



X Congresso



30 de Abril e 1 e 2 de Maio de 2009

## 65 - A PRÁTICA PEDAGÓGICA COM RECURSO AO *B-LEARNING* NO ENSINO SUPERIOR

Carlinda Leite[1], Lurdes Lima[2], Angélica Monteiro[3]

[1] Professora da FPCE-UP/Investigadora do CIIE , crleite@vodafone.pt [2]Investigadora do CIIE, lurdeslima@gmail.com [3]Doutoranda da FPCE-UP, pdce07014@fpce.up.pt

### Resumo

Estamos numa fase em que importantes decisões externas quer ao nível da legislação e dos diversos mecanismos de regulação, quer ao nível de compromissos assumidos pelo processo de Bolonha exigem uma mudança dos modos de trabalho docente seguidos nas Instituições de Ensino Superior. Esta mudança pode ser visível através da crescente adopção do *b-learning* nos processos de ensino-aprendizagem.

O presente texto, inserido no contexto de uma investigação mais ampla que pretende compreender o processo de construção de significados atribuídos aos ambientes de gestão de aprendizagem, tem por objectivo promover uma sistematização conceptual acerca dos motivos que levam os docentes a recorrerem ao *b-learning*. Para construirmos essa sistematização recorreremos a uma análise documental e de material empírico disponível nos *sites* institucionais e a uma análise de respostas a inquéritos elaborados no âmbito de acções de formação de docentes do ensino superior para o uso do *b-learning*.

A partir dessa análise, discutimos características que configuram os modos de trabalho pedagógico destes professores que recorrem ao *b-learning* e que nos levam a concluir que a adopção do *b-learning*, numa fase inicial, ainda está formatada a partir do modelo de sala de aula convencional. Ou seja, a aproximação aos modelos veiculados pelo discurso que acompanha o processo de Bolonha parece ainda distante, embora se esteja já a tirar partido das potencialidades do *b-learning*, nomeadamente no que se diz respeito à promoção da autonomia e ao desenvolvimento de comunidades de aprendizagem.

### Abstract

We have reached a stage at which important external decisions, made both by means of legislation or regulatory mechanisms and by commitments within the Bologna process, demand that several changes are made in the teaching work methods adopted in the our learning institutions. One of the major changes is already visible by the growing application of *b-learning* in the learning-teaching processes.

It is the objective of this paper, as a part of a broader research which aims to understand the process by which different meanings are attributed to different teaching-management systems, to promote a conceptual systematization of the teachers' reasons to resort to *b-learning*. In order to do such systematization, we analyzed documents and empirical data available at institutional Internet sites as well as answers given to inquiries presented as a part of a training program on the use of *b-learning* for higher education teachers. Drawing from that analysis, we discuss in this paper some representative characteristics of the ways those teachers apply their pedagogical work by resorting to *b-learning*, which led us to believe that, at its initial stage, the adoption of *b-learning* is still formatted after the conventional classroom model. That is to say that the approach to the models promoted by the official speech of the Bologna process still seems to be far ahead, although teachers do already benefit from *b-learning* capabilities, specially in promoting autonomy and developing learning communities.

## 1. Introdução

Na declaração mundial sobre a educação superior (UNESCO, 1998), o artigo 12.º, que diz respeito ao potencial e desafios das novas tecnologias, sugere que os estabelecimentos de ensino tirem partido do potencial das novas tecnologias da informação e da comunicação (TIC) tendo em atenção a qualidade da docência e os resultados de aprendizagem, sendo o *e-learning* e os ambientes virtuais meios reconhecidos para atingir este fim. Tal reconhecimento do papel que as TIC podem desempenhar na formação dos cidadãos pode ser percebido, de igual modo, através dos actuais instrumentos de regulação do Estado no que se referem às políticas do Ensino Superior. O Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (MCTES), através do Decreto-Lei n.º 42/2005, de 22 de Fevereiro, que aprova os princípios reguladores de instrumentos para a criação do espaço europeu de ensino superior, ressalta a necessidade de adaptação do processo de aprendizagem aos conceitos e perspectivas da sociedade moderna e aos meios tecnológicos disponíveis, tendo o *b-learning* um papel fundamental no que concerne à promoção da autonomia e da mobilidade dos estudantes, duas directrizes do processo de Bolonha.

