

Autoconceito Académico e eLearning no Ensino Superior em Portugal

J. António Moreira

jmoreira@uab.pt

Departamento de Educação e Ensino a Distância

Universidade Aberta, Portugal

Rita Barros

rita.barros@gaia.ipiaget.pt

RECI, Instituto Piaget, Portugal

Angélica Monteiro

angelica.monteiro@gaia.ipiaget.pt

RECI, Instituto Piaget, Portugal

Resumo

A presente investigação tem por objetivo descrever o impacto da utilização dos ambientes online no autoconceito académico de estudantes do ensino superior português (n=70), a partir da análise qualitativa das suas percepções e narrativas e tendo como referencial de fundo o modelo *de e- moderating*, de Salmon (2000). Os resultados mostram que estes ambientes, ancorados num design centrado no desenvolvimento de competências e na aprendizagem e num modelo pedagógico virtual baseado nos princípios do construtivismo, da autonomia e da interação, podem ter efeitos muito positivos no autoconceito académico dos estudantes do ensino superior, a nível das diferentes dimensões consideradas: *Motivação, Orientação para a Tarefa, Confiança nas suas Capacidades e Relação com os Colegas*. São discutidas as implicações dos resultados encontrados, tanto do ponto de vista de intervenção prática, quer em termos de investigações futuras.

Palavras-Chave: autoconceito académico; eLearning; ensino superior.

Academic Self Concept and eLearning in higher education in Portugal

Abstract

The object of this research is to describe the impact of using online environments on the academic self-concept of Portuguese higher education students (n= 70), based on the qualitative analysis of their own perceptions and narratives. The background standards of the research are supported by the *e-moderating* model (Salmon, 2000). The results show that these online environments - which design is anchored in the development of competences and in learning seen from a virtual pedagogical model based in the principles of constructivism, autonomy and interaction - may have very positive effects on the academic self-concept of higher education students in the various dimensions taken into consideration: Motivation, Orientation for the task, Trust in their own capacities and Relationship with colleagues. The implications of the results are discussed not only from a practical intervention point of view but also in terms of future research.

Key Words: academic self-concept; eLearning; higher education.

Introdução

Em tempos de profundas transformações sociais, económicas e culturais e da rápida evolução das tecnologias de informação e da comunicação (TIC) as instituições de Ensino Superior têm-se deparado com a necessidade de se redefinir, no sentido de acompanharem os desafios tecnológicos do mundo pós-moderno e da sociedade em rede (MONTEIRO, 2011; MONTEIRO, 2012). Conscientes desta necessidade de mudança, as políticas educativas ao nível do Ensino Superior têm vindo a apresentar iniciativas reformadoras, contemplando nos seus planos estratégicos novas molduras e esquemas de funcionamento integrando soluções que passam pelo *eLearning* e/ou *bLearning*.

No entanto, operar mudanças nesta direção requer, não só, a aquisição de competências na área das tecnologias digitais, mas também, uma reconstrução da profissionalidade docente e uma compreensibilidade ajustada do papel de docência.

Estudos centrados na experiência do estudante, nomeadamente em fatores de (in) sucesso académico ou processos de integração académica em Portugal (SANTOS & ALMEIDA, 2001; TAVARES, 2000; TAVARES & SILVA, 2001) têm lançado alguma luz sobre o que significa aprender no ensino superior, mas dão-nos pouca informação acerca do papel que o *eLearning* desempenha na promoção do autoconceito académico dos estudantes, construto considerado fundamental para o desempenho escolar e profissional do estudante do ensino superior (SIMÕES & SERRA, 1987; STOCKER & FARIA, 2009; VALENTE, 2002; VEIGA & MOURA, 1993). Parecendo o autoconceito académico um bom preditor do sucesso escolar, justifica-se, pois, uma atenção mais rigorosa na análise das variáveis pessoais e afetivas do estudante do Ensino Superior (SECO, 1993).

O autoconceito académico trata-se da imagem que o indivíduo desenvolve e tem de si como sujeito envolvido num determinado processo de escolarização e de aprendizagem (ESTEVÃO & ALMEIDA, 1998). Lima e Seco (1990) e Simões e Serra (1987) salientam que o autoconceito académico refere-se às percepções e avaliações das competências que o indivíduo julga possuir para cumprir as exigências inerentes ao processo escolar em que se encontra envolvido, em comparação com outros indivíduos do seu grupo de referência.

Estudos diferenciais realizados em contexto universitário (FARIA & LIMA, 2006) evidenciam diferenças no autoconceito académico, com vantagem para os estudantes no início da formação superior. Neste domínio, é através de um processo de comparação interpessoal que se forma o autoconceito de um estudante. Por outras palavras, o seu autoconceito, nomeadamente no que concerne a esta dimensão, não depende apenas do seu rendimento, pensado em termos absolutos, mas depende, igualmente, da comparação dos seus resultados com os resultados dos outros estudantes (SIMÕES & SERRA, 1987). Assim, as características do contexto de aprendizagem assumem um papel deveras importante no

desenvolvimento do conceito de si e, em particular, no conceito de si próprio em questões de aprendizagem. Esta tem sido uma das facetas do autoconceito com relevância particular, quer pelo seu valor intrínseco, quer pelo seu papel mediador na relação entre outras variáveis, tendo vindo a ser perspectivada como uma das variáveis psicológicas que mais pode contribuir para a compreensão do processo educativo.

Os professores influenciam o desenvolvimento do autoconceito académico do estudante, na medida em que comunicam as suas expectativas em relação ao seu desempenho, podendo influenciá-los de uma maneira negativa ou positiva. O estudo de Urhahne *et al.* (2011) sublinha o erro de julgamento dos professores em relação aos estudantes que subestimam o seu desempenho na área da matemática, os quais apresentam baixas expectativas de sucesso, baixo autoconceito académico e níveis mais elevados de ansiedade. Este erro de julgamento não se confina à expectativa de desempenho em si mesmo, mas atinge traços afetivos e motivacionais dos estudantes. De facto, os seus professores têm a expectativa de que, no futuro, as suas classificações sejam fracas e que a sua motivação para a aprendizagem seja menor. Esta expectativa parece contribuir para o desenvolvimento de um baixo autoconceito académico.

