

A utilização de e-portfólios no estágio profissionalizante do curso de formação inicial de Educadores de Infância: uma experiência em sistema de blended-learning

Ana Pinheiro, Ivone Neves e Brigitte Silva
Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

anapinheiro@eseopf.pt; ivone@eseopf.pt; brigitte.silva@eseopf.pt

Palavras-Chave: E-portfólio, portfólio, Blended-learning, Supervisor Institucional, Formação de Professores.

Resumo

Este artigo apresenta a avaliação desenvolvida em torno da utilização de um Sistema de Gestão de Aprendizagem na Internet no apoio ao estágio profissionalizante, em sistema de blended-learning, do curso de formação inicial de Educadores de Infância da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Ao longo do ano lectivo 2006/2007 os formandos foram apoiados de forma presencial com uma vertente à distância através de e-portfólios. Apresentam-se, por isso, neste estudo os dados obtidos da avaliação, por alunos e supervisores institucionais, a este apoio efectuado à distância. Os dados recolhidos revelam que esta metodologia contribuiu para o enriquecimento do processo formativo dos alunos.

Introdução

A utilização de Sistemas de Gestão de Aprendizagem na Internet (SGAI) tem tido um crescente interesse por parte de instituições de Ensino Superior. As vantagens que estes recursos trazem ao processo de ensino/aprendizagem podem revelar-se apenas pelo simples acesso a informação de forma mais rápida mas, igualmente, numa estratégia de aprendizagem mais eficiente. A investigação «A aprendizagem em rede em Portugal: um estudo sobre a utilização de Sistemas de Gestão de Aprendizagem na Internet em instituições de Ensino Superior» (Pinheiro, 2005), revela-nos que, em Portugal, há ainda um longo caminho a percorrer neste

âmbito. Percebemos neste estudo que o conceito de SGAI ou, se quisermos, plataformas e-learning, não é claro. Por diversas vezes, sites com múltiplas funcionalidades são entendidos como suficientes para a implementação de estratégias de blended-learning.

A Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti (ESEPF) tem já um longo percurso em torno destas questões. Iniciou com a utilização do Teleduc em 2002 no âmbito de uma parceria entre a ESEPF e a CNO-TINFOR, uma empresa de Coimbra especializada em tecnologias no contexto educativo, tendo mais tarde adoptado o Moodle em paralelo. A escolha da plataforma a ser utilizada foi, ao longo destes últimos anos, deixada ao critério e necessidades dos docentes, dos alunos e dos próprios requisitos pedagógicos das diferentes disciplinas. A utilização das plataformas proporcionou uma série de alterações nas práticas e nas estruturas da própria escola. Iniciou-se com a mera deposição de materiais, tendo sido esta a utilização mais frequente nos primeiros anos, segundo o estudo de Kaufmann (2004). Uma análise desenvolvida pelo mesmo autor, já em 2005, revela-nos que no Teleduc, uma das ferramentas mais populares entre os docentes era o Portfólio. Não possuindo o Moodle esta ferramenta até meados do ano lectivo 2006/2007, o Teleduc manteve-se disponível como um SGAI com bastante popularidade muito devido à adequação desta ferramenta aos objectivos de avaliação subjacentes às várias unidades curriculares dos cursos leccionados na Escola.

Foi no ano lectivo de 2003/04, que o curso de formação inicial de Educadores de Infância da ESEPF, implementou o Portfólio como instrumento integrante do processo formativo e avaliativo dos alunos finalistas, segundo a investigação desenvolvida por Ivone Neves (2005). Os dados evidenciaram que as alunas não reconheciam fins pedagógicos na realização dos dossiers, devido à sua estrutura rígida, identificando-os mais com um arquivo de documentação da prática.

Com o início da construção do portfólio reflexivo, ao longo do estágio profissionalizante, deu-se um passo importante em direcção ao processo de aprendizagem e desenvolvimento de saberes dos formandos, incentivaram-se os processos de auto e hetero-avaliação, fomentaram-se os processos de reflexão para, na e sobre a acção. Nesse estudo percepcionou-se determinante o apoio dado aos alunos através do supervisor institucional (da instituição de formação inicial) na elaboração dos portfólios e, conseqüentemente, no desenvolvimento das capacidades reflexivas dos formandos.

O portfólio reflexivo caracterizou-se por ser um documento, em papel que se traduz num «(...) conjunto coerente de documentação reflectidamente seleccionada, significativamente comentada e sistematicamente organizada e contextualizada no tempo, reveladora do percurso profissional» (Alarcão, 2003, p.105) e das competências pessoais e profissionais dos formandos. As características continuadas, reflexivas e compreensivas que caracterizam este instrumento revelou—o essencial para o processo de crescimento pessoal e profissional dos alunos (Neves, 2005).

No ano lectivo 2006/2007, o grupo de supervisores institucionais do referido curso introduziu uma vertente à distância no apoio ao estágio, tendo decidido para isso utilizar o Teleduc como SGAI. Ao longo do ano lectivo desenvolveram-se uma série de interacções entre supervisores e alunos no Teleduc em paralelo com o apoio presencial traduzido em reuniões e visitas semanais aos centros de estágio.

Apesar da introdução de um sistema misto de apoio, a construção do portfólio reflexivo do aluno teve sempre como pressuposto teórico a perspectiva construtivista da aprendizagem e um paradigma de avaliação mais formativo do que quantitativo que inclui um processo de auto-avaliação e de reconstrução de saberes e aprendizagens do próprio formando, onde o feedback do formador e dos colegas é significativo para o progresso do aluno.

De forma a desenvolver este estudo de caso, avaliando a utilização do Teleduc como plataforma de apoio ao estágio profissionalizante, começamos por fazer uma abordagem teórica aos conceitos subjacentes à utilização dos e-portfólios, assim como aos aspectos relacionados com a construção de conhecimento on-line. Utilizamos, assim, técnicas de recolha de dados com carácter qualitativo e quantitativo para recolher informação sob diversos ângulos. Entendemos pertinente perceber as perspectivas dos supervisores envolvidos em duas fases distintas – início e final do ano lectivo –, assim como dos alunos. Para além desta recolha de dados, analisamos, igualmente, as interacções existentes na plataforma, no que diz respeito à ferramenta Portfólio e ao apoio dado pelo supervisor na construção do mesmo de forma a perceber a real utilização do SGAI e o impacto no processo formativo nos alunos.

Neste artigo, situamo-nos ao nível da supervisão da formação prática e pretendemos perceber quais as vantagens efectivas de um apoio à distância, através da utilização de um SGAI, de modo a contribuir, de forma concreta, para a melhoria da formação prática.

O portfólio e o e-portfólio

O paradigma conceptual que suporta a utilização dos portfólios está de acordo com as teorias da aprendizagem desenvolvidas por Dewey (2002), Vygotsky (2000) e Bruner (2000), em que a aprendizagem tem como grande suporte a interacção social.

Segundo estas teorias, o desenvolvimento das capacidades dos indivíduos é promovido através de trocas recíprocas que estabelecemos com os outros e das experiências significativas que suscitam o diálogo, a reflexão e a partilha.

Schön preconiza a continuidade do processo reflexivo, situando o exercício reflexivo num momento prévio,

concomitante ou posterior à acção (citado em Sá-Chaves, 2000).

Nesta perspectiva, o professor vai adquirir conhecimento prático, vai reflectir sobre as crenças e teorias implícitas, vai reflectir sobre as suas competências pessoais e profissionais, tornando-se cada vez mais consciente do seu poder transformador.

Os portfólios reflexivos representam, neste quadro, uma estratégia de reflexão que vai permitir o auto-conhecimento dos sujeitos. O conhecimento situa-se e desenvolve-se de modo dinâmico e interactivo através da construção dos portfólios.