De acordo com o Decreto-Lei n.º 74/2006 de 24 de Março, “a questão central no Processo de Bolonha é o da mudança do paradigma de ensino de um modelo passivo, baseado na aquisição de conhecimentos, para um modelo baseado no desenvolvimento de competências, onde se incluem quer as de natureza genérica — instrumentais, interpessoais e sistémicas — quer as de natureza específica associadas à área de formação, e onde a componente experimental e de projecto desempenham um papel importante”.

Este contexto, associado ao movimento internacional que tem apontado no sentido de que a formação crie condições de alfabetização tecnológica, justifica, tal como é sustentado no estudo de PAOL (2007), a crescente adopção das plataformas de *e-learning* por parte das instituições escolares portuguesas. Todavia, pesquisas sobre o recurso ao *e-learning*, pelas instituições portuguesas, apontam para uma subutilização do ponto de vista das suas potencialidades pedagógicas e comunicacionais, nomeadamente quando afirmam que, “apesar das vantagens associadas à utilização deste tipo de soluções, não parece ser difícil constatar que, actualmente, o ensino continua a obedecer a lugares definidos no tempo e no espaço, e onde o professor continua responsável pela transmissão de conteúdos” (Morais e Cabrita, 2008: 168). Talvez por isso, muitas instituições de ensino começam a adoptar uma componente lectiva *on-line* em complemento à vertente presencial, sem, contudo, haver a necessária adaptação a este novo contexto.

Em sentido idêntico, Fino (2007:9) afirma que “são precisamente as ‘velhas’ estratégias, flutuando à tona da tecnologia, e a presunção de que a aprendizagem é o resultado da instrução centrada nos conteúdos, o fundamento conceptual das ‘novas’ salas de aula virtuais”.

Tendo por base esta problemática, propomo-nos focar nesta comunicação processos de utilização do *b-learning* por docentes do ensino superior de duas instituições portuguesas, em diferentes situações:

- Situação 1: docentes em fase de utilização inicial (até dois anos);
- Situação 2: docentes com a qualidade do processo de utilização do *b-learning* reconhecida através da atribuição de um prémio de excelência.

Para apoiar a reflexão que pretendemos aqui incluir, apresentamos, num primeiro momento, aspectos que fundamentam teoricamente a introdução da Tecnologia Educativa no Ensino Superior e o processo de docência mediados pelos recursos tecnológicos. Num momento posterior produzimos uma reflexão acerca dos motivos que levam os docentes a recorrerem ao *b-*

*learning*, centrando-nos nos modos de trabalho pedagógico adoptados por estes docentes. Esta reflexão baseia-se numa análise de conteúdo de discursos produzidos por estes professores em entrevistas disponíveis no *site* institucional de uma das instituições e nas respostas dadas através de inquéritos no âmbito de acções de formação de docentes do ensino superior para o uso do *b-learning* promovidos pela outra instituição. Terminamos este texto tecendo algumas reflexões finais do trabalho que aqui apresentamos.

## 2. A tecnologia educativa como apoio ao exercício da docência no ensino superior

Acreditamos ser fundamental iniciar a reflexão a que aqui nos propomos esclarecendo as ideias e os conceitos que nos orientam e a que recorremos neste texto.

A área da Tecnologia Educativa, segundo Miranda (2007), engloba todo o processo de planeamento, concepção, gestão, utilização e avaliação dos recursos tecnológicos mobilizados no sentido de promover a aprendizagem. De entre estes recursos, as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), muitas vezes denominadas Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (NTICs), representam a conjugação das tecnologias de comunicação com as tecnologias informáticas. Desta forma, podem-se considerar as TIC como um subdomínio da Tecnologia Educativa, pelo que esta autora afirma que “as pessoas que trabalham no domínio da Tecnologia Educativa não se interessam só pelos recursos e avanços técnicos mas também, e sobretudo, pelos processos que determinam e melhoram a aprendizagem. Estes processos podem integrar determinados tipo de recursos técnicos como, por exemplo, o computador e a Internet. O uso educativo do computador e da Internet pode ser considerado um subdomínio da Tecnologia Educativa” (Miranda, 2007: 43).

