

Ensino e Aprendizagem à Distância: um estudo exploratório sobre opiniões de estudantes do ensino superior

Lina Henriques Rosálio¹

Resumo: As TIC têm impulsionado uma parte importante das transformações na sociedade líquido-moderna. Entre elas, destaca-se a reconfiguração da esfera pública da educação, dado que esta se constrói também a partir das novas e múltiplas conectividades em rede: de pessoas, de informações, de comunicações, de partilha de saberes e conhecimentos. O ciberespaço, onde se inscreve a educação a distância, é o suporte e o veículo destas conectividades. Considerando este contexto, apresentam-se dados de uma investigação exploratória em curso que procura perceber as opiniões e experiências de estudantes sobre cursos de pós-graduação a distância na área das ciências sociais e humanas.

Palavras-chave: Ensino superior; educação a distância; aprendizagem *online*; sociologia da educação.

Teaching and Training in Distance Learning: an Exploratory Study on Opinions of Higher Education Students

Abstract: ICT have been playing an important role in transforming modern-liquid society. Among these, I want to emphasize the reconfiguration of the public sphere of Education as this is built through the new and multiple network connections: between people, information, communication, and knowledge-sharing. Cyberspace, where distance learning belongs, is both the support and the vehicle of these connections. With this context in mind, data of an ongoing exploratory research is shown with the aim of understanding distance learning post-graduation students' opinions and experiences in social and human sciences.

Keywords: Higher Education; distance learning; online learning; Sociology of Education.

Introdução

O ritmo acelerado de mudanças na sociedade atual, que simbolicamente Alvin Toffler designou por “calidoscópico enlouquecido” (Toffler, 1970, p. 16), não dá sinais de abrandar. Pelo contrário, assistimos hoje ao calor frenético das tecnologias digitais e dos dispositivos em rede que têm vindo a abrir espaço a múltiplos diálogos nas mais diversas

¹ Mestranda em Ciências da Educação - Especialização em Sociologia da Educação e Políticas Educativas, da Universidade do Minho, Instituto de Educação, Braga, Portugal. *E-mail:* linahenriquesrosalio@gmail.com

perspetivas, nomeadamente no campo da educação, incluindo sobretudo a educação superior a distância. Este texto inscreve-se precisamente neste contexto, procurando, por um lado, convocar algumas questões teóricas e conceptuais e, por outro, apresentar alguns dados empíricos, dado tratar-se de um projeto de investigação em fase exploratória.

Mais concretamente, numa primeira parte, faz-se uma breve reflexão sobre a educação superior no âmbito da economia do conhecimento e as múltiplas transformações e configurações, resultantes do progresso tecnológico. Numa segunda parte, aborda-se a educação a distância (EaD) como resultado dessas transformações, apresentando-se alguns dados empíricos, que pretendem ajudar a perceber algumas experiências e opiniões dos estudantes inquiridos relativas ao processo de aprendizagem a distância, apoiadas numa colaboração participativa na comunidade virtual.

Propomos continuar este debate com a apresentação de alguns dados empíricos, recolhidos através da aplicação de questionário *online*, tipo-Likert, inserido no projeto de investigação intitulado “A Educação a Distância na Pós-graduação em Ciências Sociais e Humanas – Um estudo sociológico sobre as opiniões e experiências dos atores”.

Educação Superior: algumas implicações e (re)configurações

O conhecimento torna-se um dos fatores de produção mais relevantes na economia das sociedades avançadas. Como refere Peter Drucker, o “conhecimento é informação eficaz em ação, focalizada em resultados. Esses resultados são vistos fora da pessoa - na sociedade e na economia, ou no avanço do próprio conhecimento” (Drucker, 1993, p. 25). Este conhecimento é essencialmente um conhecimento científico e técnico “que permite a sua apropriação dentro de uma racionalidade crescentemente mercantilizada e lucrativa, através de estratégias conhecidas de articulação das universidades com as empresas” (Afonso, 2015, p. 276). Por outro lado, as novas “tecnologias da informação” estão presentes atualmente em todo o mundo, em redes globais de instrumentalidade, designando esta nova economia de “informacional, global e em rede” (Castells, 1999, p. 119). Uma “economia em rede” caracterizada por uma nova e eficiente forma “de organização da produção, distribuição e gestão” (Castells e Cardoso, 2005, p. 20). Contudo, no que diz respeito sobretudo aos países menos desenvolvidos, no que se refere

