

A GESTÃO DE UM PLE NA PERSPETIVA DE ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR

Fernando Albuquerque Costa, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, fc@ie.ul.pt

Elisabete Cruz, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, ecruz@ie.ul.pt

Joana Viana, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, jviana@ie.ul.pt

Resumo: O propósito deste estudo exploratório é o de compreender a natureza das dificuldades com que se deparam os estudantes do ensino superior quando encorajados a utilizar metodologias baseadas na utilização de ambientes pessoais de aprendizagem online. Inquirido um grupo de estudantes de 2.º ano de Licenciatura através de questionário, a análise dos resultados permite concluir que os estudantes reconhecem, em geral, que o desenvolvimento dos espaços individuais depende das estratégias de organização e gestão que mobilizam, mas admitem que não se sentem preparados para tal. Para além de privilegiarem a interpelação direta aos professores, em detrimento da interação com os colegas que a Internet, e as funcionalidades da plataforma utilizada, permitiriam estabelecer, os estudantes enfatizam a dificuldade decorrente da autodisciplina necessária para poderem participar, com regularidade, nas atividades propostas.

Palavras-chave: Ambientes pessoais de aprendizagem; estratégias de ensino; autorregulação; autonomia, software social

Abstract: The purpose of this exploratory study is to understand the nature of the difficulties that university students experiment when they are encouraged to use personal learning environments as a learning strategy. Asked a group of second year university students by a questionnaire, the results shows that in general students don't feel prepared to do it and that they prefer asking teachers directly rather than the interaction and the collaboration with colleagues that the Internet and the platform would allow. Being aware that personal learning environment depends on self-organization and management strategies, students emphasize the difficulty related to the self-discipline needed to participate regularly on the activities proposed.

Keywords: personal learning environments; strategies for learning; self-regulation; autonomy, social software

Introdução

Numa disciplina de um curso de graduação da Universidade de Lisboa foi implementada, durante um semestre, uma estratégia de trabalho assente na apresentação e discussão de conteúdos teóricos em sala de aula e, complementarmente, na realização de atividades fora do contexto presencial, envolvendo os estudantes na exploração do potencial da Internet e das tecnologias designadas de software social.

Recorrendo às funcionalidades de uma ferramenta social (Ning, *Inc.* Copyright © 2010), mas podendo mobilizar quaisquer outras ferramentas disponíveis na Internet, foi pedido aos estudantes que dessem a conhecer com regularidade o trabalho que iam realizando num espaço que designámos de Escola 2.0., onde cada estudante tinha o seu espaço pessoal, na linha de um portefólio de aprendizagem, e podia livremente fazer registo das suas reflexões, pesquisas e conexões O trabalho inicial dos docentes residiu na clarificação sobre o que com

essa estratégia de trabalho se pretendia, sobre o tipo de produtos que faria sentido incluir no espaço individual, e sobre a necessidade de organização, atenção e esforço que esse tipo de trabalho implicaria.

Tendo observado dificuldades de concretização da tarefa ao longo do semestre, confirmadas através da análise das reflexões críticas solicitadas aos estudantes sobre o funcionamento da disciplina, pareceu-nos pertinente aprofundar o assunto, inquirindo-os diretamente com o propósito de compreender a natureza e a extensão dessas dificuldades bem como das estratégias usadas para as ultrapassar. Fizemo-lo seguindo uma metodologia assente num questionário dirigido aos estudantes, construído em torno do tipo de dificuldades sentidas na gestão do processo de aprendizagem, fora do contexto da sala de aula, e do tipo de estratégias utilizadas para ultrapassar essas dificuldades.

Uma vez que o trabalho curricular desenvolvido com os estudantes assentou na utilização das tecnologias digitais, como incentivo à criação e utilização de espaços pessoais de aprendizagem (Attwell, 2007), em estreita articulação com o conceito de portefólio de aprendizagem (Barrett, 2000), interessava-nos sobretudo poder retirar algumas ilações sobre as abordagens mais adequadas quando se pretende sugerir metodologias de aprendizagem substancialmente diferentes daquelas a que os estudantes estão normalmente sujeitos. Procurando, pois, aprofundar esta problemática, o objetivo desta comunicação é o de alargar esta discussão à comunidade científica, tendo como base empírica a análise do questionário aplicado aos estudantes dois meses depois de concluído o semestre e já depois de conhecerem a sua classificação na disciplina.