Os portfólios segundo Sá – Chaves (2000) devem conter dois elementos essenciais:

- Evidências das capacidades e competências;
- Reflexão sobre essas mesmas evidências e sobre a prática do dia-a-dia.

Através dos portfólios, os formandos vão consciencializando e interligando os seus processos de ensino e aprendizagem, participando de forma activa através dum processo de auto – descoberta, na construção personalizada do conhecimento (Sá – Chaves, 2000).

Os portfólios revelam-se singulares, únicos, espelhando a personalidade do seu autor. São assim uma peça rica de significados reflectindo todo um percurso feito na base do diálogo, consigo próprio, da partilha e da negociação entre colegas e formador.

Moulin (2002), por outro lado, relacionando o instrumento com o que o autor denomina de «ensino a distância», refere que «o portfólio consiste, na sua essência, de uma pasta individual, onde são coleccionados os trabalhos realizados pelo aluno, no decorrer dos seus estudos de uma disciplina, de um curso, ou mesmo durante alguns anos, como ao longo de um ciclo de estudos.»

Sá-Chaves (2000) prefere, assim, utilizar o conceito de «Portfólio reflexivo» e define-o como «(...) instrumentos de diálogo entre formador e formando(s) que não são

produzidos no final do período para fins avaliativos, mas são continuamente (re)elaborados na acção e partilhados por forma a recolherem, em tempo útil, outros modos de ver e de interpretar que facilitem ao formando uma ampliação e diversificação do seu olhar, forçando-o à tomada de decisões, à necessidade de fazer opções, de julgar, de definir critérios, de se deixar invadir por dúvidas e por conflitos, para deles poder emergir mais consciente, mais informado, mais seguro de si e mais tolerante quanto às hipóteses dos outros.» (Sá-Chaves et al. 1996 citado por Sá-Chaves, 2000, p. 15). Por seu lado, mas tendo por base os mesmos pressupostos, Moulin refere o conceito que Gardner (1995 citado por Moulin, 2002) utiliza: «processo-fólio». Embora a definição de Sá-Chaves (2000) esteja intimamente relacionada com a prática pedagógica de alunos em cursos de ensino, podemos perceber que o seu princípio se adequa a qualquer área ou actividade que se pretende reflectida e continuada no tempo. A autora acrescenta que «constituem-se como uma longa, longa carta sempre enviada (a si próprio e ao formador) e também sempre devolvida, todavia, sempre enriquecida por nova informação, novas perspectivas (...)» (Sá-Chaves, 2000, p. 15).

Num contexto de aprendizagem à distância este tipo de ferramenta de trabalho adquire uma importância primordial já que se torna essencial, mesmo que sob orientação do professor, que o aluno seja capaz gerir o seu próprio tempo na aprendizagem. Os princípios básicos de desenvolvimento de um e-portfólio não diferem dos pressupostos teóricos da construção de um portfólio em qualquer outro suporte. Com uma forte associação a uma abordagem construtivista, «espera-se que os alunos assumam a responsabilidade de escolher os seus artefactos, relacionar a teoria e a prática, assim como interpretar a sua própria aprendizagem» (Strudler e Wetzel, 2005, 412). Das leituras desenvolvidas em torno destas questões percebeu-se que, na grande maioria das instituições de Ensino Superior americanas, por exemplo, no âmbito

da educação, o portfólio é utilizado como objecto de construção de conhecimento e avaliação inicialmente em papel, começando a ser substituído, gradualmente, pelos e-portfólios, em suporte digital (Strudler e Wetzel, 2005, 418). Estando a ESEPF numa fase de construção de portfólios num sistema misto (presencial e à distância) torna-se, neste sentido, importante o desenvolvimento de estudos que permitam avaliar as práticas.

O supervisor institucional

O estudo de caso desenvolvido por Neves (2005) evidencia que a construção dos portfólios reflexivos têm implicações ao nível da supervisão, nomeadamente do papel do supervisor institucional. O portfólio, enquanto instrumento reflexivo das práticas, é simultaneamente um orientador da supervisão e da formação, é como que um guia de bordo, que permite o supervisor ir ajustando a sua rota às vicissitudes do percurso de cada aluno, respeitando assim as suas características, o seu ritmo de aprendizagem, as suas capacidades e dificuldades. Diríamos que um supervisor, ao apoiar a elaboração dos portfólios reflexivos, dos seus alunos se deve assumir como um professor intermulticultural.

Acreditamos no princípio de que o supervisor deve ser um questionador que se interroga ou coloca questões significativas aos outros; que suscita o levantamento de hipóteses, a experimentação e a verificação; promove a auto-avaliação levando os alunos a constatar as vantagens em recorrer à pesquisa, à reflexão e à interacção com os outros (colegas e educadoras) promovendo assim o desenvolvimento pessoal e profissional (Alarcão, 2003). O processo interactivo e comunicacional que se estabelece na supervisão entre formador e alunos, traduz-se assim de forma clara nas palavras de Freire «não posso investigar o pensar dos outros referido ao mundo se não

penso. Mas, se não penso autenticamente os outros também não pensam» (1975, p.144).

O portfólio reflexivo funciona também como um espelho para o formador/ supervisor. Ao ler as reflexões dos alunos, o supervisor tem o «feedback» das suas intervenções orais e até não verbais (Neves, 2005), representando um instrumento essencial para o supervisor se avaliar e orientar a sua acção.

Inspirados em Dewey (1953), diríamos então que «pensar» é um acto essencial na vida dos homens que permite um entrelaçar de ideias « (...)por meio dele uma coisa nos leva à ideia de outra coisa e a acreditar nesta. É comparável a um salto que nos faz passar de uma coisa conhecida para outra...» (Dewey, 1953, p30). Acreditamos que, desta forma, se vai melhorando as práticas dos profissionais da educação porque se tornam mais críticos e analíticos dos contextos onde actuam.

Blended-learning

O conceito de blended-learning parece ser um termo recente e definido por Pimenta (2003, p. 12) como «um processo de formação que combina métodos e práticas de ensino presencial e de e-learning». Neste sentido, podemos antever diversos níveis de complementaridade entre estas duas vertentes do ensino. Sendo de alguma forma um conceito flexível, facilmente se adequa a diferentes necessidades na formação, valorizando, não só os aspectos mais pertinentes de cada uma das duas práticas, como também permitindo criar pesos diferentes numa formação. Julgamos que podemos considerar que uma solução tipo blended-learning poderá permitir diversos níveis de poderão partir da utilização de um SGAI como complemento das sessões presenciais, até situações em que a percentagem de sessões presenciais é mínima. Não consideramos aqui que a utilização dos SGAI apenas para

deposição de materiais, que de outra forma estariam numa reprografia ou secretaria, se considere um tipo de utilização em sistema blended-learning. Nestes casos, existe apenas uma transferência de meios para deposição de material que, apesar de possuir visíveis vantagens tanto para o formador como para o aluno, não é mais do que a consequência do avanço tecnológico ao nível dos recursos. Na verdade, no processo de aprendizagem, os pressupostos do blended-learning não diferem dos princípios, a partir dos quais, outros processos de aprendizagem deveriam ter: diagnóstico do público-alvo, definição partilhada de objectivos, atendimento e progressão na aprendizagem de forma individualizada, reconhecimento de estilos de aprendizagem diferenciados, utilização de diversos recursos adaptados aos processos de dinamização e conteúdos, reconhecimento da importância do feedback, promoção do trabalho colaborativo, desenvolvimento de processos de avaliação partilhados, entre outros.