ao acesso aos benefícios de uma economia em rede e ao usos das tecnologias da informação e da comunicação para todos, julgamos não restarem dúvidas quanto à necessidade de ampliar e aplicar as tecnologias ao desenvolvimento, reduzindo o fosso entre os que têm acesso e os que não têm. No que diz respeito, mais especificamente, ao ensino superior, todo este impacto converge para a reforma das instituições de ensino superior e para a redefinição dos seus meios educativos, que se devem estender e tornar mais acessíveis, oferecendo outras formas (mais diversificadas) de ensino-aprendizagem.

Atualizando de algum modo a proposta de Edgar Faure, trata-se no fundo de promover um ensino superior no qual poderão aceder e participar cidadãos de qualquer idade, e que este ensino responda às necessidades momentâneas ou permanentes em todas as idades da vida dos cidadãos, não se confiando a estruturas pré-estabelecidas, redistribuindo a educação no tempo e no espaço (Faure *et al.*, 1973, pp. 267-268). Todavia, é mais evidente hoje que os vários desafios colocados às IES sobre o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação apresentam-se como uma atmosfera propícia para a emergência de um campo de estudos onde se colocam outros (não menos importantes) desafios, conduzindo-os às possibilidades de realização do papel humanizador da escola. Aliás, é importante realçar que o uso das tecnologias em educação, enquanto processo de participação, deve estar submetido aos objetivos de humanização (Ferreira, 2015).

Educação a distância: relações sociais e didáticas e em contextos virtuais de aprendizagem

Sistemas educativos públicos mais pluralizados, mais heterogêneos e instituições educativas superiores mais “abertas”, têm permitido oferecer ao longo destes últimos tempos a possibilidade de aprender a distância e em vários momentos da vida. Numa “sociedade hiperconetada” o processo educativo terá de ser visto na perspectiva emergente de um novo contrato didático. O professor responsável pela transferência da didática e escolha de situações e os estudantes confiantes que os conhecimentos os levem a adquirir conhecimento, a interpretar e resolver problemas e questões de situações, que não as didáticas, em ambiente virtual (Cruz, Santos e Cruz, 2014).

Para que toda esta revolução educativa seja sinónimo de melhoria para as práticas de ensino-aprendizagem na EaD, é necessário que as próprias tecnologias sejam mais do que um instrumento de comunicação a distância, mas sobretudo um instrumento de apoio para a elaboração, captura, armazenamento e partilha de conhecimento (Carrasco, 2002, p. 85). O uso de redes coletivas, ou “redes de aprendizagem”, permite, por exemplo, uma possibilidade de cooperação entre professores e alunos (em contexto de tutoria). Esta perspetiva tem em vista a criação de um projeto coletivo de formação que possa adquirir um “corpo social”, com suporte informacional. Igualmente capazes de dar resposta aos próprios estudantes, de modo a desenvolverem as suas competências neste processo de ensino-aprendizagem a distância. As redes de aprendizagem fazem com que os estudantes vão “colaborando e compartilhando informação” (Sloep e Berlanga, 2011, p. 55) para criar conhecimento, enriquecendo toda a experiência de aprendizagem. Estas novas formas de relacionamento em rede consagram igualmente valores que se encontram ligados à nova sociedade em rede, cujas referências aos temas da “interculturalidade” e “sociedade plural” fazem parte desta “comunidade virtual de aprendizagem” (Planella e Rodríguez, 2004, p. 17). Os critérios e teorias que permitam o sucesso das práticas de *e-learning* numa “sociedade plural” devem focalizar as estratégias de aprendizagem, avaliando também a satisfação dos alunos com o desempenho do professor (Martins e Zerbini, 2014, p. 279).

Um projeto de investigação em curso

O projeto de investigação intitulado “A Educação a Distância na Pós-graduação em Ciências Sociais e Humanas – Um estudo sociológico sobre as opiniões e experiências dos atores” visa realizar uma dissertação de mestrado em ciências da educação, na área da sociologia da educação.

