

ENSINO A DISTÂNCIA PARA A ITINERÂNCIA EM PORTUGAL: PRÁTICAS DE ESTUDO E REPRESENTAÇÕES DOS ALUNOS

Fernando Albuquerque Costa, Joana Dias

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa
fc@ie.ul.pt; jdias78@hotmail.com

Resumo

Partindo de um questionamento sobre a possibilidade de transferência e aplicação do conhecimento existente na área da Educação a Distância, tradicionalmente dirigida a adultos, para públicos mais jovens, e tomando como referência o conjunto de alunos a frequentar a escolaridade obrigatória através dessa modalidade de ensino, no nosso país, no contexto do Ensino a Distância para a Itinerância, a pesquisa aqui apresentada teve como principal objetivo caracterizar as condições e as práticas de estudo desses alunos, como um primeiro passo para compreender até que ponto as variáveis relacionadas com o ambiente em que os alunos estudam e o modo como abordam as atividades escolares pode ajudar a responder, nomeadamente às questões da autonomia, interação e auto regulação da aprendizagem.

Palavras-chave: Ensino a distância, Alunos itinerantes, Práticas de estudo

Abstract

The research presented in this paper has the main purpose to characterize the learning conditions and study practices of the students in the context of Distance Learning for Itinerant Students in Portugal. It is a first step to understand how far variables concerning the environment in which they study and the way they approach their school activities can help answering mainly to the questions of autonomy learning, interaction and self regulation. We have as a starting point the enlightenment for a possibility of transferring and applying the existing knowledge in the field of Distance Learning, traditionally headed to adults, to the field of younger audiences.

Keywords: Distance Learning, Itinerant learners, Study practices

1. INTRODUÇÃO

Embora a quase totalidade do conhecimento produzido ao longo dos anos no campo da Educação a Distância tenha implícito um público-alvo adulto, normalmente universitário ou pertencente a contextos de formação profissional, começa a haver

cada vez mais a utilização desta modalidade de trabalho com públicos jovens e para objetivos inicialmente não considerados. É o caso, por exemplo, das escolas virtuais (“virtual charters schools”) criadas nos EUA como alternativa ao modo tradicional, presencial, de ensinar e aprender (Wan & Gut, 2011) ou, no caso de Portugal, do projeto Escola Móvel, atualmente designado de Ensino a Distância para a Itinerância (EDI), uma experiência levada a cabo em resposta a um problema identificado no sistema educativo relacionado com os jovens que, devido à itinerância das suas famílias, não podiam frequentar a escola com a regularidade necessária, conduzindo a muitas situações de reprovação sucessiva e abandono escolar.

De forma a contextualizar a pesquisa que a este propósito iniciámos e assim permitir uma melhor compreensão do objeto de estudo aqui considerado, começamos por apresentar de forma sucinta esse mesmo projeto de Ensino a Distância para a Itinerância.

2. O ENSINO A DISTÂNCIA PARA A ITINERÂNCIA

Criado pela Portaria n.º 812/2010 de 26 de Agosto, e sediado na Escola Secundária de Fonseca Benevides a partir do início do ano letivo de 2010-2011, o EDI tem como principal finalidade assegurar e dar continuidade ao trabalho anteriormente desenvolvido pela Escola Móvel, projeto lançado no ano letivo 2005-2006 e destinado a filhos de profissionais itinerantes, circenses e feirantes. Em função das deslocações dos pais ou encarregados de educação, estas crianças e jovens saltitavam de escola em escola, chegando a frequentar mais de vinte estabelecimentos no mesmo ano letivo, impossibilitando um percurso escolar regular e a criação de laços com uma comunidade educativa, o que acabava por comprometer o sucesso escolar e traduzir-se em elevadas taxas de abandono (Ucha, 2010).

Esta oferta formativa alternativa ao ensino presencial permite-lhes ter os mesmos professores e colegas ao longo do ano letivo, através do acesso a uma plataforma de comunicação e interação online, em tempo real (e diferido), proporcionando-lhes o cumprimento da escolaridade obrigatória desde o 5º ano de escolaridade até ao final do ensino secundário, neste caso através de frequência de cursos profissionais.

Para além de alunos itinerantes, o projeto passou a abranger também outros públicos que, embora por outras razões, se encontram impedidos de frequentar o ensino regular, como é o caso das alunas da instituição “Ajuda de Mãe”, e alunos que, por motivo de doença e durante o período que estão doentes, não podem frequentar normalmente a escola.