Por sua vez, ainda no subdomínio dos recursos, há o *e-learning* que, originalmente, corresponde ao ensino a distância mediado pela tecnologia (*e=electronic*) e, quando esta utilização do *e-learning* compreende sessões presenciais e não-presenciais, síncronas e assíncronas, entramos no domínio do *b-learning*, situação que constitui o foco deste texto.

Relativamente ao conceito de *b-learning*, encontramos na literatura variadas definições e possíveis conceitos que lhe são atribuídos. Muitos deles giram em torno da combinação de momentos presenciais e não-presenciais (Paiva, 2003), combinação de *e-learning* e momentos presenciais (Lima e Capitão 2003, Wikipedia.es), enquanto outras atribuem o termo *b-learning* à conjugação de diferentes meios para promover a aprendizagem, transformando-se, assim, na mais lógica e natural evolução nos processos de ensino-aprendizagem. A este respeito, King e McSporrin (2005: 4) referem que:

“Blended learning is a mix of delivery methods that have been selected and fashioned to accommodate the various learning needs of a diverse audience in a variety of subjects. (...) This accommodates different learning styles and different speeds of cognitive learning. Subject material can be presented in a variety of formats, each reinforcing another, and can utilise subject experts for sections of the delivery”.

De igual modo, integrando tais definições, Whitelock e Jelfs (2003) definem o termo como:

1. “The integrated combination of traditional learning with web-based online approaches (drawing on the work of Harrison);
2. The combination of media and tools employed in an e-learning environment;
3. The combination of a number of pedagogic approaches, irrespective of learning technology use (drawing on the work of Driscoll)”.

Contudo, o trabalho de Oliver e Trigwell (2005: 24) critica tais utilizações do conceito de *b-*

*learning*, uma vez que, segundo estes autores, têm todos a perspectiva do ensino e não a do processo de aprendizagem. Como afirmam: “There is little merit in keeping the term ‘blended learning’ as it is currently understood. It is either inconsistent (and so useless as a way of understanding practice) or redundant, because it simply describes practice within higher education more generally, and it attributes to learning something that, in terms of what we know, only applies to teaching or instruction”.

Desta forma, defendem estes autores a reconstrução do conceito a partir das teorias da aprendizagem:

“Rebuilding the concept of blended learning from a grounding in learning theory highlights the potential of designing around varied experiences that may lead to learning. This subversive (but logical) reinterpretation shifts the emphasis dramatically, from teacher to learner, from content to experience and from naively conceptualised technologies to pedagogy. (*idem*:24)

A partir desta constatação, Heinze e Procter (2004) acrescentaram aspectos comunicativos e de aprendizagem, ao definirem o conceito como “blended learning is learning that is facilitated by the effective combination of different modes of delivery, models of teaching and styles of learning, and founded on transparent communication amongst all parties involved with a course.” (*idem*: 12).

Partiremos de tais afirmações para considerar, neste estudo, o termo *b-learning* como um processo complexo de mediação de aprendizagens através do recurso a diversos meios em momentos presenciais e não-presenciais, síncronos e assíncronos, via *Internet*, que tenham como pressuposto a comunicação, a interactividade, a partilha e a construção do conhecimento.

Como síntese destas ideias, podemos dizer que a área da Tecnologia Educativa engloba todo o processo de adopção dos meios tecnológicos, desde o planeamento, implementação, até a avaliação. Entre estes meios, destacamos as TIC pelo seu poder catalisador das potencialidades de comunicação e dos recursos informáticos. Neste âmbito, o uso do computador ligado em rede com fins educativos, possibilita-nos o ensino a distância, ou *e-learning* e este ensino pode conter momentos presenciais e não presenciais, síncronos e assíncronos, o que corresponde ao *b-learning* (*b=blended*).

### 2.1. As plataformas de gestão de aprendizagem

Nas duas situações em estudo e aqui em foco foram utilizadas a plataforma Moodle e, apenas na situação 2, também foi utilizada a plataforma WebCT.

Estas duas plataformas diferem devido ao facto da Moodle ser *open-source*, o que significa que qualquer utilizador pode utilizá-lo gratuitamente e pode, até mesmo, a partir do código original, desenvolver aperfeiçoamentos e novos módulos de acordo com as suas necessidades, enquanto a WebCT é uma plataforma proprietária. Ambas disponibilizam uma série de possibilidades de interactividade, tais como os *fóruns* (discussão global assíncrona), os diários de aluno (conversa privada entre docente e estudante) e os *chats* (conversa síncrona). Pode ainda haver glossários, testes, questionários, *blogs*, *wikis* (escrita de texto colaborativa), entre outras actividades.