De realçar que, sendo este um conceito recente, parece ter tido uma grande aceitação por parte das instituições de Ensino Superior. As dificuldades naturais associadas à transferência de um ensino presencial para uma aprendizagem em rede à distância, podem ter contribuído para o rápido desenvolvimento e implementação deste conceito. É neste sentido que Thorne (2003, p. 16-17) refere que o blended-learning é a mais lógica e natural evolução no processo ensino/aprendizagem. Interessa perceber algumas das implicações que o blended-learning tem nos elementos que integram o processo de aprendizagem. Incidimos por isso em conceitos como distância, independência, autonomia e interacção.

A distância

Moore (citado por Keegan, 1996, p. 67) assume a distância como um sistema no qual podemos encontrar três subsistemas: o aprendiz, o professor e o método de

comunicação, distinguindo-se de outras formas de educação que se caracterizam pela aprendizagem, o ensino e a comunicação. Refere ainda a possibilidade da instrução poder compilar duas famílias de ensino: ensino presencial e o que o autor denomina de «ensino à distância».

Esta junção, à qual hoje denominamos internacionalmente de blended-learning, parece ser o sistema mais utilizado no âmbito da aprendizagem em rede na Internet. Surgem, assim, conceitos associados à educação como «universidade sem muros» ou «universidade aberta». Moore (citado por Keegan, 1996, p. 69) entende, neste sentido, que os programas nestes sistemas devem permitir uma comunicação bilateral, embora não valorize, de forma tão evidente, questões como a interacção entre os elementos como estratégia de aprendizagem.

A distância como conceito associado à aprendizagem em rede na Internet implica uma série de aspectos que não passam só pelo afastamento físico. Há que ter em conta o distanciamento social, cultural, de tempo e de espaço. Como nos refere Damásio (2002, p. 135-136): «A distância pode referir-se a uma dispersão geográfica ou a um isolamento espacial; A distância pode referir-se a um factor temporal – a impossibilidade de conjugar o tempo disponível para ter acesso a um dado conteúdo com o tempo-real em que esse conteúdo é veiculado; A distância pode referir-se a uma incapacidade comunicacional – a impossibilidade de criar relações baseadas no diálogo, por exemplo entre pais e filhos, devido a uma falta de atenção dos primeiros para com os segundos motivada por excesso de carga laboral ou outros factores (...).»

Mansur (2000) faz uma interessante análise sobre o factor tempo decorrente do distanciamento físico. Compara três situações: ensino presencial, «ensino com e-mail» e «ensino à distância». Explica de que forma o tempo gasto pelo aluno nas aulas presenciais, por exemplo 60 horas, pode ser completamente alterado numa situação à distância. O aluno passa a contactar com o professor periodicamente mas com um gasto de tempo

menor, embora possa conseguir um atendimento muito mais personalizado. Por outro lado, e segundo o autor, não adianta ter professores que dão aulas em várias instituições pois eles nunca conseguirão responder de forma personalizada ao aluno. Mansur considera, pois, que é necessário manter os professores em regime de quase exclusividade e com boas condições de trabalho. A mesma opinião possui Smith (1979, p. 31-57 citado por Keegan, 1996, p. 104) em relação a este regime de exclusividade. Smith refere que o «ensino externo» não deve ser feito por tutores em part-time mas sim por tutores em regime integral. A distância física deixou de ser a característica principal da aprendizagem à distância e isto deve-se, em grande parte, à utilização das novas tecnologias que permitem a comunicação entre os alunos, assim como entre os alunos, professores e instituições de forma síncrona ou assíncrona (Mansur, 2000, p. 60).

Independência, autonomia e interacção

O conceito de *independent study* foi desenvolvido por Charles A. Wedemeyer ao longo do seu trabalho como professor no Ensino Superior, em torno de uma estrutura baseada no «ensino à distância por correspondência» (Wedemeyer, 1973, p. 76 citado por Keegan, 1996, p. 62). Para Wedemeyer (Keegan, 1996, p. 59-62) na base deste conceito está um trabalho individualizado por parte do aluno, desenvolvido ao seu ritmo e com objectivos de aprendizagem definidos por ele próprio. Esta visão desenvolve-se em oposição ao conceito de «*dependent learner*», no qual o aluno dependerá sempre de um grupo de professores que toma as decisões e que, ao contrário de assumir uma posição de orientador, define todos os objectivos, metodologias, estratégias, conteúdos, avaliação, etc. A aprendizagem de um aluno, numa perspectiva de dependência, torna-se menos partilhada e este possui uma existência, de alguma forma, passiva em relação à sua própria formação.

Esta visão de Wedemeyer parece-nos que se enquadra num sistema de aprendizagem no qual os alunos, mesmo que desenvolvendo a sua formação ao mesmo tempo, o fazem de forma individualizada com pouca ou nenhuma interacção entre eles. As utilizações que hoje se fazem de um SGAI diferem de instituição para instituição. Pinheiro (2005) refere este aspecto já que, na sua análise de plataformas, percebeu estilos pedagógicos distintos. Dependendo dos objectivos, existem hoje instituições que desenvolvem formações nas quais os alunos apenas se relacionam com o docente, não existindo interacção com os restantes alunos. Neste tipo de abordagem as questões relacionadas com a independência de um aluno podem assumir um carácter bastante vincado. A formação, desenvolvida a vários alunos separadamente, pode proporcionar velocidades de aprendizagem diferentes. Aliás, pode não ser sequer necessário a constituição de turmas. No entanto, hoje, a maioria das práticas no Ensino Superior pressupõe a construção de conhecimento em comunidade. A independência assume aqui um carácter menos marcado já que, para além do facto de todos os elementos estarem sujeitos a calendários e épocas de avaliação decorrentes do sistema de ensino, a interacção entre os elementos torna-se num aspecto primordial na abordagem aos conteúdos à distância. Em termos globais, não se entende a construção de conhecimento sem o outro. Esta interacção pressupõe, assim, o recurso a uma série de requisitos, dos quais salientamos o tempo. Ao contrário da visão industrializada da aprendizagem na qual o tempo era rentabilizado abarcando a aprendizagem o máximo de alunos possível, agora percebe-se que para um verdadeiro investimento na construção de conhecimento em comunidade, o tempo que um docente necessita é muito maior do que no acto presencial. Não é por isso por acaso que Litwin (2000, p. 25) refere que «as boas práticas de educação à distância nunca implicaram a diminuição dos custos.»

Embora a autonomia do aluno possa ter uma vertente positiva, Daniel e Shale (1979 citado por Keegan, 1996, p. 99) referem que pode igualmente levar o aluno ao seu fracasso e que a liberdade de opções pode ainda conduzir à desistência. É neste sentido que Litwin salienta que o «ensino à distância» pressupõe autonomia mas não autodidatismo. Este último é um outro modelo de aprendizagem e refere: «(...) sin embargo, la autonomía no debe confundirse con el auto didactismo dado que un auto didacta es aquel estudiante que selecciona los contenidos y no cuenta con una propuesta pedagógica y didáctica para el estudio. Por este motivo, solemos llamar autodidactas a los alumnos que, habiéndose inscripto en algún curso o carrera, no asisten regularmente a clase, sino que optan por la figura que llamamos «alumno libre.» (Litwin, 2000, p. 17).

Litwin entende que os modelos de «formação à distância» não são rígidos e que dependem dos contextos e das constantes readaptações resultantes das avaliações e acrescenta que «estudar o desenvolvimento da «educação a distância» implica, fundamentalmente, reconhecer uma modalidade de ensino com características específicas, ou seja, uma forma particular de criar um espaço capaz de gerar, promover e implementar situações a partir das quais os alunos aprendam.» (2000, p. 15).

Nos anos 70, Bââth (1979, p. 21 citado por Keegan, 1996, p. 90-91), tentou relacionar as teorias de educação com o «ensino à distância». Bââth parte de autores como Skinner, Rothkopf, Ausubel, Egan, Bruner, Rogers e Gagné para desenvolver investigações sobre comunicação bidireccional no «ensino por correspondência». Concluiu que modelos mais rígidos de aprendizagem, tendo em vista objectivos definidos, implicam dar uma maior ênfase ao material de ensino mais do que à comunicação bidireccional e ainda que modelos com menor controlo sobre a aprendizagem relativamente aos objectivos definidos, têm tendência a tornar a comunicação entre alunos e tutor/instituição mais agradável.