Contextualização

Este estudo situa-se na linha dos trabalhos e reflexões que procuram identificar as convergências possíveis entre o potencial pedagógico das tecnologias digitais em rede e os objetivos de aprendizagem, sejam estes assumidos numa perspetiva de aprendizagem formal, ou na perspetiva das aprendizagens que ocorrem fora dos contextos formais de ensino e de formação (Osborne & Hennessy, 2003; Hague & Logan, 2009). Referimo-nos, em concreto, às tecnologias que têm na Internet a sua base de sustentação e ação, nomeadamente as que permitem a interação, a discussão e a colaboração, seja em tempo real, como é o caso dos chats e das aplicações de conferência em áudio e/ou vídeo, seja de comunicação assíncrona, como o correio eletrónico, as listas ou fóruns de discussão, os weblogues, os wikis, as redes sociais, e muitas outras que todos os dias vão emergindo e que podem constituir um enorme potencial, se utilizadas, de forma adequada, ao serviço dos objetivos de aprendizagem. Ferramentas que têm a particularidade de potenciar uma segunda geração de horizontes ao nível das relações entre as pessoas e da própria gestão e construção do conhecimento e que, por isso mesmo, remetem para abordagens através das quais os estudantes poderão assumir um papel de grande relevância na organização e gestão da sua própria aprendizagem, entre as

quais se destacam a utilização dos portefólios digitais (Barrett, 2000) e, mais recentemente, a gestão de ambientes pessoais de aprendizagem (Attwell, 2007).

Se é grande a tradição de uso dos portefólios para fins educativos, muito embora a sua utilização efetiva esteja muito longe de se generalizar (Costa, 2008; Gray, 2008), os ambientes pessoais de aprendizagem são um fenómeno relativamente novo no panorama da aprendizagem enriquecida e suportada pelas tecnologias. Surgem, em certa medida, na linha dos portefólios digitais, enquanto alternativa aos portefólios em papel, mas sobretudo, como sugere van Harmelen (2006), como forma de dar expressão real a um dos principais objetivos dos portefólios de aprendizagem, e que se traduzia na responsabilização e atribuição do controle da aprendizagem aos próprios estudantes.

Os ambientes pessoais de aprendizagem representariam assim uma resposta às abordagens pedagógicas que defendem “that learner’s e-learning systems need to be under the control of the learners themselves” (van Harmelen, 2006, s/p), mas também como resposta às necessidades individuais de organização da miríade de recursos, contextos e sistemas através dos quais a aprendizagem pode ocorrer. De facto, ainda que sejam frequentemente relatadas vantagens concretas da utilização das tecnologias emergentes, a grande quantidade de recursos disponíveis online acaba por trazer dificuldades acrescidas, nomeadamente ao nível da gestão da informação, sobretudo quando se toma como elemento de contraste o tipo de informação e o modo como ela é transmitida tradicionalmente na universidade.

Se, neste contexto, é importante valorizar e repensar o papel do professor, torna-se igualmente importante relevar a ação do estudante enquanto agente do seu próprio processo de mudança, com capacidade de utilizar estratégias de aprendizagem ajustadas às exigências e oportunidades que lhes são apresentadas (Ramsden, 1992). Reconhecendo, precisamente, que o uso de tecnologias impõe tanto aos professores como aos estudantes a mobilização de um conjunto de estratégias e processos de regulação que os ajudem a satisfazer a procura de significado inerente às tarefas de aprendizagem propostas, parece-nos importante considerar a articulação das quatro estratégias propostas por Laurillard (1993, 2002), que se caracterizam genericamente do seguinte modo: (i) estratégia discursiva, que se manifesta pelo reconhecimento da importância de adoção de uma atitude de indagação e de pesquisa sistemática por ambas as partes; (ii) estratégia adaptativa, cujo enfoque recai no ajustamento de processos, procedimentos e ações, tendo em consideração as conceções dos diversos intervenientes; (iii) estratégia interativa, que nos remete para a necessidade de escuta e diálogo constante entre professor e estudante; e (iv) estratégia reflexiva, que apela para a criação de oportunidades que facilitem a reflexão não apenas sobre o que se está a aprender, mas também sobre como se aprende e sobre o papel de cada interveniente no processo de ensino e aprendizagem.

