

Cadernos de pedagogia no ensino superior

www.cinep.ipc.pt

nº 27

Dinâmicas de interação e comunicação em e-learning: Perceções dos estudantes do ensino superior

Cristina Vieira; J. António Moreira; Lúcio Sousa
e Paulo Manuel Costa

As diversas formas de coaprendizagem na era das redes e em contextos online de ensino superior

Daniela Melaré Vieira Barros

Cadernos de pedagogia no ensino superior

www.cinep.ipc.pt

nº 27

Dinâmicas de interação e comunicação em e-learning: Perceções dos estudantes do ensino superior – 3

Cristina Vieira; J. António Moreira; Lúcio Sousa
e Paulo Manuel Costa

As diversas formas de coaprendizagem na era das redes e em contextos online de ensino superior – 23

Daniela Melaré Vieira Barros

Direcção: Susana Gonçalves

Comissão editorial: Susana Gonçalves, Dina Soeiro, Sofia Silva

Título da série: Cadernos de Pedagogia no Ensino Superior

Publicação: Centro de Inovação e Estudo da Pedagogia no Ensino Superior (CINEP)

Grafismo e paginação: José Joaquim M. Costa

Dezembro de 2013

ISSN: 1647-032X

Dinâmicas de interação e comunicação em e-learning: Percepções dos estudantes do ensino superior

Cristina Vieira (cvieira@uab.pt)

Departamento de Ciências Sociais e de Gestão - Universidade Aberta/CEMRI; Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais- Universidade Aberta

J. António Moreira (jmoreira@uab.pt)

Departamento de Educação e Ensino a Distância - Universidade Aberta/ CEIS20; Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX- Universidade de Coimbra

Lúcio Sousa (lucio@uab.pt)

Departamento de Ciências Sociais e de Gestão - Universidade Aberta/CEMRI

Paulo Manuel Costa (pmcosta@uab.pt)

Departamento de Ciências Sociais e de Gestão - Universidade Aberta/CEMRI

Resumo

As dinâmicas comunicacionais que emergem da cultura digital, no contexto do *e-learning*, têm-nos levado a refletir sobre a criação de novos cenários de ensino-aprendizagem. A nossa experiência docente, numa instituição de Ensino a Distância - Universidade Aberta - tem contribuído não só para essa reflexão, mas também para a percepção da necessidade de acionar uma dinâmica de ensino baseada na inves-

tigação que nos permita desenvolver uma prática pedagógica fundamentada. Assim, desenvolvemos um estudo exploratório, num curso de Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV) designado de *Educação Sexual em Meio Escolar: Saberes, Afetos e Valores*, com o objetivo de conhecer as perspetivas e as perceções destes formandos relativamente ao ambiente virtual de aprendizagem e à eficácia do modelo pedagógico utilizado - *Community of Inquiry* - em aspetos relacionados com as diferentes dinâmicas de interação e de comunicação (entre professor/estudantes, estudantes/estudantes e entre estudantes/conteúdos ou recursos) criadas no seu seio. Os resultados obtidos permitem concluir que a presença das três dimensões de aprendizagem inerentes ao modelo (social, docente e cognitiva), que interagem entre si e se influenciam mutuamente, de forma colaborativa, através de um discurso crítico e reflexivo, foram fundamentais para a criação de experiências educativas relevantes.

1. Introdução

A evolução tecnológica e o advento da *Internet* propiciaram o surgimento de uma sociedade digital marcada por mudanças acentuadas na economia e no mercado de trabalho, impulsionando o nascimento de novos paradigmas, modelos, processos de comunicação educacional e novos cenários de aprendizagem (Moreira, 2012). Com efeito, a relação entre a tecnologia e a pedagogia mudou substancialmente o paradigma a que estávamos habituados, quebrando com a tradição de um ensino baseado num “manual recomendado”, na dominância do professor como “fonte de saber” e na observância rígida de um *curriculum* pré-determinado. Nos últimos anos, a necessidade de reestruturar o ensino superior e de fazer a “reengenharia” das instituições politécnicas e universitárias, face às mudanças preconizadas pelo Processo de Bolonha, tornou-se um imperativo e parece acompanhar a perceção de que a aplicação de tecnologias digitais começa a traduzir-se em resultados efe-

tivos e globais (Rosenberg, 2001; Masie, 2006). Freire (2008) a este respeito sublinha que a “Web 2.0 could facilitate a change of paradigm in learning; from a top-down system focused in teachers and established knowledge to a networked approach where teachers should change their roles to become coaches and facilitators of the learning process” (p. 1). Estes resultados não se limitam a meras situações experimentais, existem tendências e vias de progresso evidentes, na medida em que o controlo da aprendizagem passou do professor para o estudante, os materiais impressos partilham o lugar com os materiais multimédia e a informação passou a estar disponível *online* em vez de *offline*. E, talvez, o mais importante, os estudantes deixaram de ser simples utilizadores e passaram também a ser autores e produtores destes documentos.

No entanto, e não desprezando as vantagens oferecidas pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), parece existir uma ênfase exagerada nas características técnicas dos recursos, em detrimento dos processos comunicacionais e das necessidades individuais de cada estudante. Se por um lado, muitos *sites* da *Web*, com conteúdos ricos em multimédia, não oferecem uma comunicação eficaz e são deficientes como instrumentos de aprendizagem, por outro, as variáveis intrínsecas do perfil cognitivo do estudante são muitas vezes ignoradas em face da adoção rápida das TIC (Monteiro & Moreira, 2012).

Contudo, num ambiente de aprendizagem, quer seja virtual ou presencial, os conteúdos e os documentos que o mediatizam são apenas um dos elementos a ter em consideração. Para criar ambientes de aprendizagem promotores do pensamento crítico é necessário considerar, também, as variáveis relativas às circunstâncias sociopsicológicas em que a aprendizagem tem lugar (Bates, 2000).

Em primeiro lugar, devemos ter em conta os aspetos cognitivos relacionados com a modelação e o mapeamento cognitivo do aprendente e o seu estilo de aprendizagem, pois como sabemos, as pes-

soas percebem e processam a informação de modos muito diferentes. O reconhecimento da existência de formas diferentes de aprender, condicionadas pelas diferentes formas de perceber e processar informação, deve, pois, refletir-se no desenho dos ambientes e experiências de aprendizagem e também na concepção e desenvolvimento de e-conteúdos (Hartman, 1995). Em segundo, devemos considerar os aspetos afetivos, relacionados com a motivação, a satisfação, a imaginação e criatividade; e, por fim, as questões relacionais, como o desenvolvimento de comunidades de aprendizagem.

É muito importante cimentar relações sócio-comunicativas ou sócio-educativas eficazes, uma vez que estas são o suporte da componente afetiva que deve existir na aprendizagem. Com efeito, as comunidades de prática e de aprendizagem parecem estar a modificar as estruturas institucionalizadas de construção e disseminação de conhecimento, surgindo como um complemento às formas pré-existentes de criação de conhecimento e de aprendizagem organizacional.

Partindo de uma visão da aprendizagem que concebe o envolvimento em práticas sociais como o principal processo de construção do conhecimento, consideramos as comunidades que os indivíduos constroem e às quais pertencem ao longo das suas vidas como unidades básicas de análise do processo de construção do conhecimento. Entendemos que esta concepção sustenta a visão de que os indivíduos aprendem quando integrados em comunidades nas quais o conhecimento é construído através da interação (no âmbito de atividades colaborativas de intercâmbio social e de autodescoberta), do discurso, da ação e da negociação.

Estas comunidades são uma importante alternativa à aprendizagem e aos contextos organizacionais tradicionais e, ao serem suportadas pelas tecnologias, tornaram-se mais tangíveis hoje do que há uma década. Elas representam ambientes intelectuais, culturais, sociais e psicológicos que facilitam e sustentam a aprendizagem,

enquanto promovem a interação, a colaboração e o desenvolvimento de um sentimento de pertença dos seus membros (Moreira, Ferreira, & Almeida, 2013).

É deste modo que as comunidades emergem como uma alternativa aos ambientes tradicionais de aprendizagem enquanto grupos descentralizados de indivíduos que se auto-organizam em torno de células funcionais e estáveis com o objetivo de se apoiarem no desenvolvimento de atividades de aprendizagem construtivistas. Tendo estas comunidades, o grupo como núcleo, torna-se possível construir quer identidades partilhadas, quer o próprio contexto social que sustenta essa partilha (Brown & Duguid, 2000). Estas comunidades fornecem diferentes formas de aprender através de atividades colaborativas. De facto, a colaboração pode ser considerada como a pedra basilar das comunidades de aprendizagem na medida em que promove a construção social do conhecimento através da interação (Moreira, 2012).

Este modelo de trabalho colaborativo tem por base um diálogo reflexivo que se desenvolve em torno de elocuições específicas dedicadas a interesses particulares dos indivíduos em interação particular, resultando da *inquiry* coletiva promovida pela comunidade. Neste contexto, se aceitarmos que os ambientes virtuais são ferramentas inovadoras para a criação de comunidades de aprendizagem, e que as ferramentas psicológicas influenciam profundamente a nossa visão do mundo, então é crucial reconhecer a necessidade de uma nova perspetiva na criação de contextos de aprendizagem (Afonso & Figueiredo, 2000) e reconhecer a necessidade do processo ser sustentado por modelos pedagógicos colaborativos, construtivistas e de aprendizagem pela descoberta que permitam ligar vários estilos de aprendizagem.

Foi neste sentido que procurámos desenvolver a nossa prática, privilegiando um modelo pedagógico relacionado com o desenvolvimento de comunidades de prática e de aprendizagem e os proces-

tos de aprendizagem no seio destas - o *Community of Inquiry* (Garrison, Anderson, & Archer, 2000). Este modelo elaborado por Randy Garrison, Terry Anderson e Walter Archer para o ensino *online* (2000), e posteriormente desenvolvido por Garrison e Anderson (2005), é geralmente considerado como uma das propostas mais completas e integradas, no que se refere ao papel do professor neste contexto de ensino. É um modelo que assenta em três dimensões de base: a dimensão cognitiva, social e docente. A presença cognitiva, segundo os autores, corresponde ao que os estudantes podem construir a partir de uma reflexão sustentada e do discurso crítico. A presença social corresponde à capacidade dos membros de uma comunidade se projetarem social e emocionalmente através do meio de comunicação em uso. E a presença de ensino é definida como sendo a direção, o *design*, a facilitação da presença cognitiva e da presença social no sentido da realização dos resultados de aprendizagem significativos (Garrison & Anderson, 2005). A existência destes elementos e das suas inter-relações são cruciais para o sucesso das experiências educativas. Para Garrison e Anderson (2005) o modelo assenta numa perspetiva construtivista da aprendizagem e a construção do conhecimento individual deve-se, em grande medida, ao ambiente social. Ou seja, um ambiente que favoreça uma diversidade de perspetivas pode promover a investigação, a crítica e a criatividade. Em ambiente colaborativo, o indivíduo assume o dever de dar sentido à sua experiência educativa, responsabilizando-se pelo controlo da sua aprendizagem, através da negociação de significados com o grupo. A presença cognitiva é vista pelos autores do modelo como um processo de pensamento crítico. A presença social assenta na criação de relações afetivas entre os participantes, enquanto facilitadoras da presença cognitiva. A presença docente é um elemento de base, na medida em que lhe cabe a tarefa de implementar e desenvolver a comunidade e orientar a aprendizagem dos seus membros.

