos no início do ano curricular: análise comparativa

		CAP	CAO
E	E1	<ul style="list-style-type: none"> Estratégias sobre trabalhos de grupo: negociação de temas e prorrogação de prazos. 	<ul style="list-style-type: none"> Domínio prévio de regras de interação.
	E2	<ul style="list-style-type: none"> Perspectivas de relações profissionais e não tanto pessoais. Por outro lado, professor e aluno são colocados em pé de igualdade: relações não se confinam à mera condição professor-aluno. Postura e tratamento mais familiar dos professores. Disponibilidade dos professores para ultrapassar eventuais dificuldades. Tendência para uma aproximação aos professores que partilham as mesmas áreas de interesse. 	<ul style="list-style-type: none"> Perspectivas de relações profissionais (relações de cooperação, esclarecimento de dúvidas e de ajuda).
	E3	<ul style="list-style-type: none"> Disponibilidade dos professores para discussões de natureza científica. 	<ul style="list-style-type: none"> Disponibilidade dos professores variável. Celeridade no esclarecimento de dúvidas e questões variável.
	E4	<ul style="list-style-type: none"> Espaços formais de interação: sala de aula. Contextos informais de interação: não previstos; possibilidade de implementar estes encontros. Recurso a ferramentas de comunicação electrónicas. 	<ul style="list-style-type: none"> Espaços formais de interação: predominantemente em contexto <i>online</i> (interacções na plataforma ou através de email). Apresentação de trabalhos em contexto presencial. Sessões presenciais.
	E5		
	E6	<ul style="list-style-type: none"> Não foram mencionados conflitos. 	<ul style="list-style-type: none"> Não foram mencionados conflitos.

Figura 11 Interação entre pares

Os discursos sobre a interação entre pares realçam, nos dois grupos, a importância da definição de regras de convivência, elementos cruciais para a realização de trabalho (no caso do grupo presencial) e para evitar divergências futuras (no caso do grupo *online*).

As relações e informações a partilhar contemplam quer a dimensão cognitiva quer a dimensão afectiva e social. Os contextos de interação são os formais e, no caso do grupo presencial, eventualmente, os contextos informais de convívio. A intensificação dos trabalhos de grupo no grupo presencial é vista como um aspecto não esperado no curso, mas benéfico. No entanto, esta metodologia contém alguns problemas de natureza interpessoal. As dificuldades na articulação de trabalho em grupos com maiores dimensões, a complexidade de divisão de tarefas motivada pelo distanciamento físico e por incompatibilidades profissionais e pessoais não permitem um maior conhecimento dos contributos de cada um dos membros nos trabalhos de grupo. A rotatividade entre elementos do grupo é considerada benéfica para as relações interpessoais. No entanto, não são assinaladas situações de conflito.

Nem todas as pessoas são do Porto, nem todas têm a possibilidade, têm a vida privada, de se juntar, portanto, ao final do dia, e é uma forma de se adiantar os trabalhos mais depressa. Portanto, cada um se concentra em determinadas áreas. (P11) Só tenho pena é de uma coisa, são tantos trabalhos, tantos trabalhos, tantos trabalhos que acabo por não saborear (...). Eu só consigo ver a minha parte, eu não tenho tempo de ver a parte de mais ninguém. (P12)

Quadro 8 Interação entre pares no início do ano curricular: análise comparativa

	CAP	CAO
F1	<ul style="list-style-type: none"> Definição de estratégias e regras de interação para realização de trabalhos de grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> Definição de estratégias e de regras de interação: crucial para evitar divergências.
F2	<ul style="list-style-type: none"> Ausência de representante de turma. Existência de estudantes com posturas mais activas. Se elessem um representante, privilegiariam as características: capacidade discursiva; disponibilidade para auscultar e transmitir informação entre colegas e professores. 	<ul style="list-style-type: none"> Ausência de representante de turma.

Cont.

		CAP	CAO
F	F3	<ul style="list-style-type: none"> • Interações baseadas no trabalho, no incremento de relações no campo pessoal e a partilha de informação sobre o curso, a vida profissional e pessoal. • Coesão, união e solidariedade do grupo. • Oportunidades para o convívio social/informal. 	<ul style="list-style-type: none"> • Interações pautadas pela solidariedade e amizade a distância. • Relações de trabalho e de amizade.
	F4	<ul style="list-style-type: none"> • Previstos espaços de interação em sala de aula, bem como espaços informais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Contexto <i>online</i>.
	F5	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldades de articulação de trabalho em grupos com maiores dimensões. • Opção por divisão de tarefas (incompatibilidades pessoais/profissionais e distanciamento físico). • Grande volume de trabalhos dificulta a capacidade de aprofundamento de trabalhos. • Pressão nos prazos de entrega resulta na exploração mais superficial e o conhecimento apenas do produto final. • Existência de um de líder: situação vista como positiva para rentabilizar o tempo e para uma justa divisão de tarefas. • Rotatividade entre elementos do grupo: bom meio para conhecimento de colegas. • Trabalho em grupo: modalidade de trabalho não esperada, mas positiva. 	
	F6	<ul style="list-style-type: none"> • Não se registaram conflitos entre pares. 	<ul style="list-style-type: none"> • Não foram mencionados conflitos entre pares.

Em síntese, da análise comparativa sobre as expectativas dos grupos presencial e *online*, no início dos respectivos cursos, destacam-se semelhanças e diferenças que passamos a indicar.

Semelhanças:

– As expectativas iniciais dos estudantes sobre os cursos são semelhantes, realçando-se, no entanto, a postura inovadora do grupo *online* relativamente à exploração das potencialidades do *e-learning*.

– Os estudantes dos dois cursos destacam como elementos positivos, entre outros, o contacto com novas áreas de conhecimento, o companheirismo e a interação com os colegas.

– Nos relatos sobre as modalidades de aprendizagem verifica-se, em comum, a relevância do investimento diário no curso e a gestão rigorosa de prioridades profissionais, familiares e académicas.

– Em ambos os cursos é salientada a reduzida disponibilidade temporal para as aprendizagens, no contexto dos cursos, justificada pelas múltiplas exigências profissionais e familiares.

– Observa-se, ainda, uma forte proximidade dos discursos dos estudantes sobre os materiais de aprendizagem, tratando-se de materiais propostos pelos professores e identificados pelos estudantes individualmente ou em grupo.