A compreensão destas estratégias assume particular interesse quando, como no nosso caso, se pretende recorrer à utilização do potencial das tecnologias digitais para implementar metodologias de trabalho que requerem um maior envolvimento cognitivo por parte dos

estudantes, por exemplo na realização de pesquisas ou na resolução de problemas, como implicam a mobilização de estratégias metacognitivas, de autoavaliação e de autorregulação. Paralelamente, no contexto deste trabalho, o interesse nestas estratégias justifica-se ainda pelo facto de constituírem um referencial de grande utilidade não só para a construção do questionário aplicado aos estudantes, mas também para a análise e reflexão posterior, como veremos oportunamente.

Metodologia

Visando descrever e compreender o modo como os estudantes do ensino superior assumem a gestão dos processos de aprendizagem, em termos metodológicos, optámos por uma abordagem exploratória, de carácter descritivo e interpretativo (Bogdan & Biklen, 1994; Almeida & Freire, 2000). Do universo de estudantes do 2º ano da Licenciatura em Ciências da Educação (67), 30 participaram no estudo (44,8%), sendo a esmagadora maioria do sexo feminino (90%), com idade média de 22 anos.

Quadro 1
Categorias e operacionalização das dificuldades sentidas pelos estudantes

Categorias	Operacionalização
Organização (5 itens)	Itens relacionados com dificuldades de organização pessoal, quer em termos de planificação do trabalho, quer na gestão do tempo para a realização das tarefas propostas.
Aprendizagem (7 itens)	Itens relacionados com dificuldades no processo de aprendizagem, situadas ao nível de processos cognitivos de ordem superior que implicam, por exemplo, a aplicação de competências de seleção, análise e avaliação da informação.
Participação (6 itens)	Itens relacionados com dificuldades de participação nas atividades propostas e na concretização das tarefas de aprendizagem.
Recursos (4 itens)	Itens relacionados com dificuldades decorrentes do uso das tecnologias e ferramentas digitais necessárias para a concretização dos objetivos.

Para a recolha de dados construímos um questionário, organizando as questões essenciais em três blocos. O primeiro bloco - "Dificuldades na gestão da aprendizagem" -, foi constituído por 22 itens, distribuídos por quatro categorias (Quadro 1), resultantes da análise de conteúdo realizada previamente ao conjunto dos portefólios digitais individuais. Foi utilizada uma escala de Likert com 6 pontos (1 - discordância total; 6 - concordância total) para resposta à questão: "Quais as principais dificuldades que sentiste na gestão do processo de aprendizagem, fora do contexto de sala de aula, em Tecnologias Educativas II?".

O segundo bloco - "Estratégias de gestão do processo de aprendizagem" -, contemplou duas questões. A primeira, "*Com que frequência adotaste as seguintes estratégias para ultrapassar as eventuais dificuldades sentidas na gestão do processo de aprendizagem, fora do contexto de sala de aula, em Tecnologias Educativas II?*", integrou 12 itens (Quadro 2) orientados para a compreensão das estratégias utilizadas pelos estudantes na gestão da sua aprendizagem, adaptados a partir do modelo de análise do potencial educativo das tecnologias proposto por

Laurillard (1993, 2002). Também neste caso, as respostas dos estudantes podiam variar numa escala de Likert com 6 pontos baseada na frequência (1 – nunca; 6 - sempre).

Quadro 2
Categorias e operacionalização das estratégias utilizadas pelos estudantes

Categorias	Operacionalização
Discursiva (3 itens)	Itens relacionados com estratégias que facilitam a troca de informação e de conceções, bem como o esclarecimento de dúvidas e o aprofundamento das ideias com base na utilização de feedback.
Adaptativa (3 itens)	Itens relacionados com estratégias que se manifestam na capacidade de o estudante adaptar as suas ações em função dos seus objetivos e interesses de aprendizagem.
Interativa (3 itens)	Itens relacionados com estratégias que resultam das interações estabelecidas com uma variedade de recursos (tecnológicos e humanos) e se manifestam na capacidade de o estudante gerir autonomamente a aprendizagem.
Reflexiva (3 itens)	Itens relacionados com as estratégias cognitivas e metacognitivas mobilizadas pelos estudantes para abordagem dos tópicos que estão a estudar.