Após ter sido feito uma primeira análise de fontes bibliográficas pertinentes ao objeto de estudo, procedeu-se à elaboração e validação de um questionário tipo Likert que foi preenchido *online*. A literatura especializada foi a principal base para a construção dos itens. A validação de conteúdo contou com a colaboração de alguns especialistas e, em seguida, aplicou-se preliminarmente o questionário a alguns estudantes (pré-teste). Por fim, o questionário foi disponibilizado numa plataforma aberta que, para além do registo

anónimo das respostas, permite a criação e gestão de inquéritos *online* (LimeSurvey). A amostra convidada é constituída por 120 estudantes (correspondente a aproximadamente ao total dos alunos inscritos nos cursos de pós-graduação online que escolhemos para este estudo); a amostra respondente é constituída por 89 sujeitos e, depois de eliminados alguns questionários por estarem incompletos ou não garantirem confiança, a amostra produtora de dados é constituída por 53 sujeitos, ou seja, 44% da amostra convidada.

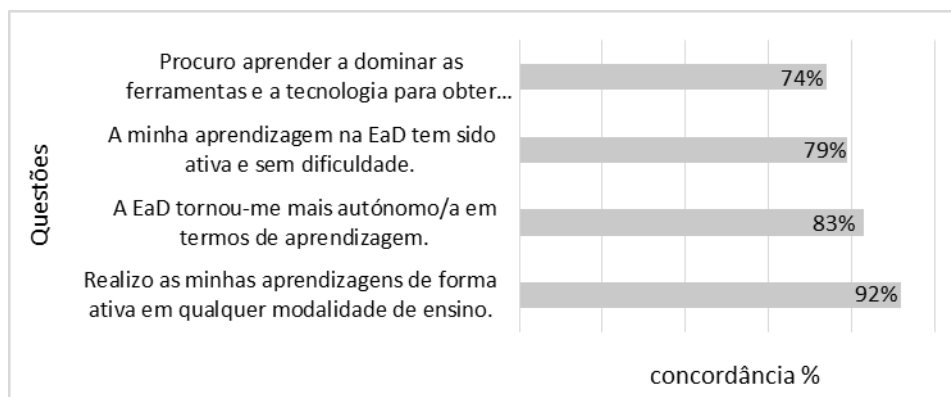
Os inquiridos que responderam são na maioria do sexo feminino (68%), e situam-se na faixa etária compreendida entre os 31 e 50 anos (75%). Este parece ser um perfil que apresenta uma tendência congruente com o que foi estudado por outros autores (Martins *et al.*, 2012, 10). Ocorre de facto uma elevada participação das mulheres no ensino superior, como têm vindo a demonstrar os dados apresentados pela OCDE (2013, 2014) no que toca à detenção do diploma não só de licenciatura, mas também em graus posteriores, fator este visível por toda a Europa. Por outro lado, os estudantes (adultos) da amostra que estudámos são também, na sua maioria, trabalhadores (72%), o que pode explicar a sua escolha, pois 68% realizam o seu percurso académico sem qualquer componente presencial em sala de aula.

É-nos igualmente possível verificar que estes estudantes circunscrevem a designação de “novos públicos” (OCDE) ou de “públicos não tradicionais”, dado a visível participação no ensino superior e a sua integração no processo de aprendizagem enquanto adultos. Os vários regimes em que estes estudantes se encontram a frequentar o ensino superior, nomeadamente os já inseridos em contexto de trabalho, poderão vir ao encontro do que alguns autores defendem, relativamente à expansão do ensino superior, quando esta se expressa numa maior participação, em termos de necessidades de capital económico, humano e desenvolvimento individual, representada não só pelos “alunos padrão” (Baxter e Britton, 2001, p. 87), mas também por outros grupos anteriormente excluídos.