O projeto abrange todos os anos de escolaridade, do 2.º ao 3.º ciclos do Ensino Básico e os três anos do Ensino Secundário. As atividades letivas são asseguradas essencialmente com base em recursos desenvolvidos pelos próprios professores, mas também em outros recursos digitais abertos disponibilizados na plataforma, de acordo com o programa dos diferentes anos de escolaridade e seguindo as orientações das disciplinas vigentes no currículo nacional, à exceção da educação física e educação musical, embora com uma abordagem adequada à especificidade do regime de ensino e aprendizagem a distância e às próprias características da comunidade escolar que abrange. No âmbito de uma parceria estabelecida com a Porto Editora, professores e alunos têm ainda acesso integral aos conteúdos da “Escola Virtual” para suporte às atividades de ensino e aprendizagem.

Para além disso e por forma a acompanhar o trabalho escolar dos alunos, cada turma tem um ou dois professores-tutores, em função do número total de alunos, assumindo um deles a função de diretor de turma. Com as atividades de tutoria pretende-se o acompanhamento mais individualizado dos alunos por parte do professor-tutor, um maior conhecimento das suas dificuldades, um reforço das suas aprendizagens e um contacto mais próximo, quer com os tutorandos e com as suas famílias, quer com as escolas de acolhimento, ou seja, escolas que os alunos podem procurar durante as suas deslocações, para aí realizarem atividades com o apoio direto dos professores disponíveis, em regra, nas bibliotecas escolares ou centros de recursos.

3. ENQUADRAMENTO CONCRETUAL

Do ponto de vista do investigador, este tipo de projetos vem colocar à comunidade científica um questionamento sobre se todo o conhecimento acumulado ao longo de décadas na área da Educação a Distância é passível de ser transferido para populações

mais jovens, como nos casos anteriormente referidos, em que o propósito principal é o de assegurar a escolaridade obrigatória precisamente a indivíduos pertencentes a faixas etárias situadas antes da idade adulta (Rice, 2012).

Indagar se o conhecimento sobre Educação a Distância se aplica a um público mais jovem do que aquele a quem normalmente se destina, constitui uma área que importa estudar e que, no caso presente, implica pelo menos a análise de dois aspetos nucleares: um, relacionado com a capacidade dos indivíduos gerirem, de forma autónoma, a sua aprendizagem (Shunk, 2005, Zimmerman, 2000), e outro, com o modo como é superada a própria distância física entre alunos e professores (Kaufman et al., 2002; Kearsly, 2001).

Referimo-nos, no primeiro caso, ao facto de no ensino a distância se assumir que as pessoas podem aprender sozinhas e que têm a necessária capacidade de autodirigir e autorregular essa mesma aprendizagem. Um conceito originariamente apelidado de “estudo independente” (Wedemeyer, 1971), ou seja, um sistema que na sua essência conta de forma decisiva com a capacidade do aluno para prosseguir uma aprendizagem autodirigida.

No caso de alunos jovens, esta capacidade para estudar de forma autónoma e independente será talvez o fator mais importante a considerar na reflexão, uma vez que, tratando-se de indivíduos em processo de desenvolvimento e maturação tanto a nível cognitivo como a nível afetivo, estamos convencidos de que dificilmente poderão verificar-se índices de controle elevados sobre as estratégias cognitivas e metacognitivas envolvidas no processo de aprender.

Como Zimmerman (1989) sugere, um desempenho escolar proficiente depende fortemente de um conjunto de competências autorregulatórias implícitas em qualquer atividade de aprendizagem, que podem passar, entre outros, pela capacidade de avaliar as questões colocadas, identificar alternativas de resposta, decidir sobre o caminho a seguir, definir objetivos próximos com a função de orientar o esforço, criar auto incentivos para sustentar o empenho na tarefa e gerir todo um conjunto de fatores distratores com que os alunos se confrontam durante a realização das tarefas. Embora os estudos neste domínio tenham como referência predominante a

aprendizagem que se realiza em contextos presenciais, parece-nos fazer sentido estender o estudo da autorregulação da aprendizagem aos contextos de aprendizagem online (Whipp & Chiarelli, 2005), dada a importância que pode assumir no sucesso individual dos estudantes que não podem beneficiar, com a mesma frequência, da ação direta do professor.