Diferenças:

– O grupo presencial sublinha a dificuldade em compatibilizar reuniões de trabalho com estudantes geograficamente dispersos e indica o horário de funcionamento do curso como uma limitação que se traduz na dificuldade em compatibilizar a profissão com a assistência às aulas. A disponibilidade dos professores é salientada como um dado positivo pelos estudantes *online*.

– Para o grupo presencial, a organização das aprendizagens deve conjugar uma postura autónoma dos estudantes com a realização de trabalhos em grupo. A frequência das aulas é entendida como elemento importante na organização da aprendizagem.

– Para a gestão da aprendizagem, os estudantes do grupo *online* acrescentam a importância das estratégias pessoais de organização e autodisciplina.

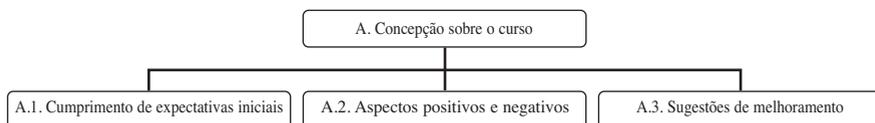
– Registam-se diferenças no modo como os estudantes perspectivam os papéis dos professores. No grupo presencial, o professor deve intervir em domínios como: orientações para os trabalhos e exames, calendários, aconselhamento e direcção de trabalhos. Para os estudantes *online*, o papel do professor deve incidir na regulação do cumprimento de prazos, definidos em função da disponibilidade dos estudantes.

– As dificuldades de articulação entre a aprendizagem e a vida pessoal e profissional merecem maior ênfase no caso do curso presencial.

– As finalidades de uso das ferramentas são diferentes nos dois grupos. Se, para o grupo presencial, a plataforma e as ferramentas de acesso livre na Internet são usadas para complemento das interações presenciais, para o grupo *online*, estas ferramentas são fundamentais para que as interações e a acção pedagógica se verifiquem.

B) As narrativas dos estudantes no final do ano curricular

Figura 12 Concepções sobre o Curso



No final do segundo semestre curricular, os estudantes de ambos os cursos sublinham o facto de não se ter cumprido a expectativa inicial de um maior conhecimento prático em unidades curriculares específicas.

No caso dos estudantes do curso presencial, o primeiro semestre ter-se-á aproximado mais das expectativas iniciais. Por sua vez, os estudantes do curso *online* consideram que o curso superou as expectativas pela aplicabilidade de conhecimentos adquiridos e a reflexão sobre problemáticas diversas. Dos aspectos positivos sublinhados pelos estudantes, de ambos os cursos, constam a transferência de conhecimentos para o âmbito profissional e as interações de colaboração e companheirismo desenvolvidas entre colegas.

Os positivos têm sido o grupo de trabalho, os colegas, a proximidade, a possibilidade de lidares com pessoas de diferentes áreas (...). Os negativos são os desfasamentos entre aquilo que está estabelecido ao início como os conteúdos e a concretização desses conteúdos. (P15)

O funcionamento do «café social» e a interação q se gera é tb mt agradável e faz-me sentir menos só. (O19)

Os estudantes do curso *online* diferenciam-se dos estudantes do curso presencial pela interpretação positiva que atribuem à flexibilidade da gestão do tempo, à flexibilidade das aprendizagens em regime de *e-learning* e à disponibilidade dos professores.

A possibilidade de gerir o meu próprio tempo. (O18)

O facto de ser online tb foi fundamental na minha escolha, pois residindo longe dos centros onde se ministram Mestrados, o mais provável seria ñ me inscrever (ou tentar e concluir q seria inviável). (O19)

Por outro lado, a ausência desta flexibilidade temporal é referida pelos estudantes do curso presencial como elemento negativo do curso. As limitações nos horários pessoais, os aspectos organizativos do Mestrado, a impossibilidade de conciliar horários entre a vida profissional e o Mestrado e dificuldade em frequentar assiduamente as aulas, são os aspectos negativos salientados pelos estudantes do curso presencial:

(...) se é um Mestrado, devia ser pós-laboral para toda a gente ter a mesma igualdade. (P15)

O ritmo do curso, o elevado número de tarefas, a insuficiente articulação dos docentes na atribuição de actividades aos estudantes e os reduzidos encontros presenciais são salientados como aspectos negativos pelos estudantes do curso *online*.

O único é o ritmo do Curso. Às vezes, é excessivo e não permite uma conveniente assimilação dos conteúdos. (O16)

O número de tarefas que, na minha óptica, é demasiado elevado. (O18)

Muito intenso e sem direito a uns dias de descanso entre trimestres (era fun-

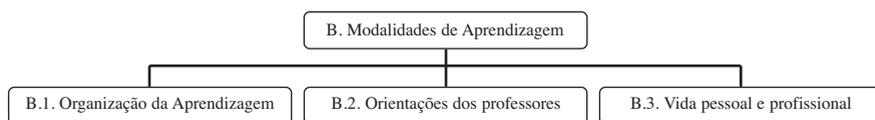
damental, pois todos somos trabalhadores). (...) Por vezes, prazos de entrega de trabalhos/tarefas muito próximos, e em simultâneo com as actividades de avaliação escolares. (O19)

Ambos os grupos de estudantes sugerem a necessidade de uma reestruturação curricular em unidades curriculares específicas. No entanto, se os estudantes do curso presencial sugerem a necessidade de alteração de horários, os estudantes do *online* sugerem mais sessões presenciais.

Quadro 9 Concepções sobre o Curso no final do ano curricular: análise comparativa

		CAP	CAO
A	A1	<ul style="list-style-type: none"> Curso: expectativa de mais conhecimento prático e menos teórico em algumas disciplinas. Genericamente, o primeiro semestre correspondeu mais às expectativas iniciais. 	<ul style="list-style-type: none"> Curso: superou as expectativas iniciais; Aplicabilidade de conhecimentos adquiridos. Reflexão sobre problemas diversificados. Esperavam um carácter mais prático de duas disciplinas do curso.
	A2	<ul style="list-style-type: none"> Aspectos positivos: estabelecimento de novos contactos; troca de conhecimentos entre colegas; transferência de conhecimentos para a actividade profissional. Aspectos negativos: limitação nos horários pessoais; aspectos organizativos do Mestrado; impossibilidade de conciliar horários entre a vida profissional e o Mestrado; dificuldade em frequentar assiduamente as aulas. 	<ul style="list-style-type: none"> Aspectos positivos: melhoria do desempenho profissional; acesso a imensa informação; interações com colegas e professores; possibilidade de gestão do tempo. Aspectos negativos: o ritmo do curso; número elevado de tarefas; poucos encontros presenciais.
	A3	<ul style="list-style-type: none"> Reestruturação curricular. Revisão do horário de funcionamento do curso. 	<ul style="list-style-type: none"> Reestruturação curricular e docente (em algumas unidades do curso). Organização de sessões presenciais ou <i>online</i> síncronas.