A segunda questão, “Como classificas, globalmente, o contributo dos trabalhos propostos na Escola 2.0 (gestão do espaço pessoal e elaboração do portefólio individual), para as aprendizagens que realizaste na disciplina?”, era de resposta única numa escala de Likert de 6 pontos organizada com base na perceção da utilidade dos trabalhos propostos (1 - foi uma perda de tempo; 6 - foi imprescindível).

Finalmente, o terceiro bloco do questionário visava a recolha de dados que permitissem a identificação de fatores que, do ponto de vista dos estudantes, poderão condicionar ou favorecer o sucesso da implementação deste tipo de estratégia no ensino superior. Com esse intuito, foi formulada a seguinte questão “Tendo em conta a tua experiência no âmbito de Tecnologias Educativas II, na tua opinião, de que fatores depende a concretização do portefólio individual, por parte dos estudantes, no ambiente pessoal de aprendizagem disponibilizado na Escola 2.0?”

A análise dos dados de natureza quantitativa foi efetuada através das funcionalidades da aplicação Survs (<http://www.survs.com>), a mesma que foi usada para criar e aplicar os questionários online. Para o tratamento das respostas às questões abertas foram utilizados procedimentos de análise de conteúdo, seguindo as indicações presentes na literatura da especialidade (Bardin, 2004).

Resultados

Neste ponto apresentam-se os resultados mais significativos para a compreensão da perceção dos estudantes sobre a estratégia de trabalho proposta, destacando particularmente as dificuldades sentidas na gestão do processo de aprendizagem, o modo como ultrapassaram essas dificuldades, os fatores determinantes para a concretização das atividades propostas

fora do contexto de sala de aula e, por fim, as sugestões apresentadas pelos estudantes relativamente à orientação dada à disciplina.

Dificuldades na gestão da aprendizagem

Os itens relativos às dificuldades sentidas pelos estudantes encontram-se organizados no Quadro 3, com a indicação da média (\bar{x}) obtida em cada um dos itens contemplados e da média das médias (\bar{X}) obtida nas diferentes categorias. Com base nestas últimas, pode concluir-se que as principais dificuldades manifestadas pelos estudantes se situam ao nível da “Participação” nas atividades propostas ($\bar{X}=3,33$) e da “Organização pessoal” ($\bar{X}=3,25$).

Quadro 3

Médias relativas às dificuldades sentidas na gestão do processo de aprendizagem

ITENS	(\bar{x})	CATEGORIAS (\bar{X})
1. Acompanhar o ritmo das atividades propostas pelos docentes.	2,83	Organização pessoal 3,25
2. Gerir o tempo em função das atividades propostas.	3,83	
3. Respeitar o tempo previsto para a entrega dos trabalhos solicitados.	2,74	
4. Definir os meus objetivos pessoais de aprendizagem.	3,09	
5. Trabalhar de forma contínua e sistemática no meu portefólio.	3,74	
6. Relembrar os conceitos trabalhados nas aulas.	2,96	Aprendizagem 3,11
7. Refletir regularmente sobre as aprendizagens realizadas.	3,57	
8. Utilizar e tirar partido, noutros contextos, de algumas das ferramentas abordadas nas aulas.	3,35	
9. Explicitar o conhecimento envolvido na realização das tarefas propostas.	2,78	
10. Gerir a quantidade de informação disponibilizada na Escola 2.0.	3,09	
11. Selecionar e sintetizar informações relevantes e pertinentes.	2,91	
12. Aprofundar as questões discutidas em sala de aula através de pesquisas complementares.	3,13	
13. Participar, com regularidade, no fórum de discussão sobre “A Família em Rede”.	3,83	Participação 3,33
14. Fazer as leituras sugeridas pelos docentes.	3,39	
15. Documentar, semanalmente, no portefólio individual, o processo de aprendizagem.	3,91	
16. Acompanhar o trabalho desenvolvido pelos colegas fornecendo-lhes feedback construtivo.	3,43	
17. Explorar autonomamente algumas das ferramentas sugeridas pelos docentes.	2,74	
18. Partilhar informações, reflexões e experiências com os colegas, professores e outros participantes no processo.	2,70	
19. Saber utilizar todas as funcionalidades disponibilizadas nas ferramentas da escola 2.0. (blog, fórum de discussão, chat, vídeos, ...).	3,13	Recursos 2,69
20. Aceder à escola 2.0.	2,39	
21. Ter que utilizar as tecnologias digitais para poder concretizar os objetivos da disciplina.	2,57	
22. Gerir a exposição pública que as ferramentas da Escola 2.0 implicam.	2,65	