Referimo-nos, no segundo caso, ao tipo e frequência de contacto que é estabelecido entre professores e alunos, uma vez que, dado o seu distanciamento geográfico, se assume a realização de atividades distintas por uns e outros. Uma das formas de superar essa distância está presente no que Holmberg (1989) designou de “carácter conversacional” de que são característicos os conteúdos dos cursos a distância, pelo menos os que são produzidos em contextos de educação a distância tradicionais. Ou seja, os contextos que predominavam até ao aparecimento das novas tecnologias digitais e em rede que a Internet veio disponibilizar e que passam a permitir a utilização de outras estratégias, nomeadamente através de uma maior aproximação, que não de carácter geográfico, entre professores e alunos. No caso dos conteúdos formativos, tratava-se precisamente de compensar o problema da distância física entre alunos e professor, através da “presença” desse mesmo professor nos materiais produzidos para os alunos estudarem autonomamente. Materiais auto-instrutivos estruturados na forma daquilo que alguns designam de “conversação simulada” em que é dada primazia a estratégias de conversação que guiam e orientam os alunos ao longo de uma determinada sequência ou sequências de aprendizagem.

Esta variável, também designada de “diálogo comunicacional”, decorre precisamente da importância que a interação entre professor e alunos pode desempenhar na aprendizagem, mas também na superação dos fatores que em sistemas de ensino a distância costumam ser identificados como obstáculos a essa mesma aprendizagem, como é o caso dos indivíduos se sentirem sós (Berge & Muilenburg, 2003), ou não conseguirem superar sozinhos as dificuldades emergentes e implícitas ao ato de aprender, para só referirmos alguns.

Se a isso acrescentarmos o facto de ser sobretudo ao nível da comunicação que as tecnologias digitais vieram abrir horizontes novos, permitindo um vasto leque de

possibilidades de interação entre os intervenientes no processo educativo (de um para um, de um para muitos, de muitos para muitos, de forma síncrona ou assíncrona, por escrito, por voz, por vídeo, de forma singular ou híbrida, etc.), poderemos então dizer que estamos perante algo sem precedentes no que à dimensão conversacional do ato educativo a distância diz respeito.

Nesta linha de pensamento e considerando a miríade de tecnologias de comunicação que passaram a estar disponíveis online através da Internet, poderemos mesmo ir mais longe na concepção deste tipo de contextos de ensino a distância, incluindo na análise o elemento que, nos sistemas convencionais de ensino a distância, representava o elo mais fraco, quando comparados com o sistema assente no ensino presencial. Referimo-nos à possibilidade de inclusão de estratégias de trabalho colaborativo entre os alunos, com o que isso representa, pelo menos no seio das abordagens sobre a aprendizagem de natureza mais interacionista em que é assumida e valorizada a construção social do conhecimento (Vigotsky, 1986), em termos de ganho para cada aluno no reforço e consolidação das aprendizagens, mas também ao nível da superação da condição de isolamento em que os alunos se encontram (Nichols, 2008; Berge & Muilenburg, 2003).

4. OBJETIVOS DO ESTUDO

O estudo aqui apresentado tem como principal propósito contribuir para o conhecimento sobre o conjunto de alunos itinerantes que frequenta o Ensino a Distância para a Itinerância. Tratando-se da primeira fase de caracterização dos alunos e das condições em que vivem e estudam, na sua condição de itinerância, espera-se, com base nos resultados obtidos, contribuir para a posterior elaboração de um plano de investigação mais amplo que, esse sim, nos venha a permitir uma melhor compreensão sobre a adequação de um sistema de ensino a distância para jovens em idade escolar.

De modo a operacionalizar a recolha e análise de dados nesta primeira fase, definimos como objectivos deste estudo:

- 3 caracterizar os alunos e seus agregados familiares em termos sociodemográficos;

- 4 caracterizar os hábitos de estudo e as condições disponíveis para o trabalho escolar (tempo e espaços para o estudo, acompanhamento parental e apoio ao trabalho escolar, etc.), assim como outros hábitos do quotidiano, fora das atividades escolares;
- 5 conhecer as suas representações sobre o próprio projeto EDI (organização, modos de trabalho, recursos utilizados, etc.).

5. METODOLOGIA

De carácter exploratório, seguimos uma metodologia apoiada na inquirição dos alunos através de um questionário organizado em três partes, em função dos objetivos anteriormente definidos.