Muitos profissionais de educação têm resistido à modalidade de *e-learning*, porque suspeitam que esta impõe uma experiência de aprendizagem empobrecida e pouco fiável e solitária, baseada apenas na distribuição de conteúdos através de uma plataforma de aprendizagem e oferecendo pouca diversidade e flexibilidade em termos de estratégias de ensino-aprendizagem. Para ultrapassar estas ideias preconcebidas e o modelo pedagógico simples do tipo “ler e testar”, desenvolvemos um estudo exploratório, num curso de Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV) designado de *Educação Sexual em Meio Escolar: Saberes, Afetos e Valores*, com duas turmas de formandos constituídas por professores do Ensino Básico e Secundário, com o objetivo de conhecer as perspetivas e as perceções destes formandos relativamente ao ambiente de aprendizagem e à eficácia do modelo pedagógico utilizado, sobretudo em aspetos relacionados com as dinâmicas comunicacionais criadas no seu seio.

2. Metodologia

O método de pesquisa empírica adotado empregou uma combinação entre metodologia quantitativa e a qualitativa - através da administração de um inquérito por questionário individual (com perguntas abertas e fechadas). Apesar de estarem presentes alguns dados quantitativos, não foi esta a centralidade da investigação. Ou seja, o enquadramento da pesquisa recaiu, essencialmente, na opção qualitativa. Esta escolha permite desenvolver o aprofundamento necessário para um entendimento de uma realidade, que por vezes se encontra latente sob uma linguagem expressa, carregada de significado (Van der Maren, cit. in Lessard-Hébert, 1994).

Assim sendo, cumpre-nos desde já referir que nesta investigação afastamo-nos de um propósito de objetividade subjacente aos princípios do método experimental da perfeição das medidas e da quantificação das respostas, conduzindo a conclusões gerais consideradas representativas do conjunto da população. Ou seja, o que

procurámos destacar foram os domínios que conferem um carácter específico. Situação que permite que esta investigação assuma um cariz exploratório relativo ao grupo de sujeitos a que diz respeito, tendo em conta que a sua representatividade não é estatística, mas de significado contextualizado à posição no mundo a que esses sujeitos ocupam e, de certa forma, representam.

2.1 Contextualização da amostra

Da nossa amostra fazem parte 39 (68%) estudantes/formandos (de um universo de 57), repartidos por 2 turmas, do curso de *Educação Sexual em Meio Escolar: saberes afetos e valores - integrado* num curso de Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV)¹.

Esta formação enquadra-se no âmbito da Formação Contínua de Professores (ações acreditadas²). Para além de Professores (do ensino básico e secundário) e Educadores de Infância, foi aceite uma candidata licenciada em Psicologia que mostrou interesse na realização do curso.

2.2 Descrição da unidade de formação

Neste curso, com duração de cerca de três meses, os estudantes frequentaram cinco aulas/módulos temáticos. O modelo pedagógico deste curso enquadra-se nos princípios do modelo de ensino-aprendizagem do 2.º ciclo da Universidade Aberta. Estruturámos a unidade de formação em dez tópicos: - o primeiro de enquadramento da unidade; o segundo designado por espaço fóruns - um espaço de fóruns permanente - e os restantes oito módulos estruturados como espaços de aprendizagem. No espaço fóruns foi possível recriar três ambientes distintos: - um mais com um cariz infor-

¹ Formação implementada em parceria: Universidade Aberta (UAb) e Associação para o Planeamento da Família (APF) – leccionada pela Prof. Doutora Cristina Pereira Vieira (UAb) e pelo Prof. Doutor Duarte Vilar (APF)

² Acreditadas pelo Conselho Científico – pedagógico da Formação Contínua /Ministérios da Educação) - 26h/1 ECTS

mativo; outro de âmbito mais social e de convívio, gerido pelos estudantes; e um terceiro espaço onde foi permitido o debate de conteúdos e o esclarecimento de dúvidas. Todo o percurso de trabalho foi organizado e orientado com base em várias atividades, que incluíram: leituras de textos e visualização de filmes - materiais orientados para as temáticas; discussões em fóruns através de participações individuais e trabalhos em grupo, com base em tópicos previamente definidos; realização autónoma de pesquisas com recurso a fontes de informação (sítios e e-artigos e *e-books*) que complementaram a bibliografia sugerida; treino de técnicas de programação de educação sexual; e, por fim, a realização de um trabalho final: a planificação de um projeto de educação sexual em meio escolar.

Todas estas atividades, realizadas durante o percurso de aprendizagem, foram alvo de uma avaliação contínua, na qual cada estudante teve oportunidade de demonstrar globalmente a aquisição das competências.

2.3 Breve análise sociográfica da amostra

Todos os participantes na formação são de nacionalidade portuguesa. Do total de 39 respostas obtidas, a quase totalidade, 36 (92%), são mulheres e 3 (8%) são homens. Tendo em conta este desequilíbrio não se procedeu a uma análise diferenciada dos discursos produzidos da variável género. Relativamente à idade, a sua média é de 40 anos, distribuindo-se da seguinte forma pelas seguintes classes de idade: 24-30: 6 (15%); 31-40: 17 (43%); 41-50: 9 (23%); + 51: 7 (18%).

A formação académica dos participantes é, na sua maioria, de nível graduado, tendo 33 (85%) o grau de licenciatura. Com nível pós-graduação observam-se 4 (10%) elementos, respetivamente 2 (5%) com pós-graduações e 2 (5%) com mestrado. Regista-se ainda a presença de 2 (5%) participantes com graus, um de bacharelato e outro do curso do magistério primário.

Relativamente à profissão, e tendo em conta o público-alvo do curso, não é de estranhar que 37 (95%) sejam professores do ensino básico e secundário. Uma participante é educadora de infância e, como referido, uma outra é psicóloga.

Relativamente à área de residência é de destacar que 35 (90%) participantes residem em Portugal continental, enquanto 3 (8%) residem em países da Europa e somente 1 (2%) habita na Madeira. É de registar ainda que, e no que concerne à distribuição dos mesmos pelos distritos de Portugal continental, 30 (86) residem em distritos afastados dos grandes centros por comparação com 5 (14%) que habitam nos distritos de Lisboa e Porto.

3. Estratégia de recolha de dados e análise

3.1 O questionário

O questionário individual utilizado para a recolha de dados foi colocado no último módulo de formação (revisão de conteúdo e outras dúvidas) e foi solicitado aos estudantes que procedessem a uma avaliação final da respetiva ação de formação. O questionário apresenta duas partes distintas:

- na primeira parte, as questões solicitavam uma avaliação global do curso (informação não tratada nesta investigação);
- na segunda parte procurou-se obter informação sobre a organização e lecionação do curso respeitante em particular aos processos de comunicação e interação online – informação tratada nesta investigação.

3.2 Estratégia de análise

Conscientes que o nosso olhar sobre a realidade em estudo está condicionado pela teoria e pelas opções metodológicas e técnicas, adotámos uma postura de investigação que tem subjacente um posicionamento de reflexão epistemológica. Nesse sentido, conduzimos a nossa investigação com base no primado de que o conheci-

mento resulta de um processo de construção, teoricamente orientado, em diálogo permanente com os dados. A intercomunicação entre a teoria e o trabalho empírico é uma das compensações necessárias da veracidade de um modelo não empirista da prática científica (Denzin & Lincoln, 1994).

A partir de uma abordagem enquadrada na teoria “enraizada” - ou *grounded theory* (Strauss, 1967), fomos estabelecendo uma relação dialética entre a informação recolhida e reflexão teórica, tendo em vista enriquecer o nosso entendimento sobre as informações disponíveis. Nunca perdendo toda a centralidade analítica, procurámos em todo o processo cognitivo relacionar problemáticas, opiniões e perceções, que nos orientavam para constantes conclusões provisórias, permanentemente reequacionáveis, onde alguns aspetos foram perdendo a sua importância e outros foram ganhando centralidade. Durante este percurso, fomos levados a construir, simplificar, sistematizar e a reconstruir, por forma a perceber o “sentido”, o tipo ou o sistema de entendimentos.

4. Resultados

4.1. A plataforma *moodle* como ferramenta de ensino aprendizagem

A facilidade e a familiaridade de utilização das novas tecnologias de informação por parte dos participantes é um aspeto muito importante a ter em conta na estruturação de cursos em *e-learning*, uma vez que irá influir na sua participação nas atividades. Por esse motivo, os cursos lecionados na Universidade Aberta integram um módulo de ambientação, no qual se pretende que os estudantes adquiram um conjunto de competências relativas ao uso dos recursos tecnológicos disponíveis e de socialização e comunicação em ambiente *online*.

Quando questionados sobre a facilidade ou dificuldade de utilização da plataforma, 92,2% dos participantes (36) respondeu que essa utilização tinha sido fácil. Como parte do grupo (7 participan-

tes) já tinha frequentado anteriores cursos em *e-learning* da Universidade Aberta, já estavam familiarizados com a plataforma *moodle* e o ambiente de trabalho *online*, pelo que não tiveram qualquer problema com a sua utilização. Mas o mesmo sucedeu com os restantes estudantes, os quais não experimentaram especiais dificuldades na participação nos fóruns ou no acesso/recolha dos documentos necessários.

Embora sendo a primeira vez que tive contacto com uma plataforma de e-learning, não senti quaisquer dificuldades na sua utilização. (e25)

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

Embora considerassem que a utilização da plataforma foi fácil, alguns estudantes sentiram pequenas dificuldades na abertura de certos ficheiros, em consequência da compatibilidade do formato dos ficheiros e dos sistemas operativos e *software* utilizados.

...apenas conseguia sacar os documentos em Word, devendo-se talvez ao facto de o meu computador ser um Mac e nem sempre existir compatibilidade. (e1)

Uma outra dificuldade, apontada por uma formanda, está mais associada a alguma insegurança por falta de experiência na utilização dos recursos e dispositivos de trabalho.

A dificuldade que senti e que me transmitia alguma insegurança no início do curso, era não ter a certeza de que os documentos que colocava na plataforma eram realmente recebidos. (e5)

Um dos aspetos que por vezes é apontado como uma dificuldade no ensino a distância é o facto de os participantes não estarem presentes em simultâneo num mesmo espaço e não conseguirem apreender as reações físicas e emocionais uns dos outros. Por isso, os estudantes foram questionados sobre se a utilização de um *chat-vídeo* para a interação, que possibilitaria a visualização de cada um deles, teria facilitado a sua participação e integração no grupo.

Mais de metade, mais concretamente 64% (25) respondeu que não, enquanto aproximadamente 18% (7) dos estudantes respondeu afirmativamente.

A principal razão apontada para responderem que o *chat*-vídeo não facilitaria a interação assentava, sobretudo, na questão da comunicação síncrona e, conseqüentemente, na dificuldade em conseguirem participar numa atividade que teria um horário rígido para assegurar a participação simultânea de todos.