[Escala: 1= Discordo completamente; 6= Concordo completamente]

No caso da “Participação”, as dificuldades mais sentidas pelos estudantes relacionam-se com “participar, com regularidade, no fórum de discussão [...]” ($\bar{x}=3,83$), “documentar, semanalmente, no portefólio individual, o processo de aprendizagem” ($\bar{x}= 3,91$) e “acompanhar o trabalho desenvolvido pelos colegas fornecendo-lhes feedback construtivo” ($\bar{x}= 3,43$). Relativamente à “Organização Pessoal”, são sobretudo as dificuldades em “gerir o tempo em

função das atividades propostas” (\bar{x} = 3,83) e de “trabalhar de forma contínua e sistemática no [...] portefólio” (\bar{x} = 3,74) que mais se destacam.

Estratégias de gestão do processo de aprendizagem

Entre as estratégias que os estudantes referem ser mais utilizadas (Quadro 4), destacam-se as de natureza “Interativa” (\bar{X} =4,27), ou seja, as estratégias que resultam das interações estabelecidas com uma variedade de recursos (tecnológicos e humanos) e se manifestam na capacidade de o estudante gerir autonomamente o seu processo de aprendizagem.

Quadro 4
Médias relativas às estratégias utilizadas na gestão do processo de aprendizagem

ITENS	(\bar{x})	CATEGORIAS (\bar{X})
1. Partilhei e troquei informações com os colegas através das ferramentas de comunicação presentes na escola 2.0 (e.g. chat, caixa de recados, comentários, mensagens diretas, fórum de discussão, ...).	3,27	Discursiva 3,53
2. Pedi apoio aos docentes sempre que surgiram questões na realização de um determinado trabalho, através do e-mail ou da escola 2.0.	3,86	
3. Procurei fomentar o aprofundamento de determinadas ideias ou conceitos, através de produções no blogue individual	3,45	
4. Adapte a utilização das ferramentas disponíveis na escola 2.0 de acordo com os meus objetivos de aprendizagem	3,95	Adaptativa 3,86
5. Adotei uma atitude de curiosidade permanente, procurando registar no meu portefólio pessoal o que melhor evidenciava a evolução da minha aprendizagem	3,59	
6. Seleccionei as ferramentas da escola 2.0 que melhor se ajustavam aos meus interesses pessoais de aprendizagem.	4,05	
7. Geri autonomamente o desenvolvimento do meu portefólio ao longo do semestre	4,36	Interativa 4,27
8. Valorizei as apreciações e/ou sugestões fornecidas pelos docentes procurando melhorar as minhas produções no portefólio	4,73	
9. Tirei partido de diferentes suportes digitais para representar ideias e conteúdos de forma diversificada	3,73	
10. Refleti regularmente sobre o processo de ensino e aprendizagem, procurando compreender melhor o meu papel nesse processo	3,73	Reflexiva 3,62
11. Tirei partido de diferentes suportes digitais para organizar e registar as minhas reflexões de forma criativa.	3,64	
12. Mostrei uma atitude crítica relativamente às diferentes estratégias de ensino desenvolvidas pelos professores.	3,50	

[Escala: 1= Nunca; 6= Sempre]

Considerando, no entanto, o conjunto das estratégias adotadas para a melhoria das produções dos estudantes, destacam-se as apreciações e/ou sugestões fornecidas pelos docentes (\bar{x} = 4,73) e a gestão autónoma do desenvolvimento dos portefólios (\bar{x} = 4,36). Situam-se, logo a seguir, a seleção das ferramentas em função dos “interesses pessoais” (\bar{x} = 4,05) e dos “objetivos individuais de aprendizagem” (\bar{x} = 3,95), e a solicitação de apoio aos docentes para resolução de questões relacionadas com a realização dos trabalhos (\bar{x} = 3,86).

Fatores determinantes para a concretização das atividades propostas

De acordo com os resultados apresentados no Quadro 5, os fatores de natureza intrínseca predominaram claramente nas respostas dos estudantes, destacando-se a “motivação” para a tarefa, o “tempo” que é necessário despendido para a realização das atividades propostas, e a importância/necessidade de “trabalhar de forma regular e frequente” ao longo do semestre. O “empenho” colocado nas atividades propostas e, em particular, a necessidade de “realização de pesquisas e de atividades práticas para aprofundar os conhecimentos adquiridos nas aulas”, são os fatores que os estudantes referem logo a seguir.