O portfólio no Teleduc

Os SGAI, e segundo Wedemeyer (1968, p. 328 e 1981, 36 citado por Keegan, 1996, p. 61-62), devem possuir uma série de características que auxiliam tanto professores como alunos na minimização dos problemas associados ao distanciamento entre actores do processo educativo:

- Poder ser utilizável em qualquer lugar onde haja alunos independentemente de haver professores no mesmo local à mesma hora;
- Permitir que a tónica da responsabilidade pela aprendizagem se centre no aluno;
- Libertar os intervenientes de tarefas que não sejam educacionais;
- Proporcionar diferentes opções nos cursos, formatos e metodologias;
- Permitir utilizar todo o tipo de recursos e métodos que estejam comprovados como eficazes;
- Permitir que se combinem recursos e metodologias diferentes criando uma diversidade de possibilidades de utilização;
- Proporcionar a reestruturação e desenvolvimento de cursos de forma a integrar programas com a articulação de diferentes recursos;
- Possuir opções para a adaptação individual do utilizador;
- Avaliar a progressão do aluno mas sem criar barreiras sobre o lugar onde estuda, o tempo que demora, o método que utiliza ou o caminho/sequência que definiu para a sua aprendizagem;
- Permitir que o aluno comece, pare e aprenda à sua velocidade.

A necessidade de utilizar SGAI flexíveis é um dos factores determinantes para o sucesso na aprendizagem à distância permitindo que o professor desenvolva dinâmicas diferentes e adaptáveis a diferentes currículos. Para isso é também necessário entender o funciona-

mento das ferramentas de forma a podermos tirar o maior partido das suas funcionalidades. Neste estudo, e devido à sua especificidade, centrar-nos-emos, apenas, na ferramenta portfólio do Teleduc.

A ferramenta portfólio constitui um espaço de organização de pastas e documentos. A plataforma cria, automaticamente, um portfólio individual para cada utilizador (professor ou aluno), sendo os portfólios de grupo definidos a partir da constituição de grupos (ver figura 1). Na utilização feita no âmbito da supervisão do estágio profissionalizante dos alunos, foram constituídos portfólios de grupo correspondendo cada um ao grupo de alunos de cada centro de estágio.



Figura 1 – Área dos Portfólios de grupo do Teleduc

Os membros do grupo têm, pois, flexibilidade na organização dos ficheiros, podendo depositá-los livremente ou então organizá-los por pastas. A vantagem desta ferramenta reflecte-se na possibilidade de feedback do supervisor ou de outros intervenientes. A cada documento, ou conjunto de documentos depositados, é possível fazer-se um comentário através de uma ferramenta própria (ver figura 2). Este pode ser feito pelo supervisor, por outros alunos, ou pelo próprio autor do documento partilhado.

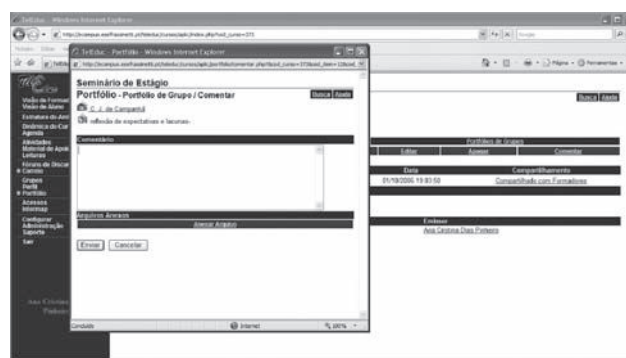


Figura 2 – Ferramenta «Comentário» nos Portfólios do Teleduc

A questão da gestão da leitura dos documentos e redacção de comentários é igualmente um aspecto importante. O Teleduc facilita este aspecto a qualquer dos utilizadores assinalando, no menu principal, um asterisco amarelo nas ferramentas que possuem documentos ainda não lidos. Esta possibilidade deste SGAI permite, em particular, que o docente possa direccionar a sua atenção de forma mais fácil e, se assim o entender, para os documentos novos. Da mesma forma, o aluno facilmente percebe quando tem comentários para ler.

Um outro aspecto que interessa ter em conta é a partilha dos ficheiros. Qualquer documento depositado pelo aluno obriga ao preenchimento de um campo no qual o utilizador pode optar por partilhar os ficheiros apenas com o docente, com o grupo ou com todos os utilizadores (ver figura 3).



Figura 3 – Possibilidade de partilhar ficheiros no Teleduc

No caso de um documento ser privado o utilizador terá que optar pelo portfólio individual que permite partilhar o ficheiro ou não com o outro.

Associado ao documento ou comentário, a plataforma regista o nome do autor, assim como o dia e hora de deposição. Este aspecto é igualmente útil na gestão do tempo de cada um dos intervenientes permitindo perceber a actualidade do contributo, bem como a distribuição dos contributos ao longo do tempo, aspecto particularmente interessante quando entendemos que o portfólio deve ter subjacente uma avaliação formativa e não sumativa, sendo, por isso, um documento construído ao longo do ano lectivo, processual e não ser centrado em períodos de avaliação específicos.

Organização metodológica

O estudo que se apresenta neste artigo, decorre da introdução de horas lectivas à distância no curso de formação inicial de Educadores de Infância da ESEPF, nomeadamente no que diz respeito ao apoio ao estágio profissionalizante dos alunos finalistas. A totalidade do apoio traduz-se, na prática, em reuniões na ESEPF e nas instituições cooperantes (45 horas/ano), assim como em visitas do supervisor às instituições (120 horas/ano). Da totalidade das 165 horas de apoio, definiram-se, inicialmente, 10 horas lectivas que cada supervisor de estágio disporia, ao longo do ano académico, para apoiar os seus alunos estagiários à distância, na construção dos portfólios reflexivos, sempre numa perspectiva de complemento do apoio presencial atrás descrito.

Tendo em conta a recolha de informação a fazer-se, foi necessário diferenciar os públicos-alvo. A equipa de supervisores de estágio é constituída por 11 elementos, da ESEPF, que possuem formações diversas: Psicologia, Música, Educação de Infância, Tecnologia Educativa,

Sociologia e Ciências da Educação. Possuem idades compreendidas entre 26 e 62 anos, tendo a maioria dos elementos muitos anos de experiência em Educação de Infância ou em Supervisão de Estágios.

Neste grupo de intervenientes foi necessário perceber, através de um primeiro inquérito por questionário, que experiências cada elemento tinha tido anteriormente no que diz respeito à utilização de SGAI, assim como as expectativas sobre o complemento à distância dado aos alunos no âmbito do seu estágio profissionalizante. Definiram-se os seguintes indicadores de análise: conhecimentos na utilização do computador, experiência na utilização de um SGAI, tipo de utilização do SGAI desenvolvida até então pelo supervisor e expectativas relativamente à utilização do SGAI no âmbito do estágio profissionalizante do curso de formação inicial de Educadores de Infância.

No final do ano lectivo, tendo em conta a necessidade de perceber as perspectivas dos docentes envolvidos nesta experiência e a pertinência da sua continuidade nos anos lectivos seguintes, foi necessário recolher novamente informação, através de um inquérito por questionário, aos supervisores. Definiram-se assim os seguintes indicadores de análise: identificação (idade, anos de experiência em supervisão e número de alunos estagiários que supervisionou), utilização do Teleduc no âmbito do apoio ao estágio profissionalizante, ferramentas utilizadas, utilização de outros recursos tecnológicos, feedback, partilha de documentação, organização do tempo, vantagens e desvantagens, evolução em termos de literacia informática, perspectivas e sugestões relativamente à utilização de um SGAI no ano lectivo seguinte.