Para além da influência dos professores, a relação com os pares é igualmente importante, visto que é através de um processo de comparação interpessoal que se forma o autoconceito do estudante (BENTO, 1997).

Assim, com o objetivo de analisar as percepções, relativamente ao impacto e aos efeitos de um modelo pedagógico *online* no autoconceito académico dos estudantes do ensino superior, em facetas como a motivação, a orientação para as tarefas, a confiança nas suas capacidades ou a relação com os pares, desenvolvemos o presente trabalho.

Como quadro conceitual tomamos o modelo *de e- moderating*, de Salmon (2000) que é, geralmente, considerado como uma das propostas mais completas e integradas, no que se refere ao papel do professor nestes ambientes educativos. O

modelo desenvolvido por Gilly Salmon (2000) é baseado em cinco níveis ou etapas, que orientam a atividade do professor- moderador no trabalho com os estudantes, para conseguir a construção de comunidades virtuais de aprendizagem. Esta é uma das propostas mais estruturadas para o desenvolvimento de comunidades de aprendizagem, onde a contribuição de cada estudante, tem o seu próprio significado, e a função do professor (e-moderador) é uma função estruturante de base. É, na essência, um modelo que assenta na atividade do e-moderador e visa a independência do estudante, no trabalho com os outros elementos do grupo.

Em síntese, a nossa investigação pretende perspectivar possíveis cenários e *designs* alternativos de aprendizagem, no domínio da pedagogia no ensino superior, estudando o efeito deste modelo no autoconceito académico dos estudantes, nomeadamente, no que diz respeito à motivação, à orientação para as tarefas, à confiança nas próprias capacidades, relação com os pares, bem como de exploração e aprofundamento das aprendizagens, com reflexo nos resultados esperados.

Metodologia

Neste estudo pretendemos, fundamentalmente, e como já referido, analisar a percepção do impacto de um modelo pedagógico *online* no autoconceito académico de estudantes do ensino superior. A natureza da indagação levou-nos a considerar pertinente uma abordagem como a *Design Based Research* (DBR) que parte do conceito de *design experiments*. De acordo com Wang e Hannafin (2005) esta metodologia de pesquisa em educação predispõe-se a realizar investigação rigorosa e reflexiva para testar e aperfeiçoar ambientes de aprendizagem inovadores. Os professores assumem o papel de co-pesquisadores, contribuindo para o desenvolvimento da teoria do *design*, a fim de conduzir à implementação das inovações.

Trata-se de uma metodologia que procura pesquisar problemas educativos em contextos reais de atuação pedagógica, com vista à resolução de problemas

significativos e práticos, conciliando teoria e prática através de uma ligação colaborativa entre investigadores e profissionais que procuram entender, documentar, interpretar e melhorar a prática educativa.

A DBR está associada a uma epistemologia pragmática que considera a teoria de aprendizagem conseguida de forma colaborativa pelos intervenientes no processo, e onde o objetivo da pesquisa é resolver problemas reais, ao mesmo tempo em que permite a construção de princípios de *design* que podem influenciar decisões futuras.

Com o intuito de suscitar a emergência de dados referentes ao estudo, recorreremos a uma técnica de investigação capaz de codificar as declarações semi-livres e aparentemente desordenadas: a análise de conteúdo (BARDIN, 1977; VALA, 1986).

Iniciámos a análise de conteúdo procedendo à leitura flutuante da totalidade das respostas ao inquérito com o intuito de alinhar os temas comuns e de detectar particularidades em função da individualidade dos casos. Posteriormente, iniciámos o processo de sistematização da categorização emergente, procurando respeitar a regra de exaustividade defendida por Bardin (1977) que considera que todos os elementos do *corpus*. Considerando todas as respostas para a categorização e comparação do conteúdo, separámos as unidades de registo do *corpus* em parágrafos e numerámo-las sequencialmente em função do alinhamento das respostas. A análise foi feita em função do quadro de categorias definido, combinando a emergência de novos dados já sugeridos pelo quadro conceitual e pela revisão da literatura. Com o intuito de organizar a informação de forma perceptível, optámos por codificar os dados baseando-nos em apenas três letras que derivam, basicamente, das iniciais, ou das três primeiras letras da palavra ou do conjunto de três letras significativas.

A nossa amostra foi constituída por um grupo de 70 estudantes de uma Escola Superior de Educação do curso de Educação Básica. O instrumento que serviu de base à recolha de dados foi um inquérito por questionário distribuído presencialmente. Tendo em conta o âmbito e o objetivo do estudo bem como a

análise documental de alguns normativos relevantes no contexto em estudo, inspirámo-nos no *Self Concept as a Learner Scale* (SCAL) desenvolvido por Waetjen, em 1972, posteriormente adaptado por Veiga (1996) à população portuguesa, para construir o nosso instrumento. Assim, as quatro dimensões que constituem o SCAL foram aquelas que definimos para o nosso instrumento. A primeira- *Motivação (MOT)*- faz referência às percepções que o estudante tem de si próprio, relativamente ao gosto e interesse pelas e-atividades desenvolvidas no ambiente virtual de aprendizagem; a segunda – *Orientação para a Tarefa (OPT)*- avalia o cuidado com que o estudante realiza as e-atividades no ambiente virtual, referindo-se, essencialmente, ao esforço para fazer bem as atividades indicadas; a terceira *Confiança nas Capacidades (CNC)*- avalia a confiança que o estudante tem nas suas capacidades para desenvolver as atividades *online* e na expressão das suas ideias nas salas de aula virtuais; e a quarta *Relação com os Colegas (RCC)* relaciona-se com a sua integração na comunidade virtual de aprendizagem e com a percepção de confiança recebida da comunidade. Com base nestas categorias, definimos uma série de questões abertas que constituíram o corpo do inquérito.