Quadro 5

Fatores determinantes para a concretização das atividades propostas fora do contexto de sala de aula, na perspectiva dos estudantes

FATORES REFERIDOS PELOS ESTUDANTES		fr.
INTRINSECOS	Motivação	9
	Interesse	3
	Empenho	4
	Criatividade	2
	Tempo despendido	5
	Trabalhar semanalmente, de forma regular e frequente, ao longo do semestre	5
	Participar nas aulas	2
	Exploração individual das ferramentas	2
	Gestão e organização individual	1
	Realização de pesquisas e de atividades práticas para aprofundar os conhecimentos adquiridos nas aulas	4
	Reflexão e sentido crítico	2
	Responsabilidade e compromisso individual	1
	Consciência da importância da concretização do portefólio individual para o desenvolvimento pessoal e para a aprendizagem colaborativa	1
	Definição dos objetivos de aprendizagem e participar de acordo com os mesmos	1
	Estilo individual de aprendizagem	1
	Facilidade e à-vontade na manipulação e uso das tecnologias	1
EXTRINSECOS	Orientações, apoio e sugestões dadas pelos professores sobre as atividades a desenvolver	3
	Incentivo por parte dos professores à participação dos estudantes	1

Sugestões e comentários sobre a orientação dada à disciplina

Apesar do valor atribuído pelos estudantes ao seu próprio envolvimento no processo de aprendizagem, alguns deles referiram que a carga de trabalho semanal foi “um pouco excessiva”, chegando mesmo a admitir que o “maior problema” foi a “pressão de postar algo semanalmente”. Refletindo sobre esta dificuldade, um dos estudantes sugeriu que em situações futuras seja de considerar a possibilidade de negociar inicialmente “um número obrigatório de posts mas com liberdade no tempo de postagem”. Relativizando de certo modo

esta questão, outros há que se referiram à necessidade de sensibilizar os estudantes para que estes assumam efetivamente o desenvolvimento das atividades propostas. Para isso, segundo alguns estudantes, é fundamental que os professores os ajudem a estabelecer “linhas orientadoras” e que acompanhem os registos e as tarefas desenvolvidas semanalmente, procurando acima de tudo estimular a sua participação no ambiente de aprendizagem *online*. Em suma, apesar de escassas, as sugestões fornecidas pelos estudantes refletem não apenas a relevância do papel da interação e da comunicação na regulação dos processos de aprendizagem, mas também a importância de serem dadas orientações e existir um trabalho específico nesse sentido por parte dos professores.

Conclusões e reflexões finais

Em termos globais, os resultados sugerem que as dificuldades sentidas pelos estudantes se refletem ao nível da participação nas atividades propostas e na concretização das tarefas de aprendizagem. Efetivamente, apesar de reconhecerem que a concretização do portefólio individual online depende, substancialmente, de si próprios, na perspectiva de que tem de ser cada um a assumir a organização e gestão da sua própria aprendizagem (Barrett, 2000; Attwell, 2007), observa-se que os estudantes não se sentem preparados para tal, revelando dificuldades de organização pessoal, de gestão individual do tempo e de adoção de práticas de trabalho contínuas e sistemáticas. Neste contexto, e embora possa parecer contraditório a práticas de trabalho centradas no aluno, os estudantes evidenciam, por um lado, a necessidade de apoio no estabelecimento de “linhas orientadoras” para o desenvolvimento dos seus trabalhos. Manifestam, por outro lado, a necessidade de se sentirem “controlados”, quanto ao desenvolvimento das tarefas propostas, estimulados e incentivados a participar de forma sistemática no ambiente pessoal de aprendizagem online.

Porém, na opinião dos estudantes, os fatores que mais parecem influenciar a concretização das atividades propostas num ambiente desta natureza surgem muito mais associados a fatores intrínsecos, do que associados ao contexto e processo de ensino (fatores extrínsecos). Assumem particular relevância os aspetos motivacionais (e.g. motivação, empenho), e comportamentais (e.g. hábitos de estudo, responsabilidade e compromisso individual). Esta situação evidencia, aliás, o que defendemos anteriormente, ao considerarmos que os estudantes de graduação sentem dificuldades quando confrontados com metodologias de ensino substancialmente diferentes daquelas a que estão habituados.

