



Tecnologias da Informação em Educação

Aplicação do conceito de B-Learning na formação inicial de enfermeiros: análise do desenvolvimento de uma unidade curricular

João Veiga

Escola Superior de Enfermagem de Lisboa - investigador da ui&de
jveiga@esel.pt

Miguel Serra

Escola Superior de Enfermagem de Lisboa - investigador da ui&de
miguel.serra@esel.pt

Resumo

O desenvolvimento de tecnologias da comunicação favoreceu, nas últimas duas décadas, o advento de novas modalidades de práticas educativas. Uma destas formas, tecnicamente designada como “Blended Learning”, integra práticas clássicas, de ensino presencial, com práticas mais inovadoras, de ensino à distância.

Este trabalho tem como objectivo conhecer o impacto das estratégias de B-Learning na motivação e satisfação dos estudantes a frequentar a opção de “Introdução à Bioética”, no âmbito do Curso de Licenciatura em Enfermagem da Escola Superior de Enfermagem de Lisboa.

Metodologicamente procedeu-se à recolha de informação através de um questionário inicial de avaliação diagnóstica, e de quatro questionários de avaliação final, respondidos *online*, que permitiram avaliar diferentes parâmetros, como o desempenho do docente, os conteúdos, a metodologia, a organização e a avaliação.

Da análise dos resultados conclui-se que os aspectos metodológicos assumem uma relevância determinante no planeamento, desenvolvimento e avaliação de uma unidade curricular, mesmo quando a motivação possa estar potencialmente comprometida por não se tratar da opção inicialmente pretendida, para além de que, neste caso particular, o recurso ao B-Learning se mostrou como uma forma eficaz de envolver activamente os estudantes no desenvolvimento da unidade curricular.



Palavras chave: B-Learning; VLE; Bioética; Ensino de enfermagem

Summary

The development of communication technologies has favored in the past two decades, the advent of new forms of educational practices. One of these forms, technically referred to as "Blended Learning", integrates classical practices of classroom teaching with more innovative practices in distance learning.

This work aims to understand the impact of strategies B -Learning motivation and satisfaction of students attending option to "Introduction to Bioethics", within the Bachelor of Nursing, in Lisbon School of Nursing.

Methodically proceeded to the collection of information through an initial diagnostic assessment questionnaire, and four final evaluation questionnaires, answered online, which allowed us to evaluate different parameters, such as the performance of teaching, content, methodology, organization and evaluation .

From the analysis of the results it is concluded that methodological issues are of crucial importance in the planning, development and evaluation of a course, even when motivation can potentially be compromised because it is not the first option you want, apart from that, in this case particularly, the use of B -Learning has shown to be an effective way to actively engage students in the development of the course.

Keywords: B -Learning; VLE; Bioethics, Teaching nursing

Résumé

Le développement des technologies de communication a favorisé dans les deux dernières décennies, l'avènement de nouvelles formes de pratiques éducatives. L'une de ces formes, techniquement appelés "Blended Learning", intègre les pratiques classiques de l'enseignement en classe avec des pratiques plus innovantes dans l'enseignement à distance.

Ce travail vise à comprendre l'impact des stratégies B-Learning motivation et la satisfaction des étudiants qui fréquentent l'option «Introduction à la Bioéthique», dans le baccalauréat en sciences infirmières, École des sciences infirmières de Lisbonne.

Méthodiquement procédé à la collecte d'informations par le biais d'un questionnaire



d'évaluation diagnostique initiale, et quatre questionnaires d'évaluation finale, ont répondu en ligne, qui nous a permis d'évaluer différents paramètres, tels que la performance de l'enseignement, le contenu, la méthodologie, l'organisation et l'évaluation.

Après l'analyse des résultats, il est conclu que les questions méthodologiques sont d'une importance cruciale dans la planification, le développement et l'évaluation d'un cours, même lorsque la motivation peut potentiellement être compromise parce que ce n'est pas la première option que vous voulez, à part cela, ce cas particulier, l'utilisation de B-Learning a montré être un moyen efficace de faire participer activement les étudiants dans le développement de la formation.

Mots-clés: B-Learning; VLE; Bioéthique; Enseignement de soins infirmiers.

Introdução

A utilização do VLE (Virtual Learning Environment) assume crescentemente um papel privilegiado na formação académica. Já não se trata apenas do convencional "ensino à distância", mas sim da utilização de ferramentas complexas, que permitem a integração de diferentes sistemas de informação e comunicação. Uma das estratégias, tecnicamente designada como "Blended Learning", mistura formas clássicas (presencial) e inovadoras (E-Learning) de desenvolver o processo de ensino aprendizagem.

