Educação Unisinos
27(2023)
ISSN 2177-6210
Unisinos - doi: 10.4013/edu.2023.271.15

Os efeitos da pandemia no desenho e realização de e-atividades no ensino superior

The effects of the pandemic on the design and implementation of e-activities in higher education

Ana Nobre
Universidade Aberta[1]
Ana.Nobre@uab.pt

Ana Mouraz[2]
Universidade Aberta
Ana.Lopes@uab.pt

Resumo: Pretende-se analisar os efeitos da pandemia no desenho e realização de e-atividades solicitadas aos estudantes do ensino superior num curso de pós-graduação em educação, que decorre habitualmente a distância. A pandemia veio naturalizar o recurso ao digital, mas o conceito de aprendizagem digital continuou a ser, para muitos, uma coisa estranha. O texto analisa as e-atividades de aprendizagem que foram solicitadas aos 42 estudantes que frequentaram uma Unidade Curricular (UC), durante o segundo semestre de 2019-20, no período de pandemia. Foi nosso objetivo avaliar a dimensão de contextualização curricular que as e-atividades incluem e perceber as dificuldades da sua realização, expressas pelos estudantes. Os dados foram recolhidos junto do professor e dos estudantes da UC, respetivamente pela análise documental e pela aplicação de um questionário. Os resultados permitem concluir que a intenção de contextualização curricular foi concretizada em todas as e-atividades propostas pela UC e que tal circunstância foi claramente bem recebida e reconhecida pelos estudantes. Em consequência as aprendizagens realizadas pelos estudantes foram bem avaliadas e, genericamente, eles consideram-se satisfeitos com o trabalho realizado na UC.

[1] Universidade Aberta, Lisboa, Portugal.
[2] Universidade Aberta, Lisboa, Portugal.

Este é um artigo de acesso aberto, licenciado por Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0), sendo permitidas reprodução, adaptação e distribuição desde que o autor e a fonte originais sejam creditados.

Palavras-chave: Educação a distância; Contextualização curricular; Ensino Superior.

Abstract: The aim of the paper is to analyze the effects of the pandemic on the design and implementation of e-activities requested from higher education students in a postgraduate course in education, which usually takes place at a distance. The pandemic came to naturalize the use of digital, but the concept of digital learning continued to be, for many, a strange thing. The text analyzes the learning e-activities that were requested from 42 students in a Course Unit (UC), during the second half of 2019-20, during the pandemic period. It was our objective to evaluate the dimension of curricular contextualization that e-activities include and to understand the difficulties of its realization, expressed by students. The data were collected from the UC professor and students, respectively through document analysis and the application of a questionnaire. The results allow us to conclude that the intention of curricular contextualization was implemented in all the e-activities proposed by the UC and that this circumstance was clearly well received and recognized by the students. As a consequence, students' learning was well evaluated, and they are generally satisfied with the work done in the course.

Keywords: Distance education; learning processes; Educational relevance; Higher education

Introdução

A pandemia e os confinamentos obrigatórios decretados para conter a disseminação mais rápida do surto epidémico remeteram para a aprendizagem digital um sem número de instituições de ensino superior e de estudantes. Todavia o ensino a distância vinha já fazendo o seu caminho, nomeadamente aquele que foi desenhado para servir públicos dispersos, afetados pela mobilidade, ou com dificuldade em compatibilizar horários rígidos de oferta educativa. Dir-se-ia que o ensino a distância não sofreu diretamente os efeitos da pandemia, antes se viu transformado em exemplo para todos aqueles que, de um dia para o outro, tiveram que passar a funcionar desse modo.

Este texto propõe-se olhar para o essencial de um modelo de educação que decorre a distância, para depois interrogar os modos como uma parte significativa desse modelo – as e-atividades - foi posto em prática e entendido no contexto de pandemia. Foi nosso objetivo avaliar a dimensão de contextualização curricular que as atividades incluem e perceber as dificuldades da realização das atividades de aprendizagem, expressas por esses estudantes/professores.

Este trabalho inicia-se por um conjunto de referências teóricas que dão sustentabilidade à investigação empírica tais como, o conceito de aprendizagem virtual que recorre a e-atividades e o necessário feedback que estas requerem. Do ponto de vista metodológico recorre-se ao estudo de caso, sendo que o caso é uma unidade curricular, especificamente as e-atividades propostas aos estudantes como roteiro de

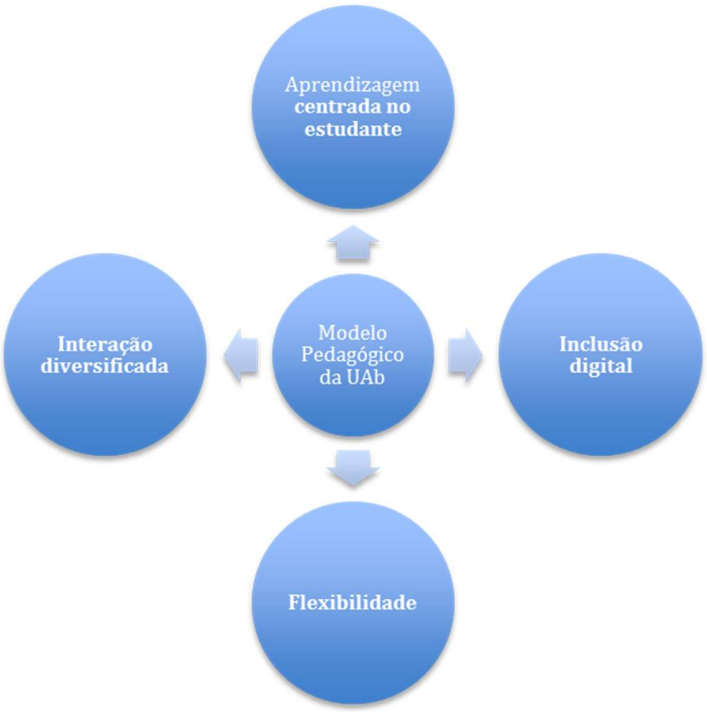
aprendizagem. Acerca deste objeto explicitam-se, de seguida, os modos da recolha de dados e a estrutura de análise. Finalmente apresentam-se os resultados que caracterizam o caso.