A informação proveniente dos inquéritos será apresentada em quadros, com o objetivo de exemplificar a relevância de algumas das suas opiniões, contendo esses quadros a codificação referente ao número (N) de estudante (E), o número da unidade de registo e o registo com excertos do seu discurso.

Análise dos resultados

Antes de passarmos à análise dos resultados, pensamos que é importante referir que a análise dos dados emergentes obedeceu a uma lógica de funcionamento baseada na alternância de duas fases. Numa primeira fase foi realizada uma análise vertical de cada um dos questionários e na segunda procedemos a uma análise horizontal ou comparativa com recurso ao método da “análise comparativa constante” (MILES & HUBERMAN, 1994) com o intuito de identificar aspectos comuns e distintivos das representações e percepções destes estudantes. Para o efeito apresentaremos a informação em quadros, com o objetivo de exemplificar a

relevância de algumas das suas opiniões, contendo esses quadros a codificação referente ao número de estudante (EST) o número da unidade de registo (UR) e o registo com excertos do seu discurso. Pensamos que a escolha deste modelo organizativo da informação, permite uma mais adequada visualização do quadro geral representativo das suas concepções.

Assim, na primeira categoria, *Motivação*, com setenta registos que comporta as referência às percepções que os estudantes têm de si próprios, relativamente ao gosto e interesse pela metodologia e pelas e-atividades desenvolvidas no ambiente virtual de aprendizagem, a classificação das unidades de registo, repartiram-se pelas frequências de *Motivante (+)* e *Pouco ou Nada Motivante (-)*. A primeira, *Motivante* foi aquela que recebeu a maioria das referências, sessenta e nove registos, o que sugere, claramente, que estes estudantes consideram que as atividades desenvolvidas no ambiente virtual de aprendizagem foram extremamente motivadoras; a segunda, *Pouco ou Nada Motivante*, com apenas um registo, supostamente traduz a incapacidade destes ambientes na adequação da formação à realidade profissional.

Relativamente às representações dos estudantes do curso de Educação Básica, verificamos nesta área sessenta e nove registos de tendência positiva (+) e apenas um de tendência negativa (-), embora este último registo se refira a questões motivacionais relacionadas não com a unidade curricular (UC), mas com expetativas relativamente ao seu futuro profissional. Assim, todos os estudantes consideraram que este ambiente constituiu um forte elemento de motivação.

Quadro 1- *Motivação* - Estudantes do Curso de Educação Básica

EST	UR	S	Registo
EB1	1	+	O início da UC foi complicado e as expetativas não eram muito boas. Mas, após o primeiro módulo a minha forma de ver o ensino <i>online</i> mudou completamente. A discussão nos fóruns dá-nos vontade de sempre que ligamos o computador digitarmos a página do <i>Moodle</i> . Toda a metodologia e a interação do próprio docente contribuíram para uma motivação extra.

EB14	56	+	De facto, o ambiente utilizado teve bastante influência na minha motivação para a UC, não só por permitir a troca de opiniões e argumentos nas salas de aula virtuais, mas, essencialmente, porque o próprio professor soube retirar o máximo das ideias de cada aluno, pela forma “provocadora” de diálogo que usou.
EB34	136	+	Esta “coisa” da Educação à Distância revelou-se para mim muito estimulante. Permitiu-me, de acordo com as orientações dadas pelo professor, investigar, recolher, analisar e selecionar informação que me possibilitaram cumprir as tarefas propostas, “acordando” capacidades há muito “adormecidas” e que precisavam ser “abanadas”. Permitiu-me, também, gerir o meu tempo de uma forma mais eficaz, conciliando a minha atividade profissional com a académica.

Como podemos ver na primeira unidade de registo exemplificativa o estudante –E1-, que mostrava algumas reticências relativamente à eficácia dos ambientes *online*, refere que após o início das aulas da UC, mudou completamente de ideia e que ficou, inclusive “viciada” no ambiente. E termina dizendo que para esta mudança de opinião contribuiu muito a ação do professor e da metodologia utilizada no ambiente virtual de aprendizagem.

Outra estudante –E10- tem uma opinião idêntica, referindo também que:

“no início da UC não tinha grande interesse em muitas das temáticas abordadas nas aulas, pois era um pouco distraída e desinteressada em algumas coisas que me rodeiam, mas durante as aulas *online* essa percepção mudou, pois cheguei à conclusão que é necessário termos conhecimento dos factos que nos rodeiam e isso deu-me bastante motivação e incentivo para a UC e para discutir com o professor e os meus colegas as temáticas abordadas na plataforma. Posso neste momento dizer que gostei do ambiente virtual, da forma como os conteúdos programáticos foram abordados e do facto de estes serem lecionados de uma forma não tradicional, mas sim através das novas tecnologias (moodle), e isso motivou-me para ir às aulas, para trocar ideias com os elementos presentes e para estar mais atenta aos factos que me rodeiam, não só para as aulas mas também para a minha vida pessoal e profissional futura. E saber que a minha opinião embora não seja muito importante fora da sala de aula, dentro dela não era insignificante, pois contava, pelo menos, para uma melhor nota” (UR40).

Por sua vez, a estudante -EB14-, como podemos ver na segunda unidade de registo exemplificativa (UR 56) considera que, não foi só a forma como o ambiente virtual de aprendizagem estava organizado que contribuiu para o aumento da sua motivação, mas foi também o próprio professor que se assumiu, nas suas palavras como um “provocador”, e que procurou estimular os estudantes a participar nos diferentes espaços de conversação criados no ambiente virtual.

Com efeito, uma das potencialidades destes ambientes virtuais de aprendizagem prende-se com a interatividade e interação, que se pode estabelecer entre os diferentes participantes. E neste processo de interação, o professor é o responsável por identificar os conhecimentos relevantes, propor experiências que levem ao discurso crítico e à reflexão, diagnosticar e avaliar os resultados de aprendizagem, sendo que o *eLearning* exige uma maior atenção ao equilíbrio entre o controlo e a responsabilidade (GARRISON & ANDERSON, 2005).