Figura 13 Modalidades de Aprendizagem



No contexto da categoria de *modalidades de aprendizagem* e respectivas subcategorias importa salientar que as diferenças são mais marcantes do que as semelhanças entre os dois grupos em estudo. No caso do grupo presencial, é dada uma grande importância à mudança cognitiva que supõe a aprendizagem apoiada em metodologias construtivistas e colaborativas. A conjugação de uma grande autonomia dos estudantes com a realização de trabalhos de grupo é, de novo, realçada.

Eu vinha muito habituada a um tradicionalismo, mas ao mesmo tempo, quando eu me inscrevi no Mestrado era do tradicionalismo que eu queria fugir. (...) vinha à procura de uma coisa diferente do tradicional. (...) Mas depois comecei-me a aperceber que este método acaba por nos divagar, talvez a gente se perca no caminho, porque estamos por nós, mas nós temos de combater isso porque eu também conheço os meus defeitos. (...) E mesmo para níveis académicos em que vamos ingressar, para um Mestrado e quem sabe, para um Doutoramento é algo que não costumamos ter numa Licenciatura e esse perfil também se tem que tentar definir num investigador. Um investigador não nasce investigador, faz-se. É interessante isso porque nos obriga a tentar criar esse perfil. (P11)

Os estudantes reiteram, de forma enfática, a necessidade de uma gestão rigorosa do tempo e a relevância de orientações precisas sobre trabalhos, formas de avaliação e fontes bibliográficas, a preocupação da assistência às aulas e a cedência de tempos livres e familiares para as actividades do Mestrado, como elementos determinantes para as boas práticas de aprendizagem.

Estas boas práticas de aprendizagem dependem, para os estudantes do curso *online*, de estratégias pessoais de organização (por exemplo, leituras diárias) e o estabelecimento de prioridades e de autodisciplina na gestão do tempo, aspectos também realçados pelos estudantes do curso presencial.

Tento é trabalhar um pouco todos os dias, aproveitar todos os bocadinhos disponíveis, mesmo na escola, e ando sempre com material de leitura atrás, pois nunca se sabe qd uma das crianças vai adormecer no carro e posso aproveitar um bocadinho (é mesmo nesta base...). Mas confesso que, neste segundo trimestre, abrandei um bocadinho o ritmo, pois por vezes pensei q não ia aguentar. (O19)

O papel dos professores na aprendizagem traduz-se, no grupo presencial, em orientações escassas, ao contrário do que seria esperado. A postura construtivista adoptada pelos professores terá criado instabilidade e insegurança em alguns estudantes. No entanto, verifica-se, também, o reconhecimento da importância da aprendizagem construtivista para o desenvolvimento do perfil de investigador.

(...) tem mais a ver com o método de cada um. As pessoas estão a trabalhar e têm que planear as coisas com dois ou três meses de antecedência e há outras pessoas que só quase em cima da data limite é que conseguem fazer render realmente (...). (P13)

É, ainda, assinalada a relevância das orientações precisas dos professores sobre os trabalhos, as formas de avaliação e as fontes bibliográficas. Por seu lado, os estudantes do curso *online* partem do imperativo da autodisciplina nos percursos

de aprendizagem. Estes implicam a planificação e cumprimento de calendários, atribuindo aos professores a função de sugerir materiais, de incentivo à participação em fóruns de discussão, a apresentação de sugestões para trabalhos e respectivas calendarizações, a apresentação de informações relativas a normas de avaliação. O papel da coordenação é valorizado como um contributo importante de orientação da aprendizagem.

Disponibilizaram textos de qualidade da sua autoria e remeteram para artigos igualmente de qualidade. (...) Para participar nos Fóruns e realizar os trabalhos as sugestões foram relevantes e era indispensável fazer as leituras recomendadas (O16).

As implicações da modalidade de cada um dos cursos na vida pessoal e profissional são caracterizadas do seguinte modo: os estudantes do curso presencial reiteram a necessidade de autodisciplina e melhor organização pessoal, o investimento de fins-de-semana, férias e noite e a definição de prioridades e redução de tempo para a família, lazer e profissão. À semelhança dos estudantes do curso presencial, os estudantes do curso *online* reforçam a necessidade de grande disciplina e a rentabilização máxima dos momentos e tempos livres e acrescentam, neste domínio, a importância da rigidez na planificação e gestão do tempo. Uma das estudantes refere ainda, dificuldades e problemas de ordem pessoal, de saúde.

Não tenho tempo para nada (saídas, fins-de-semana, receber amigos e família em casa, até brincar/sair com os miúdos...). (...) Cansaço, mau-humor, falta de energia, olheiras do tamanho do mundo, empregada mais tempo cá por casa, mais enxaquecas do que é habitual... (...) Uns quilos a menos... (O19)

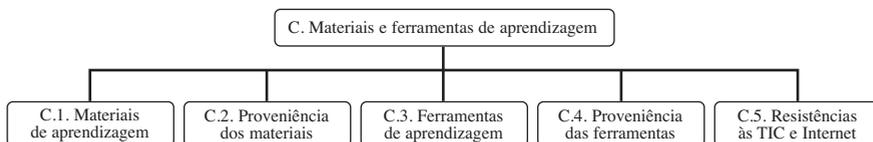
Quadro 10 Modalidades de aprendizagem no final do ano curricular: análise comparativa

		CAP	CAO
	B1	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldade na organização construtivista da aprendizagem por formações de base diferenciadas. • Investimento superior ao previsto. • Trabalho em grupo. • Necessidade de readquirir hábitos de estudo. • Adaptação a métodos pedagógicos diferentes (mais construtivistas). • Deslocações em transportes públicos: rentabilização para o estudo. • Autonomia pessoal na gestão e organização das aprendizagens. 	<ul style="list-style-type: none"> • Prioridades na autodisciplina e na gestão do tempo. • Investimento diário no curso repartido entre o estudo e as interações na plataforma.
B	B2	<ul style="list-style-type: none"> • Orientações dos Professores escassas, contrariamente ao esperado. • Autodisciplina e autogestão – importantes para as aprendizagens construtivistas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Imperativo da autodisciplina nos percursos de aprendizagem (planificação semanal e cumprimento dos prazos).