1. 1. O Ensino Superior "em qualquer lugar do mundo"

Para acompanhar a evolução e as exigências de uma sociedade global, manter uma aposta constante na inovação, na qualidade e garantir que todos os seus cursos (de graduação e pós-graduação) possam ser lecionados pela Internet, "em qualquer lugar do mundo", a Universidade Aberta (UAb) criou um Modelo Pedagógico Virtual (MPV) inédito (PEREIRA *et al*., 2007), atualizado em 2018 (MENDES *et al*., 2018). Este é um modelo pedagógico principalmente assíncrono, que valoriza a disponibilidade do aprendente, e, como tal, perfeitamente adequado ao perfil típico do estudante da Universidade Aberta: um estudante adulto que retoma os seus estudos a nível superior e que, por ter uma vida pessoal e profissional plena, precisa de aceder aos conteúdos e às atividades de aprendizagem sem imperativos de coincidência espácio-temporais.

Em termos conceptuais, este modelo assenta nestes princípios essenciais (Figura 1)

Figura 1 – Princípios do MPV da UAb



Fonte: elaborado pelas autoras

1. Aprendizagem centrada no estudante – Este princípio ajusta-se papel ativo atribuído ao estudante na construção do conhecimento e está em linha com as diretrizes do processo de Bolonha, bem como com os modelos construtivistas que suportam a aprendizagem;

2. Inclusão digital – O modelo assenta e promove, simultaneamente, a inclusão digital, porquanto se

operacionaliza por esse meio. Ao desenvolver estratégias que usam os meios de comunicação e de trabalho em rede o modelo promove competências de literacia digital;

3. Flexibilidade – O princípio da flexibilidade aplica-se à gestão dos percursos de aprendizagem, quer em termos de tempo quer de espaço, o que permite uma adequação personalizada da carga de trabalho.

4. A Interação entre aprendentes, entre aprendentes e docentes, entre aprendentes e recursos, sejam eles materiais, imateriais ou tecnológicos é o quarto princípio do modelo. A presença de diferentes tipos de interação potência a colaboração entre os agentes em presença e aprofunda a aprendizagem.

O desenho curricular dos cursos existentes é orientado, em parte, por estes quatro princípios. Assim, e especificando, cada unidade curricular do 1º ciclo, de graduação, e da pós-graduação em estudo neste texto, baseia-se em trajetos de ensino-aprendizagem que são geralmente compostos por um conjunto de atividades formativas, às quais se seguem atividades de avaliação. Ambas são e-atividades. O essencial do ensino-aprendizagem reside nas diversas interações (por exemplo entre o estudante e os conteúdos de aprendizagem) e interações que decorrem em fóruns de aprendizagem (onde o estudante interage com os colegas e com o Professor). Este essencial do modelo, que configura a relação pedagógica não é distinto do ensino presencial.

O que torna específica a educação digital e online é o meio através da qual ela ocorre que é a Internet! Todavia, a aprendizagem digital não é homogénea e fica dependente das estruturas e plataformas de aprendizagem disponíveis para assegurar a relação pedagógica (NOBRE, 2018a).

1.2. Aprender através de um sistema de gestão de aprendizagem.

Considerado um modo de aprendizagem digital "clássico", este consiste em cursos que decorrem através de um sistema de gestão de aprendizagem (LMS) ou de um ambiente virtual de aprendizagem (Moodle, Blackboard, etc.). Os sistemas de gestão de aprendizagem normalmente (mas nem sempre) organizam a aprendizagem por 'módulos' (unidades curriculares), têm uma linha do tempo segmentada, sistemas de avaliação, conteúdo, desenvolvimento de conteúdos, fóruns de discussão, chat (discussão online), videoconferência, funcionalidades do Fórum Noticias e outras aplicações digitais (NOBRE & MALLMAN 2017).

Os LMS são essencialmente salas de aula virtuais com um docente ou e/ou tutor, estudantes, uma variedade de conteúdos e atividades, testes e discussões. Os LMS fornecem uma aprendizagem centralizada e segura (já que os alunos devem ser registados para fazer o curso), suportam a criação e hospedagem de uma variedade de conteúdo e são adequados para ambientes com alta ou baixa largura de banda. Replicam, por isso a gramática dos sistemas escolares.

Todas as interações com os conteúdos e com os professores e colegas, sejam de instrução ou revisão, normalmente ocorrem na plataforma. Os estudantes podem trabalhar de forma assíncrona (cada um no seu horário) ou de forma síncrona (todos ao mesmo tempo), sozinhos ou em grupo (classe), realizar o seu processo de ensino-aprendizagem independentemente ou de acordo com uma programação comum (NOBRE, 2018b).

Todavia, mesmo o LMS mais simples pode ser complexo, os estudantes devem estar registados, docentes e discentes devem aprender a navegar e trabalhar num LMS. Habituar-se à plataforma frequentemente cria muita frustração por parte dos utilizadores, portanto, pode haver uma possível queda na aprendizagem.