Por sua vez a estudante –E34-, na terceira unidade de registo exemplificativa, referindo-se à educação a distância como uma “coisa”, considera que este ambiente virtual revelou-se muito estimulante, porque permitiu-lhe, de acordo com as orientações do professor, investigar, recolher, analisar e seleccionar informação que lhe possibilitaram cumprir as e-atividades propostas com sucesso.

Esta abordagem é extremamente importante, porque permite que o estudante esteja no centro da sua aprendizagem e tenha uma participação ativa construindo o seu próprio conhecimento (GOULÃO, 2012). Há uma nova relação entre o conhecimento e a aprendizagem, como se depreende nas palavras da estudante E38:

“(...) os trabalhos realizados no *Moodle*, apesar de muito exigentes, permitiram-me aprender bastante, porque fui obrigada a pesquisar sozinha (UR152)”

É, pois, uma abordagem que encoraja e aceita a autonomia e iniciativa dos estudantes; que encoraja os estudantes a dialogar com o professor e entre si; que os encoraja a resolverem os problemas e perguntarem uns aos outros a solução; que os estimula a assumir responsabilidades e que estimula a discussão e que mantém a curiosidade do estudante (MOREIRA & MONTEIRO, 2010).

Também o estudante E37, destaca a importância do papel do professor, referindo que:

“O professor usou métodos que nos cativaram muito; os temas discutidos nas aulas atraíram a nossa atenção como um ímã atrai os metais e, de repente, estávamos todos colados aos temas, tornando-se motivo de conversa não só na sala de aula virtual, mas também fora da sala, noutras redes sociais” (UR 148).

E perante esta abordagem como se deve situar o professor? Este deve estar consciente que não se trata apenas de dominar um qualquer instrumento ou um novo sistema de representação de conhecimento, mas sim de uma nova cultura de aprendizagem. Isto pressupõe que os professores, mais do que transmitir informação, promovam competências nos seus estudantes, de procura, seleção e interpretação da informação disponível. Nesta sociedade da informação, com as alterações que comporta na aprendizagem e na construção do conhecimento o professor deve assumir-se, pois, como mediador e facilitador, proporcionando as ajudas educativas adequadas a uma aprendizagem construtiva do estudante. A este respeito o estudante E23 destaca que sempre esteve motivado desde o início das aulas até ao fim. Explica ele que:

“a forma como o professor estruturou os conteúdos na plataforma com referência a obras de arte, filmes, documentários, espaços de discussão e reflexão, onde pude aprender com os meus colegas e com o professor, que teve sempre uma presença assídua a dar resposta e a orientar os alunos no seu processo de aprendizagem, foi muito motivante para mim” (UR92).

Com efeito observados de uma determinada ótica e com objetivos e tarefas bem definidas estas obras de arte, filmes ou documentários referidos, anteriormente, podem tornar-se em algo mais do que um momento de emoção e diversão, podendo converter-se numa experiência viva e interessante, que ajuda os estudantes a alargarem conceitos, a pensarem e a confrontarem-se criticamente com outras

realidades, a interiorizarem valores que se dispersariam numa incerta pesquisa e a agarrar ideias que não cabem dentro de definições, nem se compreendem totalmente através da leitura de um texto (MOREIRA, 2012a). No cerne dessa atitude está, pois, a forma como o professor encara essa ferramenta pedagógica e tecnológica, a capacidade que tem em integrá-la de forma oportuna num conjunto de outras estratégias e recursos didáticos ou no aproveitamento que dela retira como método de abordagem ao próprio tema (MOREIRA, 2012b). Quando mais oportuno e útil for o recurso audiovisual, quanto mais os estudantes sentirem que têm nele uma oportunidade de compreender melhor as questões em estudo, de completar um “puzzle” que sem o vídeo ficaria inacabado, melhor será a sua adesão à metodologia (MOREIRA & MONTEIRO, 2012).

Com efeito estes objetos de aprendizagem audiovisuais, e como referem vários autores (MORAN, 1993; FERRÉS, 1996; BARTOLOMÉ, 1999; MORAN, 2002) apresentam um enorme potencial como tecnologia de instrução.

Perante essa realidade, e usando os recursos audiovisuais uma linguagem tão próxima daquela que é utilizada no quotidiano, faz todo o sentido apropriarmos-nos do seu potencial comunicativo, trazendo-os para as salas de aula virtuais para, de um modo consciente, torná-los em ferramentas de mediação pedagógica capazes de contribuir para a grande odisseia da escola contemporânea que se vai ancorando em perspectivas sócio construtivistas e que coloca o estudante no centro do processo pedagógico (MOREIRA, 2012b).

Relativamente à segunda categoria, *Orientação Para a Tarefa*, também com setenta registos, referente às percepções que os estudantes têm de si próprios, no que concerne ao cuidado com que realizam as e-atividades no ambiente virtual, a classificação das unidades de registo mostra apenas percepções de tendência positiva (+) o que indicia, claramente, que os estudantes, consideram que se esforçaram por cumprir as tarefas solicitadas pelo professor no ambiente virtual. Para além disso, os resultados revelam-nos que estes consideram que o sistema de gestão de aprendizagem é uma ferramenta que pode facilitar a organização e a gestão do tempo dispendido na realização das e-atividades.

Quadro 2- Orientação Para a Tarefa

EST	UR	S	Registo
E2	6	+	A realização das tarefas na plataforma (moodle), na minha opinião é a melhor forma de realizar tarefas, pois cada um gere o tempo como quer; as tarefas eram realizadas onde quiséssemos e onde nos sentíssemos melhor; no meu caso eram em casa, onde as realizava com calma, com tempo e mais paciência.

Como podemos ver na unidade de registo exemplificativa o estudante –E2-, refere que a plataforma é um meio muito útil para realizar as tarefas solicitadas, porque permite que o estudante faça uma gestão adequada do seu tempo e permite a sua realização no espaço que mais lhe apraz.