Para realizar a caracterização sociodemográfica dos alunos EDI, encarregados de educação e agregados familiares, incluímos questões sobre género, idade e ano de escolaridade à data da realização do questionário, número de irmãos no projeto EDI, ocupação profissional do encarregado de educação, o seu grau de escolaridade e o número de elementos do agregado familiar.

Para compreender os hábitos de estudo dos alunos, assim como outros hábitos do seu quotidiano, incluímos o seguinte conjunto de questões: Onde costumás assistir às aulas? Quando não podes assistir às aulas, onde fazes as tarefas em atraso? Quando não podes assistir às aulas, quanto tempo dedicas a fazer as tarefas em atraso? Qual a principal razão que te leva a faltar às aulas? Costumas estudar fora do tempo das aulas? Tens apoio de alguma das pessoas com quem vives para fazer as tarefas das aulas? Se respondeste SIM na questão anterior, quem costuma ajudar-te? Se respondeste SIM, quanto tempo por dia dedicas ao estudo? Como costumás ocupar diariamente o tempo fora das aulas?

Para conhecer as representações dos alunos sobre o tipo de ensino que estão a frequentar, foram elaboradas afirmações que refletissem o pensamento dos alunos em relação a cada uma três categorias consideradas: sobre a modalidade de ensino a distância em geral, sobre o uso de ferramentas digitais na sua aprendizagem, e sobre o próprio projeto EDI: Representações sobre o ensino a distância (Aprendo as mesmas

coisas como se estivesse numa escola; Eu gosto muito de frequentar este tipo de ensino; Preferia ir à escola em cada cidade por onde passo; Sinto falta de conviver com outros colegas); Representações sobre o uso de ferramentas digitais no ensino a distância (Gosto de aprender através do computador; Eu preferia estudar por um livro; O “chat” durante a aula é importante para esclarecer dúvidas; Ainda sinto dificuldades em usar o computador para aprender); Representações sobre o projeto EDI (Este ano já aprendi muitos conhecimentos novos; Os materiais que usamos nas aulas ajudam mesmo a aprender; A Tutoria é útil porque é aí que faço as tarefas escolares; O Tutor também ajuda a resolver questões pessoais).

Para resposta, foi utilizada uma escala de Likert de cinco pontos (1-Total discordância; 5-Total concordância). O questionário foi disponibilizado via online durante uma aula síncrona da disciplina de Tutoria, de forma a garantir o maior número de respostas. Dos 99 alunos que naquele ano letivo frequentavam o EDI, responderam 55, ou seja 55,6%.

6. RESULTADOS

Conforme se pode observar no Quadro 1, os alunos têm idades compreendidas entre os 10 e os 17 anos (média das idades de 13 anos e desvio padrão de 2,0), prevalecendo as raparigas (54,4%) embora com valores não muito distantes dos rapazes (45,5%).

Quadro 1. Caracterização dos alunos por género, idade, ano de escolaridade e irmãos no EDI

DESCRIÇÃO	N	%
Género		
Masculino	25	45,50%
Feminino	30	54,50%
Idade		
10 a 12 anos	20	36,40%
13 a 15 anos	24	43,60%
16 a 17 anos	11	20,00%
Média	13, 4 (2,0)	-
Min; Max	10; 17	-
Ano de escolaridade		
2º CEB	20	36,40%
3º CEB	30	54,50%

II Congresso Internacional TIC e Educação

Ensino Secundário	5	9,10%
Tem irmão(s) no Ensino à Distância?		
Sim	26	47,30%
Não	29	52,70%

No Quadro 2 pode verificar-se que a maior parte dos alunos pertence ao grupo dos encarregados de educação que trabalha no Circo (69,1%), havendo 15 alunos pertencentes ao grupo dos encarregados de educação que trabalha nas feiras (27,3%). Por outro lado, cerca de metade (50,9%) dos pais ou encarregados de Educação concluiu o 9º ano de escolaridade, havendo mesmo um número considerável que possui o 12º ano (30,9%). Apenas em três casos os pais não sabem ler nem e escrever e cinco sabem ler e escrever, mas não concluíram o 4º ano de escolaridade.