Por outro lado, as interações com o conteúdo que se disponibilizam e requerem aos estudantes precisam igualmente de ser preparadas, tal como o são no ensino presencial. Com efeito, não é suficiente para a aprendizagem digital, disponibilizar os conteúdos (NOBRE & MOURAZ, 2020). A simples instrução

"leia este texto" ou "assista a este vídeo" será insuficiente para criar um envolvimento cognitivo significativo na maioria dos aprendentes (GOULÃO, 2020). A literatura tem reportado as seguintes dificuldades:
• os estudantes, que (ainda) não estão apaixonados pelo assunto/tema, podem não ter motivação suficiente para uma leitura ou visualização em profundidade;
• os estudantes no primeiro ano, nem sempre conseguem se apropriar, sem orientação, do significado das novas informações (AMADOR, NOBRE, BARROS & GONZAGA, 2016): O que é importante? Como se relacionam as informações com o que foi apreendido anteriormente? Que sentido construir a partir deste material? Eles (aprendentes) devem ser orientados no uso do material.

Associadas (e às vezes potenciadas por) a estas dificuldades estão outras, relacionadas com a literacia geral, no acesso, apropriação e aplicação do conhecimento (SOUSA & MOURAZ, 2014). Por isso, é tarefa de todo o professor estimular o mais frequentemente possível os comportamentos ativos, aqueles que levarão os estudantes a: lidar com informações (escrever, copiar, resumir, responder a perguntas relacionadas ...), transformar (sintetizar, organizar em esquemas, criar ligações com a sociedade, com a vida socioprofissional, etc.); discutir, confrontar, debater, etc.

1.3. E-atividades

A maioria dos autores (NOBRE & MOURA, 2017; BASTOS, SEQUEIRA & BARROS, 2019) concorda que a atividade do aprendente é um fator central da aprendizagem. LEBRUN (2007) convida a concretizar essa atividade por meio de uma produção que dê origem a uma obra-prima (porque primeira) que o estudante pode contemplar com orgulho. Tal é a essência da e-atividade. O conceito de e-atividade refere-se a todas aquelas ações (observação, escuta, trabalho em equipe ...) que nos levam a facilitar o processo ensino-aprendizagem (FUENTES-GUERRA & GARCIA, 2003) .Além do impacto na motivação dos estudantes ao realizarem as e-atividades esperadas (a sensação reconfortante da lista de verificação preenchida), essas e-atividades desempenham um papel estimulante se obtiverem o respetivo reconhecimento.

As e-atividades estão centradas nos estudantes, na sua ação, que assim se reconfigura em percurso de aprendizagem (SALMON, 2019). Dessa forma, elas valem pela atividade que promovem, pelo processo metodológico que lhes é inerente, pelos recursos que mobilizam, apresentam e divulgam, pelos contactos e trabalho coletivo que podem permitir e não apenas pelo produto final que se associa a um conhecimento adquirido, pronto a consumir. A dimensão personalizável das e-atividades permite que os estudantes possam construir o seu processo de aprendizagem (ARMELLINI & AIYEGBAYO, 2010) e partilhar o conhecimento adquirido. De facto, a maioria dos LMS oferece recursos visuais que permitem ao aluno acompanhar o seu progresso nas tarefas a serem realizadas e ao professor de efetuar um balanço do progresso de seu grupo.

São as diferentes ações que os estudantes realizam em plena relação com o conteúdo e as informações que lhes são oferecidas (CABERO & ROMAN, 2006), que tornam as e-atividades oportunidades de aprendizagem. Também a escolha de tecnologias adequadas para realizar as e-atividades potencia a inclusão digital, como as relações que se estabelecem com outros colegas (quer trabalhem na mesma tarefa ou sejam competidores) promove a Interação entre pares. Finalmente, tal como preconizam Moreno e Baillo-Baillière (2002), as e-atividades devem estar totalmente relacionadas com os temas abordados e com a realidade dos estudantes.

A contextualização curricular que serve às e-atividades pode ser definida como o processo de garantir significância e legitimação do conhecimento que se inclui nos currículos escolares. A contextualização refere-se de uma forma mais explícita ao modo como a dependência do currículo em relação à sociedade e

ao poder económico e político é apropriada pelos professores e trabalhada dentro da sala de aula. (MOURAZ, 2012). As abordagens através das quais a contextualização curricular pode ser desenvolvida são: contextualização curricular centrada no lugar, no aluno, na prática pedagógica, na atenção à diversidade e nos conteúdos disciplinares (FERNANDES, LEITE, MOURAZ & FIGUEIREDO, 2012)

Do exposto, conclui-se que as e-atividades precisam ser oportunidades de contextualização curricular, efetivamente realizada pelos estudantes.

1.4 Feedback

Para aprender, os alunos /estudantes / aprendentes precisam de feedback sobre as suas produções. "Estou certo? Meu resumo está correto? Meu plano contém todas as ideias importantes? Eu percebi?" ...

O conceito de feedback associa o conceito de avaliação formativa à aprendizagem e torna-se, por isso, instrumento de melhoria desta. Poderíamos defini-lo como o processo de selecionar e devolver a informação relevante, providenciada por um agente externo ao sujeito, relativa aos aspetos que determinam a prática e a compreensão de alguém (BOUD & MOLLOY, 2013). Desta definição infere-se que o feedback é um processo mais do que um produto, que prioriza o que o destinatário faz com a informação de feedback. No que à educação a distância diz respeito, o feedback não assume apenas as cinco intencionalidades típicas da educação presencial (constatação do erro e sua correção/regulação; transparência avaliativa; diagnóstico de competências/ habilidades; orientação), porquanto a elas se acresce o fortalecimento da relação pedagógica, a ênfase no caminho percorrido pelo estudante na sua aprendizagem e o reconhecimento da autoridade científica do professor.