A maioria dos testemunhos recolhidos sublinha estas vantagens do ponto de vista da gestão do tempo e do espaço na realização das e-atividades, referindo que:

E12-“O facto de termos realizado as nossas tarefas a partir das novas tecnologias (moodle), facilitou em muito a organização e a gestão do tempo gasto nessas tarefas, pois usei o tempo que necessitei para as fazer em casa sem grandes pressões, e na altura que mais me convinha, sem estar sujeita a tempos impostos.” (UR42).

E19-“ A possibilidade de poder elaborar e enviar os trabalhos pela plataforma com um tempo definido, possibilitou-me gerir melhor o meu tempo e ver as minhas prioridades” (UR74).

E23-“Acho que a utilização da plataforma permitiu uma boa organização das atividades. A plataforma permitiu-nos ter tudo planeado (horas e dia) para a entrega das atividades”(UR86)

E28- “A metodologia online usada permitiu-me organizar o meu tempo e realizar as atividades de acordo com a minha disponibilidade horária” (UR106).

A terceira categoria, *Confiança nas Capacidades*, com setenta registos, avalia a confiança que o estudante tem nas suas capacidades para desenvolver as e-

atividades *online* e na expressão das suas ideias nas salas de aula virtuais. A classificação das unidades de registo, repartiram-se pelas frequências de *Confiante* (+) e *Pouco ou Nada Confiante* (-). A primeira, *Confiante* foi aquela que recebeu a maioria das referências, sessenta e sete registos, o que sugere, declaradamente, que o ambiente de aprendizagem tornou alguns destes estudantes mais confiantes nas suas capacidades; a segunda, *Pouco ou Nada Confiante*, com apenas três registos, revela que o ambiente *online* em si nada contribuiu para aumentar a confiança nas capacidades.

Quadro 3- Confiança nas Capacidades

EST	UR	S	Registo
E2	7	+	O ambiente permitiu-me confiar mais nas minhas capacidades e expor sem receios as minhas ideias pois como já referi os temas discutidos talvez nós nunca tivéssemos pensado muito nem neles, mas depois de falar neles nas aulas tornaram-se assunto de conversa mesmo nos intervalos.
E9	35	-	Posso, às vezes, não confiar muito nas minhas capacidades, mas nunca tive qualquer receio de expor as minhas ideias, pelo que ainda não estou convencida que o ambiente online tenha realmente alterado esse ponto de vista.

Como podemos ver na primeira unidade de registo exemplificativa o estudante –E2-, refere que o ambiente *online* permitiu-lhe confiar mais nas suas capacidades, expondo as suas ideias sem medos e receios nas salas de aula virtuais.

Outros estudantes têm testemunhos idênticos, referindo também que:

E10- “a metodologia utilizada ajudou-me a ter mais confiança nas minhas capacidades, pois deu-me a oportunidade de expor as minhas ideias sem ser “julgada” por isso. Penso que para esta UC este ambiente não podia ser melhor para nos ajudar a confiar nas nossas capacidades e expor as nossas ideias sem qualquer receio.” (UR39)

E11-“a metodologia ajudou-me a expressar a minha opinião sem receio que os outros não concordassem comigo.” (UR43)

E22- “a metodologia utilizada fez com que eu tivesse mais confiança nas minhas opiniões sem ter medo de divulgá-las a quem quisesse ler, senti um grande à vontade, é sem dúvida uma forma de ensino muito diferente do que estamos habituados. Foi um aspeto muito positivo.” (UR86)

E30- “com esta UC ganhei um pouco mais de “liberdade de expressão”, isso é inquestionável. O facto de termos de expor as nossas ideias fez de mim uma pessoa bem mais confiante das minhas capacidades” (UR115)

Para além da questão da maior confiança nas capacidades alguns estudantes sublinham também que estes ambientes podem proporcionar uma sensação de maior segurança, porque as salas de aula virtuais (fóruns) não implicam “confrontos” verbais síncronos, o que para quem é mais inibido é um aspeto muito positivo:

E37- “Este ambiente permitiu-me confiar mais nas minhas capacidades e expor sem receio as minhas ideias, pois penso que o facto de não estarmos a falar para uma plateia cheia de gente e para um professor, e estarmos a escrever num computador sem estar ninguém presente nos relaxa mais e nos ajuda a aperfeiçoar o trabalho, pois não estamos sujeitos a pressões.” (UR143)

E40- “Este ambiente tornou-me mais confiante, pois eu não gosto muito de expor as minhas ideias a uma grande “plateia”. A utilização da plataforma ajudou-me bastante a expor as minhas ideias sem medos da reação dos outros, sem medo de estar a dizer algo errado.” (UR155)

E43- “A estratégia usada foi sem dúvida muito importante; permitiu-nos sentir à vontade para expressar as nossas opiniões; o receio da critica ficou um pouco de parte, pois “teclar” num computador é diferente de falar para uma turma inteira.” (UR167)

No entanto, é de registrar que não existe unanimidade nas percepções dos estudantes, já que, como podemos observar na segunda unidade de registo exemplificativa do quadro anterior, a estudante E9 refere que os seus índices de confiança não sofreram alterações com a leção da UC no ambiente *online*.

Finalmente, relativamente à quarta categoria, *Relação com os Colegas*, igualmente com cento e vinte registos, que se refere à forma como se estabelece a integração na comunidade virtual de aprendizagem e com a percepção de confiança recebida da comunidade, a classificação das unidades de registo, repartiu-se pelas frequências de *Relação Fortalecida (+)* e *Relação Idêntica (-)*. A primeira, *Relação Fortalecida* foi aquela que recebeu a maioria das referências, sessenta e sete registos, o que sugere, sem dúvida, que o ambiente de aprendizagem permitiu fortalecer os laços sociais entre os elementos da turma, formando uma comunidade de aprendizagem virtual; a segunda, *Relação Idêntica*, com apenas três registos, revela que o ambiente *online* não contribuiu para o fortalecimento de relações sociais com os colegas.