Cont.

		CAP	CAO
	B2	<ul style="list-style-type: none"> • Abordagem construtivista: instabilidade e insegurança em alguns estudantes. • Reconhecimento da importância da aprendizagem construtivista para o desenvolvimento do perfil de investigador. • Relevância de orientações precisas sobre trabalhos, formas de avaliação e fontes bibliográficas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sugestão de materiais de consulta. • Apelo à participação nos fóruns de discussão <i>online</i>. • Sugestões para trabalhos a realizar e respectiva calendarização. • Informações: normas/critérios de avaliação. • Relevância das orientações da coordenação do curso.
	B3	<ul style="list-style-type: none"> • Desemprego e flexibilidade de horário: maior compatibilidade temporal com o curso • Autodisciplina e melhor organização pessoal • Rentabilização dos fins-de-semana, férias e noite. • Necessidade de definição de prioridades e redução de tempo para a família e lazer. • Redução de investimento temporal na profissão. 	<ul style="list-style-type: none"> • Prioridade da vida profissional. • Autodisciplina; rigidez na planificação e gestão do tempo. • Rentabilização máxima dos momentos e tempos livres. • Dificuldades e problemas de ordem pessoal, de saúde (cansaço, perda de peso, mau humor).

Figura 14 Materiais e Ferramentas de Aprendizagem



As expectativas assinaladas no início dos cursos não se distanciam das narrativas colhidas no final da parte curricular quanto à bibliografia, aos objectivos de utilização, à proveniência de materiais e, ainda, à ausência de resistências às TIC e à Internet. Uma das estudantes do curso *online*, considera, no entanto, a possibilidade de a ausência de interacção, com o professor, verificada em duas unidades curriculares, ser consequência de alguma resistência às TIC.

Em duas disciplinas houve pouca interacção com as docentes, quer através da plataforma, quer via *e-mail*, e não sei se seria por uma questão de «resistência» (O19)

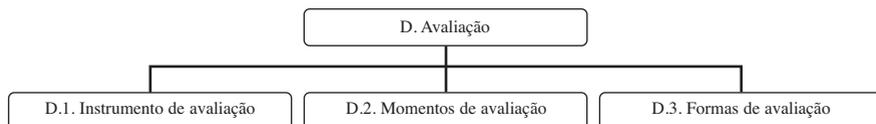
Quadro 11 Materiais e Ferramentas de Aprendizagem no final do ano curricular: análise comparativa

		CAP	CAO
	C1	<ul style="list-style-type: none"> • Bibliografia recomendada pelos professores; consultas na Internet; livros; revistas e artigos científicos; apontamentos de anos anteriores e de outras universidades. • Objectivos de utilização: preparação de trabalhos/estudo para exames/dissertação e consolidação de conhecimentos, valorização pessoal. 	<ul style="list-style-type: none"> • Livros, artigos, revistas disponibilizadas na plataforma e na Internet: predominantemente sugeridos pelos professores. • Objectivos de utilização: fundamentar opiniões, sistematizar ideias, fundamentar teoricamente os trabalhos, adquirir a aprofundar conhecimentos.

Cont.

		CAP	CAO
C		<ul style="list-style-type: none"> • Novas fontes foram encontradas. • Reutilização destes materiais é prevista. 	
	C2	<ul style="list-style-type: none"> • Materiais sugeridos pelos professores. • Propostas dos professores: privilegiadas pelos alunos. • Programas específicos, em disciplinas particulares; ferramentas de comunicação <i>online</i>; programas de processamento de texto; plataforma de ensino a distância. 	<ul style="list-style-type: none"> • Materiais sugeridos pelos professores. • Materiais provenientes da pesquisa pessoal. • PC, Internet, programas específicos (Word, PowerPoint, Excel), plataforma, e-mail, Messenger, Skype, scanner. • Objectivos de utilização: apresentar trabalhos, recolher e proceder ao tratamento de dados, pesquisar informação, realizar e enviar trabalhos; comunicação, interacção com professores e colegas.
	C3	<ul style="list-style-type: none"> • Objectivos de utilização: concretização de trabalhos; comunicação com professores e colegas. 	
	C4	<ul style="list-style-type: none"> • Ferramentas pré-concebidas, de autoria externa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ferramentas pré-concebidas, de autoria externa. • Propostas dos professores; escolhas pessoais.
	C5	<ul style="list-style-type: none"> • Não se manifestaram resistências no uso das TIC e da Internet. 	<ul style="list-style-type: none"> • Não se manifestaram resistências no uso das TIC e da Internet. • Falta de interacção em duas unidades: indícios de alguma resistência.

Figura 15 Avaliação



No grupo presencial, observam-se algumas resistências perante a avaliação praticada, nomeadamente o excessivo número de situações de avaliação propiciador de cansaço e desmotivação e, ainda, o desacordo relativamente à avaliação praticada em algumas unidades curriculares.

Eu penso que quando o professor também dá, pode exigir, como não dá, não pode exigir. (...) Só não acompanha quem não quiser e há uma avaliação subsequente, mas acho que é justa. Desde que o professor se mantenha coerente com aquilo que dá, pode exigir. (P13)

A assiduidade emerge, uma vez mais, como foco de instabilidade na avaliação.

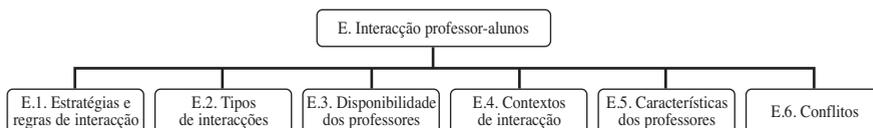
Pelo menos um professor tinha esse cuidado, passava uma folha e toca a assinar. (...) Passava a folha quase sempre no fim, se queríamos assinar, tínhamos que permanecer ali nem que fosse de penitência, mas tínhamos que estar lá. Era para obrigar as pessoas. (P10)

No grupo *online*, a avaliação parece ser pacífica, na medida em que os estudantes se limitam a referenciar os tipos de avaliação e os instrumentos usados para o efeito.