Uma parte dos estudantes não reside em Portugal. Embora na sua maioria (70%) se distribuam por diversas localidades/regiões nacionais, 16 estudantes residem em cidades estrangeiras e optaram por fazer a sua formação superior a distância em instituições de ensino superior portuguesas. Ao optarem por esta formação, encararam novos desafios como o de terem de estar “abertos para um processo mais autónomo” (Okada e Barros,

2010, p. 25), possuir determinadas habilidades para o uso das tecnologias, de modo a facilitar o seu processo de aprendizagem, e possuir uma visão crítica, para conseguirem selecionar o que é relevante e significativo. Observando-se o Gráfico 1, dá-se conta que estes estudantes se sentem capazes de realizar a sua formação em ambientes virtuais, procurando corresponder com sucesso aos desafios, nomeadamente no que concerne ao domínio das tecnologias.

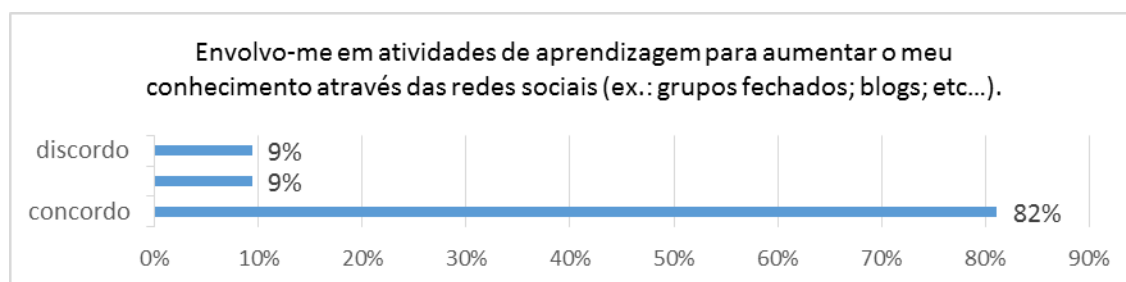
Gráfico 1 - Autonomia e aprendizagem em ambientes virtuais



Como se verifica, 74% destes estudantes procuram aprender a dominar as tecnologias *online* de modo a garantir o sucesso no curso. Este empenho, por parte destes estudantes, traduz-se não só numa aprendizagem contínua face aos desafios tecnológicos, como lhes proporciona menores dificuldades ao longo da sua formação, tornando-os mais participativos e ativos. De igual modo, 79% não apresentam dificuldade, o que vem de encontro a alguns autores quando referem que estes sujeitos integrados em ambientes virtuais, tendencialmente, gostam de agir de forma rápida, fazem a sua planificação mental para a realização das suas tarefas, são curiosos, gostam de pesquisar, são organizados, selecionam a informação por prioridades e interagem amplamente (Okada e Barros, 2010, p. 27). Note-se, neste sentido, que 83% dos estudantes afirmam que a sua formação neste formato os tornou mais autónomos em termos de aprendizagem. Esta autonomia capacita-os, enquanto sujeitos de aprendizagem, a serem mais reflexivos, mais atentos e mais críticos, sendo que são estas experiências ao longo da sua formação que vão dando lugar a percepções

conscientes capazes de reconhecer os seus avanços e limitações. É através das redes sociais, definidas essencialmente pelas relações entre os atores (Menéndez, 2003) que este processo também se torna visível nos dados aqui apresentados. Observe-se no Gráfico 2 que 82% dos estudantes utilizam as redes sociais, também como forma de adquirir conhecimento. Para isso envolvem-se em atividades de aprendizagem, que passam pela criação de grupos fechados, *blogs* e outros, focalizados em temas de interesse comuns.