Quadro 4- *Relação com os Colegas*

EST	UR	S	Registo
E7	28	+	Foi interessante conviver no espaço virtual com todos os colegas; esta diversidade de opiniões permitiu que eu aprendesse muito; aprendemos muito uns com os outros, podia não haver concordância, mas havia uma atitude educada e de respeito. Com isto, na minha opinião, todos tiveram uma relação virtual “saudável”.
E9	36	-	Não considero que a metodologia aplicada me permitisse integrar-me melhor na turma, mas permitiu certamente que eu ficasse a conhecer melhor os colegas e que tivesse uma opinião mais formada sobre eles. Alguns colegas surpreenderam-me, pela positiva, com as suas participações. As temáticas estudadas foram, por vezes, tema de conversa com alguns colegas.

Como podemos ver na primeira unidade de registo exemplificativa, o estudante E7, refere que foi muito enriquecedor conviver com os colegas no espaço virtual, permitindo-lhe, por um lado, aprender bastante com eles, e por outro estabelecer uma relação virtual muito “saudável”. Outros estudantes sublinham as mesmas ideias, referindo também que:

E10- “Os debates nas aulas *online* ajudou-nos a ter uma boa relação; nós conseguimos dar a nossa opinião respeitando a dos outros e sem faltar ao respeito uns aos outros.” (UR40)

E11-“Realmente acho que a relação da turma, melhorou, acho que com estas aulas ficámo-nos a conhecer um pouco melhor” (UR44)

E24- “A metodologia permitiu-me através dos debates na plataforma, integrar-me melhor na turma, pois fui estabelecendo conversas com todas as pessoas da turma, deixei comentários na plataforma; todos iam dando a sua opinião, trocámos opiniões e perspectivas; conhecemos melhor o próximo e assim perante esse conhecimento já pudemos deduzir o comportamento dele em relação a certas temáticas. (UR94)

No entanto, registre-se que, apesar de não ser um testemunho que indica um mau relacionamento, a estudante E9 refere, como podemos ver na segunda unidade de registo exemplificativa, que o ambiente *online* não contribuiu para uma melhor integração na turma. Acrescenta, contudo, que as discussões permitiram que conhecesse melhor os colegas, o que revela um posicionamento ambivalente nesta questão.

Na realidade, as salas de aula virtuais possibilitam diversos níveis de interação que vão desde o um para um até de muitos para muitos. Estes níveis estão presentes em diferentes áreas do ambiente *online* e assumem diferentes tarefas, recursos e funções sociais e educativas. As interações, não só com o professor, mas também com os colegas, configuram-se, pois, como a base prática da aprendizagem em ambiente e tais interações estão fundamentadas pelas teorias de carácter construtivista e sóciointeracionista, como já referimos anteriormente, uma vez que

exigem a negociação de conflitos e a partilha de significados (MONTEIRO & MOREIRA, 2012b).

Conclusões

A necessidade de acompanhar os desafios da sociedade contemporânea e, em parte, de dar resposta às atuais exigências que são feitas ao ensino superior fez com que muitas instituições tenham adotado projetos de educação *online*, procurando integrar o *eLearning* no processo pedagógico.

Baseados, pois, nesta necessidade, desenvolvemos a nossa prática letiva ancorada num modelo de aprendizagem relacionado com o desenvolvimento de comunidades de prática e de aprendizagem e com a resolução de problemas. E os resultados dessa prática, tendo em conta as percepções dos atores envolvidos, revelam que, efetivamente, estes ambientes virtuais de aprendizagem podem ter efeitos muito positivos no autoconceito académico dos estudantes do ensino superior, em termos das diferentes categorias consideradas, quer seja a nível da sua motivação, da confiança nas suas capacidades, da organização das atividades ou da relação com os seus pares.

Com efeito, pudemos concluir que os estudantes consideraram que o ambiente *online* “desenhado” pelo professor foi um fator motivacional determinante para o seu desempenho escolar. Ao destacarem a presença constante do professor nos diferentes espaços de comunicação do ambiente e os diferentes papéis assumidos (motivador, mediador, moderador...), ao salientarem a interação social existente entre estudantes e professor e entre pares e ao assumirem que este ambiente gerou discussões e conflitos cognitivos estimulantes, os estudantes, acabam por revelar, indiretamente, que o modelo pedagógico proposto fez emergir uma comunidade de aprendizagem que os motivou para as atividades académicas da UC. Para além disso é de destacar que os estudantes também referem os recursos audiovisuais disponibilizados como um elemento de motivação relevante. Na realidade muitos autores reconhecem este poder motivador ao documento videográfico, porque este tipo de recurso pode lançar questões sobre determinado tema de impacto sobre os

estudantes, apresentar testemunhos, fomentar reflexões e debates sobre notícias ou histórias fictícias, entrevistas ou reportagens. O importante é que o recurso, enquanto elemento de motivação, catalise a sua atenção para determinado conteúdo e promova a reflexão que, por sua vez, conduza a aprendizagens partilhadas (MOREIRA, 2012a). Alguns testemunhos do nosso estudo parecem apontar no sentido dessa aprendizagem partilhada.

Concluimos também que os estudantes consideram que se esforçaram por cumprir as tarefas solicitadas pelo professor no ambiente virtual e que o sistema de gestão de aprendizagem é uma ferramenta que pode facilitar na organização e na gestão do tempo dispendido na realização das atividades académicas. Estes são resultados de certa forma não surpreendem, porque estes ambientes de *eLearning*, são normalmente espaços muito bem estruturados, delineados e organizados, que permitem aos intervenientes organizar-se em períodos temporais bem definidos.