Paralelamente a este levantamento de dados final, tornou-se igualmente importante perceber as perspectivas dos alunos finalistas envolvidos. Estes constituem um grupo de 90 alunos para os quais foram definidos os mesmos indicadores de análise que no grupo anterior.

Tornou-se igualmente importante perceber as dinâmicas desenvolvidas na plataforma. Neste sentido, definiu-se como aspectos a analisar: número de documentos depositados pelos alunos e número de comentários feitos pelos supervisores de estágio. A importância do cruzamento destes dados permitiu-nos perceber uma série de aspectos muito positivos no que diz respeito à utilização do Teleduc mas, igualmente, e mais importante, aspectos a melhorar no próximo ano lectivo no que diz respeito, não só à optimização da utilização da plataforma, mas também ao colmatar das dificuldades encontradas quer pelos supervisores, quer pelos alunos.

Análise dos dados

Tendo em conta os dois públicos-alvo já definidos (alunos e supervisores), a taxa de retorno dos inquéritos pareceu-nos ser um aspecto muito positivo nesta recolha. No que diz respeito aos supervisores de estágio, estes responderam na totalidade aos dois inquéritos por questionário: um disponibilizado antes da implementação de horas à distância e outro no final da experiência. A sua experiência em supervisão varia entre os 6 meses e os 25 anos e o número de alunos supervisionados, por cada um, varia entre os 4 e os 13.

Quanto aos alunos, e tratando-se de um grupo bastante mais extenso, dos 90 a desenvolver o estágio profissionalizante no âmbito do curso de formação inicial de Educadores de Infância responderam ao inquérito 63, com idades compreendidas entre os 21 e os 34 anos.

Estas taxas de retorno (100% para os supervisores e 70% para os alunos) foram muito facilitadas pela proximidade entre os investigadores e os públicos-alvo, o que permitiu a recolha de dados presencial, salvaguardando, naturalmente, o anonimato dos inquiridos.

O pré-inquérito aos supervisores de estágio

Foi importante, inicialmente, perceber os conhecimentos que os supervisores possuíam relativamente à utilização de SGAI. Este aspecto foi particularizado, apenas, neste grupo em virtude de, no caso dos alunos, sabermos que todos utilizam ou já utilizaram quer a plataforma Moodle quer o Teleduc ao longo do seu percurso académico na escola. No caso dos supervisores de estágio, alguns não leccionam disciplinas concretas, sendo o seu serviço de docente vocacionado essencialmente para a supervisão de estágio. Neste sentido, não tínhamos uma certeza absoluta de que estes elementos teriam experiência suficiente na utilização de SGAI.

Percebemos que dos 11 supervisores inquiridos, 5 consideram que possuem conhecimentos básicos de utilização de computador e 5 conhecimentos médios. Apenas um elemento considera ter conhecimentos avançados. Quanto à utilização prévia de SGAI, percebemos que a maioria (8) já os havia utilizado.



Gráfico 1 – Utilização de SGAI pelos supervisores

Dos 8 elementos que salientam terem utilizado uma plataforma, 4 referem tanto o Teleduc como o Moodle. Os 3 elementos que nunca utilizaram um SGAI, referem como justificação a falta de conhecimentos e o facto de não terem tido necessidade de o fazer.

As utilizações passam, sobretudo, pela disponibilização de textos ou material, pela utilização do correio electrónico da plataforma, pela recepção de trabalhos, pela interacção com os alunos e pela partilha de informações ou documentos.

Independentemente da classificação atribuída por cada um dos inquiridos a si próprio, e do conhecimento de cada um sobre a utilização deste tipo de plataformas, é notório o interesse da maioria dos supervisores na experiência a implementar. Percebemos que, do total de 11 supervisores, em número significativo eles referem que: «Vai ser uma experiência importante para os supervisores» (9), «Vai ser uma experiência importante para os alunos» (10) e que «Os alunos vão beneficiar com a utilização do ambiente e-learning» (8). É curioso salientar que, relativamente ao trabalho do supervisor, estes valores têm um decréscimo, já que quanto ao facto de eles beneficiarem com a utilização de um SGAI, apenas 5 referem este aspecto. Não é de estranhar este facto já que se sabe que o trabalho à distância pode requerer do docente um esforço e dispêndio de tempo acrescido. Salientamos ainda um aspecto bastante positivo que diz respeito aos inquiridos que nunca utilizaram um SGAI (3). Estes referem na totalidade que «Sinto receio mas tenho vontade de experimentar»

A avaliação do apoio à distância ao estágio profissionalizante

Utilização do SGAI

No que diz respeito aos alunos, percebemos que a maioria (92%) utilizou o SGAI como plataforma de apoio ao estágio, o que entendemos como um aspecto positivo. Dos 8% que afirmam não o terem feito, correspondendo este valor a 5 alunos, as razões prendem-se com o facto de não terem acesso à Internet em casa (3 alunos) e com a preferência do acto presencial em contraponto com o acto à distância. É curioso observarmos esta última opinião já que, independentemente de terem sido atribuídas horas para apoio à distância, os alunos continuaram, tal como em anos lectivos anteriores, a manter encontros semanais com os supervisores de estágio.

Entre estas utilizações, é claramente expresso pelos alunos que as ferramentas do SGAI que foram mais utilizadas, quer por eles, quer pelos supervisores de estágio são os Portfólios.

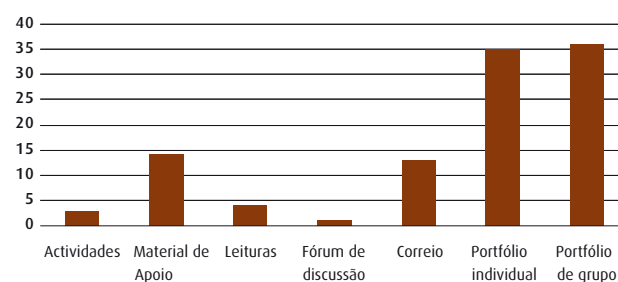


Gráfico 2 - Ferramentas utilizadas no apoio à distância pelos alunos

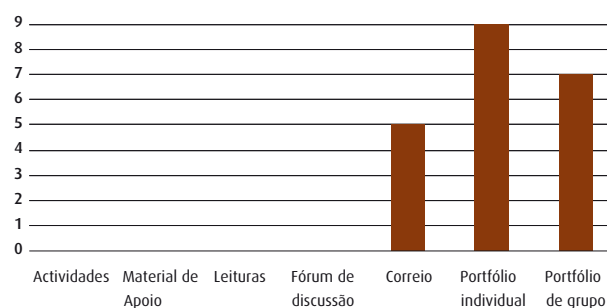


Gráfico 3 - Ferramentas utilizadas no apoio à distância pelos supervisores

Não será de estranhar estes dados, já que a ESEPF tem vindo a utilizar o Portfólio, em formato de papel, como instrumento importante para o processo de aprendizagem e desenvolvimento de saberes dos alunos, facilitador dos processos de auto e hetero-avaliação. No gráfico anterior podemos ver, igualmente, que existe uma utilização fortemente evidenciada entre os portfólios de grupo e os individuais, aspecto que se relaciona com a necessidade expressa por alguns alunos e supervisores de oscilar entre uma partilha de reflexões e a preservação de determinados conteúdos apenas veiculados entre eles.

O correio electrónico do SGAI foi também uma ferramenta utilizada por um número significativo de alunos e supervisores. Percebemos que se trata de uma utilização complementar à construção dos portfólios. Aliás, outras ferramentas foram também utilizadas com carácter complementar, já que 57% dos alunos e 7 supervisores referem terem utilizado outros recursos externos à plataforma como meio de interacção. Referimos, nomeadamente, o correio electrónico externo à plataforma (28 alunos e 7 supervisores) e o Messenger (7 alunos e 2 supervisores).