O modo como funcionou a formação penso que é bom pois permite-nos aceder a qualquer hora do dia e de acordo com a nossa disponibilidade, o que não iria acontecer se tivesse decorrido com chat-vídeo. (e1)

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

Para além disso, e ao contrário do que estava subjacente à possibilidade de utilização do *chat*-vídeo, alguns estudantes referiram que este poderia ser prejudicial para a comunicação.

A utilização de chat-vídeo para a interação não teria facilitado a minha participação e integração no grupo, antes pelo contrário, penso que me teria inibido. São questões de uma certa intimidade que nesta fase de amadurecimento e reflexão exigem mais interioridade do que exteriorização. (e37)

Sinceramente acho que só inibe e os fóruns funcionaram perfeitamente sem o chat- vídeo. (e35)

Em relação àqueles que responderam favoravelmente, salientaram, sobretudo, o facto de o *chat*-vídeo poder contribuir para uma maior proximidade entre os participantes.

Provavelmente, sim. Porque permitiria estabelecer-se uma relação de proximidade entre os elementos do grupo. (e27)

É uma ferramenta que permite um contacto mais direto entre participantes e formadores. (e13)

Apesar dos estudantes, em geral, terem dado a sua opinião, al-

guns deles evidenciaram alguma incerteza sobre as vantagens e desvantagens, uma vez que não tinham uma experiência prévia de utilização de *chats*-vídeo.

Não sei, uma vez que nunca participei numa interação desse tipo e não conheço bem o seu funcionamento, mas provavelmente seria positivo. (e6)

Apesar de não estar ambientada na utilização deste meio de comunicação, considero que poderia ser uma mais valia para a participação e integração no grupo. (e15)

Embora eu não tenha experiência a nível de chat-vídeo, penso que tal não teria contribuído de forma significativa para facilitar a minha participação e integração no grupo. (e28)

4.2. Dinâmica de comunicação *online*: interação entre pares e com docentes

Tendo em conta os novos modelos de ensino/aprendizagem percebemos que a dinâmica comunicacional nos processos de aprendizagem surge associada à interatividade. Neste contexto, coexistem intercâmbio, construção e expansão de saberes e interesses comuns. Assim sendo, percebemos pela maioria das respostas deste grupo de estudantes (87%) que o sistema de comunicação abre espaço a uma interação – dinâmica que manifestamente surge como acontecendo de forma fácil. Nesta comunidade de aprendizagem em espaço virtual foi possível não só a comunicação bidirecional professor-estudante, como também a comunicação multidirecional entre estudante-professor e estudante-estudante (comunicação um-para-um, um-para-muitos e muitos-para muitos), dinâmica que corresponde totalmente aos pressupostos do modelo pedagógico da UAb³.

No contexto da interação com os professores, os estudantes fi-

³ A Universidade Aberta em qualquer lugar do mundo: Um modelo pedagógico para a educação a distância – P:3 e 4

zeram referência, em particular, à *disponibilidade, atenção, rapidez e flexibilidade* com que estes responderam às solicitações apresentadas, permitindo adaptações pontuais às tarefas solicitadas. Tal como refere uma estudante:

Porque “estiveram sempre lá para mim”. Senti-me verdadeiramente uma aluna, pois acorreram a todas as minhas solicitações. (e30).

Apesar de a minha comunicação com os formadores não ter sido frequente, constatei que era fácil estabelecer comunicação, uma vez que as minhas perguntas foram sendo esclarecidas à medida que fui procurar ajuda no Fórum Dúvidas. As minhas dúvidas foram também as de várias colegas, a quem os formadores responderam prontamente. (e27).

Esta comunidade de aprendizagem em espaço virtual indicou os fóruns, em particular os dedicados às dúvidas, como um estimulador da comunicação e salientou o facto de as respostas serem dadas num período de tempo satisfatório.

Há, no entanto, um grupo de estudantes que refere ter sentido dificuldades de comunicação. Estes correspondem a uma pequena parte da amostra: 13% (5 estudantes) (excetuando um caso não respondido). Este grupo de estudantes atribui como dificuldades a comunicação com os professores e a ausência de meios de comunicação síncronos - como por exemplo, *chats* ou videoconferências – justificações que entram, todavia, em contradição com a maioria das respostas dadas.

Em relação à comunicação entre pares, a grande maioria, 32 (82%), manifesta que esta aconteceu de forma fácil. Entre os motivos de satisfação apresentados destacam-se dois aspetos diferentes. Por um lado são referidos aspetos de interação humana, tais como: a participação e entajuda dos colegas, a partilha de experiências e a disponibilização de materiais em comum. Neste contexto, são igualmente referenciadas a simpatia e a cordialidade.

Considero que, com os colegas que participaram ativamente nesta formação, foi muito fácil e agradável estabelecer uma comunicação. As colegas mostraram-se sempre disponíveis para ajudar, partilhar experiências e comunicar. (e1)

Foi fácil estabelecer uma comunicação a distância com as (os) colegas devido à utilização dos fóruns de discussão e de dúvidas e também devido à participação interessada, motivada e empenhada de todos os participantes. (e21)

Por outro lado, surgem aspetos de âmbito técnico, como por exemplo, a facilidade de interação nos fóruns. Também aqui uma pequena parte dos estudantes (12,8%) manifestou desagrado com o processo de comunicação entre pares. Entre os reparos registados destaca-se a postura ausente de alguns colegas em sala de aula virtual. Assim, é referido o facto de alguns colegas não participarem nos fóruns, não darem as suas opiniões (aspetos sobretudo realçados no âmbito do trabalho de grupo⁴):

Às vezes a maioria dos colegas parece não estar habituado a este tipo de curso (e-learning) e não vai frequentemente aos fóruns colocar dúvidas, discutir ideias, nem mesmo quando eram propostas tarefas que exigiam interação com colegas de grupo. (e24)

Ou seja, percebemos que estes estudantes adotam posturas pedagógicas de comprometimento, enquanto estudantes participantes e ativos, e criticam quem assume uma postura contrária.

Quando questionados se a interação com as (os) colegas nos fóruns foi uma mais valia em termos de aprendizagem, a maioria, 79,49%, considera que sim. Capazes de interagir em contextos grupais/fóruns, os estudantes manifestam como positivo o facto de esta modalidade permitir a partilha de experiências e anseios, manifestados em práticas de entreaajuda, nomeadamente na troca de

⁴ Durante a formação foi realizado um Trabalho de grupo (5 grupos compostos por 5 a 6 elementos /cada)

ideias e no esclarecimento de dúvidas comuns – quer aquando da realização do trabalho de grupo e quer na execução das diferentes atividades propostas ao longo desta formação.

É de realçar o facto de que mesmo dos estudantes que desempenharam um papel mais passivo em espaço fórum, alguns referem ter aproveitado a interação dos colegas no esclarecimento das suas dúvidas.

Sem dúvida que a interação com as colegas nos fóruns se constituiu uma mais valia. O facto de podermos partilhar experiências, anseios, falarmos abertamente sobre sexualidade enriqueceu-me não apenas enquanto profissional mas também como ser humano. (e1)

A interação foi muito importante. Por um lado permitiu trocar impressões e tirar dúvidas. Por outro lado, no meu caso foi fundamental para realizar a atividade da caixa de perguntas. Como atualmente não estou a lecionar, tive de pedir a colaboração dos colegas. Felizmente a colega (...) partilhou comigo as questões dos alunos dela. (e38).

Ou seja, percebemos que a existência de interesses comuns, nestas turmas virtuais, potencia a comunicação, a partilha de conhecimento e de materiais pedagógicos aproximando os estudantes e reforçando duas das características do ensino /aprendizagem no *e-learning*: a aprendizagem colaborativa e a democratização do saber.

5. Em jeito de reflexão final

Pela análise dos resultados deste estudo, observa-se que os três elementos inerentes ao modelo aprendizagem, designadamente nas dimensões social, docente e cognitiva, interagiram entre si e influenciaram-se mutuamente. Nesta comunidade de aprendizagem, foi perceptível a presença da dimensão social pela capacidade e dinâmica dos participantes interagirem socialmente, quer no espaço construído para o efeito no “fórum turma - tome um café!”, quer ao longo dos diferentes módulos pedagógicos. Ao longo de todo o

processo de aprendizagem os estudantes manifestam como positivo o facto de esta modalidade permitir a partilha de experiências e anseios, manifestados em práticas de entreajuda, designadamente na troca de ideias e no esclarecimento de dúvidas - sempre num contexto emocional, enquanto pessoas reais. Nesse sentido, foi essencial a garantia de um ambiente em que os estudantes se sentiam à vontade e em segurança para exprimir as suas ideias, num efetivo contexto colaborativo.

A presença do docente foi reconhecida como uma dinâmica que acontece de forma fácil, atenta, rápida e flexível. Ou seja, nesta comunidade de aprendizagem em espaço virtual, a comunicação bidirecional e a interação professor-estudante, como também a comunicação multidirecional, entre estudante-professor e estudante-estudante, foram cruciais para o sucesso das experiências educativas.

A presença da dimensão cognitiva, apesar de surgir de forma latente na discussão dos resultados, aparece efetivamente no percurso de trabalho - aquando a realização das várias atividades e especificamente no trabalho final: a planificação de um projeto de educação sexual em meio escolar. Percebemos que os estudantes construíram, a partir de uma reflexão sustentada e de um discurso crítico, uma efetiva experiência educacional.

Em suma, esta investigação confirma por um lado, o que os autores Garrison e Anderson (2005) referem em relação a este modelo, que assenta numa perspetiva socioconstrutivista da aprendizagem e em que a construção do conhecimento individual deve-se, em grande medida, ao ambiente social, nomeadamente, através da criação de relações afetivas entre os participantes, enquanto facilitadoras da presença cognitiva. E por outro, o facto do ensino-aprendizagem, através do e-learning, se estruturar como uma modalidade alternativa válida ao ensino presencial, funcionando como uma mais valia para as experiências formativas, em particular daqueles que habitam fora dos grandes centros geográficos, ou cuja

disponibilidade de tempo não possibilita a frequência de modelos estruturados de um modo mais rígido, em termos de tempo e lugar.

6. Referências bibliográficas

- Afonso, A., & Figueiredo, A. (2000). Web-based learning and the role of context. In *Proceedings of the International Workshops on Advanced Learning Technologies 2000* (pp. 270-271). Los Alamitos, CA: IEEE.
- Bates, A. (2000). *Managing technological change: Strategies for college and university leaders*. San Francisco: Jossey Bass.
- Denzin, K., & Lincoln, S. (1994). Introduction: entering the field of qualitative research. In K. Denzin & S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 1-20). California: Sage Publications.
- Freire, J. (2008). Universities and Web 2.0: Institutional challenges. *eLearning papers* (8). www.elearningpapers.eu
- Garrison, D., & Anderson, T. (2005). *El e-learning en el siglo XXI. Investigación e práctica*. Barcelona: Octaedro.
- Garrison, D., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in Higher Education. *The Internet and Higher Education*, 2 (2-3), 87-105.
- Hartman, V. (1995). Teaching and learning style preferences: Transitions through technology. *VCCA Journal*, 9 (2), 18-20.
- Masie, E. (2006). The blended learning imperative. In C. J. Bonk & C. Graham (Eds.), *The Handbook of Blended Learning-Global Perspectives, Local Designs* (pp.22-26). San Francisco: Pfeiffer.
- Monteiro, A., & Moreira, J. A. (2012). 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 (Coords.), *Blended learning em contexto educativo: Perspetivas teóricas e práticas de investigação* (pp. 33-58). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Moreira, J. A. (2012). Novos cenários e modelos de aprendizagem construtivistas em plataformas digitais. In A. Monteiro, J. A. Moreira, & A. C. Almeida (Coords.), *Educação online: Pedagogia e aprendizagem em plataformas digitais* (pp. 29-46). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Moreira, J. A., Ferreira, A. G., & Almeida, A. C. (2013). Comparing communities of inquiry in higher education students: One for all or

- one for each? *Open Praxis. International Council for Open and Distance Education*, 5 (2), 165-178.
- Pereira, A., Quintas-Mendes, A., Morgado, L., Amante, L., & Bidarra, J. (2007). *Modelo pedagógico virtual da Universidade Aberta*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Rosenberg, M. (2001). *E-learning: Strategies for delivering knowledge in the digital age*. New York: McGrawHill.
- Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. New York: Aldine de Gruyter.