## 2.2. O recurso ao *b-learning* no ensino superior

As orientações da processo de Bolonha, já aqui referidas, pressupõem uma centralização do ensino na actividade do estudante o que, algumas vezes, resulta na necessidade de que o docente desenvolva uma nova profissionalidade devido a falta de formação pedagógico-didáctica. Esta falta de formação não é, no entanto, uma situação nova. Como em outro momento foi destacado (Leite, 2007) no ensino superior, por tradição, sempre foi atribuída pouca importância ao saber teórico-prático que apoie o trabalho docente e foi também pouco valorizado o domínio de competências pedagógico-didácticas, por parte de quem nele tem a função de ensinar e de criar condições para que os estudantes aprendam e se formem.

Estas condições passam pelo desenvolvimento das competências necessárias para o exercício da docência e pela exploração de novos ambientes de aprendizagem. Relativamente às competências necessárias para o exercício da docência no ES, Masetto (2003: 27) sustenta que “difícilmente poderemos falar de profissionais do processo de ensino-aprendizagem que não dominem, no mínimo, quatro grandes eixos do mesmo: o próprio conceito de processo de ensino-aprendizagem, o professor como conceptor e gestor do currículo, a compreensão da relação professor-aluno e aluno-aluno no processo e a teoria e prática da tecnologia educacional”. É esta atitude do professor enquanto profissional da aprendizagem que o leva, ainda segundo o mesmo autor, “a explorar com seus alunos novos ambientes de aprendizagem, tanto ambientes profissionais como virtuais (através da Internet) a dominar o uso das TIC, a valorizar o processo colectivo de aprendizagem e a repensar e reorganizar o processo de avaliação”(ibidem).

Neste contexto e para que se possa compreender o que leva os docentes a aderirem ao *b-learning*, optámos, conforme referimos anteriormente, por reflectir acerca de dados relativos aos docentes em duas situações distintas. Na situação 1 temos os docentes em processo de utilização inicial do *b-learning* e na situação 2 temos os docentes com utilização reconhecida institucionalmente. Tal reflexão será feita a partir da análise do conteúdo de respostas dadas a questionários no âmbito de acções de formação (situação 1) e da análise, também de conteúdo, a discursos produzidos, em entrevistas, disponíveis no site institucional dos docentes com experiência e reconhecimento da qualidade de utilização do *b-learning* (situação 2).

Começamos por caracterizar estes docentes, descrevendo quer as motivações que estes professores expressaram, quer os modos de trabalho pedagógico que referiram.

### 2.2.1 *Caracterização dos docentes* (situação 1)

Os docentes que estão a utilizar o *b-learning* há menos de 2 anos correspondem à primeira situação a que atrás aludimos. Nesta situação, foram seleccionados 19 docentes que obtiveram formação inicial para a utilização da plataforma Moodle em contexto educativo no âmbito de um projecto de educação *on-line* de uma instituição de ensino superior privado (Lencastre e Monteiro, 2008a; 2008b). O processo de selecção obedeceu a que os professores preenchessem as seguintes condições:

- utilização efectiva de uma unidade curricular com estudantes durante 1 ano lectivo consecutivo;
- preenchimento do inquérito (*on-line*) de avaliação do primeiro ano de adopção do *b-learning*.

As áreas de docência deste grupo de 19 docentes são a saúde e a educação e estão distribuídas segundo o que é apresentado na tabela 1.

**Tabela 1: docentes (situação 1)**

Docente/ Faculdade
Escola Superior de Educação: 3 docentes
Escola Superior de Saúde: 16 docentes

Relativamente à faixa etária deste grupo de docentes, 9% possui entre os 20 e 26 anos, 52% possui entre os 30 e 39 anos e 39% tem mais do que 40 anos.

Quanto às habilitações, a maioria possui grau de mestre (57%) e os restantes têm uma formação pós-graduada (26%) ou de doutoramento (17%).