A ligação entre o feedback e a eficácia das e-atividades é óbvia uma vez que decorre a eficácia da capacidade comunicativa daquele. A este propósito, interessa discutir se o feedback precisa ser sempre individual, acentuando o movimento de *student centred* a que o processo de Bolonha veio dar relevo. Todavia, outros argumentos oriundos dos modelos socio-construtivistas da educação a distância, fazem notar a importância dos outros estudantes nos processos de aprendizagem e, também, nos processos de dar e receber feedback. O feedback coletivo fornece informação sobre a qualidade das produções, permite distribuir o sentimento de falha, enquanto incentiva os estudantes a concluir a produção esperada dentro do tempo estipulado.

A literatura costuma acentuar a importância do tempo que decorre entre a realização da tarefa e a devolução do feedback como um caso crítico da eficácia do mesmo. É nesse contexto que a educação a distância e as plataformas que a permitem, disponibilizam procedimentos e dispositivos que asseguram feedback automático. As questões de escolha múltipla, bem conhecidas quando se trata de exames, são excelentes exercícios de aprendizagem, desde que acompanhadas de ... feedback inteligente! Comentários como "Incorreto! ", " Bem feito! "," Volte para a teoria "... não ajudam a aprender nada. Dar feedback inteligente é explicar por que a resposta correta está correta ou incorreta; mas é, sobretudo, estimular a sua leitura, pois sabemos que vamos aprender algo diferente (nova teoria, novo exemplo, nova visão sobre o assunto, etc.). Planear questões de escolha múltipla complexas e intelectualmente desafiadoras não é fácil; requer muito tempo e saber-fazer.

Parece evidente que a exigência e complexidade das e-atividades determinam tipologias diversas de feedback. Para além da preocupação em centrar o feedback na tarefa, nos erros e/ou na distância ao critério, é importante ter em conta o estudante e as competências mobilizadas para a resolução da tarefa. (THURLINGS *et al*, 2012). Desafio maior será pensar as e-atividades como oportunidades expansivas de formação e pensar o feedback, articuladamente, centrado na melhoria na exploração de alternativas,

plenamente ajustado ao caráter expansivo da aprendizagem

Tendo em consideração o modelo de aprendizagem virtual descrito, bem como as caraterísticas desejáveis das e-atividades e seu feedback, interessa perceber como é que os estudantes perceberam e reagiram à dimensão de contextualização curricular que as e-atividades incluem e perceber as dificuldades da realização das mesmas, expressas pelos estudantes, mesmo durante a pandemia. Tais são os objetivos deste trabalho.

2. Método

O texto analisa as e-atividades de aprendizagem que foram solicitadas aos estudantes de uma Unidade Curricular (UC), no período de pandemia (2º semestre do ano de 2019/2020)

Dada a especificidade do objetivo geral, bem como do contexto em que se operacionaliza, este é um estudo de caso que elege as e-atividades da UC como o seu foco.

A Unidade Curricular pertence a um curso na área da Educação. Trata-se de uma pós-graduação, específica para professores contratados (graduados, mas sem profissionalização). Os estudantes do Curso de pós-graduação são professores (N= 42). Pese embora a literacia digital que tinham (como utilizadores) quando se inscreveram no curso, em agosto de 2019 estavam menos familiarizados com a educação a distância e as suas especificidades, constrangimentos e potencialidades. Como, entretanto, decorreu um semestre e, sobretudo, a pandemia obrigou muitos a trabalhar com os seus próprios alunos através dos meios digitais no terceiro período letivo, a sua experiência e motivação para as e-atividades tornou-se um caso especial. Assim, foi nosso objetivo avaliar a dimensão de contextualização curricular que as atividades incluem e perceber as dificuldades da realização das atividades de aprendizagem, expressas por esses estudantes/professores. A dimensão da contextualização curricular foi operacionalizada pela adequação ao contexto dos estudantes que as e-atividades comtemplassem. As dificuldades de realização dessas atividades corresponderam às manifestações dos estudantes expressas nos inquéritos pedagógicos.

Os dados foram recolhidos junto do professor da UC (as e-atividades, bem como as dificuldades constatadas aquando a sua avaliação) e dos estudantes da UC, pela aplicação de um questionário.

A análise documental centrou-se em 4 e-atividades propostas aos estudantes, bem assim como nas apreciações enviadas pelo professor aos estudantes, relativas ao seu desempenho nas e-atividades. A estrutura analítica utilizada refere-se ao modelo de análise da contextualização curricular antes referida (Fernandes et al, 2012) que identifica o local, o estudante a prática pedagógica, a atenção à diversidade e o foco nos conteúdos disciplinares como categorias analíticas.

Os dados oriundos do questionário correspondem a parte do inquérito pedagógico enviado e preenchido pelos estudantes no final do semestre no caso do Curso de pós-graduação.

O inquérito em causa faz parte dos procedimentos de qualidade da Instituição e é composto por uma avaliação de cada uma das UC que constituem o semestre no que concerne a três dimensões, a saber: funcionamento da UC; desempenho do Professor e Caracterização da atividade do estudante na UC. Inclui ainda duas questões abertas, uma sobre os aspetos positivos da UC e outra sobre aspetos a melhorar.