Quadro 12 Avaliação no final do ano curricular: análise comparativa

		CAP	CAO
D	Di	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalhos de grupo e trabalhos individuais. • Exame final. • Avaliação contínua. • Excessivos momentos de avaliação: desmotivação e cansaço no grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Participação nos Fóruns. • Trabalhos escritos (enviados e defendidos presencialmente). • Avaliação contínua. • Trabalhos intercalares (com uma percentagem da avaliação). • Trabalhos finais (apresentados oralmente nas sessões presenciais).
		<ul style="list-style-type: none"> • Desacordo relativamente a avaliação praticada em algumas disciplinas. • Assiduidade como elemento de avaliação: perspectiva contestável no quadro de maior flexibilização. 	

Figura 16 Categoria de Análise Interação Professor-Alunos



Na *interação ente professores-alunos*, excederam-se as expectativas no grupo presencial e confirmaram-se as expectativas do grupo *online*. As narrativas dos estudantes do curso presencial sublinham a atitude de negociação dos professores e a sua disponibilidade para debates de natureza científica.

Quando se pretendia mudar qualquer data, perguntava se estava mais ou menos toda a gente de acordo, desde que não houvesse ninguém contra, e os professores estavam abertos ao diálogo. (P13)

Até nem vinha habituada tanto a um contacto informal. Vinha habituada muito a uma barreira entre o professor e o aluno. Talvez porque nós fôssemos sempre muitos num anfiteatro e havia ali uma barreira muito grande. O Professor não conseguiria ter algum traço de afectividade com os alunos quando são 100 ou 200 alunos, completamente diferente de quando é 30 ou se calhar às vezes nem somos 30, somos 15, dependendo dos dias. (P11)

A sala de aula foi enriquecida com a interação na Internet e verificou-se uma sólida base científica dos professores.

(...) a nível de conhecimentos científicos, notei que realmente havia uma forte base científica em praticamente todos os professores. (P13)

O grupo de estudantes *online* defende que não foi necessária a definição de estratégias ao longo do ano porque foram definidas logo no início. Os estudantes entre-

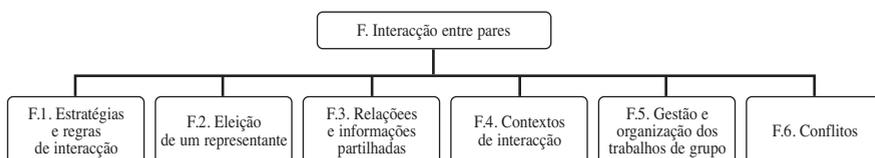
vistados afirmam ter-se confirmado a disponibilidade dos professores para o debate científico. A plataforma manteve-se como espaço dominante das interações que se caracterizaram pela competência, disponibilidade, organização, rigor e tolerância.

Sempre (excepto a professora de [...]). As respostas que dão são sempre rápidas e promovem muito a troca de pontos de vista. Tem sido muito estimulante. (O16).
 Sim. Nós é q não temos mt tempo... (...) Houve (à excepção das «dificuldades de contacto» que referi acima) sempre disponibilidade e rapidez na resposta a dúvidas colocadas, e sempre prontidão para dar pistas e indicar caminhos, o que contribuiu para o avanço dos trabalhos e o não desanimar. (O19)
 Sim, foram muito disponíveis (com aquelas excepções). (O18)

Quadro 13 Interação Professor-Alunos no final do ano curricular: análise comparativa

		CAP	CAO
E	E1	<ul style="list-style-type: none"> • Negociação: prazos para a entrega de trabalhos. • Diálogo e negociação entre as duas partes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Definição de estratégias e de regras de interação não necessária.
	E2	Excederam expectativas.	
	E3	<ul style="list-style-type: none"> • Confirmada a disponibilidade dos professores para debates de natureza científica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Confirma-se a disponibilidade dos professores, em geral, para debates de natureza científica.
	E4	<ul style="list-style-type: none"> • Sala de aula e a utilização de correio electrónico. • Interação intensa pela Internet: ultrapassou expectativas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Contexto <i>online</i> (plataforma e <i>e-mail</i>). • Fóruns de discussão. • Sessões presenciais.
	E5	<ul style="list-style-type: none"> • Diferenciação de atitudes: posturas flexíveis e abertas/posturas mais rígidas e exigentes. • Forte base científica em todos os professores. 	<ul style="list-style-type: none"> • Competência. • Disponibilidade. • Organização. • Rigor. • Tolerância.
	E6	<ul style="list-style-type: none"> • Tensão esporádica entre professores e alunos: inadaptação a métodos pedagógicos/de avaliação aplicados, mais construtivistas e baseados num percurso autónomo das aprendizagens. 	

Figura 17 Interação entre pares



Em ambos os grupos, superaram-se as expectativas na *interacção entre pares*. No grupo presencial dominou a negociação de estratégias e regras de concretização de trabalhos de grupo (em grande número). Não foi necessária a identificação de um

representante porque houve vários elementos que se destacaram. A criação de laços de amizade, a troca de experiências, a partilha de informações e de experiências são reconhecidas como elementos muito positivos. Em relação à sustentabilidade da comunidade, as opiniões divergem: enquanto uns prevêem a continuação destes laços após o Mestrado, outros acreditam que estes irão fragilizar-se aquando do trabalho de dissertação. As situações de conflito foram esporádicas e motivadas por diferentes pontos de vista.