No que diz respeito à questão da confiança nas capacidades concluimos que o ambiente de aprendizagem tornou a maioria destes estudantes mais confiantes nas suas competências, e para essa confiança contribuíram, decisivamente, os fóruns de discussão *online*, que foram os espaços de discussão e comunicação por excelência da UC. Como verificámos, na opinião da maioria dos estudantes, estes espaços permitiram a troca de informação e discussão de assuntos e propiciou a organização de debates de ideias com foco num tema preciso. Assim, este progresso na confiança das capacidades deve fazer-nos repensar e/ou redesenhar práticas tradicionalmente sedimentadas na sala de aula presencial. Enquanto ferramenta, como vimos, pode gerar maior participação e interação *online*, bem como ser fonte de estímulo e motivação. Cabe ao docente a responsabilidade de promover e intervir para sistematizar o seu uso, integrando-a como recurso pedagógico, a fim de criar condições para a construção do conhecimento, mas evitando a sensação de sobrecarga para o estudante e não exigindo muito mais tempo além do proposto (MONTEIRO, LENCASTRE & MOREIRA, 2012).

Finalmente, relativamente à relação com os pares, concluímos que este ambiente de aprendizagem permitiu fortalecer os laços sociais entre os elementos da turma, permitindo formar uma “verdadeira” comunidade de aprendizagem virtual.

Para a formação desta comunidade de prática foram decisivas as diferentes salas de aula virtuais criadas para o ambiente *online*. Estas salas de aula possibilitaram diversos níveis de interação, desde o um para um até de muitos para muitos. Para além disso as interações, não só com o professor, mas também com os colegas, configuraram-se como a base prática da aprendizagem, e tais interações foram suportadas pelas teorias de carácter construtivista e sociointeracionista.

Terminamos, referindo que estes ambientes virtuais de aprendizagem permitem equacionar o processo pedagógico de forma diferente. No entanto, a mudança não deve ser vista só do ponto de vista tecnológico, mas também em termos de teoria e de prática. Estamos cientes que esta mudança implica alterações culturais, pois obriga a repensar constantemente os papéis dos professores e dos estudantes e a relação existente entre eles, para além das implicações que devem ser concretizadas no plano da estruturação e planificação de cursos e currículos, sistemas de avaliação, formas de ensinar e aprender, metas a atingir. O nosso estudo, em particular, permite destacar a melhoria do autoconceito dos estudantes do ensino superior quando se recorre a um processo pedagógico sustentado em ambientes online. Os nossos resultados vão ao encontro de outros estudos (e.g. MONTEIRO & BARROS, 2012), no que concerne à identificação das potencialidades dos ambientes online na aprendizagem, no desenvolvimento de competências sociais e cognitivas, a partir da opinião dos próprios atores. As dimensões do autoconceito académico por nós analisadas articulam-se com a auto percepção dos estudantes em termos de envolvimento nas tarefas, do sentido da auto competência e expectativas de as cumprir e ainda, em termos das dimensões sustentadas nas referidas competências sociais e cognitivas.

Bibliografia

BARDIN, L. *L'analyse de contenu*. Paris: PUF. 1977.

BARTOLOMÉ, A. *Nuevas Tecnologías en el aula*. Barcelona: Grao. 1999.

BENTO, F. *Autoconceito e participação social do estudante do ensino superior*. Dissertação de Mestrado. Coimbra: Faculdade Psicologia Ciências da Educação. 1997.

ESTEVÃO, C., & ALMEIDA, L. Prática desportiva e medidas de autoconceito físico e académico. In L. S. Almeida, M. J. Gomes, P. B. Albuquerque & S. G. Caires (Eds.), *Actas do IV Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (pp.512-519). Braga: Universidade do Minho. 1998.

FARIA, L. & LIMA, N. Auto-conceito académico, social e global em estudantes universitários. *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais*, 3, 2006. p. 225-235.

FERRÉS, J. *Vídeo e Educação* (2ª ed.). Porto Alegre: Artes Médicas. 1996.

GARRISON, D., & ANDERSON, T. *El e-learning en el siglo XXI. Investigación e práctica*. Barcelona: Octaedro. 2005.

GOULÃO, M. Ensinar e aprender em ambientes online: alterações e continuidades na(s) prática(s) docente(s). In J. A. Moreira & A. Monteiro (orgs.). *Ensinar e aprender online com tecnologias digitais: abordagens teóricas e metodológicas*. Porto: Porto Editora, 2012. p. 77-98.

LIMA, M., & SECO, G. Autoconceito académico em adultos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXIV, 1990. p.303-315.

MILES, M. & HUBERMAN, A. Drawing valid meaning from qualitative data: toward a shared craft. *Educational Researcher*, 13 (5), 1984. p. 20-30.

MONTEIRO, A. *O currículo e a prática pedagógica com recurso ao b-learning no ensino superior*. Tese de Doutoramento em Ciências da educação. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. 2011.

MONTEIRO, A. O processo de Bolonha e o trabalho pedagógico em plataformas digitais: possíveis implicações. In A. Monteiro, J. A. Moreira & A. C. Almeida (Orgs.). *Educação Online: Pedagogia e Aprendizagem em Plataformas Digitais*. Santo Tirso: De Facto Editores, 2012. p. 15-26.

MONTEIRO, A., & BARROS, R. O Blended Learning no Ensino Superior: a percepção dos estudantes. In A. Monteiro, J. A. Moreira, A. C. Almeida & J. A. Lencastre (coord.). *Blended Learning em Contexto Educativo: Perspetivas teóricas e práticas de investigação*. Santo Tirso: De Facto Editores, 2012. p. 135-150.

MONTEIRO, A., & MOREIRA, J. O Blended Learning e a Integração de Sujeitos, Tecnologias, Modelos e Estratégias de Ensino-aprendizagem. In A. Monteiro, J. A. Moreira, A. C. Almeida & J. A. Lencastre (coord.). *Blended Learning em Contexto Educativo: Perspetivas teóricas e práticas de investigação*. Santo Tirso: De Facto Editores, 2012a. p. 33-58.

MONTEIRO, A., & MOREIRA, J. A. O b-learning no Ensino Superior. Reflexões em torno de práticas. *Cadernos de Pedagogia no Ensino Superior*, 20, 2012, b. p. 23-36. (Online), disponível a partir de <https://www1.esec.pt/pagina/opdes/>

MONTEIRO, A., LENCASTRE, J., & MOREIRA, J. Interação em Salas de Aula Virtuais. In A. Monteiro, J. A. Moreira, A. C. Almeida & J. A. Lencastre (coord.). *Blended Learning em Contexto Educativo: Perspetivas teóricas e práticas de investigação*. Santo Tirso: De Facto Editores, 2012. p. 81-98.