Para o caso presente foram selecionados das três dimensões referidas os itens que seguem. No caso do: Funcionamento da UC foram selecionados os itens: *Os conteúdos abordados estavam de acordo com os objetivos e as competências definidos para a UC; Os materiais/ recursos de apoio contribuíram para a minha aprendizagem; A carga de trabalho da UC foi adequada face às unidades de crédito definidas (27h de trabalho por cada ECTS); Os métodos e critérios de avaliação foram discutidos e explicitados*

atempadamente; A informação recebida pela avaliação contribuiu para a minha aprendizagem; Considero os conteúdos trabalhados nesta UC pertinentes no contexto do Curso. Quanto à dimensão Desempenho docente na UC, foram considerados os itens: *O docente motivou os estudantes a alcançar os objetivos de aprendizagem; O docente promoveu a participação e a discussão dos conteúdos; O docente mostrou-se disponível para atender/ apoiar os estudantes.* Quanto à terceira dimensão - Caracterização do estudante na UC foram considerados os seguintes itens: *Participei ativamente nas atividades de ensino e aprendizagem; Recorri ao auxílio do docente sempre que precisei; Acompanhei e participei regularmente nos fóruns e nas atividades propostas; Estive motivado(a) para esta UC; A minha prestação foi satisfatória*. Foram ainda apreciados os depoimentos livres escritos pelos estudantes nos campos abertos que pediam para identificar *Aspetos positivos da UC e Aspetos a melhorar*. Sobre estes pequenos textos foi feita análise de conteúdo e criadas categorias associáveis à definição do conceito de contextualização curricular e da eficácia das atividades desenvolvidas. Já os dados quantitativos foram objeto de uma análise das medidas de tendência central (média e desvio padrão) de cada um dos itens para identificação dos aspetos mais e menos valorizados na UC. Foi depois utilizada a resposta dada a um dos itens que avaliava da qualidade da participação dos estudantes no desenvolvimento da UC, para verificar se a participação ajudava a explicar as respostas aos restantes itens que avaliavam a qualidade da UC na perspetiva dos estudantes, nomeadamente quanto ao trabalho realizado. Idêntico procedimento foi desenvolvido utilizando um item destinado a avaliar a qualidade dos recursos disponibilizados.

3. Resultados

3.1.Análise das e- atividades

Das quatro e-atividades solicitadas transcreve-se o essencial das tarefas, que corresponde ao repto da contextualização:

> "A) Tendo em consideração os novos papéis da escola do séc. XXI, analise o Projeto Educativo da escola onde presta serviço. Mapeie os projetos, atividades, estratégias nele constantes, à luz dos novos papéis que a escola está mandatada. "
>
> "B) Propomos-lhe que se refira à sua prática pedagógica atual e planeie uma atividade que possa desenvolver com os seus alunos num espaço de uma DAC (Domínio de autonomia curricular) que desenvolve com outro colega de outra disciplina."
>
> **"**C) Identifique na sua escola, ou na WEB, um caso de um professor que use de forma sistemática a Aprendizagem Baseada em Problemas. "

Da análise dos excertos constata-se que o esforço de contextualização nasce quase sempre da situação do estudante /professor e da sua atuação profissional, quer para refletir sobre ela, quer para atuar a partir dela. São exemplo disso os excertos "analise o Projeto Educativo da escola onde presta serviço", "refira[se] à sua prática pedagógica atual e planeie uma atividade"; "Identifique na sua escola" ou "selecione um caso de sucesso que conheça (porque ocorreu na sua prática profissional, ou na prática de um seu colega)". É o

estudante/professor, os seus interesses e os locais onde atua profissionalmente que asseguram a relevância e a motivação destas e-atividades.

Já a solicitação de pesquisar recursos referidos no E)1, correspondem a um exercício de contextualização que nasce dos conteúdos curriculares e que os estudantes precisam recorrer como critério de seleção.

> "E) 1- Com base nos artigos disponibilizados e em pelo menos dois outros recursos por si pesquisados (artigos, vídeos, páginas Web, etc.) relacionados com a temática, responda à seguinte questão: O que justifica a necessidade de um ensino diferenciado?
> Faça um mapa conceptual que lhe permita identificar e relacionar as principais posições inventariadas para responder à questão.
> 2 - Tendo em consideração a sua resposta anterior, selecione um caso de sucesso que conheça (porque ocorreu na sua prática profissional, ou na prática de um seu colega) descreva-o brevemente, de forma a ilustrar a relação entre o ensino diferenciado e o sucesso educativo. "

Um último caso de contextualização está claramente associado ao lugar e ao tempo em que vivemos, marcados pela pandemia. Nestes dois exemplos, articula-se a relevância e o interesse particular do estudante (1ºexemplo) ou um conceito específico da UC (2º exemplo) com a situação que marca a atualidade.

> "D) Imagine que pretendia planear uma atividade de aprendizagem, globalmente associada à ideia da educação para a saúde adequada ao contexto atual de pandemia, e especificamente orientada para consciencializar um pequeno grupo de aprendentes para a necessidade ser um agente de saúde pública."
> "F) Abre-se hoje esta discussão, que pretende, entre outros objetivos, mapear os novos papéis para que a escola está mandatada...
> Abre-se hoje, nesta coincidência com o dia em que as escolas portuguesas foram encerradas ás atividades letivas presenciais.
> Será possível à Escola manter-se aberta e assegurar boa parte da sua missão, mesmo encerrando os seus edifícios?"

Quanto à apreciação que o professor fez do desempenho dos estudantes/professores, constata-se que a maioria apresentou nas tarefas B e D atividades muito interessantes, com a definição de objetivos bem alinhados com a atividade. É possível dizer que tal tarefa replica, em parte, o que os estudantes professores já fazem no seu quotidiano… mas é evidente a relação direta entre interesse pessoal na tarefa e o seu resultado. Nessas tarefas os resultados obtidos pelos estudantes foram muito bons.