As diversas formas de coaprendizagem na era das redes e em contextos online de ensino superior

Daniela Melaré Vieira Barros (dbarros@uab.pt)

Universidade Aberta – Portugal (www.uab.pt)

Resumo

A discussão das tendências da educação é contextualizada no âmbito da sociedade em rede, onde a coaprendizagem formal e informal são consideradas imprescindíveis para o desenvolvimento intelectual, social e profissional do cidadão do futuro. O principal objetivo da presente reflexão é: analisar as diversas formas de coaprendizagem na era das redes. Apresentamos uma análise descritiva suportada por referenciais bibliográficos, reflexões e discussões do espaço de diálogo da Comunidade Colearn da Open University. Os resultados trazem assim um contributo para as tendências de aprendizagem e estratégias pedagógicas emergentes na educação, tanto formal como informal, em contextos online de ensino superior.

Palavras-chave: redes, estilos de coaprendizagem, tendências de aprendizagem, estratégias pedagógicas, ensino superior.

1. Contextualização do tema

Pensar formas de aprendizagem informal facilita os questionamentos sobre o como e de que forma realizar esse processo para que

se torne produtivo, cada vez mais acessível e aberto a todos os interessados. Para tanto nos vale pensar uma Educação (3.0) (Keats & Schmidt, 2007; Lengel, 2012), termo usado para descrever a Educação no século XXI em função dos avanços digitais, incluindo a web 3.0, que possui características e elementos diferenciadores para se pensar os processos educativos nos próximos tempos. Os indicadores observados e as tendências em análise estruturam-se em: redes, aprendizagem informal, estilos de coaprendizagem, educação online, recursos abertos, práticas educacionais abertas e ambientes personalizados de aprendizagem. Dentre os temas que envolvem esta grande temática desenvolveremos neste trabalho a análise das diversas formas de coaprendizagem na era das redes.

A partir desse cenário as perguntas que nos surgem são:

O que é a coaprendizagem? Quais são as diversas formas de coaprendizagem ou os chamados estilos de coaprendizagem? Como são geradas as diversas formas de coaprendizagem? Quais são as competências para a coaprendizagem?

Portanto, serão apresentados os procedimentos metodológicos utilizados para o contributo ao pensamento que aqui será proposto; a seguir, o termo coaprendizagem e, na continuação, as reflexões sobre o desenvolvimento dos estilos de coaprendizagem e suas competências.

2.Procedimentos Metodológicos

O presente artigo tem por objetivo analisar as diversas formas de coaprendizagem na era das redes. Justifica-se este estudo pela importância em ter referenciais que ajudem a construir práticas de coaprendizagem em diversos espaços formais e não formais para a aprendizagem de forma aberta.

A metodologia deste estudo é parte de uma investigação em desenvolvimento que se baseia no estudo de caso, constituído por análises qualitativas sobre a Coletividade COLEARN. O COLEARN

– Coletividade de Aprendizagem Aberta Colaborativa – surgiu como uma comunidade com foco em tecnologias para a aprendizagem colaborativa em 2006, durante o projeto OpenLearn de Recursos Educacionais Abertos da Universidade Aberta do Reino Unido. Atualmente, existem mais de 3.500 membros que têm usado o LabSpace (<http://labspace.open.ac.uk/>), um ambiente aberto de aprendizagem virtual baseado no Moodle.

Dentro do Colearn existem dois projetos que foram utilizados para o estudo realizado, são eles: o OpenScout (2009 – 2012), um projeto europeu cujo objetivo foi criar “habilidade baseada na afeição do conteúdo gerado pelo usuário e comunidade aberta para melhor gestão da educação e formação” (Okada, Mikroyannidis, Meister, & Little, 2012) e o Projeto “WESPOT (2013 – 2015) Working Environment with Social and Personal Open Tools for Inquiry Based Learning” que visa desenvolver um ambiente de trabalho para coaprendizagem baseada em coinvestigação com tecnologias sociais, personalizadas, analíticas, colaborativas e móveis. O projeto procura propiciar a coinvestigação e construção coletiva, tanto formal como informal, ou seja, visa criar oportunidades para que os coaprendizes possam interagir com as suas investigações em situações do cotidiano, na escola e na universidade (Okada, 2012).

Apresentamos uma análise descritiva suportada por referenciais teóricos, reflexões e discussões do espaço de diálogo da Comunidade Colearn da Open University, dentro desses dois projetos.

O estudo sobre a coaprendizagem é realizado a partir das ações, interações e participações dos colaboradores no espaço do projeto. A recolha dos dados inclui os posts e as dinâmicas de interação realizadas, observando e analisando o conteúdo. Pretende-se ainda contribuir para discussões e reflexões na construção coletiva e aberta sobre a colaboração e seus efeitos na forma de aprender e ensinar, em contextos online de ensino superior.

3. Coaprendizagem

Okada (2012) explica que o termo coaprendizagem foi inicialmente definido, em 1996, por Frank Smith no livro “Joining the Literacy Club”. Este conceito foi descrito por Smith para enfatizar a importância de mudar os papéis tanto dos professores, como distribuidores de conhecimento, quanto dos estudantes, de recipientes de conteúdos para ‘coaprendizes’, ou seja, parceiros no processo colaborativo de aprendizagem, na construção de significados, compreensão e na construção de conhecimento em conjunto. Outro autor – que discute o conceito uma década depois – é Brantmeier (2005), que apresenta a coaprendizagem enquanto interação centrada na aprendizagem colaborativa, incluindo a construção de uma verdadeira “comunidade de prática”, que conduz ao envolvimento dinâmico e participativo para a construção coletiva do conhecimento. Atualmente, com os rápidos avanços da Web 2.0, este conceito tornou-se mais significativo, devido a diversas vantagens de criação e troca de conteúdo gerado por usuários, rápido compartilhamento de informações, alta interoperabilidade, design centrado na aprendizagem colaborativa e social em rede.

Pensar formas de coaprendizagem – aprendizagem aberta colaborativa (Okada, 2008, 2012) - nos espaços online, facilita os questionamentos sobre o “como” e “de que forma” estes espaços se podem tornar mais produtivos e acessíveis para a construção coletiva de conhecimento.

Okada (2012) destaca que a aprendizagem com a Web 2.0, Recursos Educacionais Abertos e Redes Sociais, vem já ocorrendo de modo informal, principalmente entre usuários que têm o domínio das tecnologias. Entretanto é necessário desenvolver competências mais avançadas para beneficiar-se não somente da coaprendizagem nos espaços colaborativos da Web 2.0, mas também das interfaces semânticas da Web 3.0. Observa-se que quem tem maior facilidade em “aprender a coaprender” na Web pode usufruir, ainda mais, de

buscas avançadas, redes inteligentes, serviços automatizados e ambientes personalizados.

A coaprendizagem pode ocorrer em espaços múltiplos, sejam os formais – escola, visitas guiadas, universidade – incluindo ambientes online institucionais na web 2.0, como também em redes abertas e espaços inteligentes da web 3.0. Todos estes papéis ajudam os usuários a produzir e a disseminar mais conteúdos, estratégias e práticas úteis.

Devido à filosofia de abertura, o processo de coaprendizagem é enriquecido através de uma ampla participação para cocriar, readaptar e reutilizar conteúdos e estratégias para aprender, de modo muito mais aberto do que nas gerações anteriores.

Segundo Barros, Okada e Kenski (2012) todas essas características destacam a importância da coaprendizagem onde coaprendizes desempenham papéis importantes, tais como: cocriação de recursos educacionais de aprendizagem, compartilhamento coletivo de feedbacks e comentários, co-orquestração da sua produção e socialização em rede do processo de coaprendizagem, bem como dos caminhos de aprendizagem aberta colaborativa.

Os novos desafios pedagógicos de acordo com Dias (2013) destacam uma série de características que ajudam a entender a coaprendizagem:

- A aprendizagem deverá ocorrer de forma livre e informal;
- É necessário que a aprendizagem tenha diversas possibilidades e percursos para a formação;
- É necessário ter um pensamento cada vez mais organizado em rede, moldando assim a forma de estar e aprender;
- É necessário estar nas redes com a intenção de interação e partilha;
- É preciso facilitar que o grupo proporcione o sentido de expansão do indivíduo para o coletivo através da confiança;
- É de ter em consideração as possibilidades da rede como a ex-

pansão dos processos de comunicação, a partilha das representações e a comunicação de forma expandida.

4. Estilos de aprendizagem, estilos de uso do espaço virtual, estilos colaborativos: estilos de coaprendizagem

4.1 Estilos de aprendizagem

A teoria dos estilos de aprendizagem permite a interpretação dos processos pedagógicos e didáticos da aprendizagem do indivíduo. Sempre foi nossa preocupação com a teoria dos estilos de aprendizagem entender se esta auxilia e facilita a aprendizagem. São várias as investigações já visualizadas na revista de estilos de aprendizagem¹ onde diversos estudos realizados em vários países apresentam resultados significativos na aprendizagem dos indivíduos com o uso da teoria.

Além disso, a investigação e estudos por nós realizados têm como referencial base os espanhóis Catalina Alonso e Domingo Gallego (2002).

Os estilos de aprendizagem, de acordo com Alonso, Honey e Gallego (2002), são traços cognitivos, afetivos e fisiológicos, que servem como indicadores relativamente estáveis de como os alunos percebem, interagem e respondem aos seus ambientes de aprendizagem. Existem quatro estilos definidos: o ativo, o reflexivo, o teórico e o pragmático.

Estilo ativo: valoriza dados da experiência, entusiasma-se com tarefas novas e é muito ágil. As pessoas em que o estilo ativo predomina gostam de novas experiências, são de mente aberta, entusiasmadas por tarefas novas; são pessoas do aqui e do agora, que gostam de viver novas experiências.

Estilo reflexivo: atualiza dados, estuda, reflete e analisa. As pessoas deste estilo gostam de considerar a experiência e observá-la de

¹ <http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/portugues/index.html>

diferentes perspectivas; reúnem dados, analisando-os com detalhe antes de chegar a uma conclusão.