### 2.2.2. Caracterização dos docentes (situação 2)

Os docentes situados na qualidade de utilização do *b-learning* reconhecida, venceram o Prémio Excelência em *E-learning* (PEE)<sup>1</sup> nos últimos três anos, situam-se na faixa etária entre os 38 e os 50 anos, têm o grau de Doutor e, com excepção de dois casos, estão associados a áreas disciplinares bastante distintas entre si, e que apontam para diferentes objectivos. Na tabela 2 sistematizamos a Unidade Orgânica de pertença de cada um deste premiados.

**Tabela 2: docentes (situação 2)**

Docente & Faculdade
<b>Docente 1 (d.1)</b> Faculdade de Engenharia
<b>Docente 2 (d.2)</b> Faculdade de Ciências da Nutrição e Alimentação
<b>Docente 3 (d.3)</b> Faculdade de Economia
<b>Docente 4.1 (d4.1) e docente 4.2 (d.4.2)</b> Faculdade de Farmácia
<b>Docente 5 (d.5)</b> Faculdade de Farmácia

Todos os docentes possuem vários artigos publicados e mantêm uma actividade investigativa a par da actividade docente. Relativamente ao *e-learning*, com excepção de um docente, todos os outros referem alguma experiência anterior através de página *Web* própria, do uso de outras plataformas ou através do correio electrónico.

### 2.3. Motivações para aderir ao *b-learning*

Relativamente às motivações para aderir ao *b-learning*, uma parte dos docentes da situação 1 (oito docentes) referiu, através da resposta aos inquéritos disponíveis *on-line* na Moodle, que estas prendem-se com as possibilidades de comunicação nos momentos não presenciais, e com o aumento da interactividade entre docentes e estudantes. Houve menção à possibilidade de apoio às aulas e disponibilização de materiais (três docentes), dois docentes referiram a possibilidade de tirar dúvidas *on-line*, outros dois mencionaram a curiosidade como factor inicial de motivação e, dois docentes citaram a formação contínua promovida pela instituição como factor motivacional.

<sup>1</sup> Prémio instituído pela Universidade do Porto na intenção de reconhecer boas práticas de ensino com recurso ao *b-learning*

Alguns docentes referiram que as motivações iniciais dizem respeito à possibilidade de melhorar o processo de ensino-aprendizagem e de atribuir algum dinamismo às unidades curriculares (u.c). Houve duas menções ao facto de haver indicações da direcção da Instituição à qual pertencem no sentido de utilizarem o *b-learning* e houve, simultaneamente, uma menção do gosto pessoal do docente pela área das tecnologias e outras duas menções ao facto de hoje em dia ser inevitável adaptarem-se às tecnologias.

Quanto às razões que levaram os professores na situação 2 a aderir ao recurso ao *b-learning*, a análise de conteúdo efectuada aos discursos enunciados nas entrevistas mostra que as motivações para aderir ao projecto *e-learning*, na sua maioria (d1, d3, d4, d5), se relacionam com as mais-valias atribuídas à utilização da Web no ensino (motivação, entusiasmo, produção, distribuição de conteúdos, partilha). No entanto, as características e potencialidades das plataformas (Moodle e WebCT) também são referidas como aspectos motivacionais. São apontados:

- Experiência anterior (projecto-piloto ou página pessoal);
- Proximidade/Diálogo entre docente e estudantes;
- Possibilidade de promover a aprendizagem ao longo da vida;
- Controlo da credibilidade das fontes consultadas pelos estudantes;
- Desenvolvimento de competências;
- Falta de tempo, nas aulas, da apresentação e discussão de alguns materiais.

É ainda referido o facto das ferramentas do *e-learning* poderem possibilitar novas abordagens pedagógicas.

#### 2.4. Modos de trabalho pedagógico com recurso ao *b-learning*

Um outro aspecto importante de ressaltar no processo de adopção do *b-learning* são os modos de trabalho pedagógico dos docentes na situação inicial e numa situação posterior, conforme referimos anteriormente.

No primeiro caso (situação 1), a totalidade dos docentes referiram o papel complementar do *b-learning* às sessões presenciais e a importância da disponibilização dos documentos da unidade curricular, quer sejam, fichas de exercícios, protocolos, fotografias das sessões práticas, textos em pdf, referências bibliográficas, hiperligações, etc.