MORAN, J. *Leituras dos Meios de Comunicação*. São Paulo: Ed. Pancast. 1993.

MORAN, J. *Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica* (5ª ed.). Campinas: Papyrus. 2002.

MOREIRA, J. A. & MONTEIRO, A. O Trabalho Pedagógico em Cenários Presenciais e Virtuais no Ensino Superior. *Educação, Formação & Tecnologias*, 3 (2), 2010. p. 82-94.

MOREIRA, J. A. (Re) Pensar o ensino com objetos de aprendizagem audiovisuais em ambientes presenciais e online. In J. A. Moreira & A. Monteiro (orgs.). *Ensinar e*

aprender online com tecnologias digitais: abordagens teóricas e metodológicas. Porto: Porto Editora, 2012. p. 77-98.

MOREIRA, J. A. Cinema na escola: prazer e aprendizagem em ambientes virtuais. *Imagens da Cultura. Cultura das Imagens*, 1 (2), 2012. p. 173-181. (revista digital), disponível a partir de <http://www.itacaproject.com/icci-revista-02>

MOREIRA, J. A. & MONTEIRO, A. Exploração Didática de Filmes Educativos em Ambientes Virtuais de Aprendizagem. *Cadernos de Pedagogia no Ensino Superior*, 21, 2012. p. 3-14. (Online), disponível a partir de <https://www1.esec.pt/pagina/opdes/>

MOREIRA, J. A., FERREIRA, A. & ALMEIDA, A.. Communities of Inquiry em Blended Learning: O 3.º Elemento do Processo de Ensino-Aprendizagem. In A. Monteiro, J. A. Moreira, A. C. Almeida & J. A. Lencastre (coord.). *Blended Learning em Contexto Educativo: Perspetivas teóricas e práticas de investigação.* Santo Tirso: De Facto Editores, 2012. p. 97-132.

PUJADAS MUNOZ, J. *El método biográfico: el uso de las histórias de vida en ciencias sociales.* Madrid: CIS. 1992.

SANTOS, L. & ALMEIDA, L. Vivências académicas e rendimento escolar: Estudo com alunos universitários do 1º ano. *Análise Psicológica*, 2 (XIX), 2001. p. 205-217

SECO, G. O auto-conceito escolar em educadoras de infância: um estudo transversal. *Revista Portuguesa de Pedagogia, Ano XXVII*, 1, 1993. p. 119-139.

SIMÕES, M. & SERRA, A. A importância do auto-conceito na aprendizagem escolar. Separata da *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 21, 1987. p. 233-252.

STOCKER, J. & FARIA, L. Auto-conceito e Adaptação ao Ensino Superior: Estudo Diferencial com Alunos da Universidade do Porto. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia.* Braga: Universidade do Minho. 2009.

TAVARES, J. Factores de sucesso/insucesso no 1º ano dos cursos de Licenciatura em Ciências e Engenharia do Ensino Superior. In Soares, A., Osório, A., Capela, J.,



Volume 9 - Nº 1 – Janeiro/Abril de 2015

Almeida, L., Vasconcelos, R., & Caires, S. (eds.), *Transição para o Ensino Superior*. Braga: APPORT. 2000

TAVARES, J., & SILVA, I. Sucesso académico no ensino superior. In Sousa, R., Sousa, E., Lemos, F., Januário, C. (orgs.), *III Simpósio – Pedagogia na Universidade*, Lisboa, Reitoria da Universidade Técnica de Lisboa. 2001.

URHAHNE, D., CHAO, S., FLORINETHI, M., LUTTENBERGER, S., & PAECHTER, M. Academic self-concept, learning motivation, and test anxiety of the underestimated student. *British Journal of Educational Psychology*, 81, 2011. p. 161-177.

VALA, J. A análise de conteúdo. In Silva, A. & Pinto, J. (orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento. 1986.

VALENTE, I. *Auto-conceito em estudantes de enfermagem*. Coimbra: Quarteto. 2002.

VEIGA, F. Estudo de um instrumento de autoconceito escolar: “Self-concept as a learner scale”. In M. Gonçalves, I. Ribeiro, S. Araújo, C. Machado, L. Almeida & M. Simões (Eds.), *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (pp. 365-380). Braga: APPORT. 1996.

VEIGA, F. & MOURA, H. Disrupção escolar e auto-conceito dos jovens. *Jornal de Psicologia*, 11, 3-4, 1993, p.15-21.

WANG, F., & HANNAFIN, M. J. Design-based research and technology-enhanced learning environments. *Educational Technology Research and Development*, 53, 4, 2005. pp. 5-23.

Sobre os autores

	<p>J. António Moreira</p> <p>Pós-Doutorado em Tecnologias Educacionais e da Comunicação pela Universidade de Coimbra. Doutorado em Ciências da Educação, especialização em Formação de Professores pela Universidade de Coimbra. Curso de Mestrado em Multimédia pela Universidade do Porto. Professor Auxiliar no Departamento de Educação e Ensino a Distância da Universidade Aberta. Investigador no Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX (CEIS20) da Universidade de Coimbra e na Unidade Móvel de Estudos do Local (ELO) da Universidade Aberta.</p>
	<p>Rita Barros</p> <p>Doutorada em Ciências da Educação pela Universidade de Santiago de Compostela. Mestre e licenciada em Psicologia pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Porto. Professora Adjunta no Instituto Piaget. Investigadora do <i>Research in Education and Community Intervention</i> (RECI), Instituto Piaget e da UNIFAI, Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar da Universidade do Porto.</p>
	<p>Angélica Monteiro</p> <p>Doutorada em Ciências da Educação pela Universidade do Porto. Mestre em Educação Multimédia pela mesma Universidade. Investigadora do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE), Universidade do Porto e do <i>Research in Education and Community Intervention</i> (RECI), Instituto Piaget.</p>