Quadro 2. Ocupação profissional e escolaridade dos Encarregados de Educação

DESCRIÇÃO	N	%
Ocupação Profissional		
Circense	38	69,10%
Feirante	15	27,30%
Estudante	1	1,80%
Circense e Feirante	1	1,80%
Grau de Escolaridade		
Não sabe ler nem escrever	3	5,50%
Sabe ler e escrever mas não concluiu o 4º ano de escolaridade	5	9,10%
4º ano	2	3,60%
9º ano	28	50,90%
12º ano	17	30,90%

Por sua vez, verifica-se no Quadro 3 que os agregados familiares têm maioritariamente 4 ou 5 pessoas (52,7%), embora apresentem valores consideráveis os agregados com mais de 6 elementos (32,7%).

Quadro 3. Composição do agregado familiar

DESCRIÇÃO	N	%
Número do agregado familiar		
2 a 3	8	14,50%
4 a 5	29	52,70%
6 a 7	11	20,00%
Mais de 7	7	12,70%

Relativamente aos hábitos de estudo, no Quadro 4 é possível observar que a maioria dos alunos costuma assistir às aulas a partir da sua rulote (81,8%), seguidos por aqueles que assistem às aulas a partir de casa, com apenas 9,1% dos casos. Verifica-se ainda que só um número muito reduzido de alunos frequenta outros locais para assistir às aulas: juntas de freguesia (3,6%) e escolas (3,6%).

Quadro 4. Locais em que os alunos assistem às aulas

DESCRIÇÃO	N	%
Em casa.	5	9,1%
Na rulote.	45	81,8%
Na Internet da Junta de Freguesia.	2	3,6%
Num centro de recursos de uma escola.	2	3,6%
Na minha rulote ou numa escola.	1	1,8%

No Quadro 5 verifica-se que é também na rulote que a maioria dos alunos afirma realizar as atividades que não puderam ser concluídas durante as aulas (78,2%), seguido-se os que as realizam em casa (14,5%). Também aqui apenas uma minoria utiliza outros espaços: juntas de freguesia (1,8%) e escolas (1,8%).

Quadro 5. Local onde realizam as tarefas em atraso, fora das aulas

DESCRIÇÃO	N	%
Na rulote.	43	78,2%
Em casa.	8	14,5%

Num centro de recursos de uma escola.	1	1,8%
Na Internet da Junta de Freguesia.	1	1,8%
Na Internet da Junta de Freguesia ou nas Escolas.	1	1,8%
Não responde	1	1,8%

No que se refere ao tempo dedicado ao estudo, observamos no Quadro 6 que a maioria dos alunos afirma dedicar mais de uma hora por dia para realizar as tarefas escolares (40%), seguido-se aqueles que dedicam entre meia hora e uma hora por dia (30,9%) e, finalmente, por aqueles que dedicam até meia hora por dia (29,1%).

Quadro 6. Tempo dedicado à realização das tarefas escolares

DESCRIÇÃO	N	%
Mais de uma hora por dia.	22	40,0%
Entre meia hora e uma hora por dia.	17	30,9%
Até meia hora por dia.	16	29,1%

Quadro 7. Razões que levam os alunos a faltar às aulas

DESCRIÇÃO	N	%
Por estar em viagem.	37	63,8%
Por não ter acesso à Internet.	10	17,2%
Por ter outras actividades ao mesmo tempo.	7	12,1%
Por estar doente.	3	5,2%
Por ter trabalho até tarde.	1	1,7%

No Quadro 7 observa-se que estar em viagem, com 37 respostas (63,8%), é o principal motivo referido pelos alunos para a sua ausência às aulas. Em menor número situam-se as respostas referentes às dificuldades de acesso à Internet (17,2%), dada a falta de cobertura em alguns dos lugares por onde passam. Em terceiro lugar surge o facto de terem que realizar outras atividades ao mesmo tempo (12,1%).

Quadro 8. Hábitos de estudo

DESCRIÇÃO	N	%
Sim, costumo estudar para além do tempo das aulas.	42	76,4%
Não, habitualmente não estudo fora do tempo das aulas.	13	23,6%
Até meia hora por dia.	17	40,5%
Entre meia hora e uma hora por dia.	13	31,0%
Mais de uma hora por dia.	12	28,6%

Dos alunos que responderam aos hábitos de estudo (Quadro 8), a maioria afirma estudar fora das aulas (76,4%). De entre esses, a maioria dedica até meia hora por dia (40,5%). 31,5% dizem dedicar entre meia hora e uma hora e 28,6% mais de uma hora de estudo por dia.