Estilo teórico: é lógico, estabelece teorias, princípios, modelos, busca a estrutura, sintetiza. Este estilo é mais frequente em pessoas que se adaptam e integram teses dentro de teorias lógicas e complexas. Profundos no seu sistema de pensamento ao estabelecer princípios, teorias e modelos tendem a ser perfeccionistas integrando o que fazem em teorias coerentes.

Estilo pragmático: aplica a ideia e faz experiências. Os pragmáticos são pessoas que aplicam na prática as ideias. Descobrem o aspecto positivo das novas ideias e aproveitam a primeira oportunidade para experimentá-las. Gostam de atuar rapidamente e com segurança com aquelas ideias e projetos que os atraem. Tendem a ser impacientes quando existem pessoas que teorizam.

Essa teoria não tem por objetivo medir os estilos de cada indivíduo e rotulá-los de forma estagnada, mas identificar o estilo de maior predominância na forma como cada um aprende e, com isso, elaborar o que é necessário desenvolver para estes indivíduos, em relação aos outros estilos não predominantes. Esse processo deve ser realizado com base em um trabalho educativo que possibilite que os outros estilos também sejam contemplados na formação do aluno.

A predominância dos estilos de aprendizagem pode ou não modificar-se ao longo da vida do indivíduo, o que depende do ambiente e do trabalho em que o mesmo está inserido. Os estilos são flexíveis e são tendências.

Para identificar os estilos de aprendizagem, um dos instrumentos que pode ser utilizado é o CHAEA (*Cuestionário Honey y Alonso de Estilos de Aprendizaje*). Este modelo de questionário, que identifica os estilos de aprendizagem (pode ser acessado e realizado no site www.estilosdeaprendizaje.es), aperfeiçoa e complementa os demais questionários.

4.2 Estilos de uso do espaço virtual

Pode-se entender que o espaço virtual possibilita formas de aprendizagem diferenciadas da aprendizagem presencial. Além disso, os estilos de aprendizagem visualizados no espaço virtual têm características perfeitamente identificáveis. Assim, os estudos realizados sobre a aprendizagem em espaço virtual, juntamente com a teoria de estilos de aprendizagem, não só facilitaram a elaboração do perfil de como as pessoas aprendem no virtual, como também permitiram encontrar formas de direcionar as aplicações didático pedagógicas para o processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com a pesquisa anteriormente desenvolvida por Barros (2013) o tipo de aprendizagem que ocorre no espaço virtual é aquela que se inicia pela busca de dados e informações, após um estímulo previamente planejado; em seguida a essa busca, ocorre a organização do material encontrado de forma particular, de acordo com as formas pessoais de elaboração, organização, análise e síntese; por fim, verifica-se a produção de uma aplicação multimídia com os instrumentos disponibilizados.

Apoiada no tipo de aprendizagem no espaço virtual e nos aspectos mencionados, Barros (2013) desenvolveu um instrumento de identificação do estilo de uso do espaço virtual e categorizou a existência de quatro tendências de uso do espaço virtual que detalhamos a seguir:

- *o estilo de uso participativo no espaço virtual* considera a participação como elemento central, no qual o indivíduo deve ter a ambiência do espaço. Além disso, para realizar um processo de aprendizagem no virtual, necessita de metodologias e materiais que priorizem o contato com grupos *online*, que solicitem buscar situações *online*, realizar trabalhos em grupo, realizar fóruns de discussão e dar ações aos materiais desenvolvidos.

- *o estilo de uso busca e pesquisa no espaço virtual* tem como elemento central para a aprendizagem a necessidade de fazer pesquisa *online*, buscar informações de todos os tipos e formatos. Este estilo

caracteriza-se como busca e pesquisa, no qual o usuário aprende mediante a busca, seleção e organização do conteúdo. Os materiais de aprendizagem devem estar voltados para construções e sínteses que englobem a pesquisa de um conteúdo.

- *o estilo de estruturação e planejamento no espaço virtual* tem como elemento central para a aprendizagem a necessidade de desenvolver atividades que valorizem os aplicativos para elaborar conteúdos e atividades de planejamento. Essas atividades devem basear-se em teorias e fundamentos sobre o que se está desenvolvendo.

- *o estilo de ação concreta e produção no espaço virtual* tem como elemento central para a aprendizagem a necessidade de realização dos serviços *online* e a rapidez na realização desse processo. Viabilizar com rapidez é um dos eixos centrais deste estilo de uso; utiliza-se o espaço virtual como um espaço de ação e produção.

Quadro 1: Características da colaboração online em função de estilos de espaço virtual

Estilo de Aprendizagem	Estilo de Uso do espaço virtual	Estilo de Aprendizagem Colaborativo
Para o processo de ensino e aprendizagem presencial.	Desenvolvido para a aprendizagem no virtual com base na teoria dos estilos de aprendizagem	Elementos e características – retirados dos estilos de uso do espaço virtual – que facilitam e estimulam o trabalho e aprendizagem colaborativa
Ativo	Estilo de uso participativo no espaço virtual	Gosta de participação. Realiza trabalhos em grupos on-line. Busca situações online. Realiza fóruns de discussão.
Reflexivo	Estilo de uso busca e pesquisa no espaço virtual	Busca informação. Gosta de pesquisar.
Teórico	Estilo de estruturação e planejamento no espaço virtual	Organiza e planeja participações.
Pragmático	Estilo de ação concreta e produção no espaço virtual	Concretiza e produz a partir dos resultados do aprendizado realizado.

4.3 Estilos colaborativos

A partir dos estilos do espaço virtual foi realizado um estudo reflexivo em alguns espaços de educação a distância e e-learning e pudemos visualizar algumas das características da colaboração online nesses estilos. Sintetizamos no quadro 1.

4.4 Estilos de coaprendizagem: as diversas formas de coaprendizagem na era das redes no ensino superior

Com base nos estudos e referenciais sobre a teoria dos estilos de aprendizagem e nos referenciais desenvolvidos dos estilos de uso do espaço virtual e nas características dos estilos colaborativos (Barros, 2011) podemos identificar os elementos que motivam, facilitam e propõem uma coaprendizagem. Para isso apresentamos a seguir cada um dos estilos de uso do espaço virtual e a partir das suas características realizamos reflexões sobre a perspectiva da aprendizagem em rede.

No estilo de uso participativo em rede, no que se refere à aprendizagem colaborativa, podemos dizer que esta é a sua principal característica. Este estilo também necessita de metodologias e materiais que priorizem o contacto com grupos online. A participação é o principal fator motivador de competências para a aprendizagem colaborativa. Estimular este estilo de uso do virtual é essencial para facilitar um estilo colaborativo para aprendizagem. Isso pode ser realizado mediante exercícios e atividades, além de materiais, que facilitem ações contemplando as características mencionadas.

O estilo de uso de busca e pesquisa em rede tem como elemento central para a aprendizagem a necessidade de fazer pesquisa online e buscar informações de todos os tipos e formatos. O apoio para a coaprendizagem está exatamente na busca da informação. A busca fornece conteúdos e informações e, com isso, a colaboração pode ser mais efetiva e ativa. Aprender a buscar informação e geri-la é uma capacidade muito importante para um processo colaborativo.

Quadro 2 - Indicadores para a coaprendizagem na Educação 3.0.

Estilos de aprendizagem	Estilos de uso do espaço virtual para a coaprendizagem	Indicadores para a coaprendizagem	Educação 3.0
ATIVVO	Participativo em rede	Gosta de participar. Realiza trabalhos em grupos online. Busca situações online. Participa em fóruns de discussão.	A participação para a educação 3.0 está focada na construção de um processo de mediação social, na forma e tipologia de conexões entre as pessoas.
REFLEXIVO	Busca e pesquisa em rede	Gosta de pesquisar. Busca informação.	A pesquisa e a busca de informação para a educação 3.0 está na construção da coinvestigação onde vários objetivos fazem uso de um cenário de recolha de dados ou informações distribuído coletivamente. Para além disso tem como suporte para a construção do conhecimento a “andaimagem” que pode ser resumida como algumas funções para ajudar a pessoa a encontrar a solução de um problema.
TEÓRICO	Estruturação e planeamento em rede	Organiza e planifica a participação.	A organização e a planificação para a educação 3.0 está no desenvolvimento de cenários de aprendizagem inovadores, reinventados e criativos, onde se constituem espaços de expansão do indivíduo para o coletivo.
PRAGMÁTICO	Ação concreta e produção em rede	Concretiza e produz a partir dos resultados da aprendizagem.	A produção a partir da experiência de aprendizagem para a educação 3.0 está na proposição de novas percepções através da concretização de algo (produto, artefato, material, atividade ou exercício), mas que deve ser entendido e compreendido entre todos.

Fonte: adaptado de Barros, Miranda, Goulão, Henriques, e Morais (2012, p.15)

O estilo de estruturação e planejamento em rede tem como elemento central desenvolver atividades que valorizem os aplicativos para elaborar conteúdos e atividades de planejamento. Estruturar ações e gerir processos também aumenta a ação de trabalhos e aprendizagens colaborativas, na medida em que se apresentam opções e propostas.

No estilo de ação concreta e produção em rede, o elemento central está em utilizar o espaço virtual como um espaço de ação e produção. Assim, estimula a aprendizagem colaborativa na medida em que concretiza os resultados de aprendizagem, produz e apresenta algo concreto numa perspectiva de produção.

Considerando a importância dada à coaprendizagem, para melhor interpretação das características associadas aos estilos de aprendizagem e dos estilos de uso do virtual, apresenta-se o quadro seguinte com a referida relação e algumas características.

A partir da identificação das características de coaprendizagem e da estruturação de atividades que estimulem todos os estilos, acredita-se que este tipo de aprendizagem em rede pode ganhar mais recursos para o seu desenvolvimento.

As características de coaprendizagem dos seus membros poderão facilitar a dinâmica da coletividade e a construção conjunta do conhecimento. Observando essas relações juntamente com os estudos dos estilos de uso do espaço virtual foi possível compreender a forma como a coletividade interagiu.

Para ilustrar estas observações, alguns trechos das discussões dos participantes da Comunidade COLEARN foram selecionados e analisados de acordo com categorias que emergiram neste estudo.

Quadro 3 – Registros do Fórum de Discussão dos Projetos da Comunidade Colearn e respectivos indicadores dos quatro estilos de uso do espaço virtual para a coaprendizagem

1. Estilo participativo em rede

Observação realizada – citações do fórum: “Seja bem vinda. Tudo que foi produzido, trocado, enviado está postado na tool-library da comunidade Colearn, na página principal.

<http://openscout.kmi.open.ac.uk/toollibrary/pg/groups/839/colearn/>
Mas para que você possa receber todas as informações do grupo, por favor preencha a pesquisa no link <https://docs.google.com/spreadsheet/viewform?formkey=dFRxZGpXeXVHNXFIS2toUWizWDRHM0E6MQ> para que seja incluída na nossa lista de emails.”

“Uso as redes para conectar com profissionais, acompanhar, interagir, trocar e aprender, em temas educacionais”.

Indicadores analisados: Palavras de boas vindas ou de incentivo.

Orientação para participação – Links para maiores informações para participação. Solicitação para contribuição. Interesse em usar redes para participar e coaprender

2. Estilo busca e pesquisa em rede

Observação realizada – “Estou abrindo este espaço para que nós possamos trocar informações referentes ao processo..”