Para ultrapassar as dificuldades sentidas e melhorar as produções no portefólio, estes estudantes valorizaram essencialmente as apreciações fornecidas pelos docentes. Efetivamente, excluindo as interações estabelecidas com os professores para clarificar questões emergentes na realização dos trabalhos, os estudantes reconheceram que tiraram pouco partido das ferramentas de comunicação colocadas ao seu dispor para partilhar e trocar informações com os seus pares.

Considerando a percepção dos alunos sobre o trabalho desenvolvido, podemos, em síntese, concluir que para desenvolver um trabalho deste tipo, no ensino superior, de forma a incentivar os estudantes a criarem e a usarem ambientes pessoais de aprendizagem, parece importante realizar um trabalho de preparação prévio visando o desenvolvimento de competências como a autonomia na aprendizagem, a capacidade de reflexão e a capacidade de análise crítica das suas próprias produções. Por outras palavras, podemos dizer que o incentivo à criação e utilização de espaços pessoais online como estratégia privilegiada de aprendizagem deverá ser acompanhado por um conjunto de ações direcionadas para melhorar a motivação, do ponto de vista intelectual, e o desenvolvimento de emoções positivas (Torrano & González, 2004), o que implica necessariamente um conhecimento prévio dos estudantes (conhecimentos, atitudes e competências), incluindo o conhecimento das suas expectativas face a propostas de trabalho que se desviam das metodologias de ensino mais tradicionais.

Parece igualmente importante ajudar a melhorar as práticas de gestão da aprendizagem dos estudantes fora do contexto da sala de aula, criando condições que lhes permitam tomar consciência dos seus progressos e das suas dificuldades em relação às tarefas de aprendizagem que têm de desenvolver (Ramsden, 1992). Trata-se, no fundo, de ajudar os estudantes a delinear estratégias para lidar mais adequadamente com as dificuldades emergentes, o que num contexto de aprendizagem online implica, da parte do professor, uma atenção redobrada nos processos de comunicação e de interação entre estudantes e entre estudantes e professor (Laurillard, 1993; 2002). Importa, em suma, ajudar os estudantes a incorporar as referidas estratégias, assumindo que estas, mais do que adquiridas naturalmente, são objeto de construção e beneficiarão, portanto, de ambientes que, com intencionalidade, propiciam condições para a promoção de competências como a autonomia e a organização individual, tirando partido das tecnologias disponíveis.

Referências

- Almeida, L. & Freire, T. 2003. *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- Attwell, G. 2007. *Personal Learning Environments - the future of e-Learning? eLearning Papers*, 2(1). Retrieved April, 27, 2010, from <http://www.elearningeuropa.info/files/media/media11561.pdf>
- Bardin, L. 2004. *Análise de conteúdo* (3ª ed.). Lisboa: Edições 70, Lda.
- Barrett, H. 2000. *Electronic teaching portfolios: multimedia skills+portfolio development=powerful professional development*. Retrieved April, 5, 2010, from <http://electronicportfolios.com/portfolios/3107Barrett.pdf>
- Bogdan, R. & Biklen, S. 1994. *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, Lda.

- Costa, F. 2008. *A Utilização das TIC em contexto Educativo. Representações e Práticas de Professores*. (documento policopiado), Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa.
- Gray L. 2008. *Effective Practice with e-Portfolios. Supporting 21st century learning*. Bristol: University of Bristol.
- Hague, C., & Logan, A. 2009. *Adult informal learning and the role of technology*. Futurelab: London.
- Laurillard, D. 1993. *Rethinking University Teaching. A framework for the effective use of educational technology*. London: Routledge.
- Laurillard, D. 2002. *Rethinking University Teaching. A framework for the effective use of educational technology*. (2nd ed.). London: Routledge Falmer.
- Osborne, J. & Hennessy, S. 2003. Literature Review inland the Role of ICT: Promise, and Future Directions. 2003. REPORT 6. Retrieved April, 5, 2010, from http://www.nestafuturelab.org/images/downloads/Secondary_School_Review.pdf
- Ramsden, P. 1992. *Learning to teach in higher education*. New York: Routledge.
- Torrano, F. M. & González, M. C. T. 2004. Self-Regulated learning: Current and Futures Directions. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2 (1), 1-34.
- van Harmelen, M. 2006. Personal Learning Environments. *Sixth IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT'06)*, 815-816.