Relativamente à componente interactiva da u.c., houve referências às entregas de trabalhos, um dos docentes disponibiliza inquéritos (ferramenta “questionário”), o *fórum* é referido por cerca de 70% dos docentes e apenas 2 docentes referiram outras ferramentas, tais como “diário do aluno”, “chat”, “glossário” e entrega de trabalho do tipo “texto em linha”. Há igualmente referências ao papel da plataforma no que se refere ao “preparo dos estudantes para a aula” e há também, referências à sua utilidade no que diz respeito ao registo posterior das memórias quanto aos trabalhos realizados.

No segundo caso (situação 2), o recurso mais usado também foram os fóruns. A totalidade dos docentes referiu-os como um importante meio de comunicação. Referiram:

“A existência de um fórum como local privilegiado de discussão de temas do quotidiano, relacionados com o programa da disciplina, foi também um factor determinante para a adesão ao projecto; A funcionalidade com maior sucesso foi o fórum, traduzido não só pelo elevado número de mensagens trocadas, mas também pela qualidade do seu conteúdo”(d4.1 e d.4.2.).

“No fórum a matéria é abordada de uma perspectiva diferente da das aulas presenciais” (d4.1.).

“Foram usados dois fóruns na disciplina. Um deles, para notícias, de inscrição obrigatória, e um segundo fórum de uso geral, com inscrição voluntária. Houve uma boa adesão ao fórum geral, e foi

uma ferramenta valiosa para facilitar o contacto entre alunos e docentes, inclusivamente a avançadas horas da noite” (d.1).

“Foram estabelecidos fóruns de discussão sobre diferentes aspectos: i) resolução de casos de Toxicologia Clínica e Forense, ii) desafio para que os alunos pesquisassem e descrevessem incorrecções científicas por parte do docente da disciplina, iii) dúvidas apresentadas pelos alunos”(d.5).

Nesta situação 2 houve um maior número de docentes que utilizaram, para além do depósito de conteúdos e apontamentos das aulas, glossários, *e-mail*, *chats* e testes através das plataformas, tal como é expresso nos seguintes excertos das entrevistas:

“A comunicação com os alunos, para além da pessoal, passou essencialmente pelas ferramentas *announcements*, *chat* e *e-mail* da plataforma da WebCT (além do e-mail institucional)” (d5).

“As dúvidas foram colocadas recorrendo essencialmente ao “Mail” e prontamente respondidas, tendo sido trocados 173 e-mails entre docente e discente. A ferramenta “Announcement” foi utilizada para divulgação de informações relacionadas com questões logísticas da disciplina como, por exemplo, alteração da sala de aula teórica. O “Chat” foi usado para diversos diálogos entre docentes e alunos, nomeadamente para esclarecimento de dúvidas. Adicionalmente, duas aulas teóricas foram dadas recorrendo a esta funcionalidade. A ferramenta “Grade Book” foi usada, quer para a classificação da componente laboratorial, quer para a da componente teórica. Embora esta ferramenta tivesse sido do agrado dos discentes, para o docente revelou-se pouco prática: era preciso ter em consideração o número do aluno, pois o seu nome completo nunca aparecia, o que dificultava a introdução das classificações” (d4.1 e d4.2)

## 2.5. Resultados atribuídos à utilização do *b-learning*

Através do discurso dos docentes, pudemos também aferir alguns dados acerca dos efeitos da utilização do *b-learning*. Na situação 1, os docentes referiram os seguintes resultados:

- melhor gestão da u.c., melhor organização do trabalho;
- necessidade de contenção na utilização de uma ferramenta (“tratando-se de uma situação nova tive de adaptar as minhas expectativas à realidade admitindo que fui irrealista. Considero ainda que utilizei de forma excessiva alguns dos recursos, especialmente o glossário”);
- diversificação das estratégias de aprendizagem e uma maior proximidade com os alunos, no sentido de um apoio mais individualizado;
- possibilidade de acesso autónomo e partilha do conhecimento (“a forma como o estudante acede ao conhecimento autonomamente, interpreta os conteúdos, e como posteriormente na partilha dos mesmos e se vê confrontado com diferentes visões e interpretações”);
- troca de trabalhos em suporte electrónico entre alunos e professor e melhoria da comunicação;
- necessidade de preparação de material para disponibilizar *on-line* (“Sendo um ambiente novo ainda estou a preparar material para colocar online”).