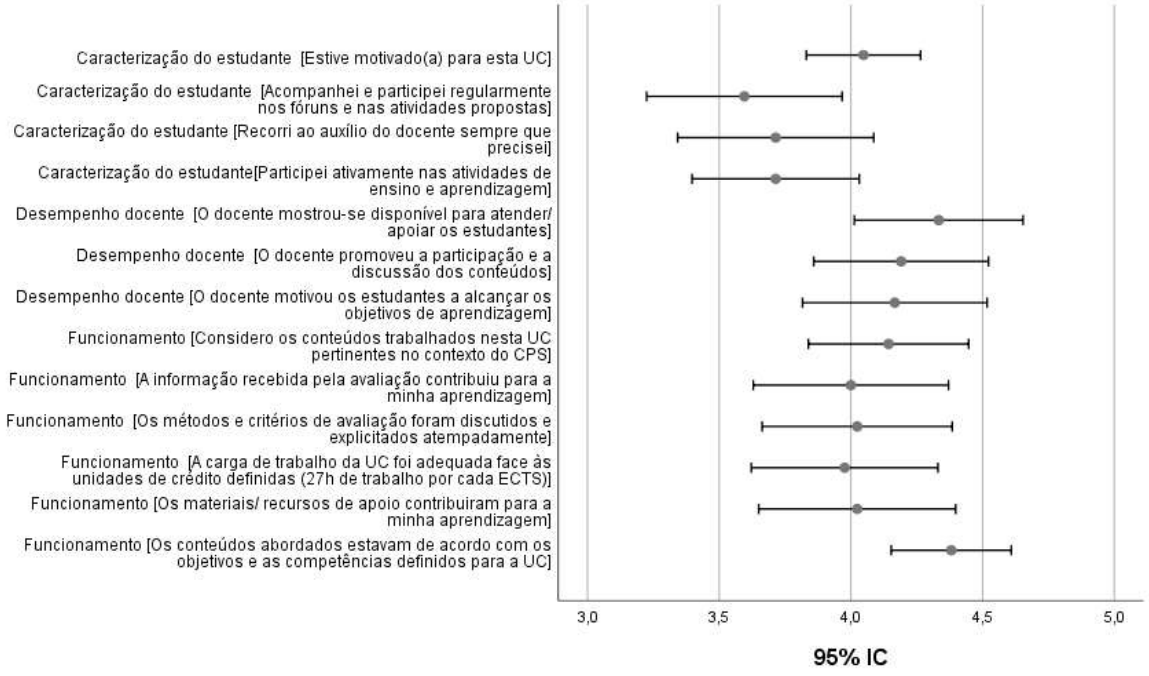
Já as tarefas que requeriam a aplicação de conceitos da UC para interpretar ou analisar as situações que eram próximas dos estudantes/professores foram, no conjunto, menos bem apreciadas pelo professor. A alguns estudantes, o professor deu como feedback que se tratava de uma análise superficial ou incompleta. As dificuldades da realização destas e-atividades de aprendizagem, segundo o docente, estão associadas à menor profundidade das análises realizadas e à menor especificidade das mesmas, que poderá estar associada ao menor tempo dispendido na realização das tarefas.

3.2. Análise dos questionários dos estudantes

Responderam ao questionário, como antes referido, 42 estudantes.

Uma apreciação global das respostas dadas pelos estudantes permitem constatar que os valores médios de todos os itens variam entre 3,5 e 4,5, enquanto o desvio padrão varia entre 0,63 no item *Estou motivado para a UC* e 1,2, no item *os materiais contribuiram para a minha aprendizagem*. O item melhor avaliado diz respeito à coerência entre conteúdos da UC e os respetivos conteúdos, enquanto o item menos bem pontuado apreciava a participação regular dos fóruns. Se se considerar as dimensões a que pertenciam os itens, então constata-se que o grupo associado ao desempenho do docente foi o melhor apreciado pelos estudantes, enquanto a caraterização do trabalho realizado por estes foi o conjunto menos pontuado.

Figura 1 – Valores médios e dispersão das pontuações atribuídas pelos estudantes em todos os itens do questionário.



O item que apreciava a participação dos estudantes por ter sido aquele onde se verificou maior dispersão de respostas, foi igualmente o item utilizado como variável moderadora, para verificar a existência

de diferenças nas respostas aos outros itens, tendo por base níveis diferenciados de participação.

Constatou-se que 17 estudantes haviam pontuado a sua participação em níveis de concordância limitada ou discordância, e os restantes 25 concordaram ter acompanhado e participado com regularidade nos fóruns e nas e-atividades propostas. Utilizando esta variável como variável moderadora, constatou-se que as respostas dadas aos itens [*A informação recebida pela avaliação contribuiu para a minha aprendizagem]; [Considero os conteúdos trabalhados nesta UC pertinentes no contexto do CPS]; A carga de trabalho da UC foi adequada face às unidades de crédito definidas (27h de trabalho por cada ECTS)*, relativas ao funcionamento da UC, foram mais positivamente apreciadas pelos estudantes com níveis mais elevados de participação, e essas diferenças eram significativas ($p<0,05$). Também nos casos dos itens de caraterização dos estudantes: *Participei ativamente nas atividades de ensino e aprendizagem; Recorri ao auxílio do docente sempre que precisei e Estive motivado(a) para esta UC*, se constatou uma diferença significativa ($p<0,05$) entre as respostas dos que participaram mais, quando comparadas com aqueles que participaram menos. Essa diferença é correlativa a níveis mais positivos de apreciação dos itens.