Quanto à forma como organizam o tempo para aceder ao SGAI, notamos uma maior dispersão dos dados. A maioria dos alunos, 60%, acedem à plataforma em dias úteis e uma percentagem de cerca de 33% acede aos fins de semana. Quanto aos supervisores, 4 acedem mais do que uma vez por semana sem dia definido, 2 acedem semanalmente num dia determinado e outros 3 acedem semanalmente mas sem dia definido. Entre os supervisores, 5 acedem ainda quando avisados pelos alunos de que constavam novos documentos no Teleduc. Por outro lado, os alunos optam, na sua maioria (41%), por aceder à plataforma semanalmente mas sem dia definido. Outras opções foram também tomadas, consoante as necessidades dos alunos, nomeadamente, todos os dias (19%), quinzenalmente sem dia definido (12%), mensalmente sem dia definido (12%) ou semanalmente com um dia definido (9%). Podemos, no entanto, verificar que, de todos os dados recolhidos, todos os supervisores e 69% dos alunos acedem ao SGAI, pelo menos uma vez por semana, com ou sem dia definido, o que permite perceber que a sua utilização se tornou um hábito regular. Não será de estranhar este facto, já que 62% dos alunos referiram que a utilização da plataforma não trouxe um acréscimo de conhecimentos na utilização do computador. Na sua maioria, muitas das competências a este nível já tinham sido atingidas ao longo da sua formação académica.

No que concerne às 10 horas disponibilizadas aos supervisores para o apoio aos alunos à distância, 50% considera que o número de horas é insuficiente. Contudo, não se verifica propriamente uma relação entre o número de alunos e o facto de considerarem o número de horas insuficientes. Verificou-se, ainda, que a maioria dos supervisores (9) afirma aceder ao Teleduc fora do horário de trabalho o que leva a inferir que, a razão para que tal aconteça não esteja relacionada com o número de horas atribuídas, mas sim pela dificuldade em conciliar com outras tarefas docentes.

O feedback

Do total de 21 portfólios de grupo dinamizados no Teleduc, percebemos que foram inseridos, pelos alunos, 345 documentos para serem analisados e comentados pelo respectivo supervisor de estágio. Destes, foram comentados 315, ficando 30 sem ter um registo de feedback na plataforma. Quanto aos portfólios individuais, ferramenta também utilizada por alguns alunos e supervisores, embora em menor escala, percebemos que foram disponibilizados pelos alunos 219 documentos dos quais 62 não foram comentados através da plataforma. No total percebemos que dos 564 documentos depositados, apenas 16% não receberam feedback através do Teleduc. Entre os 58 respondentes desta dimensão de análise, no que diz respeito ao recebimento de feedback pelo supervisor das reflexões entregues, podemos afirmar que 97% refere que o recebia, sendo que 76% era através do Teleduc, 63% presencialmente e apenas 2% através de outro recurso virtual que, como já vimos anteriormente, se relaciona com o correio electrónico externo e o Messenger. É curioso verificar a complementaridade do acto presencial com o à distância e que percebemos foi uma constante ao longo de todo o ano lectivo. Os próprios supervisores confirmam esta utilização do Teleduc. Apenas um supervisor dava o feedback unicamente de forma presencial enquanto que a maioria (7 superviso-

res) utilizavam, para além do Teleduc, as reuniões presenciais (na visita ao centro de estágio ou na reunião de supervisão mensal na ESEPF).

Percebemos, por isso, que foram utilizados outros recursos para além do Portfólio para a interacção entre supervisor e aluno, tendo sido algum feedback feito presencialmente. Assim, a percentagem de documentos não comentados no Teleduc não deverá ser conotado com a falta de apoio por parte do supervisor mas sim pela opção por soluções alternativas de interacção.

O feedback, segundo os alunos, era feito essencialmente através da ferramenta «Comentário» nos Portfólios do Teleduc (88%), sendo que uma percentagem mais pequena também refere a ferramenta «Correio» (16%). De facto, todos os supervisores que utilizaram o Teleduc para o apoio ao estágio afirmam utilizarem a ferramenta «Comentário». Destes supervisores, 3 utilizam ainda o «Correio» e 1 o «Fórum» com os seus alunos.

Vantagens e desvantagens

As vantagens apontadas pelos supervisores relativamente à utilização do SGAI para o apoio ao estágio foram variadas. A rapidez no feedback fornecido ao aluno (5), a rentabilização do tempo das reuniões nos centros de estágio (2) e a menor despesa na impressão dos trabalhos pelos alunos (3) foram as vantagens mais apontadas pelos supervisores. Este último aspecto foi também salientado pelos alunos, embora em número reduzido referindo, a título de exemplo: «Mais prático e mais económico; (não se gasta papel)». No entanto, ainda foram apontadas como vantagens a própria rapidez com que os alunos facultavam os trabalhos ao supervisor, o registo de entrega de documentos e respectivos comentários e a facilidade de acesso e comunicação.

A maioria dos alunos que respondeu à questão das vantagens afirma, claramente, que a utilização de um SGAI permite uma maior facilidade na comunicação, o que vai de encontro à perspectiva dos supervisores. Especifi-

cando este aspecto, os alunos salientam, nomeadamente, e na sua maioria, o acompanhamento dado pelo supervisor de estágio quando referem, por exemplo: «O feedback era mais rápido por parte da supervisora», «Maior e melhor acompanhamento», «Facilitar a interacção/comunicação entre estagiário e supervisor extra reuniões e visitas aos estágios», «Permitia esclarecer algumas dúvidas que pudessem surgir», «Permitia uma maior aproximação entre supervisor e aluno» e «Partilha de trabalhos com outras colegas e supervisora».

Relativamente às desvantagens, apenas responderam a esta questão 13 inquiridos o que revela, por si só, na perspectiva dos alunos, o sucesso da experiência desenvolvida em torno da implementação deste instrumento de formação/avaliação no estágio profissionalizante através de um SGAI. Neste grupo as desvantagens incidem, na sua maioria, sobre aspectos técnicos, como por exemplo: «Não ser possível colocar trabalhos de grande tamanho» ou «As alunas de outros centros de estágio verem os nossos trabalhos».

Paralelamente a esta questão surgem os alunos que não têm Internet em casa (4), apontando este aspecto como uma grande desvantagem, já que têm que se deslocar à ESEPF para depositar documentos na plataforma ou mesmo para ler os comentários do supervisor. No entanto, e apesar deste problema, os mesmos inquiridos referem também como vantagem a facilidade de comunicação com os supervisores salientado por exemplo: «Apesar de não ter net em casa, a ideia da utilização do Teleduc nunca deixou de ser um meio de comunicação e que achei importante pôr em prática» ou ainda «Poderia ter aproveitado a utilização do SGAI de outra forma mas a dificuldade em aceder a um computador com Internet dificultou o recurso ao SGAI.»

Embora em número reduzido, percebemos a existência de alunos que preferem o apoio apenas presencial, como se pode perceber através dos exemplos de desvantagens registadas: «Não permite um feedback directo e

face a face», «Menor contacto directo com o supervisor» e «Torna o contacto indirecto e impessoal». Este aspecto foi igualmente registado pelos supervisores quando referem o facto de alguns alunos não dispensarem o comentário pessoal. A exigência de mais tempo por parte do supervisor constituiu a desvantagem mais apontada (4). Afirmaram, ainda, como inconvenientes a dificuldade na leitura dos documentos em formato digital e a confusão por parte dos alunos quanto ao local a colocar os documentos.