E fiz amizades que são capaz de durar uns bons anos, porque são áreas diferentes e há sempre aquele saber onde é que podemos obter informações sobre uma determinada área. [relativamente ao tipo de informação partilhada] (...) de qualquer área. Chegámos ao ponto de estar a almoçar e estarmos a falar do jogo de futebol de domingo (...). [em relação às amizades que fez no Mestrado] Que vão durar um bom tempinho. Às vezes até pode durar o resto da minha vida, nunca se sabe. (...) E até encontrei mais do que esperava. É difícil. Pessoas diferentes, com idades diferentes, com áreas de formação diferentes, zonas diferentes do país. Podia ser complicado, mas até foi bastante bom. Foi bom. (P10) Ainda ontem tivemos um jantar de aniversário de um colega nosso daqui. (...) Nós somos um grupo grande e agora no 2º semestre estamos um grupo mais pequeno, mas mesmo assim, houve pessoas com as quais pouco conversei e realmente só há uma relação a nível do Mestrado, só nos encontramos aqui. Mas aquelas pessoas que realmente fazem parte de um grupo mais chegado e já fazem parte de um círculo de amigos, é evidente que há sempre uma troca de informações pessoais. (...) Nós já andamos a trocar números de telemóveis porque depois há pessoas que têm uma tese cujo tema vai abordar qualquer coisa relativamente a outra tese e então, há sempre um interesse, para além da amizade, de manter o contacto. Mas tenho consciência que para o ano, vai cada um para o seu lado. (P13)

Os espaços de interacção ampliaram-se da sala de aula para espaços de convívio. Houve distribuição de tarefas, subentendendo-se um trabalho de natureza cooperativa. As ferramentas tecnológicas foram instrumentos mediadores, facilitadores da interacção. No entanto, manteve-se a dificuldade em reunir colegas de diferentes zonas do país ou com disponibilidades horárias incompatíveis. As situações de conflito foram esporádicas e motivadas por diferentes pontos de vista.

Os estudantes do curso *online* sublinham, também, o bom ambiente da turma com base na “*netiquette*” e a criação de laços de amizade. Embora sejam mencionadas as diferenças, entre estudantes, não é feita a referência explícita a situações de conflito.

Tive cá três colegas aquando da apresentação de trabalhos e, sem dúvida, que fiquei com laços mais estreitos com essas colegas e gostaria de manter o con-

tacto com elas. São todas do Norte. E há pessoas que me agradam pelo tipo de intervenções que fazem, pelo sentido de humor... (O16)

Normalmente, relaciono-me bem com as pessoas, mas posso dizer que as expectativas foram superadas. Em relação às três colegas do meu grupo, que eram apenas minhas conhecidas, são agora minhas amigas e mesmo em relação às pessoas que só vejo nas sessões presenciais, sinto bastante proximidade. (O18)

Não julguei possível criar-se amizades e cumplicidades nesta modalidade. (O19)

Também há uma perspectiva diferente quanto ao tempo que se quer disponibilizar para tirar o curso. Há pessoas que andam um bocado em ritmo de cruzeiro e que acham mal que outras andem a um ritmo mais acelerado. Não chegou a haver conflito nenhum entre colegas. (O16)

Quadro 14 Interação entre pares no final do ano curricular: análise comparativa

		CAP	CAO
F	F1	<ul style="list-style-type: none"> Definição de estratégias e regras de interação para concretização de trabalhos de grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> Bom ambiente de turma e interações com base nas regras da netiqueta.
	F2	<ul style="list-style-type: none"> Representante de curso: não foi eleito; Características que poderia ter: mediador, capacidade discursiva, responsabilização, organização, imparcialidade, ser altruísta e coerente. Emergência de elementos que se destacaram entre o grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> Não foi eleito um representante de turma.
	F3	<ul style="list-style-type: none"> Criação de laços de amizades. Troca de experiências entre pessoas de diferentes áreas de conhecimentos. As relações entre colegas: superaram expectativas. Ambiente entre colegas melhor do que o previsto. Partilha de informação académica, pessoal e social. Uns prevêem a continuação destes laços após o Mestrado, outros acreditam que estes irão quebrar aquando o trabalho de dissertação. 	<ul style="list-style-type: none"> Superação das expectativas iniciais sobre o tipo de interações. Criação de relações de amizade
	F4	<ul style="list-style-type: none"> Sala de aula. Espaços informais, convívios sociais. 	<ul style="list-style-type: none"> Plataforma e Internet.
	F5	<ul style="list-style-type: none"> Divisão e distribuição de tarefas (trabalho cooperativo). Trabalho colaborativo. Reuniões de trabalho presencialmente e com o recurso a ferramentas de comunicação tecnológicas. Dificuldade em reunir com colegas de zonas diferentes do País ou com horários compatíveis. 	
	F6	<ul style="list-style-type: none"> Pontos de discórdia esporádicos, entre colegas, baseados em diferentes pontos de vista. 	<ul style="list-style-type: none"> Não foram mencionados conflitos.

Em síntese, apresentamos as semelhanças e diferenças que se destacaram na análise comparativa das entrevistas dos estudantes, na segunda fase da investigação:

Semelhanças:

– No final do ano curricular, os estudantes de ambos os cursos realçam terem criado expectativas que privilegiavam um maior conhecimento prático de unidades curriculares específicas.

– Dos aspectos positivos sublinhados pelos estudantes de ambos os cursos, constam a transferência de conhecimentos para o âmbito profissional e as positivas interações de colaboração e companheirismo com os colegas.

– Ambos os grupos de estudantes sugerem a necessidade de uma reestruturação curricular em unidades curriculares específicas. No entanto, se para os estudantes do curso presencial, as modificações a introduzir passam pela alteração de horários de leccionação, para os estudantes do *online*, estas mudanças passam pela introdução de mais sessões presenciais.

– A sólida formação científica e a disponibilidade para o aprofundamento do debate científico dos professores são assinaladas por ambos os grupos.

– À semelhança dos estudantes do curso presencial, os estudantes do curso *online* recordam a necessidade de uma grande disciplina para a rentabilização máxima dos momentos e tempos livres a transferir para o curso.

– As expectativas assinaladas no início dos cursos não se distanciam das narrativas colhidas, no final da parte curricular, quanto à bibliografia, aos objectivos de utilização, à proveniência de materiais e, ainda, à ausência de resistências às TIC e à Internet.

Diferenças:

– No caso dos estudantes do curso presencial, o primeiro semestre terá correspondido mais às expectativas iniciais. Por outro lado, os estudantes do curso *online* consideram que este superou as expectativas iniciais pela aplicabilidade de conhecimentos adquiridos e a reflexão sobre problemas diversas.

– Os estudantes do curso *online* diferenciam-se dos estudantes do curso presencial na dimensão positiva que atribuem à possibilidade de gestão do tempo, à flexibilidade das aprendizagens em regime de *e-learning* e à disponibilidade dos professores. A ausência de flexibilidade temporal é referida pelos estudantes do curso presencial como elemento negativo do curso, pelas limitações impostas pelos horários profissionais e o apoio à família dos horários pessoais.