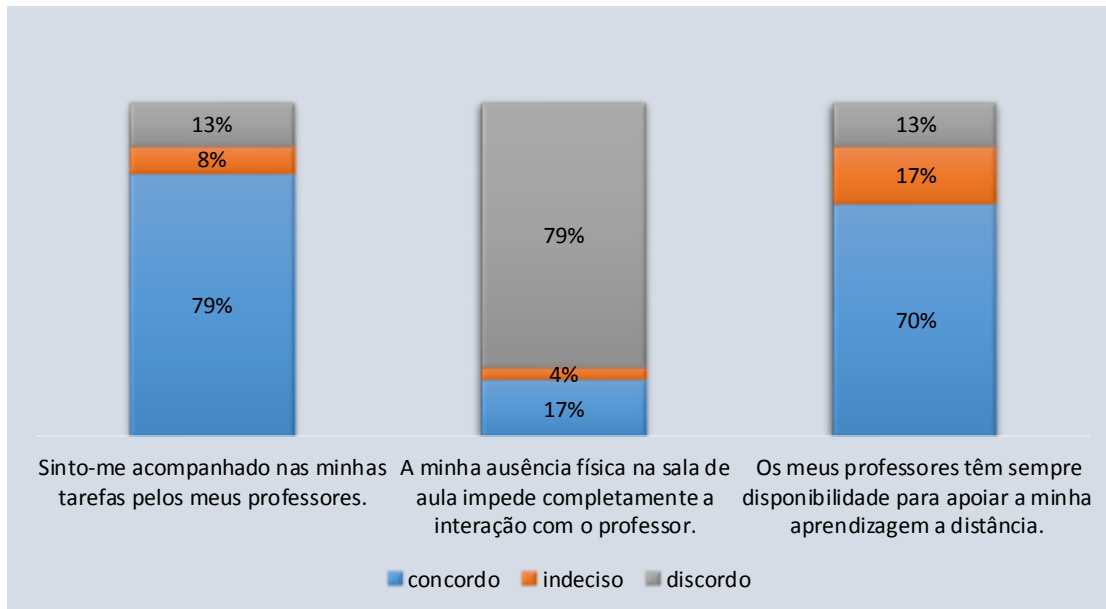
Gráfico 2 - Envolvimento dos estudantes em redes sociais



Em ambiente virtual de aprendizagem a interação é fundamental para que os estudantes possam organizar as suas ideias, compartilhar os seus conhecimentos, tornando-se sujeitos autónomos de sua aprendizagem (Mehlecke e Tarouco, 2003, p. 2). É neste sentido, que a criação de uma rede de aprendizagem, ou “rede interativa”, na EaD surge como um importante apoio no processo de aprendizagem dos estudantes, auxiliando-os no desenvolvimento das suas competências, na partilha de informação, na colaboração e interação, gerando conhecimento (Sloep & Berlanga, 2011, p. 55). Foi possível constatar no nosso estudo que a maioria dos estudantes (94%) concorda que uma rede de interação permite uma melhor integração no processo de ensino-aprendizagem a distância, apelando, deste modo, ao desenvolvimento das suas competências. Esta integração corresponde, também ela, a um grau de confiança que os próprios estudantes vão adquirindo, através da promoção de ações (positivas) durante o processo educativo. Os resultados constantes do Gráfico 3 demonstram a percepção dos estudantes, face à arquitetura das interações

entre professor e aluno, expandidas além da sala de aula, e que transformam as (novas) formas de ensinar e aprender.

Gráfico 3 – Processo de aprendizagem: interação com o professor



A ausência física dos estudantes, em contexto em sala de aula, não significa ausência de interação com os seus professores. Observe-se que 79% dos estudantes discorda da afirmação “A minha ausência física na sala de aula impede completamente a interação com o professor”. Este resultado pode demonstrar que a maioria destes estudantes mantem relações de interação com os seus educadores, que ocorrem fora da sala de aula, e em torno da “aprendizagem virtual”. Esta relação é validada através do *feedback* do docente face às aprendizagens dos estudantes, durante o período académico, que envolve diversos canais de comunicação (Rodriguez, Estay-Nicular e Cranston, 2015, p. 107). Para 70% dos estudantes esta comunicação (relacional) apresenta-se contínua durante todo seu processo de aprendizagem (a distância), ao afirmarem que o professor se encontra sempre disponível para o apoiar, conferindo aos estudantes (79%) um sentimento positivo, no que refere ao acompanhamento por parte dos seus professores, para a realização das suas tarefas.