Avaliação da utilização do SGAI

Nota-se uma atitude muito positiva quer por parte dos alunos, quer dos supervisores quando se solicita uma avaliação global.

Após a experiência de utilização do SGAI, 4 supervisores afirmam sentirem algum à vontade na sua utilização, 3 afirmam sentirem-se totalmente à vontade enquanto 1 afirma sentir receio mas tem o desejo de continuar a utilizar este tipo de plataformas.

Podemos verificar que, de facto, todos os supervisores salientam como vantajosa a experiência de utilização do SGAI. Assinalam beneficiarem do SGAI (30%), nomeadamente no relacionamento com aluno (70%), trazendo benefícios para a aprendizagem destes (60%). Cinquenta por cento dos supervisores refere que a utilização de um SGAI favorece e complementa o apoio dado ao aluno no seu estágio profissionalizante. Contudo, a maioria aponta existir acréscimo no trabalho do supervisor (70%) acompanhado pelo sentimento de que terão que despende mais horas para o apoio aos alunos (50%).

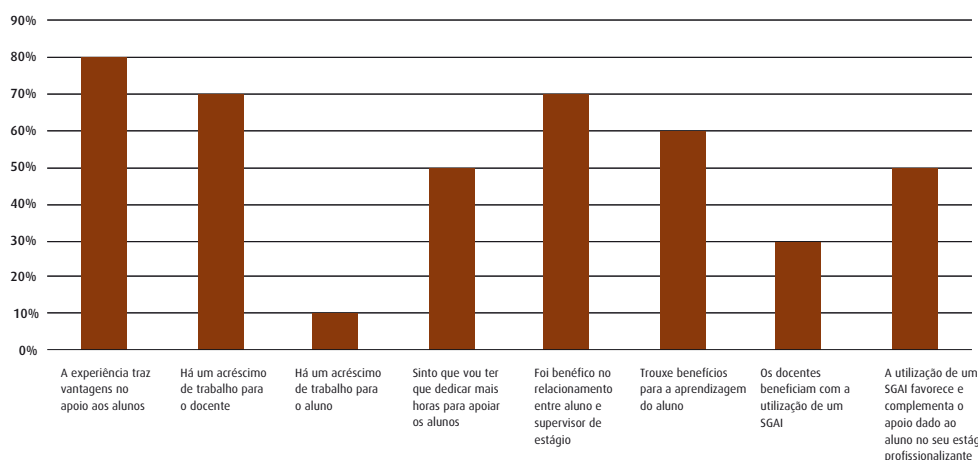


Gráfico 4 – Avaliação global dos supervisores sobre o complemento de apoio à distância ao estágio profissionalizante

No que se relaciona com a perspectiva dos alunos é visível que a sua opinião passa, essencialmente, por aspectos como «A experiência traz vantagens no apoio aos alunos» (78%), «Facilita o feedback dado pelo supervisor de estágio» (78%), «Foi benéfico no relacionamento entre aluno e supervisor de estágio» (67%), «A utilização de um SGAI favorece e complementa o apoio dado ao aluno no seu estágio profissionalizante» (57%) ou ainda «Percebi que trouxe benefícios para a aprendizagem» (48%). São pouco expressivas as opiniões que referem que «Se pudesse não utilizava um SGAI» (2%) ou «Não concordo com a utilização de SGAI como estratégia de apoio ao estágio profissionalizante». Aliás, estes últimos respondentes referem, na sua maioria, que não possuem acesso à Internet em casa sendo este um dos aspectos inibidores da preferência em utilizar um SGAI como plataforma de apoio a um estágio. No entanto, quando analisamos as vantagens e desvantagens destes ambientes todos estes últimos inquiridos referem a facilidade de troca de informação que proporcionam, o que revela uma opinião, mesmo que ténue, positiva.

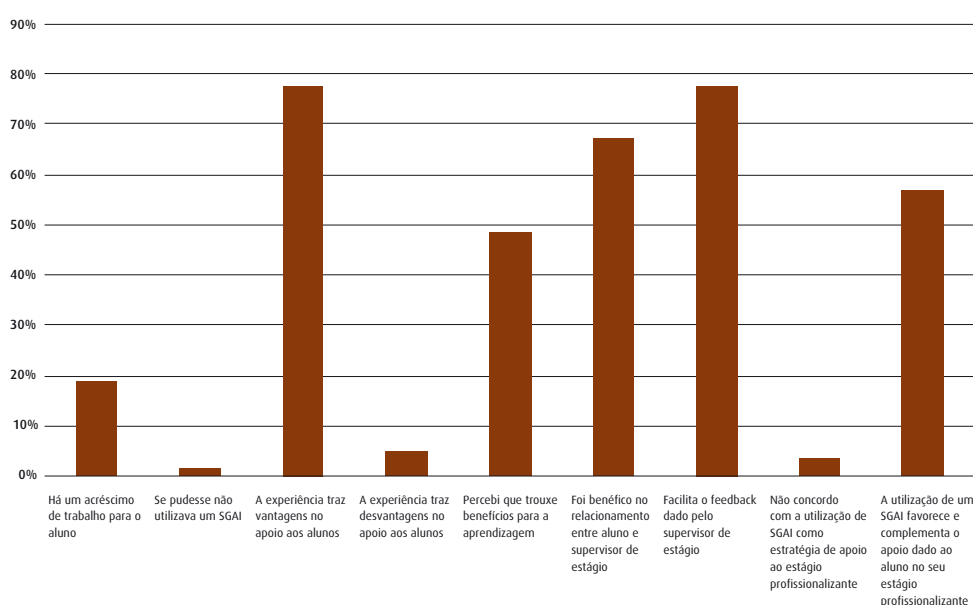


Gráfico 5 - Avaliação global dos alunos sobre o complemento de apoio à distância ao estágio profissionalizante dado pelos supervisores de estágio

Outras considerações e sugestões para futuras utilizações

Quando questionados os supervisores acerca de futuras utilizações de um SGAI, as suas opiniões circunscreveram-se à necessidade de uma rentabilização do uso de outras ferramentas do Teleduc, como o «Material de apoio» e «Leituras», um maior cuidado na privacidade de alguns documentos colocados pelos alunos e uma melhor explicitação aos alunos acerca de como usar este sistema. Estes aspectos parecem espelhar a necessidade que os supervisores sentem em investir mais na interacção com os alunos.

Ao analisarmos a perspectiva dos alunos, percebemos que as opiniões não diferem das dos supervisores, na sua generalidade, e que merecem alguma reflexão:

Sobre a utilização apenas da ferramenta Portfólio no Teleduc...

«Acho que este Sistema de Gestão de Aprendizagem poderia ser alargado além do portfólio reflexivo visto este ter sido a meu ver um sucesso»

Sobre a comunicação síncrona...

«Para o próximo ano era importante criar um momento de e-learning com os supervisores onde, a uma hora combinada previamente, se encontrassem no

Teleduc para resolução de dúvidas»

Sobre a construção de relações...

«Na minha opinião este sistema complementa o apoio dado pela supervisora, no entanto continuo a preferir o face a face pois dá-nos o verdadeiro feedback do nosso trabalho»

Sobre a gestão do tempo...

«Na minha opinião a demora na resposta aos mails e no envio de feedback ao aluno sobre o material colocado na Internet, dificulta a melhoria do trabalho posterior já que não sabemos o que melhorar» ou ainda «Facilita a comunicação com o supervisor caso apareça alguma dúvida e com a escola pois só vamos lá uma vez por semana»

Sobre questões ecológicas...

«No futuro penso que os trabalhos escritos, tais como cadernos de registos e portfólios, poderiam ser coloca-

dos e deixarem de ser impressos; passariam a ser elaborados em suporte digital»

Sobre o tempo gasto...