“Compartilho com vocês o email que recebi de um site que se apresenta como proposta de Recurso Educacional Aberto (...). A partir do que li aqui e do que estou aqui experienciando, fiquei procurando no site do *Francolic* em que momento os possíveis alunos poderiam ser coautores, colaboradores (...). Bom, a conclusão que cheguei é que a interface não permite que nada seja criado em coautoria, tudo já está lá pronto...

Gostaria então de compartilhar uma dúvida: Um Recurso Educacional Aberto precisa necessariamente ser colaborativo? Ele deve potencializar a autoria de maneira tal que possa ser reconstruído, remixado ou isso não necessário?”

Orientação para participação – Iniciativa de criar espaços para que todos possam encontrar informações específicas de interesse.

Compartilhamento de referências sobre conceitos, propostas, projetos ou eventos.

Interpretação sobre o que foi compartilhado com conclusões do próprio participante sobre conteúdo pesquisado.

Perguntas decorrentes da reflexão para gerar novas pesquisas.

3. Estilo estruturação e planejamento em rede

Observação realizada –

1. sim, registre dúvidas aqui pois os colegas podem responder

2. imagens podem ser compartilhadas no item atividade 1 em comentários, seja relacionada com coletividade ou tema do grupo.

3. vamos enviar algumas orientações sobre o texto em breve. assim que a 1a. versão do ficar pronta em PDF poderá ser incluída nos arquivos da

comunidade (enviar arquivo) e o feedback (tanto dos componentes como do texto) será registrado no fórum de discussão num tópico para cada grupo.

4. a revisão dos textos é uma etapa importante que pode ser realizada à medida que os colegas e organizadores da obra vão registrando comentários. Portanto, para quem puder disponibilizar o texto em Março poderá receber feedback com antecedência.”

“Muito obrigada por essas informações valiosíssimas!! Já vou começar o planejamento!”

Orientação para participação – Enumeração de procedimentos.

Elucidação de etapas para propiciar interações de forma organizada para todos.

Explicações sobre dúvidas, comentários, orientações, componentes e revisão.

Descrição inicial ou detalhada sobre cronograma, seja orientação sobre prazos, tempo ou duração das fases ou etapas mencionadas.

Identificação de informações valiosas para iniciar planejamento.

4. Estilo ação concreta e produção em rede

Observação realizada – “Gostei bastante do Nodexl, o programa funciona como um plug-in para o Excel para Windows (mas só funciona nas versões 2007 e 2010, não é?). Para quem trabalha com análise de redes sociais ou com redes sociais na Internet é um ótimo recurso.

Mapeei a minha rede de retweets e achei super legal como o aplicativo nos apresenta os dados.”

“Todos os participantes estão convidados a postar seus interesses individuais (...), explicitando conexões com este projeto coletivo. Para isso, ler o texto Colearning & Co-inquiry e escolher a forma de participação neste projeto”

Orientação para participação – Indicações de aplicativos, softwares ou recursos tecnológicos.

Recomendações de uso com comentários explicativos.

Mensagens de alertas ou orientações de uso dos aplicativos. Exemplos ilustrativos ou experiências realizadas.

Convites para que todos possam integrar interesses individuais com coletivos seja de grupos, redes pessoais e/ou da comunidade em geral.

Os indicadores das diversas formas de coaprendizagem aqui demonstrados com base no estudo realizado na Comunidade COLEARN são os elementos base. A partir desse estudo o questionamento que surgiu corresponde à terceira pergunta deste artigo: Quais são as competências para a coaprendizagem?

Esta é a pergunta central que origina outras questões norteadoras tais como: Quais as formas de interação, participação e quais as

atitudes que ocorrem nas diversas formas de coaprendizagem? Como se verifica isso?

Alguns aspectos que norteiam estas perguntas temos em desenvolvimento a partir de uma investigação realizada recentemente por Moraes (2013) sobre o comportamento informacional de um grupo de estudantes do ensino superior, caracterizado a partir das três dimensões do construto de Choo (2003):

Na dimensão cognitiva, foi verificada a constituição das situações-problema do trinômio de Dervin (1983). A superação de lacunas através da construção de “pontes” ocorreu em um ambiente interativo em que se estimulou a aprendizagem colaborativa, em conformidade com os trabalhos de Barros (2011). Também foram identificadas ações típicas do professor e do aluno que contribuíram para a caracterização dessa dimensão.

Na dimensão emocional, foram verificadas as manifestações de sentimentos de acordo com o Processo de Busca de Informação de Kuhlthau (1991). Assim, os estágios de iniciação, seleção, exploração, formulação, coleta e apresentação foram identificados com a apresentação de exemplos de trechos das discussões de fóruns onde eles ocorreram.

Na dimensão situacional, a Teoria do Valor Agregado de Taylor (1986) foi adaptada para o contexto educacional, de forma a ser possível identificar problemas de ambiente de aprendizagem. Destacou-se a contribuição dos Fórum de Notícias e Fórum de Dúvidas Gerais como espaços para a exposição/discussão de problemas de ambiente pelos alunos.

A partir desse referencial sobre o comportamento informacional e os estilos de aprendizagem, na investigação realizada por Moraes (2013), foi possível observar algumas relações que podem ser destacadas:

Alunos que utilizaram muitas expressões de dúvida e incerteza possuíam uma maior pontuação no estilo de aprendizagem reflexi-

vo. Este resultado sugere uma disposição dos alunos reflexivos a manifestarem dúvidas com maior frequência.

Alunos que utilizaram mais expressões de frustração e alívio ao discutir a resolução de tarefas e atividades práticas. Um aluno com maior pontuação no estilo pragmático buscou sempre evidenciar os resultados alcançados na resolução das questões.

Alunos que utilizaram um maior número de expressões do campo do saber possuíam maiores pontuações no estilo de aprendizagem teórico.

Alunos de idade mais avançada possuíam pontuações altas em vários estilos de aprendizagem, em contrapartida aos alunos mais novos, que possuíam pontuações altas em apenas um ou dois estilos, ou pontuações equilibradas distribuídas entre vários estilos (Moraes, 2013).

A partir deste estudo inicial entramos no desenvolvimento de uma investigação mais ampla sobre o tema das diversas formas de coaprendizagem em contextos online de ensino superior.

5. Comentários finais sobre o estudo realizado e a investigação em desenvolvimento.

Os estilos de coaprendizagem podem ser entendidos como os diversos modos de coaprender, ou seja, aprender em rede de forma aberta, colaborativa, interativa e participativa revelam-se de forma mais ampla quando aparecem efetivamente no que chamamos de colaboração, nos diversos espaços de aprendizagem online.

Os estilos de coaprendizagem são um dos referenciais para as estratégias didático-pedagógicas em espaços que contemplam a Web 2.0 e 3.0? Essa também é uma pergunta que será um dos focos para o próximo estudo a ser realizado na Comunidade de Aprendizagem Aberta Colaborativa – Colearn da Open University. Este artigo apresenta indicadores para análise das diversas formas de coaprendizagem, destacando algumas conexões para as tendências

de educação em contextos online de ensino superior. Os resultados serão usados como fundamentos para a investigação qualitativa e de campo sobre algumas características-chave da Educação 3.0.

Referências

- Alonso, C. M., Gallego, D. J., & Honey, P. (2002). *Los estilos de aprendizaje: procedimientos de diagnóstico y mejora*. Madrid: Mensajero.
- Alonso, C. G., & Gallego, D. G. (2010). Los estilos de aprendizaje como competencias para el estudio, el trabajo y la vida. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, Disponível em: http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_6/sumario_completo/lsr_6_octubre_2010.pdf
- Barros, D. M. V. (2011). Estilo de aprendizagem colaborativo para o e-learning *Revista Linhas*, 12 (2). Disponível em <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/2402>
- Barros, D.M.V. (2013). *Estilos de aprendizagem e o uso das tecnologias*. Santo Tirso: De Facto.
- Barros, D. M. V., Miranda, L., Goulão, M.F., Henriques, S., & Morais, C. (2012). Estilos de Coaprendizagem para uma coletividade aberta de pesquisa. In A. Okada, (Org.), *Recursos educacionais abertos e redes sociais: Coaprendizagem e desenvolvimento profissional*. Colearn. Acedido em 16/04/2013 em: http://oer.kmi.open.ac.uk/?page_id=387
- Barros, D. M. V., & Okada, A. (2010). Estilos de aprendizagem na educação aberta online. In M. Silva, L. Pesce, & A. Zuin (Eds), *Educação online: Cenários, formação e questões didático metodológicas* (pp.18-38). Rio de Janeiro: Editora WAK.
- Barros, D., Okada, A., & Kenski, V. (2012). Coletividade aberta de pesquisa: Os estilos de coaprendizagem no cenário online. *Educação, Formação & Tecnologias*, 5 (2), 11-24. Acedido em 15/04/2013 em <http://eft.educom.pt>.
- Brantmeier, E. J. (2005). *Empowerment pedagogy: Colearning and teaching Indiana University*. Acedido em 10/04/2013 em <http://www.indiana.edu/~leehman/brantmeier.pdf>
- Choo, C. W. (2003). *A organização do conhecimento: Como as organizações usam a informação para criar significados, construir conhecimento e tomar decisões*. São Paulo: Senac.
- Dervin, B. (1983). An overview of sense-making research: Concepts, methods and results to date. In *International Communications Association Annual Meeting*. Dallas, TX.

- Dias, P. (2013). Conferência de encerramento. In *Atas da VIII Conferência Internacional de TIC na Educação, Challenge 2013*, 15 e 16 de julho de 2013, Universidade do Minho, Braga, Portugal. Disponível em http://193.137.91.134/challenges/wp-content/uploads/2013/07/atas_challenges2013.pdf,
- Keats, D.W. ,& Schmidt, P.J. (2007). The genesis and emergence of education 3.0 in higher education and its potential for Africa. *Firsty Monday*, 12 (3). acessado em 3/4/2013 em http://firstmonday.org/issues/issue12_3/keats/index.html
- Kuhlthau, C. (1991). Inside the search process: Information seeking from the user's perspective. *Journal of the American Society for Information Science*, 24 (5), 361-371.
- Lengel, J.G. (2012). *Education 3.0: Seven steps to better schools*. Columbia University, NY: Teachers College.
- Moraes, T. G. (2013). *Comportamento informacional de busca em um ambiente virtual de aprendizagem de apoio ao ensino presencial*. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) apresentada à Universidade de Brasília. Acessado em 6/01/2013 em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/13896>
- Okada, A. (2011). *Introdução sobre o conceito coletividade*. Colearn /Tool Library Microartigo. Disponível em <http://openscout.kmi.open.ac.uk/tool-library/>
- Okada, A. (2012). Engaging learning communities in producing, adapting, sharing and disseminating open educational resources. In 19th International Conference on Learning, *The International Journal of Learning*.
- Okada, A. (2013). *Evaluación por competencias claves en la era del co-aprendizaje*. *Encuentro Educared Online*. Acessado em 3/04/2013 em <http://encuentro.educared.org/group/nuevos-enfoques-de-evaluacion-en-la-era-del-co-apr/forum/topics/la-coevaluacion-y-la-autoevaluacion>
- Okada, A., & Barros, D. (2011). Using, adapting and authoring OER with Web 2.0 tools. World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia & Telecommunications (ED-MEDIA 2011), Lisbon, Portugal. Acessado em http://www.aace.org/conf/edmedia/submission/uploads/EDMEDIA2011/paper_3046_34063.rtf
- Okada, A., & Barros, D. (2013). Os estilos de coaprendizagem para as