– A impossibilidade de conciliar horários entre a vida profissional e o Mestrado, assim como a dificuldade em frequentar assiduamente as aulas, são os aspectos negativos salientados pelos estudantes do curso presencial.

– O ritmo do curso, o elevado número de tarefas, a insuficiente articulação dos docentes na calendarização de actividades e os reduzidos encontros presenciais são salientados, como aspectos negativos, pelos estudantes do curso *online*.

– O grupo presencial atribui uma grande ênfase à mudança cognitiva que supõe a aprendizagem apoiada em metodologias construtivistas e colaborativas preconizada no Mestrado. A necessidade de promover uma grande autonomia dos estudantes em articulação com a realização de trabalhos de grupo é, de novo, realçada pelos estudantes entrevistados.

– Os estudantes do curso presencial reiteram, de forma enfática, a necessidade de uma gestão rigorosa do tempo, atribuindo grande relevância às orientações precisas dos professores sobre trabalhos, formas de avaliação e fontes bibliográficas.

– A assistência às aulas e imprescindibilidade de cedência dos tempos livres e familiares às actividades do Mestrado são entendidos como condições determinantes capazes de garantir boas práticas de aprendizagem.

– No caso dos estudantes *online* entrevistados, estas boas práticas de aprendizagem dependem de estratégias pessoais de organização (investimento diário no curso) e o estabelecimento de prioridades e de uma grande autodisciplina na gestão do tempo, também salientados pelos estudantes do curso presencial.

– Ao contrário do que era esperado, o papel dos professores na aprendizagem traduz-se, para uma das entrevistadas do grupo presencial, em orientações escassas. A postura construtivista adoptada pelos professores terá criado instabilidade e insegurança, em alguns estudantes, na organização dos seus percursos de aprendizagem. No entanto, consideram, como aspecto positivo, o desafio da mudança de quadro mental para a aprendizagem construtivista, dadas as suas implicações positivas para o desenvolvimento do perfil de investigador. Os entrevistados assinalam, também, a relevância das orientações precisas dos professores sobre os trabalhos, as formas de avaliação e as fontes bibliográficas.

– Por seu lado, os estudantes do curso *online* partem do imperativo da autodisciplina nos percursos de aprendizagem que obriga à planificação e ao cumprimento de calendários, atribuindo aos professores a função de sugerir materiais, de incentivar a participação em fóruns de discussão, de apresentação de sugestões para trabalhos e respectivas calendarizações, de apresentar informações relativas às normas de avaliação. O papel da coordenação é considerado um contributo importante para a orientação da aprendizagem.

– Os estudantes do curso *online*, além de reiterarem a necessidade de uma forte autodisciplina e organização pessoal, o investimento de fins-de-semana, férias e noite e a definição de prioridades e redução de tempo para a família, no lazer e na profissão, atributos comuns ao curso presencial, acrescentam, neste domínio, a importância da rigidez na planificação e gestão do tempo. Uma das estudantes refere ainda, dificuldades e problemas de ordem pessoal, de saúde.

– Embora a ideia de que não se verificaram resistências às TIC e à Internet seja dominante, importa, no entanto, salientar o facto de uma estudante do curso

online pôr em consideração a hipótese de a ausência de interacção em duas unidades curriculares poder indiciar algum tipo de resistência às ferramentas tecnológicas utilizadas.

– No curso presencial, as diferenças interpessoais são perspectivadas como elementos que fazem parte dos percursos de aprendizagem, não tendo conduzido, nesta comunidade, a qualquer situação conflituosa que mereça destaque. No curso *online* este aspecto não é comentado pelas entrevistadas.

6. Considerações finais

Quando, em 2004, nos propusemos elaborar o projecto “@prende.com – Comunidades, Aprendizagem e Comunicação Online”, movia-nos o interesse de aprofundar conhecimentos numa modalidade educativa em que estávamos envolvidos, o *e-learning*, e a necessidade de compreender a natureza das interacções e das aprendizagens promovidas no âmbito dos Mestrados e pós-graduações *online*, recorrendo ao contraste das experiências promovidas nestes cursos virtuais, com as experiências de aprendizagem em cursos presenciais. Em 2004, explodia a *web 2.0*, nascia o *Second Life* e dava-se continuidade ao processo de expansão do acesso à *Internet* em banda larga.

Nos últimos três anos, o recurso à *Internet* e à criação de *campus* virtuais generalizou-se nas Universidades. As Universidades Presenciais acrescentam, ao seu *campus* tradicional, o *campus* virtual para a gestão das rotinas académicas dos estudantes, a acessibilidade de materiais, a promoção de fóruns para esclarecimentos de dúvidas e, pontualmente, para a resolução de actividades. As Universidades a Distância, como é o caso da UNED (em Espanha) e da Universidade Aberta (em Portugal), cientes do desafio que a *Internet* e a *web 2.0* lançam à Educação a Distância, empreendem autênticas revoluções paradigmáticas nos seus modelos educativos. Recuperamos estes aspectos para a discussão porque, porventura, ajudam à compreensão da realidade educativa plasmada nos discursos dos estudantes que participaram neste estudo.

A investigação realizada desenvolve-se a partir de relatos específicos de estudantes que frequentam o ano curricular de um Mestrado presencial, na área das Tecnologias e da Educação e de dois Mestrados *online* na área da Educação. As interpretações dos dados empíricos recolhidos junto destes estudantes não podem, portanto, ser sujeitas a um processo de generalização. Os cursos de Mestrado e seus estudantes foram identificados em função dos objectivos do projecto, das características globais dos referidos cursos e suas modalidades de funcionamento e da acessibilidade de estudantes e coordenadores dos mesmos. Ultrapassa, portanto,

o âmbito do projecto “@prende.com” a construção de discursos de espectro macro sobre a problemática em estudo, sendo, pelo contrário, privilegiado o conhecimento, em profundidade, sobre as realidades educativas associadas a quatro (4) grupos de estudantes que frequentam o ano curricular dos referidos Mestrados.