«Penso que seria importante arranjar uma forma de os alunos saberem a contabilização do tempo despendido nesse trabalho autónomo»

Considerações finais

Uma das razões pelas quais o processo de crescimento do profissional reflexivo nem sempre é o adequado, relaciona-se com o facto de muitos programas de formação insistirem nas reflexões do professor exclusivamente na sua própria prática, ou na dos seus alunos, ignorando os contextos, as condições sociais do ensino que influenciam e condicionam a acção do professor (Zeichner, 1993). Este deve ser um aspecto que não devemos esquecer com o recurso aos e-portfólios.

Esta tendência individualista desvia, por vezes, a atenção do professor de aspectos essenciais a que é necessário dar importância na sua acção educativa, nomeadamente valorizar a interacção social na medida em que «ajuda a clarificar aquilo em que acreditamos e a ganhar coragem para as etapas seguintes» (Zeichner, 1993, p.58). É importante, por isso, que na formação inicial os futuros professores devam ser iniciados na reflexão, enquanto prática social, na qual os grupos de professores devem apoiar o crescimento de cada um (Ibidem).

A reflexão e o diálogo suscitados no interior da equipa de supervisão institucional da ESEPF, com o construtor de portfólios, confirmam que as «mudanças», radicam, em grande parte, no exercício de uma prática reflexiva, na partilha de reflexões, na análise crítica dos colegas (Stake, 1998) e na realização de um trabalho cooperativo entre os actores implicados no processo formativo.

O estudo desenvolvido teve como principal objectivo melhorar as práticas de apoio dos supervisores ao estágio profissionalizante do curso de formação inicial de Educadores de Infância. Percebemos, no entanto, que muitos dos dados recolhidos fizeram realçar indicadores de actuação válidos para outras situações, nas quais se implementam estratégias de blended-learning. A recolha de dados feita entre supervisores e alunos revelou:

- A importância atribuída pelos alunos e supervisores (explícita ou implícita) da conciliação do apoio presencial com o feito à distância;
- A necessidade de ser contabilizado o tempo gasto pelos alunos nas tarefas à distância (referido pelos próprios), aspecto ao qual devemos dar uma atenção particular, especialmente num momento em que se valoriza o trabalho autónomo do aluno, no âmbito do processo de Bolonha;
- A adequação da atribuição de tempo lectivo ao supervisor para que possa desenvolver o apoio à distância de forma eficiente e igualmente numa perspectiva de contabilização de trabalho desenvolvido. É importante que o docente, na sua generalidade, sinta o seu trabalho, desenvolvido através da plataforma na Internet, tão valorizado como aquele desenvolvido presencialmente, para que não tenha, para o fazer, que recorrer apenas a períodos fora do horário de trabalho;
- A importância da utilização de diferentes ferramentas tecnológicas no apoio à distância: portfólios, e-mail, Messenger, entre outros, numa perspectiva de flexibilização de estratégias de aprendizagem;
- A pertinência da utilização de SGAI no apoio ao trabalho dos alunos como plataforma de registo das interacções desenvolvidas;
- A necessidade de valorizar, hoje, a diminuição do gasto de papel nos documentos entregues pelos alunos aos supervisores;
- A importância do desenvolvimento de processos de avaliação sistemáticos no sentido de avaliar as práticas

de supervisão, numa perspectiva de detecção de necessidades, quer dos alunos quer dos supervisores.

Em termos genéricos podemos afirmar, claramente, que, para além da perspectiva positiva dos supervisores quanto à experiência a implementar no início do estudo, percebemos, no final, que quer alunos como supervisores afirmaram, de forma inequívoca, que as vantagens de um apoio misto superam as desvantagens. Há, assim, que dosear a presença física com uma presença à distância, valorizando, essencialmente, estratégias que proporcionem uma maior interação entre aluno e supervisor. Nesta experiência não falamos, por isso, de um afastamento entre aluno e supervisor quando essa interação se processa através da Internet, mas sim de um apoio complementar que retira o que de mais positivo existe no acto presencial e no acto à distância. Percebemos também a importância de adequar estratégias aos contextos pessoais dos alunos e dos supervisores, dando liberdade de acção nos recursos a utilizar e na gestão do tempo a fazer. Da mesma forma que olhamos para um portefólio reflexivo como um instrumento pessoal e construído a partir das vivências de cada aluno, devemos igualmente olhar para a utilização de SGAI numa perspectiva flexível de adequação aos contextos e à especificidade dos ritmos de aprendizagem dos elementos que o utilizam.

Bibliografia

- Alarcão, I. e Tavares (2003) *Supervisão da prática pedagógica – uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina 2ªEd.
- Bruner, J. (2000). *Cultura da Educação*. Lisboa: Edições 70.
- Damásio, M.J. (Junho 2002). Modelos de ensino colaborativo em rede. In M. L. Marcos e J.B. d. Miranda (Orgs), *Revista de comunicação e linguagens: A cultura das redes*, número extra, 133-145.
- Dewey, J. (1953). *Como Pensamos*. S. Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Dewey, J. (2002). *A Escola e a Sociedade, a Criança e o Currículo*. Lisboa: Relógio d'Água Editores.
- Freire, P. (1975). *Pedagogia do oprimido*. Porto: Afrontamento.
- Henriques, N., F. Mendes, A., J., Figueiredo, A., D., e Cunha, P., R., (Janeiro 2005). Uma ferramenta de e-portfólios para o LearningOn Web. *Revista Iberoamericana de Informática Educativa*, (nº1), 39-47.
- Kaufmann, M. (2004). *O que faz os professores utilizarem e-learning?* Conferência eLearning no Ensino Superior (eLES'04). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Kaufmann, M. (2005). *Implementação de um sistema unificado de gestão escolar e e-learning*. Faculdade de Ciências. Porto, Universidade do Porto. Mestrado.
- Keegan, D. (1996). *Foundations of Distance Education*. Londres: Routledge.
- Klenowski, V. (2004). *Desarrollo de Portafolios Para el Aprendizaje y la Evaluación*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Litwin, E. (2000). De las tradiciones a la virtualidad. In E. Litwin (Ed.), *La Educación a distancia: temas para el debate en una nueva agenda educativa* (pp. 15-29). Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Mansur, A. (2000). La gestión en la educación a distancia: nuevas propuestas, nuevas interrogantes. In E. Litwin (Ed.), *La educación a distancia: temas para el debate en una nueva agenda educativa* (pp. 53-72). Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Moulin, N. (2002). *Utilização do Portfólio na Avaliação do Ensino a Distância*. Acedido a 11 de Outubro de 2003, de <http://www.abed.org.br/publique/cgi/cgi-lua.exe/sys/start.htm?UserActiveTemplate=4abed&infoid=112&sid=122>
- Neves, I. (2005). *O desenvolvimento de competências práticas no contexto teórico do profissional reflexivo – um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado, na área de especialização em Educação Multicultural e Envolvimento Parental. Braga: Universidade do Minho – Instituto de estudos da criança.
- Pimenta, P. (2003). *Processo de formação combinados*. Porto: Sociedade Portuguesa de Inovação.
- Pinheiro, A. (2005). *A aprendizagem em rede em Portugal: um estudo sobre a utilização de Sistemas de Gestão de Aprendizagem na Internet em instituições de ensino superior*. Braga: Universidade do Minho [Dissertação de Mestrado]
- Sá-Chaves, I. (2000). *Portfólios reflexivos: estratégia de formação e de supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Schön, D. A. (2000). *Educando o Profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación com estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Strudler, N. e Wetzel, K. (Summer 2005). The diffusion of electronic portfolios in teaching education: issues of initiation and implementation. *Journal of Research on Technology in Education*, vol. 37 (nº 4), 411-433.
- Thorne, K. (2003). *Blended Learning. How to integrate online & traditional learning*. Londres: Kogan Page.
- Vygotsky, L. S. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Zeichner, K. M. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.