Quadro 9. Acompanhamento nas tarefas escolares

DESCRIÇÃO	N	%
SIM	23	41,8%
NÃO	32	58,2%

Como pode observar-se no Quadro 9, relativamente ao acompanhamento parental nas atividades escolares, a maioria dos alunos respondeu negativamente (58,2%), sendo que apenas 41,8% dos alunos afirmam ter algum apoio.

Com a explicitação dos que responderam afirmativamente à questão anterior (Quadro 10), é possível verificar que são os pais quem maioritariamente ajuda na realização das tarefas escolares (44,7%), seguidos pelos irmãos (21,1%) e pelos tios (15,8%). Avós e primos também são mencionados, embora em menor número (7,9%), assim como os amigos com apenas 1 menção (2,6%).

Quadro 10. Quem apoia nas tarefas escolares

DESCRIÇÃO	N	%
Pais	17	44,7%
Irmãos	8	21,1%
Tios	6	15,8%
Avós	3	7,9%
Primos	3	7,9%
Amigos	1	2,6%

Relativamente às ocupações dos alunos nos seus tempos livres, é possível verificar no Quadro 11 que ajudar nas atividades profissionais do seu agregado familiar é a atividade mais referida (20,8%). Realizar atividades de lazer, como ver televisão, com 16,4% de respostas e ouvir música (15,7%), surgem em segundo lugar, seguidas da ajuda nas tarefas de casa ou brincar e jogar, ambas com 13,2% de respostas. Passear, com 10,7% de respostas e ler, como 6,9% de respostas, são também atividades com alguma expressão. Ensaiar, cantar e falar com amigos são outras atividades mencionadas, embora com um número reduzido de respostas.

Quadro 11. Ocupação dos tempos livres

DESCRIÇÃO	N	%
A ajudar nas actividades profissionais das pessoas com quem vivo	33	20,8%
A ver televisão	26	16,4%
A ouvir música	25	15,7%
A ajudar nas tarefas de casa	21	13,2%
A brincar e a jogar	21	13,2%
A passear	17	10,7%
A ler	11	6,9%
A ensaiar	3	1,9%
A cantar	1	0,6%
A falar com amigos	1	0,6%

Por último, quanto às representações dos alunos sobre a modalidade de ensino que estão a frequentar, com base no Quadro 12 é possível concluir que a maioria dos alunos está de acordo com a ideia de que este tipo de ensino (o ensino a distância)

promove as mesmas aprendizagens que o ensino regular (50,9%). 72,7% dos alunos afirma gostar de frequentar este tipo de ensino, estando em desacordo com a ideia de que preferia frequentar as escolas das cidades por onde passa (67,3%).

Contudo, 30,9% dos alunos afirma sentir a falta de convívio com os colegas. É de salientar que a mediana, nesta questão, se encontra no ponto 3 da escala (nem concordo, nem discordo). É possível observar também que a maioria dos alunos concorda totalmente com a ideia de que é bom aprender através do computador, considerando o chat uma importante ferramenta para esclarecer dúvidas durante as aulas (78,2%), sendo que a maioria está em desacordo com a ideia de preferir estudar por um livro (63,6%), assim como com a ideia de que ainda sente dificuldades em usar o computador para estudar (76,4%).

Quadro 12. Representações sobre a modalidade de ensino que frequentam

	1 (Discordo totalmente)		2		3		4		5 (Concordo totalmente)		Mediana
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Aprendo as mesmas coisas como se estivesse numa escola.	4	7,3%	3	5,5%	13	23,6%	7	12,7%	28	50,9%	5
Gosto de aprender através do computador.	2	3,6%	1	1,8%	6	10,9%	9	16,4%	37	67,3%	5
Ainda sinto dificuldades em usar o computador para aprender.	42	76,4%	5	9,1%	4	7,3%	3	5,5%	1	1,8%	1
Eu preferia estudar por um livro.	35	63,6%	6	10,9%	6	10,9%	5	9,1%	3	5,5%	1
Os materiais que usamos nas aulas ajudam o mesmo a aprender.	1	1,8%	2	3,6%	10	18,2%	12	21,8%	30	54,5%	5
Este ano já aprendi muitos conhecimentos novos.	2	3,6%	1	1,8%	9	16,4%	14	25,5%	29	52,7%	5
O chat durante a aula é importante para esclarecer dúvidas.	3	5,5%	0	0,0%	6	10,9%	3	5,5%	43	78,2%	5
A Tutoria é útil porque é aí que faço as tarefas escolares.	0	0,0%	4	7,3%	2	3,6%	4	7,3%	45	81,8%	5
O Tutor também ajuda a resolver questões pessoais.	3	5,5%	2	3,6%	5	9,1%	12	21,8%	33	60,0%	5