- novas características da educação (3.0). In *Atas da VIII Conferência Internacional de TIC na Educação, Challenge 2013*, 15 e 16 de julho de 2013, Universidade do Minho, Braga, Portugal. Disponível em http://193.137.91.134/challenges/wp-content/uploads/2013/07/atas_challenges2013.pdf
- Okada, A., Barros, D.M.V., & Santos, L. (2008). *Discutindo estilos de aprendizagem com tecnologias do projeto OpenLearn para videoconferência e mapeamento do conhecimento*. Cáceres: Congreso Internacional de Estilos de Aprendizaje. Acedido em 13/04/2013 em <http://people.kmi.open.ac.uk/ale/papers/a12caceres2008.pdf>
- Okada, A., Mikroyannidis, A., Meister, I., & Little, S. (2012). “Colearning” – Collaborative Open Learning through OER and Social. In A. Okada (Ed.), *Open educational resources and social networks: Co-learning and professional development* (pp.1-20). London: Scholio Educational Research & Publishing.
- Okada, A., Okada, S., Barros, D. M. V., Souza, D. M., & Moreira, P. (2008). Mapas para intermediação da aprendizagem em comunidades virtuais. In A. Okada (Ed.) *Cartografia cognitiva: Mapas do conhecimento para pesquisa aprendizagem e formação docente* (pp.1-18). Mato Grosso: Editora KCM.
- Taylor, R. S. (1986). *Value-added processes in information systems*. Norwood, Massachusetts: Ablex Publishing.
- Wiley, D. (2009). *Openness, dynamic specialization, and the disaggregated future of Higher Education*. Acedido em 2/04/2013 em <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/768/1414>

OBRAS PUBLICADAS

Edições online — www.cinep.ipc.pt

A Série temática ‘Manuais Pedagógicos de Educação Superior’ e a série de “Cadernos de Pedagogia no Ensino Superior” são publicações científico-pedagógica do Centro de Inovação e Estudo da Pedagogia no Ensino Superior (CINEP). Estas publicações dão continuidade ao projecto OPDES (Orientações Pedagógicas para Docentes do Ensino Superior), que foi desenvolvido na ESEC/IPC nos anos de 2007-2011.

Série Temática: Manuais Pedagógicos

Nesta série (de periodicidade irregular) são publicados textos pedagógicos para apoio aos docentes do ensino superior, numa perspectiva de formação e aperfeiçoamento profissional.

Manuais publicados:

Nº 1

- Acolher e ensinar estudantes internacionais

Susana Gonçalves

Nota. A versão em papel deste manual pedagógico teve financiamento da Comissão Europeia.

Nº 2

- Arquitectura pedagógica para a mudança no Ensino Superior

Wendy Leeds-Hurwitz e Peter Sloat Hoff

Nº 3

- Capacidades Curriculares del Profesor Universitario

Miguel Pérez e Rocio Quijano López

Nº 4

- Ensino superior a distância: Dicas para uma aprendizagem colaborativa e inclusiva

Rogério Costa, Carina Rodrigues, Manuela Amado Francisco e Nelson Jorge

Nº 5

- Infografia: Optimizar a visualização na comunicação pedagógica e científica

José Joaquim Marques da Costa

Nº 6

- Aprender a Aprender desde las TIC: Propuestas para una metodología competencial en la educación superior

Maria Dolores Molina e Álvaro Pérez García

Série de Cadernos Pedagogia no Ensino Superior

Os cadernos de Pedagogia no Ensino Superior são editados no formato de cadernos A5, cada um com dois artigos não temáticos, não necessariamente relacionados entre si.

Cadernos publicados:

Nº 1 – Junho 2008

- Aulas expositivas: fonte de fracasso ou sucesso no ensino superior?
Susana Gonçalves (Coordenadora do projecto OPDES, Escola Superior de Educação de Coimbra)

- Recolher e utilizar informação e feedback para melhores resultados no ensino

Alan Kalish (Director da FTAD _ Faculty & TA Development, The Ohio State University, Columbus, EUA)

Nº 2 – Junho 2008

- Princípios fundamentais para um planeamento curricular eficaz
Donna Ellis (Directora Associada do Centre for Teaching Excellence, University of Waterloo, Canadá)

- A Construção de Contextos de E-learning ou B-learning no Ensino Superior

Dina Soeiro (Investigadora no projecto OPDES, Escola Superior de Educação de Coimbra)

Nº 3 – Junho 2008

- Estilos de aprendizagem e estilos de ensino
Susana Gonçalves (Coordenadora do projecto OPDES, Escola Superior de Educação de Coimbra)
- Aprendizagem colaborativa: uma proposta ao serviço de uma aprendizagem profunda
Sofia Silva (Investigadora no projecto OPDES, Escola Superior de Educação de Coimbra)

Nº 4 – Dezembro 2008

- El crédito europeo: Un nuevo modo de concebir la formación en la Universidad
Miguel Pérez Ferra (Catedrático de Universidad, Área de Didáctica y Organización Escolar) e
Juan Antonio Callado (Miembro del Grupo de Investigación: “Investigación Curricular y Didáctica de las Ciencias Experimentales”), Universidad de Jaén
- Os Surdos e a Educação no Ensino Superior: Estratégias de Ensino-Aprendizagem
Isabel Sofia Calvário Correia (Docente da Área de Língua Portuguesa, Escola Superior de Educação de Coimbra)

Nº 5 – Dezembro 2008

- Actividades e trajectos exploratórios da Oralidade no Ensino do Português Língua Estrangeira
Pedro Balaus Custódio (Docente da Área de Língua Portuguesa, Escola Superior de Educação de Coimbra)
- Colaboração e reflexão: Mecanismos de uma avaliação transformativa
Dina Soeiro e Sofia Silva (Docentes da Área de Psicologia e Ciências da Educação, Investigadoras no projecto OPDES, Escola Superior de Educação de Coimbra)

Nº 6 – Junho 2009

- Shaping University Culture: Challenges and opportunities for leaders in Higher Education
Christopher P. Adkins & Michael F. DiPaola (The College of William and Mary Williamsburg, Virginia, USA)

- Plagiarism: key issues and pedagogical strategies
Digby Warren (London Metropolitan University, London)

Nº 7 – Janeiro 2010

- The University's role in developing rights and social equity
Alistair Ross (Jean Monnet ad personam Professor; Emeritus Professor, London Metropolitan University, London, United Kingdom)
- 'In theory, yes; in practice, no': Is this the reality of Education for Citizenship in Higher Education
Henry Maitles, University of Strathclyde, Scotland, United Kingdom; Irena Zaleskiene, Pedagogical University of Vilnius, Lithuania; Miquel Essombert, Autonomous University of Barcelona, Spain; Eleni Karatzia – Stavlioti, University of Patras, Greece

Nº 8 – Junho 2010

- Uma Proposta para a promoção da competência de síntese a partir de várias fontes em contexto académico
Leila C.S. Rodrigues, Investigadora do CERNAS e docente na Escola Superior Agrária de Coimbra; e Luísa A. Pereira, Coordenadora Regional do PNEP, investigadora e docente no Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro
- A pedagogia no ensino superior: indagar para transformar
Flávia Vieira, José Luís Silva, e Maria Judite Almeida, Universidade do Minho, Braga

Nº 9 – Junho 2010

- Democratização do ensino superior e exigência científica
João Boavida & Helena Damião (Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra)
- O Programa Nacional de Ensino do Português na ESEC: cooperação, renovação e produção de conhecimento no 1º Ciclo do Ensino Básico
Pedro Balau Custódio (Escola Superior de Educação de Coimbra)

Nº 10 – Junho 2010

- Desenvolvimento psicossocial do estudante do ensino superior: O contributo de Arthur Chickering

Sofia de Lurdes Rosas da Silva (Escola Superior de Educação de Coimbra) e Joaquim Armando Gomes Ferreira (Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra)

- PBL – Problem Based Learning (Aprendizagem por resolução de problemas)

Adelino M. Moreira dos Santos (Instituto Politécnico de Coimbra – Escola Superior de Tecnologias da Saúde)

Nº 11 – Junho 2010

- Academic fraud in higher education: how to solve the problem and ensure integrity

Ryunosuke Kikuchi (Departamento de Ciências Exactas e do Ambiente, ESAC – Instituto Politécnico de Coimbra)

- Cultural extension and the integration of Incoming Erasmus students at the ESE Porto

Maria Inês Ribeiro Basílio de Pinho, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto (ESE/IPP)

Nº 12 – Dezembro 2010

- Pedagogy Embedding in a Learning Management System -The ADAPT Project

Viriato M. Marques - ISEC, Knowledge Engineering and Decision Support Research Center; Carlos Pereira & Anabela Gomes - ISEC, Centre for Informatics and Systems of the University of Coimbra; Cecília Reis, Luiz Faria & Constantino Martins - ISEP, Knowledge Engineering and Decision Support Research Center; E. J. Solteiro Pires - Escola de Ciências e Tecnologia, UTAD, Centre for the Research and Technology of Agro-Environmental and Biological Sciences

- University Students, Emergent Adulthood and Professional Choices: implications for research and intervention

Cláudia Andrade, College of Education, Polytechnic Institute of Coimbra| Centre of Differential Psychology, University of Porto, Portugal

Nº 13 – Dezembro 2010

- A Educação Médica baseada na simulação e em simuladores

Hugo Camilo Freitas da Conceição, Faculdade de Medicina da Universidade de Coimbra, Portugal

- Vivências E Satisfação Académicas Em Alunos Do Ensino Superior - Um estudo na Escola Superior de Tecnologia da Saúde de Coimbra

Lúcia Simões Costa & Marta Filipa Oliveira, Escola Superior de Tecnologia da Saúde de Coimbra, Portugal

Nº 14 – Dezembro 2010

- O Plano FEP - Uma experiência formativa entre a Continuidade e a Inovação

Pedro Balaua Custódio - Escola Superior de Educação de Coimbra, Portugal

- Planificação curricular e inclusão educacional. As percepções dos alunos universitários no Brasil e em Espanha

Vicente J. Llorent & María López - Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Córdoba, Espanha; Maria Inês Ribeiro Basílio de Pinho, Escola Superior do Instituto Politécnico do Porto, Portugal

Nº 15 – Dezembro 2010

- Building an Industry-Aware Master Curriculum in Engineering – the Master in Embedded Systems

João Carlos Cunha, J. Pedro Amaro, Luís Marques - Instituto Superior de Engenharia de Coimbra, Portugal

- Preparing teachers for multiculturalism: Are we going beyond the surface?