Uma vez clarificada esta dimensão epistemológica e metodológica do estudo em apreço, podemos afirmar que os estudantes do Ensino Superior Presencial que participaram nesta pesquisa organizam os seus percursos de aprendizagem não só a partir das estruturas organizativas, relacionais e instrumentais tradicionais, como também recorrem à utilização da Internet e às ferramentas que esta livremente oferece, mediando as suas aprendizagens com tais artefactos. Os estudantes do Ensino a Distância, afastando-se do ideal romântico de que os percursos de aprendizagem individuais são geridos exclusivamente pelo indivíduo, incorporam e intensificam os processos de actividade conjunta e partilhada nos seus percursos de aprendizagem. A Educação Presencial e a Educação a Distância participam, assim, num processo de mestiçagem pedagógica e comunicativa, flexibilizando os percursos de aprendizagem tão caros às dinâmicas e exigências da vida actual das Pessoas Adultas, sem prescindirem, no entanto, das suas marcas identitárias.

Os atributos básicos da Educação ao Longo da Vida estão fortemente presentes nos relatos analisados. Os processos de decisão subjacentes à escolha dos Mestrados fundamentam-se em necessidades bem delimitadas, de natureza profissional e pessoal e reflectem-se nos diferentes âmbitos da vida dos Adultos, nomeadamente, na gestão dos tempos familiares, profissionais e de ócio e tempos livres. Os estudantes que participaram neste estudo esperam, portanto, respostas claras, com uma vertente prática, adequadas às suas necessidades e expectativas e, ainda, ofertas formativas flexíveis e compatíveis com suas rotinas quotidianas.

Do ponto de vista comunicativo e relacional, os cenários e as dinâmicas ampliam-se com a frequência dos cursos. A interacção intensifica-se ao longo das experiências académicas pela partilha de conhecimento científico e de experiências de vida; a regulação emocional nestes percursos é promovida no contexto das interacções. A cultura que parece emergir nas comunidades de aprendizagem de pertença denota um forte pragmatismo na resolução de problemas e concretização de tarefas. Estes grupos sociais são criados a partir de objectivos claros e podem diluir-se após a concretização dos mesmos, ou seja, a conclusão dos cursos.

Da análise comparativa das narrativas dos estudantes de Mestrados presenciais e *online* extrai-se um conjunto de problemáticas que poderão ser relevantes em investigações futuras:

– As ofertas formativas, no âmbito universitário, dirigem-se a Pessoas Adultas que, exceptuando os jovens adultos, exercem uma actividade profissional e fazem

parte de redes familiares onde o seu papel é determinante. Neste contexto, estas opções devem garantir um elevado grau de flexibilidade espacial e temporal compatível com a multidimensionalidade da vida da Pessoa Adulta. Os cursos de *e-learning* parecem assegurar, de um modo mais satisfatório, as expectativas dos estudantes neste âmbito. Esta temática carece, no entanto, de aprofundamento em futuros estudos.

– As dinâmicas de aprendizagem colaborativas, fortemente enraizadas no construtivismo social, necessitam de uma adequada integração nos percursos de vida do Adulto. O estudo desenvolvido revela que, nos cursos de Mestrado onde está presente uma matriz construtivista social, as actividades colaborativas propostas parecem ter como resposta dos estudantes o recurso alternativo a estratégias cooperativas que se traduzem numa maior eficácia na gestão do tempo e do investimento solicitado nestas actividades. Esta postura adoptada na resolução imediata de situações problemáticas remete a aprendizagem colaborativa para uma meta desejável, mas de parcial concretização. Neste contexto, a preponderância de actividades de raiz colaborativa, no contexto da Educação de Pessoas Adultas e, em particular, no Ensino Superior, merece ser avaliada à luz das metas educacionais deste nível educativo. O necessário equilíbrio entre autonomia, partilha e construção conjunta de conhecimento deve suportar-se em investigações aprofundadas que, entre outros, desenvolvam os modelos pedagógicos e a intervenção educativa nestes âmbitos.

– Os perfis desenhados nos relatos dos estudantes sobre os professores e os coordenadores de curso são suportados em duas vertentes: uma sólida formação científica e um forte papel orientador e regulador da aprendizagem. A interação social entre Professores-Estudantes e Estudantes constitui uma dimensão presente e valorizada, positivamente, nos discursos dos estudantes. No entanto, importará, no futuro, definir, com clareza, as competências exigidas a estes actores no contexto das comunidades de aprendizagem.

Ao longo do estudo realizado, procurámos vias de resposta para a questão: Que traços diferenciam, hoje, as vivências em comunidades de aprendizagem dos estudantes do Ensino Superior presencial e a distância *online*? A revisão teórica e a investigação aplicada que apresentamos na presente publicação pretende ser um contributo para a identificação de vias para a implementação de boas práticas e de futuras pesquisas sobre as vivências das Pessoas Adultas, no Ensino Superior.

Referências Bibliográficas

- AIRES, L.; AZEVEDO, J.; GASPAR, I., TEIXEIRA, A.; SILVA, S. LARANJEIRO, J. (2007). A construção da identidade de gênero em comunidades de aprendizagem online e presenciais. *Educação para o sucesso, políticas e actores. IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Madeira, Funchal.
- BAKHTIN, M. (1989). Las formas del tiempo y del cronotopo en la novela. Ensayos sobre Poética Histórica, in *Teoría y estética de la novela*. Madrid: Taurus.
- COLÁS, P. (2002): El análisis cualitativo de datos, in Buendía, L.; Colás, P. y Hernández, F. *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid, McGraw-Hill, 225-249.
- CHAVES, E. (2003). *Modelos de Aprendizagem*. Disponível: <http://www.mathetics.net/pages/modelos.htm> [consultado em 27.07.06].
- FRASER, B. J. (1986). *Classroom Environment*. London: Croom Helm.
- GARCÍA ARETIO, L. (coord.); RUIZ, M.; DOMÍNGUEZ FIGAREDO, D. (2007). *De la educación a distancia a la educación virtual*. Barcelona: Ariel.
- NAIR, C. S. (1999). *Transition from senior secondary to higher education: a learning environment perspective*. WA: Curtin University of Technology.
- PEREIRA, A.; QUINTAS, A.; MOTA, J. C.; MORGADO, L.; AIRES, L. (2003). Contributos para uma pedagogia do ensino pós-graduado: proposta de um modelo. *Revista Discursos, Série "Perspectivas em Educação", Novos Rumos e Pedagogia em Ensino a Distância*, pp. 39-51. Lisboa: Universidade Aberta.
- REBOLLO, M. A. (2001). *Discurso y Educación*. Sevilla: Mergablum.
- ZAVALA, I. (1991). *La posmodernidad y Mijail Bajtin: una poetica dialógica*. Madrid: Espasa Calpe.