Eu gosto muito de frequentar este tipo de ensino.	1	1,8%	2	3,6%	6	10,9%	6	10,9%	40	72,7%	5
Preferia ir à escola em cada cidade por onde passo.	37	67,3%	7	12,7%	3	5,5%	4	7,3%	4	7,3%	1
Sinto falta de conviver com outros colegas.	10	18,2%	6	10,9%	16	29,1%	6	10,9%	17	30,9%	3

Os resultados mostram-nos ainda que a maioria dos alunos está de acordo com a ideia de que durante o ano letivo em questão já haviam feito muitas aprendizagens novas (52,7%), considerando apropriados os materiais utilizados nas aulas (54,5%). A maioria dos alunos considerou também a utilidade dos momentos de tutoria para a realização das tarefas escolares (81,8%), concordando com a ideia de que o tutor estende a sua ajuda à resolução de questões do foro pessoal (60%).

7. SÍNTESE E REFLEXÕES FINAIS

O objetivo deste estudo foi o de dar início ao processo de aprofundamento do conhecimento sobre o grupo de alunos que em Portugal frequentam o Ensino a Distância para a Itinerância. Para isso, procedeu-se à caracterização sociodemográfica dos alunos e dos seus agregados familiares, procurando recolher dados também sobre os seus hábitos e condições de estudo, e sobre as suas representações sobre a modalidade de ensino em que estão inseridos.

Em síntese, constatámos que a maioria dos alunos do EDI permanece nos seus contextos familiares tanto para assistir às aulas, como para realizar as tarefas escolares, fazendo-o sobretudo nas rulotes em que viajam e vivem. A principal razão com que justificam o absentismo é o facto de estarem em viagem, denotando contudo a preocupação em realizar as tarefas em atraso quando faltam às aulas. Para além do tempo que dispendem a realizar as tarefas em atraso (a maioria indicou mais de uma hora por dia), os alunos afirmam ainda dedicar algum tempo do seu dia a dia ao estudo autónomo, sendo que a maioria indicou gastar até meia hora por dia nesse tipo de atividade. Constatamos ainda que a maior parte dos alunos não recebe apoio para a realização das tarefas escolares e quando isso acontece a ajuda vem sobretudo dos pais. Por outro lado, a maior parte dos alunos afirma passar grande parte do seu tempo fora das aulas a ajudar os pais na realização das suas atividades profissionais.

Relativamente às representações sobre o ensino em que estão inseridos, observa-se que a maioria valoriza a oferta desta modalidade de ensino e as práticas pedagógicas por si experienciadas, incluindo a utilização das tecnologias de informação e comunicação que lhes servem de suporte.

Terminamos este texto com algumas considerações sobre o modelo de trabalho subjacente ao EDI, para, com base nisso, procedermos a uma primeira reflexão a propósito do questionamento de que partimos sobre a aplicabilidade do conhecimento adquirido no domínio do ensino a distância a este público jovem.

Começamos por referir a importância atribuída à tutoria como forma de proporcionar oportunidades para os alunos desenvolverem, em cada momento, um caminho próprio em função das suas características e necessidades específicas, desenvolvendo em simultâneo a capacidade para dirigir a sua própria aprendizagem, sobretudo através do feedback que é fornecido e das orientações específicas sobre como ultrapassar as dificuldades sentidas.

Por outro lado, e por se tratar de um público jovem, pode concluir-se que a opção foi claramente a de não basear a aprendizagem em materiais auto-instrutivos escritos, talvez por não estarem suficientemente desenvolvidas ainda as competências de leitura dos alunos, pelo menos no caso dos mais novos. De facto, a organização do trabalho parece apostar de forma clara no que Holmberg (1989) designa de “conversação real”, ou seja, na realização de aulas em tudo semelhantes às aulas presenciais, à exceção da co-presença física. Aulas síncronas que tiram partido das potencialidades de interação online, em tempo real, por oposição, aliás, ao conceito de “conversação simulada” subjacente aos materiais auto-instrutivos. Aulas em horários em tudo idênticos aos das aulas presenciais, e que, também no essencial, acabam por reproduzir a situação pedagógica em que professores e alunos estão frente a frente no mesmo espaço.