Julia A. Spinthourakis - University of Patras, Greece

Nº 16 – Julho 2011

- Implementing active citizenship in the curriculum of teacher training education - The XIOS Story

Arjan Goemans & Inge Placklé - XIOS University College Limburg, Belgium

- Prática Profissional em Gerontologia

Margarida de Melo Cerqueira - Escola Superior de Saúde da Uni-

versidade de Aveiro. Unidade de Investigação e Formação sobre Adultos e Idosos; José Marques Alvarelhão - Escola Superior de Saúde da Universidade de Aveiro; José Guinaldo Martín - Secção Autónoma de Ciências da Saúde da Universidade de Aveiro. Unidade de Investigação e Formação sobre Adultos e Idosos

Nº 17 – Dezembro 2011

- Nótulas sobre a formação inicial de Professores do 1º CEB no domínio do Português

Pedro Balau Custódio - Escola Superior de Educação de Coimbra

- Educação Cooperativa: Andragogia

Patrícia Helena Lara dos Santos MATAI, Shigueharu MATAI, Universidade de São Paulo – Escola Politécnica

Nº 18 – Dezembro 2011

- Ambientes que promovem o empreendedorismo no ensino superior – o caso do Instituto Politécnico de Setúbal

Lúisa Cagica Carvalho; Maria Teresa Gomes da Costa; Pedro Miguel Dominginhos - Instituto Politécnico de Setúbal, Escola Superior de Ciências Empresariais - Departamento de Economia e Gestão.

- Promoção do ajustamento à carreira no ensino superior: o papel das atividades em grupo na sala de aula

Cristina Costa Lobo - Universidade Portucalense Infante D. Henrique; Maria do Céu Taveira Universidade do Minho.

Nº 19 - Dezembro 2011

- Diferentes Integrações de Laboratórios Remotos em Cursos de Engenharia

Cristina Costa Lobo - Universidade Portucalense Infante D. Henrique| UPT; Clara Viegas, Gustavo Ribeiro Alves, Arcelina Marques - Instituto Superior de Engenharia do Porto| ISEP

- Promoção de competências transversais e sucesso académico no ensino superior

Graça Seco, Ana Patrícia Pereira, Sandra Alves, Luis Filipe - Serviço de Apoio ao Estudante do Instituto Politécnico de Leiria, Portugal

Nº 20 – Julho 2012

- Dimensões da satisfação no trabalho dos docentes do ensino superior em Portugal

José Brites Ferreira, Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior, Instituto Politécnico de Leiria; Maria de Lourdes Machado, Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior | Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior | Instituto Politécnico de Bragança; Odília Gouveia, Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior

- A context for learning programming based on research communities

Scheila W. Martins, Center for Informatics and Systems of the University of Coimbra (CISUC); Antonio José Mendes Department of Informatics Engineering of the University of Coimbra; Antonio Dias de Figueiredo emeritus professor of Information Systems of the Faculty of Science and Technology of the University of Coimbra

Nº 21 – Julho 2012

- O b-learning no ensino superior. Reflexões em torno de práticas
Angélica Monteiro, Escola Superior de Educação Jean Piaget – Arcozelo | Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIEE), Universidade do Porto; J. António Moreira, Departamento de Educação e Ensino a Distância, Universidade Aberta Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX (CEIS 20), Universidade de Coimbra

- Saber aprender, saber ensinar na sociedade da Informação: Os Estilos de uso do Espaço Virtual

M^a de Fátima Goulão, Universidade Aberta, Departamento de Educação e Ensino a Distância

Nº 22 – Julho 2012

- Exploração didática de filmes educativos em ambientes virtuais de aprendizagem

J. António Moreira, Departamento de Educação e Ensino a Distância, Universidade Aberta Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX (CEIS 20), Universidade de Coimbra; Angélica Monteiro, Escola Superior de Educação Jean Piaget – Arcozelo | Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIEE), Universidade do Porto

- A relação professor-estudante na perspetiva de professores e estudantes da Escola Superior de Educação de Coimbra

Sofia de Lurdes Rosas da Silva, Escola Superior de Educação de Coimbra, Portugal; Joaquim Armando Gomes Ferreira, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Portugal; António Gomes Ferreira, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Portugal

Nº 23 – Janeiro 2013

- Ensinar a distância na Universidade de Coimbra

Teresa Pessoa, Celeste Vieira, Joana Neto, João Costa e Silva, Magda Fonte, Sandra Pedrosa, Maria José Marcelino e António Mendes, Universidade de Coimbra, Portugal

- Ensino a distância no Instituto Politécnico de Leiria: Definição de um Modelo e seus pilares

Carina Rodrigues, Manuela Francisco, Nelson Jorge, Rogério Costa, Unidade de Ensino a Distância do Instituto Politécnico de Leiria

Nº 24 – Janeiro 2013

- Investindo na formação inicial do professor-pesquisador: Reflexão e mudança na formação do professor de ciências

Kátia Silva Cunha, Kátia Calligaris Rodrigues, José Ayrton Lira dos Anjos, Universidade Federal de Pernambuco

- Aprendiendo el lenguaje de nuestros alumnos: de las competencias al aprendizaje

José Luis González Geraldo, Benito del Rincón Igea, Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM)

Nº 25 – 2013

- Conhecer para aprender: O papel do metaconhecimento no processo de aprendizagem

Maria de Fátima Goulão, Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Universidade Aberta

- “Praxe que eu quis, Praxe feliz”: um novo mote para uma velha tradição”

Leila Rodrigues, Escola Superior Agrária de Coimbra

Nº 26 –2013

- Dimensões pedagógicas da sala de aula virtual: Teoria e a prática
Ana Paula Rodrigues, Angélica Monteiro (Escola Superior de Educação Jean Piaget, Arcozelo. Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIEE), Universidade do Porto) e **J. António Moreira** (Departamento de Educação e Ensino a Distância, Universidade Aberta. Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX (CEIS 20), Universidade de Coimbra)
- Educating for and with web 2.0
Josef Huber. Council of Europe, Pestalozzi Programme.

Nº 27 –2013

- Dinâmicas de interação e comunicação em e-learning: Perceções dos estudantes do ensino superior
Cristina Vieira, Departamento de Ciências Sociais e de Gestão - Universidade Aberta/CEMRI; Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais- Universidade Aberta.
J. António Moreira, Departamento de Educação e Ensino a Distância - Universidade Aberta/ CEIS20; Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX- Universidade de Coimbra.
Lúcio Sousa, Departamento de Ciências Sociais e de Gestão - Universidade Aberta/CEMRI.
Paulo Manuel Costa, Departamento de Ciências Sociais e de Gestão - Universidade Aberta/CEMRI
- As diversas formas de coaprendizagem na era das redes e em contextos online de ensino superior
Daniela Melaré Vieira Barros, Universidade Aberta – Portugal

Pedagogia no Ensino Superior

Convite para publicação. O tema central das duas séries de publicações (Cadernos e Manuais Pedagógicos) é a Pedagogia e o processo de ensino e aprendizagem no ensino pós-secundário. Estas séries têm como objectivos promover o sucesso dos estudantes, a eficácia dos docentes e a qualidade do ensino superior, através da difusão de projectos e iniciativas pedagógicas, métodos, actividades e estratégias relevantes para o fim em causa.

Colecção de Cadernos de Pedagogia no Ensino Superior. Publicam-se artigos gerais sobre pedagogia e artigos sobre aplicações a domínios e temas específicos. O foco deve ser o ensino superior e o binómio ensino-aprendizagem. Dentro da linha editorial desta publicação serão publicados estudos de caso, exemplos de projectos de sucesso, caracterização de métodos pedagógicos, planos de aulas e orientações práticas. Não são aceites trabalhos previamente publicados.

Cadernos: até 3 números publicados semestralmente; 2 manuscritos por caderno; 4000-5000 palavras por manuscrito; estilo APA recomendado.

Série Temática: Manuais Pedagógicos. Os Manuais pedagógicos, de natureza monográfica, focam e aprofundam um tema específico, tendo como intenção cobrir a globalidade do tema numa perspectiva aplicada à actividade educativa no ensino superior. Pese embora o rigor conceptual e a fundamentação empírica, estes guias centram-se em práticas facilmente replicadas e adaptadas.

Manuais pedagógicos: periodicidade irregular; cada manual inclui um único manuscrito, de dimensão entre 12.000 e 18.000 palavras; estilo APA recomendado.

Exemplos de temas

Aprendizagem e Motivação	Desenvolvimento curricular
Gestão da aula	Software educativo
Aprendizagem activa	Desenvolvimento curricular
Ensino e dimensão do grupo	Avaliação e classificação
Promover competências específicas	Tutoria e ensino individualizado
Métodos de ensino	Competências de comunicação
Recursos de ensino e aprendizagem	Ensinar o estudante atípico
Recursos multimédia	(internacional, com necessidades
E-learning/blended-learning	especiais, estudantes mais velhos,
Software educativo	ensinar à distância,...)

É bom saber

Quatro línguas aceites para publicação: Português, Inglês, Francês e Espanhol. Dimensão e visibilidade internacional. Revisão por pares. Edição online em www.cinep.ipc.pt. A versão em papel está dependente da obtenção de fundos e não pode ser garantido que seja publicada simultaneamente com a versão digital.

Colecção de Cadernos de Pedagogia no Ensino Superior e Série Temática: Manuais Pedagógicos

Coordenação: Susana Gonçalves

Equipa Editorial: Susana Gonçalves, Dina Soeiro e Sofia Silva

Edição: CINEP email: opdes.cinep@ipc.pt webpage: www.cinep.ipc.pt

Pedagogy in Higher Education

Call for papers. The major concerns of this two series (the booklets and the Educational Guides) revolve around the processes of teaching and learning in post secondary education. Methods, activities, strategies and processes that foster the learning process and promote the efficacy of teaching are the core issue in this publication.

Booklet series. Both domain specific and general articles are welcome. Case studies, examples of succeeded projects, the explanation of specific teaching methods, study plans and teaching tips are all interesting examples to include in the articles. These could be original contributions or unpublished congress papers.

Booklets: up to 3 booklets published twice a year; two manuscripts per booklet, 4000- 5000 words each; APA style recommended

Monographic Series. The Educational Guides, of a monographic nature, focus specific topics and aim to provide faculty with specific guidelines for educational activity. The contributions must be practice-oriented and although rigorous and informed by scientific evidence, they should include orientations for teaching staff, teaching tips, and strategies or methods easily replicated or adapted.

Educational Guides: irregular periodicity; one single manuscript of 12.000 to 18.000 words; APA style recommended

Example of topics being covered

Learning and motivation	Educational software
Classroom behavior management	Curriculum development
Active learning	Evaluation and grading
Teaching and group dimension	Tutoring and Individualized teaching
Promoting competencies	Communication skills
Teaching methods	Teaching atypical students
Teaching and learning resources	(international students, special needs,
Multimedia resources	older students, distance teaching...
E-learning and blended-learning	

Good to know. Four languages accepted: Portuguese, English, French and Spanish. International scope and visibility. Peer reviewed. The Booklets and Educational Guides are all edited online at www.cinep.ipc.pt . Paper versions (already distributed for some numbers) are dependent on funds and cannot be guaranteed to be published simultaneously to the online version.

Collection of booklets Pedagogy in Higher Education and Series of Educational Guides

Coordinator and editor-in-chief: Susana Gonçalves

Editorial Board: Susana Gonçalves, Dina Soeiro & Sofia Silva

Published by: CINEP email: opdes.cinep@ipc.pt webpage: www.cinep.ipc.pt