Quanto aos aspectos negativos, foi referida a falta de interesse de alguns estudantes em aceder à plataforma “a única razão porque acedem é que todo o material de apoio se encontra na Moodle, e a entrega dos trabalhos tem que ser na plataforma”. “Estes estudantes usaram a plataforma somente para aceder aos documentos, para se prepararem para o exame”. Foi também referido o facto de nem todos os estudantes terem computadores com ligação à Internet em casa e o facto de este processo ocupar mais tempo do docente (“O pouco tempo que resta ao docente nas suas funções de supervisão dos trabalhos na plataforma”). Houve um docente que afirmou ter

dificuldade em criar uma dinâmica de interacção entre a u.c. presencial e a u.c. *on-line*. Houve ainda menção à falhas técnicas no carregamento do ficheiro e no funcionamento da plataforma.

No caso da situação 2, a análise dos discursos permite-nos afirmar que a totalidade dos docentes admite que a adopção de uma componente *on-line* da disciplina promoveu uma melhoria da motivação e do entusiasmo dos estudantes, bem como:

- aumentou a participação de alguns estudantes;
- melhorou o índice de sucesso;
- aumentou o número de estudantes que se submeteram ao processo de avaliação;
- aumentou as capacidades comunicativas dos estudantes;
- reduziu a distância que dificulta a aprendizagem/ aumentou a proximidade docente/estudante;
- gerou e permitiu a aplicação do conhecimento;
- facilitou o acesso generalizado ao conhecimento, inclusive para os trabalhadores estudantes;
- propiciou um fonte de mudança na docência.

Apesar de reconhecerem estas melhorias, estes professores identificaram também algumas dificuldades, tais como:

- excesso de carga de trabalho dos estudantes;
- alunos sem acesso a computadores fora da universidade;
- excesso de directividade em relação às fontes de consulta;
- a não participação dos estudantes, devido ao facto de alguns trabalhos não serem obrigatórios.

No que diz respeito às melhorias que perspectivam para o futuro, os docentes referiram várias acções que estavam relacionadas com uma maior diversificação e produção de materiais e um docente fez menção à necessidade de aumentar a proximidade aluno x aluno.

### 3. Reflexões finais

Uma vez que o objectivo com que recorremos às duas situações que aqui referimos não foi tecer comparações entre as diferentes fases do processo de adopção do *b-learning* nas instituições de ensino superior (IES) em estudo, mas apenas, como foi anteriormente referido, promover uma sistematização conceptual acerca dos motivos que levam os docentes a recorrerem ao *b-learning*, teceremos aqui apenas algumas considerações gerais deste processo que emergiram dos discursos dos docentes em ambas as situações.

Tal como mencionámos no início deste texto, temos como pano de fundo as directrizes do processo de Bolonha a demandar mudanças nas formas de ensinar e de aprender e a apontar para a utilidade das TIC como ferramenta indispensável para que esta mudança se efectue. Estas directrizes levam as IES a adoptar novas medidas, tais como a adopção das plataformas de *e-learning*, como, por exemplo a Moodle.

As características inerentes a estas plataformas (motivação, possibilidades de comunicação, partilha, interactividade, etc.), o processo de Bolonha e o apelo institucional, mais ou menos directo, servem de motivação para os docentes utilizarem o *b-learning* fundamentalmente como complemento às sessões presenciais.

Nos casos aqui em estudo, esta utilização, numa fase inicial, centra-se na possibilidade de disponibilização de recursos e na utilização dos *fóruns* como meio de comunicação. Numa fase

posterior já há menções da necessidade de um planeamento mais cuidado de forma a integrar as componentes presenciais e não-presenciais e promover a troca, a partilha e o debate entre os estudantes.

Está contudo presente, em ambas as situações, o predomínio da centralidade do processo de ensino na responsabilidade dos docentes (disponibilizar recursos, avaliar, promover o debate, etc.) o que nos faz depreender que apesar da crença de que a adopção de uma componente não-presencial possa aproximar o ensino aos pressupostos de Bolonha, ainda é preciso uma aproximação progressiva à mudança de papéis que, mesmo no ambiente *on-line*, nos parecem algumas vezes ainda formatados à sala de aula tradicional (conforme também aponta a literatura aqui revista).