O fato desta interação ser promotora de uma maior autonomia e de desenvolvimento de outras capacidades no estudante é sinónimo de aquisição de conhecimento. Estes fatores também estão presentes na percepção dos estudantes. Ao se observar que 83% dos estudantes concordam com a questão “Na aprendizagem em EaD as interações entre professores e estudantes impulsionam uma maior reflexão para a construção do conhecimento”. Assim, pode-se reconhecer que a interação operada na EaD vem favorecer a partilha de conhecimentos, as trocas, o confronto e a negociação com os agentes envolvidos no processo educativo (Depover, 2002, p.166) e ocupa um lugar central na construção do conhecimento. A procura de apoio e interajuda entre os seus pares, observada em 89% dos estudantes, veio demonstrar que o estabelecimento de relações afetivas em ambiente (virtual) de empatia proporciona uma maior interação colaborativa, que é estabelecida não apenas pela utilização do *e-mail*, mas através de outras formas de comunicação e interação, como referem 77% dos estudantes. Face a estes processos interativos, que emergem em contextos fora da tradicional sala de aula, são valorizados não apenas o modo como é transmitido o conhecimento, mas como ele próprio é produzido. As experiências de interação surgem deste modo refletidas como uma “pedagogia crítica” (Giroux e McLaren, 2007) que envolve todos os atores no processo educativo (a distância).

Estas novas formas de relacionamento, de ensinar, de transmitir conhecimento e de se produzirem novas estratégias neste espaço educativo, são também desafios *ad infinitum* propostos aos educadores. Quando se trata de educação a distância 89% dos estudantes concordam que a formação de professores deve ser promovida e fomentada, pois as práticas pedagógicas sofrem alterações com o impacto do papel das tecnologias. É neste sentido e contexto que é importante que a formação de professores seja também objeto de estudo, de pesquisa e reflexão, e não apenas colocada como meta indiscutível da educação (Peixoto, 2015). Assim, tratando-se de práticas educativas em ambientes virtuais, estes estudantes (81%) concordam que as responsabilidades pedagógicas são acrescidas para o professor. Esta percepção face ao observado pode significar que estes estudantes estão confiantes na ação pedagógica dos seus educadores, que envolvem outras habilidades capazes de motivar e incentivar os estudantes, de modo positivo, o seu percurso na aprendizagem a distância. Deste modo, constatou-se que 92% dos estudantes

estão confiantes no sucesso da sua formação e nenhum estudante se encontra desmotivado com este processo. Estas experiências e perceções acabam por convergir na avaliação que estes estudantes fazem de todo o seu trajeto em EaD. Observa-se neste sentido que para os estudantes (87%) os instrumentos de avaliação, anunciados no início do seu processo de formação, estão de acordo com os objetivos propostos e para 81% dos estudantes as formas de avaliação em EaD são rigorosas e não permitem o facilitismo de classificações.

Assim, a EaD veio contribuir de modo decisivo para 77% dos estudantes retomarem os seus estudos. Estes estudantes (85%) valorizam as TIC no seu percurso académico, como promotoras de outras formas de ensino-aprendizagem, permitindo um ensino mais eficaz, como referem 74% destes estudantes. Assente numa construção de projetos mútuos, em processos de cooperação, independentemente ou não da proximidade geográfica e das “filiações institucionais” (Lévy, 1999, p. 127), estes estudantes, na sua maioria (83%), sentem-se então integrados na “comunidade virtual”.

Considerações finais (preliminares)

Entende-se que para lá da relevância de alguns resultados obtidos através da aplicação do inquérito, estes foram promotores de outras reflexões e questões que nos permitiram direccionar o nosso olhar para procurar, no futuro próximo, muitos outros significados ocultos. Para já, o estudo está a ser complementado com dados de natureza qualitativa, recorrendo para o efeito a entrevistas presenciais que, entre outras possibilidades, poderão vir a esclarecer ou a “consolidar as respostas obtidas nos inquéritos” (Bell, 2004, p.137).

Referências bibliográficas

- Afonso, Almerindo J. (2015), “A educação superior na economia do conhecimento, a subalternização das ciências sociais e humanas e a formação de professores”, *Avaliação*, 20 (2), 269-291.
- Baxter, Arthur; Britton, Carolyn (2001), “Risk, Identity and Change: Becoming a mature student”, *International Studies in Sociology of Education*, 11 (1), 87-104. DOI: 10.1080/09620210100200066.
- Bell, Judith (2004), *Como realizar um projecto de investigação*, Lisboa, Gradiva.