Quadro 1. Diferenças nas perceções dos estudantes sobre o funcionamento e a sua atividade na UC, em função da sua maior ou menor participação no trabalho.

Categoria de pertença dos itens	Itens	Participaram pouco nos fóruns interativos da UC (valores médios/ desvio padrão) N= 17	Participaram razoavelmente nos fóruns da UC (valores médios/ desvio padrão) N= 25	Diferença (p)
Funcionamento da UC	A informação recebida pela avaliação contribuiu para a minha aprendizagem;	3,4 1,46	4,4 0,76	*p= 0,007*
	Considero os conteúdos trabalhados nesta UC pertinentes no contexto do CPS;	3,7 1,2	4,2 0,7	*p= 0,034*
	A carga de trabalho da UC foi adequada face às unidades de crédito definidas (27h de trabalho por cada ECTS	3,5 1,32	4,2 0,89	*p= 0,034*
Caraterização da atividade do estudante	Participei ativamente nas atividades de ensino e aprendizagem;	3 1,11	4,2 0,57	*p=0,000*

	Recorri ao auxílio do docente sempre que precisei	3 1,34	4,1 0,85	*p= 0, 002*
	Estive motivado(a) para esta UC	3,7 0,77	4,2 0,54	*p= 0, 007*

Analisaram-se em seguida os depoimentos escritos pelos estudantes sobre os aspetos positivos da UC, e os eixos de melhoria sentidos necessários pelos estudantes, que estivessem diretamente relacionados com a estrutura do curso que frequentaram na modalidade de educação a distância, as e-atividades e seus resultados.

A referência ao papel do professor como promotor da motivação e da participação dos estudantes, como agente de feedback e de tutoria aparece como um dos traços dominantes destes depoimentos. Outro aspeto importante referido é a relevância dos conteúdos para a prática pedagógica, e a qualidade e pertinências dos materiais e das leituras sugeridas. Um terceiro traço que emerge dos depoimentos refere-se à interação e sua influência nas aprendizagens. Finalmente, um último aspeto, digno de nota, diz respeito à inclusão da pandemia como temática a desenvolver na UC, aspeto que foi muito bem apreciado.

> Foi dos poucos docentes, que motivou e lançou temas que tinham a ver com o nosso quotidiano na altura, nos fóruns de forma a "incentivar" a nossa participação, mesmo numa altura de grande stress de pandemia COVID.

Já os aspetos a melhorar dizem respeito à maior atratividade dos materiais e recursos disponibilizados:

> As atividades formativas poderiam ser mais interativas (utilizar o visionamento de vídeos, noticias, etc.) Mais imagens para compreender melhor e mais exemplos reais e concretos. Mais casos práticos".

Os estudantes também referiram ser necessário incluir mais ocasiões de interação e mais próximas, como "Incluir sessões síncronas, capazes de maior interação com os estudantes e entre eles. Mais feedback sobre o trabalho realizado. Os fóruns não são suficientes".

Outro aspeto, diretamente associado à dimensão avaliativa das e-atividades, diz respeito à linguagem, considerada muito elaborada,

> "diria de difícil interpretação do que me era pedido, tendo recorrido a duvidas e pedidos de ajuda ao professor para uma tentativa de interpretação correta, mas mesmo assim a minha prestação nos trabalhos ficou aquém minhas expectativas e por falta da minha parte de compreensão do que me era pedido".

Os estudantes que participaram pouco nos fóruns e nas atividades de aprendizagem são também

aqueles que solicitam ser necessário "Diminuir a bibliografia" e reduzir os tópicos em avaliação em cada e-atividade - "Uma vez avaliados os temas nas e-atividade de avaliação contínua, não faz sentido avaliar novamente os mesmos temas nas e-atividades de avaliação final". São também esses estudantes aqueles que requerem uma maior flexibilidade nas datas de entrega dos trabalhos.

Considerações finais

O texto propunha-se avaliar a dimensão de contextualização curricular que as e-atividades incluem e perceber as dificuldades da realização das atividades de aprendizagem, expressas pelos estudantes.

Os dados recolhidos permitiram constatar que a intenção de contextualização curricular foi concretizada em todas as e-atividades propostas pela UC e que tal circunstância foi claramente bem recebida e reconhecida pelos estudantes. De modo mais específico também se constatou que a dimensão de contextualização curricular presente esteve sobretudo associada à situação do estudante /professor e da sua atuação profissional, quer para refletir sobre essa situação, quer para atuar a partir dela. No entanto, os resultados do desempenho dos estudantes nessas tarefas foram melhores na ação, do que na reflexão. De acordo com a leitura cruzada dos dados dos questionários e da apreciação feita pelo professor, a menor profundidade reflexiva parece estar associada à dificuldade na mobilização dos conceitos teóricos, para escrever sobre eles. Esta apreciação é consistente com algumas queixas de falta de tempo para as tarefas e/ ou de tempo excessivo requerido pela UC, bem assim como com a menor participação nos fóruns de discussão que alguns estudantes evidenciaram. É possível concluir que os estudantes com menores índices de participação nas tarefas de aprendizagem foram também aqueles que disseram experimentar mais dificuldades e que consideraram que o feedback recebido foi menor e menos eficaz do que aquele que desejariam. È possível, também, induzir que o esforço de contextualização não é apenas do professor no desenho da tarefa, mas é também do estudante, porquanto se lhe exige uma apropriação que não é automática nem intuitiva.

Apesar destas dificuldades, os resultados obtidos pelos estudantes foram bons e genericamente eles estiveram satisfeitos com o desenvolvimento e concretização da UC.