Acreditamos que esta mudança de papéis, já algumas vezes presente nas situações aqui referidas, tendo o ambiente *on-line* como suporte, nos aproxime ao conceito de comunidades de aprendizagem, que se caracterizam pela sua forte componente de desestruturação, uma vez que a dinâmica deste cenário exige iniciativa, comunicação e partilha fundamentalmente entre os estudantes que são tutorados pelos docentes e especialistas e podem ter, também, mediação através dos pares e dos mentores (colegas mais experientes).

#### 4. Referências bibliográficas

- Carvalho, Carlos e Cardoso, Eduardo (2004). *O E-learning e o Ensino Superior em Portugal*. [On-line], [http://www.snesup.pt/ensinosuperior/revista\\_10/es10\\_07.htm](http://www.snesup.pt/ensinosuperior/revista_10/es10_07.htm), 1/3/2009.
- Fino, Carlos (2007). E-learning como Imprecisão Linguística: uma visão prospectiva. In *Actas do IX Congresso da SPCE "Educação para o sucesso: políticas e actores"*. Universidade da Madeira. [On-line], <http://www.uma.pt/carlosfino/publicacoes/24.pdf>, 1/8/08.
- Gomes, M<sup>a</sup> João (2005). E-Learning: reflexões em torno do conceito. In Paulo Dias e Varela de Freitas (orgs.), *Actas da IV Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação – Challenges'05*, Braga: Centro de Competência da Universidade do Minho, pp. 229-236, ISBN 972-87-46-13-05 [CD-ROM].
- Heinze, Aleksej e Procter, Chris (2006). "Online Communication and Information Technology Education." In *Journal of Information Technology Education*, v.5, PP.235-249.
- Leite, Carlinda e Ramos, Kátia (2007). Docência universitária: Análise de uma experiência de formação na Universidade do Porto. In: CUNHA, M.<sup>a</sup> Isabel (org.). *Reflexões e Práticas em Pedagogia Universitária*, pp. 27 – 42. Campinas: Papirus.
- Leite, Carlinda (2007). Que lugar para as Ciências da Educação na formação para o exercício da docência no ensino superior? (texto policopiado).
- Lencastre, José Alb. e Monteiro, Angélica (2008a). *An on-line project in a higher education institution*. EADTU Conference 2008 – online proceedings. Disponível em <http://www.eadtu.nl/default.asp>
- Lencastre, José Alb. e Monteiro, Angélica (2008b). *Projecto de educação on-line do Instituto Piaget-Portugal*. Livro de Actas do VII Seminário da Rede de Estudos sobre Trabalho Docente. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras – Universidad de Buenos Aires – UBA, Argentina.

- Lima, Jorge e Capitão, Zélia (2003). *E-learning e E-conteúdos*. Lisboa: Centro Atlântico.
- Miranda, Guilhermina (2007). Limites e possibilidades das TIC na educação. *Sísifo*, n.3, pp. 41-50, Mai/Ago.
- Morais, Nídia e Cabrita, Isabel (2008). “Ambientes virtuais de aprendizagem: comunicação (as)íncrona e interação no ensino superior” in *Prisma*, v.6., pp. 158- 179, Jul.
- Masetto, Marcos (2003). *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus.
- Miranda, Guilhermina (2007). Limites e possibilidades das TIC na educação. *Sísifo*, n.3, pp. 41-50, Mai/Ago.
- Olivier, Martin e Trigwell, Keith (2005). *Can ‘Blended Learning’ Be Redeemed?* [On-line], [http://www.worldwords.co.uk/pdf/viewpdf.asp?j=elea&vol=2&issue=1&year=2005&article=3\\_Oliver\\_ELEA\\_2\\_1\\_web&id=88.157.222.138](http://www.worldwords.co.uk/pdf/viewpdf.asp?j=elea&vol=2&issue=1&year=2005&article=3_Oliver_ELEA_2_1_web&id=88.157.222.138), 15/8/08.
- PAIVA, João (2003). *E-learning: o estado da arte*. [On-line], <http://nautilus.fis.uc.pt/el/> , 20/08/08.
- PAOL (2007). *O E-learning em Portugal*. [On-line], <http://web.iscap.ipp.pt/paol/plataformas.html>, 5/10/08.
- UNESCO. (1998). World Declaration on Higher Education for the Twenty-first Century: Vision and Action. [On-line], [http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_eng.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_eng.htm) , 1/7/08.