- Carrasco, Joaquín (2002), “La educación de personas adultas en el contexto de la sociedad de la información”, *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 14, 69-92. DOI: 10.14201.
- Castells, Manuel (1999), *A sociedade em rede*, São Paulo, Paz e Terra.
- Castells, Manuel; Cardoso, Gustavo (2005), *A sociedade em rede. Do conhecimento à ação política*, Lisboa, Imprensa Nacional – Casa da Moeda.
- Cruz, Frederico; Santos, Paulo; Cruz, Sônia (2014), “Reflexões sobre o ensino a distância à luz da noção de contrato didático”, *Revista Linhas*, 15 (28), 345-369. DOI: 10.5965/1984723815282014345.
- Depover, Chistian (2002), “Um dispositivo de aprendizagem a distância baseado na partilha de conhecimentos”, in Alava Séraphin (org.), *Ciberespaço e formações abertas. Rumo a novas práticas educacionais?* Porto Alegre, Artmed, 153-169.
- Drucker, Peter (1993), *A sociedade pós-capitalista*, São Paulo, Pioneira.
- Faure, Edgar; Herrera, Filipe; Kaddoura, Abdul-Razzak; Lopes, Henri; Petrovski, Arthur; Rahnema, Majid; Ward, Frederick (1973), *Aprender a ser*, Madrid, Alianza Editorial, S. A.
- Ferreira, Benedito (2015), “Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação: Avanço no Processo de Humanização ou Fenômeno de Alienação?”, *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, 7 (1), 89-99.
- Giroux, Henry; McLaren, Peter (2007), *Sociedad, cultura y educación*, Madrid, Miño Y Davila Editores.
- Lévy, Pierre (1999), *Cibercultura*, São Paulo, Editora 34 Ltda.
- Martins, Lara; Zerbini, Thaís (2014), “Educação a distância em instituições de ensino superior: uma revisão de pesquisas”, *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*, 14 (3), 271-282.
- Martins, Ronei; Amaral, Ludmila; Serafim, Luciana; Berti, Marina (2012), “O perfil sociodemográfico de candidatos a cursos de licenciatura a distância e os objetivos da Universidade Aberta do Brasil”, IX Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância. *Anais do ESUD*. Recife. UNIREDE: 2012, 1-12.

- Mehlecke, Querte; Tarouco, Liane (2003), “Ambientes de suporte para a educação a distância: a mediação para aprendizagem cooperativa”, *Renote - Revista Novas Tecnologias na Educação*, 1 (1), 1-13.
- Menéndez, Luis (2003), “Análisis de redes sociales: o como representar las estructuras sociales subyacentes”, *Apuntes de Ciencia y Tecnología*, 7, 20-29. Obtido em 20 de nov. de 2015, de <http://digital.csic.es/bitstream/10261/1569/1/dt-0307.pdf>
- Okada, Alexandra; Barros, Daniela (2010), “Ambientes virtuais de aprendizagem aberta: bases para uma nova tendência”, *TECCOGS - Revista Digital de Tecnologias Cognitivas*, 3, 20-35. Disponível em: <http://www4.pucsp.br/>
- OECD (2014). *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*. OECD Publishing. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en>.
- OECD (2013). *Education at a Glance 2013: OECD Indicators*. OECD Publishing. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2013-en>.
- Peixoto, Joana. (2015), “Relações entre sujeitos sociais e objetos técnicos. uma reflexão necessária para investigar os processos educativos mediados por tecnologias”, *Revista Brasileira de Educação*, 20 (61), 317-332.
- Planella, Jordi; Rodríguez, Israel (2004), “Del e-learning y sus otras miradas: una perspectiva social”, *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 1 (1), 7-20.
- Rodríguez, R., Estay-Nicular, C.; Cranston, C. (2015), “Estudio exploratorio del impacto del feedback em el PLE”, *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19 (2), 93-113.
- Sloep, Peter; Berlanga, Adriana (2011), “Redes de aprendizaje, aprendizaje en red”, *Comunicar. Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*, XIX (37), 55-64.
- Toffler, Alvin (1970), *Choque do futuro*, Lisboa, Edição Livros do Brasil.

Data de receção: 16/12/2015 | Data de aprovação: 18/10/2016