Pensando, a partir destes resultados, no que perdura para além deles, bem como da circunstância de pandemia em que foram obtidos, concluímos que as e-atividades farão tanto mais sentido, como instrumentos de aprendizagem, quanto forem capazes de interrogar e ir além das circunstâncias e interesses práticos dos estudantes. Finalmente, interessa reiterar que a flexibilidade temporal que caracteriza a aprendizagem digital é um eixo determinante do seu sucesso, mas não pode traduzir-se na diminuição do tempo, sob pena de não existir aprendizagem.

Referências

AMADOR, Filomena., NOBRE, Ana, BARROS, Daniela, GONZAGA, Luís. A Transposição Didática no âmbito do eLearning in Práticas e Cenários de Inovação em Educação Online , Universidade Aberta, Educação a Distância e eLearning Nº1, 2016, ISBN: 978-972-674-786-4-

ARMELLINI, Alejandro. & AIYEGBAYO, Olaojo. Learning design and assessment with e-tivitie_1s, British Journal of Educational Technology, 41(6), 2010, DOI:10.1111/j.1467-8535.2009.01013.x3 1..17.

BASTOS, Glória, SEQUEIRA, Rosa & BARROS, Daniela. O papel da educação online na formação de adultos: o caso da Universidade Aberta in Revista Lusófona de Educação, 45, 89-102, 2019, DOI: 10.24140/issn.1645-7250.rle45.06.

BOUD, David & MOLLOY, Elisabeth. Rethinking models of feedback for learning: the challenge of design, Assessment & evaluation in higher education, vol. 38, no. 6, pp. 698-712, 2013, DOI: 10.1080/02602938.2012.691462.

CABERO, Julio.; ROMÁN, Pedro. E - actividades: un referente básico para la formación en Internet. Editorial MAD,S.L., Sevilla, España. 2006, ISBN: 84-665-4768-1

FERNANDES, Preciosa., LEITE, Carlinda., MOURAZ, Ana., FIGUEIREDO, Carla. Curricular Contextualization: Tracking Meanings of a Concept", The Asia-Pacific Educational Researcher, 2012, DOI: 10.1007/s40299-012-0041-1.

GOULÃO, Fátima. Online learning environments and some pedagogical implications. European Journal of Teaching and Education, 2(2), pp.35-44, 2020.

LEBRUN, Michel. Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre: Quelle place pour les TIC dans l'éducation ?. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. doi:10.3917/dbu.lebru.2007.02. 2007, ISSNB - 2-8041-5411-4

MENDES, Antonio, BASTOS, Glória, AMANTE, Lúcia, AIRES, Luísa, & CARDOSO, Teresa. Modelo Pedagógico Virtual. Cenários de desenvolvimento. Lisboa: Universidade Aberta. 2018, ISBN 978-972-674-841-0.

MORENO, Felix & BAILLO-BAILLIÈRE, M. Diseño instructivo de la formación on-line. Aproximación metodológica a la elaboración de contenidos, Barcelona, Ariel. 2002, ISBN: 9788434426474.

MOURAZ, Ana. A contextualização curricular nas disciplinas de expressão no ensino básico. Interacções, 8(22), 113-134. 2012.

NOBRE, Ana. DIGITAL: Multidisciplinary and multidimensional in the classrooms in Global e-learning, Coordinadora: Ana Landeta Etxeberria, Ediciones CEF, Universidade a Distância de Madrid, Udima, 3ª edição (livro impresso), pp. 77-98. 2018 a, ISBN 978-84-454-3722-3

NOBRE, Ana. Multimedia technologies and online task-based foreign language teaching-learning. *Tuning Journal for Higher Education*, Vol 5, No 2.pp.75-97. 2018 b.

NOBRE, Ana. The Pedagogy That Makes the Students Act Collaboratively and Open Educational Practices

in Personalization and Collaboration in Adaptive E-Learning, Pages: 34-54, 2019, DOI: 10.4018/978-1-7998-1492-4.ch002.

NOBRE, Ana & MOURA, Adelina. Mobile learning scenarios in formal contexts for languages learning: perceptions of vocational education students. Nova Science Publishers, Inc. 2017. ISBN 978-1-53612-801-7 –

NOBRE, Ana, & MALLMANN, Elena. Mídias Digitais, Fluência Tecnológico-Pedagógica e Cultura Participatória: a caminho da web-educação 4.0? in Thelma Alves, Ana Carvalho (Org). Midias Digitais e Mediações Interculturais, Recife: Amazon. 2017, ISBN-13 : 978-1521715123

NOBRE, Ana & MOURAZ, Ana. Reflexões sobre os efeitos da pandemia na aprendizagem digital. *Dialogia,* 36, pp.367-381. 2020.

PEREIRA, Alda, MENDES, Antonio, MORGADO, Lina, AMANTE, Lúcia, & BIDARRA, José. Modelo Pedagógico Virtual da Universidade Aberta. Lisboa: Universidade Aberta. 2007. ISBN 978-972-674-493-1

SALMON, Gilly. E-ativities. 2019. Disponível em: https://www.gillysalmon.com/.

SOUSA, Armando, & MOURAZ, Ana. Promoting 'soft skills' from the start of the Engineering degree and the case study of the special 'Projeto FEUP' course. *International Journal of Engineering Education*, 30(6B), 2014.

THURLINGS, Marieke, VERMEULEN, Marjan, KREIJNS, Karel; BASTIAENS, Theo & STIJNEN, Sjef Development of the Teacher Feedback Observation Scheme: evaluating the quality of feedback in peer groups, Journal of Education for Teaching, 38:2, 193-208, 2012. DOI: 10.1080/02607476.2012.656444.

Submetido: 30/04/2022

Aceito: 25/11/2022