Na tentativa de superar a ausência do professor e situando-se numa lógica de ensino tradicional de pendor exclusivamente transmissivo, os pacotes de conteúdos pré-produzidos não seriam, pois, a opção mais adequada para alunos jovens. Sobretudo porque dificilmente poderiam substituir a riqueza da relação pedagógica que pode

estabelecer-se entre professores e alunos numa altura em as tecnologias permitem a comunicação nos dois sentidos e a interação, fácil, entre duas ou mais pessoas. Por outras palavras, é o conceito de “distância transacional” que acaba por estar presente no EDI, precisamente pela aposta que é feita na qualidade da relação pedagógica permitida pela interação em tempo real e pela valorização do universo de relações entre alunos e professores, ainda que isso ocorra exclusivamente em ambiente virtual. Um ambiente que, apesar da separação física entre alunos e professores, permite criar um clima emocional favorável ao ato de aprender, assente numa relação que é identificada pelos alunos como sendo uma relação pedagógica “normal”, devido sobretudo ao diálogo permanente que se estabelece em cada atividade e ao longo do ano letivo entre alunos e professores.

Em jeito de conclusão, parece-nos fazer sentido a aposta neste tipo de oferta formativa alternativa ao sistema de ensino regular, se consideradas com a atenção e o cuidado devidos, inerentes, aliás, ao desenho de qualquer situação pedagógica, nomeadamente em termos de adequação ao público a quem se destina.

Do ponto de vista da investigação e apesar de se tratar de uma primeira incursão no campo do ensino a distância para públicos jovens, estamos em crer que o estudo aqui apresentado terá pelo menos o mérito de mostrar que o conhecimento consolidado sobre o ensino a distância para adultos, não poderá deixar de ser considerado na hora de decidir sobre cada uma das dimensões estruturantes de um sistema destinado a populações mais jovens.

REFERÊNCIAS

Berge, Zane & Muilenburg, Lin (2003). Barriers to distance education: Perceptions of K-12 educators. *Proceedings of the Society for Information Technology and Teacher Education International Conference*. Albuquerque, New Mexico USA, March 24-29. Issue 1. 256-259.

Holmberg, Borje (1989). *Theory and Practice of Distance Education*. London: Routledge

Kauffman, Douglas; Ge, Xun; Xie, Kui; Chen, Ching-Huei (2008). Prompting in web-based environments. Supporting Self-Monitoring and Problem Solving Skills in College Students. *Journal Educational Computing Research*, 38 (2). 115-137.

Kearsley, Greg (2001). *Explorations in learning & instruction: The theory into practice database*. <http://www.instructionaldesign.org>

Nichols, Mark (2008). E-learning in context. *E-Primer Series*. Auckland, New Zealand: Laidlaw College. <http://akoaootearoa.ac.nz/download/ng/file/group-661/n877-1---e-learning-in-context.pdf>

Rice, Kerry (2012). *Making the move to K-12 online teaching: research-based strategies and practices*. Boston: Pearson.

Schunk, Dale (2005). Commentary on self-regulation in school contexts. *Learning and Instruction*, 15. 173-177.

Ucha, Luísa (2010). Escola Móvel – Identidade e Pertença. in Fernando Costa, Elisabete Cruz, & Joana Viana (Orgs.). *I Encontro Internacional TIC e Educação. Inovação Curricular com TIC*. Livro de Resumos. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. 106.

Vygotsky, Leontiev (1986). *Thought and language*. Cambridge: MIT Press.

Wan, Guofang & Gut, Dianne (Eds.) (2011). *Bringing Schools into the 21st Century*. New York: Springer.

Wedemeyer, Charles (1971). Independent study. In R. Deighton (Ed.), *Encyclopedia of Education IV* (pp. 548-557). New York: McMillan.

Whipp, Joan, & Chiarelli, Stephannie (2004). Self-Regulation in a web-based course: A case study. *Education Technology Research and Development*, 52. 5-22.

Zimmerman, Barry (2000). Self-efficacy: an essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25. 82–91.

Zimmerman, Barry (1989). A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning. *Journal of Educational Psychology*, 81. 22-63.