O nosso trabalho estrutura-se a partir da aplicação destes conceitos ao desenvolvimento da unidade curricular (UC) "Introdução à Bioética". É nosso objectivo conhecer o impacto das estratégias de B-Learning na motivação e satisfação dos estudantes a frequentar a opção de "Introdução à Bioética", no âmbito do Curso de Licenciatura em Enfermagem da Escola Superior de Enfermagem de Lisboa.

Contextualização Teórica

O progresso tecnológico, em geral, e o desenvolvimento de novas tecnologias da comunicação, em particular, ao permitirem a interligação de um grande número de utilizadores num espaço comum livre de constrangimentos de ordem



física, propiciaram, nas últimas duas décadas, o advento de novas modalidades de práticas educativas, norteadas pela metáfora da participação como um contribuinte central para a aprendizagem colaborativa (Paiva, 2012). É neste sentido que se pode enquadrar a utilização do VLE, que oferece aos seus participantes um espaço virtual onde podem comunicar, partilhar, colaborar e aprender em conjunto. A questão das comunidades virtuais abre, de resto, um espaço de reflexão e reconceptualização para o estudo genérico de novas formas de comunicação social, com particularidades ao nível para a pedagogia (Illera, 2007). Neste âmbito, os discursos são férteis quanto às implicações para a aprendizagem da implementação de VLE. No domínio das vantagens salientam-se o acesso facilitado a conteúdos e serviços, a interacção positiva entre professores, estudantes e estes entre si (Morais e Cabrita, 2008), bem como da produção de meta aprendizagens (entendidas aqui como a tomada de consciência e de controlo do indivíduos sobre os seus processos de aprendizagem) (Duarte, 2008). Por outro lado, os ambientes de E-Learning tendem a ser interactivos, pelo que constituem uma forma de promoção de uma postura activa por parte dos estudantes, possibilitando tomadas de decisão e respectiva monitorização (Duarte, 2008).

A interactividade e a construção de redes de trabalho virtuais, inerentes ao VLE, tem trazido crescentemente à discussão o potencial que as suas operacionalizações contêm do ponto de vista da aprendizagem colaborativa. Realçamos o desenvolvimento de comunidades de aprendizagem, através da promoção de processos participativos de debate e da criação de uma visão partilhada pelo grupo (Dias, 2004). Este potencial apenas se torna realidade, no entanto, se os processos de aprendizagem envolverem o trabalho conjunto entre pares, o poder for partilhado, e houver redefinição, face aos modelos tradicionais de ensino, dos papéis dos diferentes participantes, com o professor a assumir-se como um facilitador, havendo centralização da responsabilidade da aprendizagem pelo estudante e co-responsabilização deste pela aprendizagem dos colegas (Torres, 2007; Leite, Passos, Torres e Alcântara, 2005).

Quanto às desvantagens, é sabido que o uso das novas tecnologias de informação não garante à partida uma aprendizagem em profundidade (Duarte, 2008), para além de que a virtualidade conduz à perda de alguns dos componentes interactivos do acto pedagógico tradicional, já que a presença e a interacção face a face incluem uma dose não menosprezável de elementos não-verbais que contribuem para clarificar o significado de uma mensagem (Illera, 2007). Por outro lado, refere-se uma potencial maior dificuldade associada ao esclarecimento de dúvidas, constrangimentos no acesso e manutenção de rede, e a barreira tecnológica



potencial decorrente da dificuldade sentida no manuseamento das tecnologias (Mendes e Dias, 2004).

A forma e conteúdo dos VLE tende actualmente para a multiplicidade de cenários, mantendo, no entanto, elementos comuns na sua estrutura como interfaces gráficos, ferramentas de comunicação assíncrona e síncrona, ferramentas de avaliação e de construção colectiva, ferramentas de instrução, ferramentas de produção de opinião e ferramentas administrativas (Paiva, 2010), cuja complexidade depende directamente da capacidade tecnológica instalada.

A Prof. Allison Rossett afirmava que as terias da educação não são como uma religião, que tem de ser seguida de forma dogmática, independentemente das circunstâncias e dos contextos. De acordo com esta professora jubilada da Universidade de S. Diego, referida por Zemke, o objectivo é ter a teoria certa para a situação certa" (Zemke, 2002). Esta perspectiva remete para uma plasticidade teórica, de cariz pragmático, com grande afinidade com o conceito de B-Learning, que pode ser definido como "uma combinação de abordagens pedagógicas e/ou de ensino, e. g., auto aprendizagem, utilização de ferramentas colaborativas, orientação tutorial e ensino em sala de aula [...], referindo-se especificamente ao uso combinado do E-Learning com outros recursos educativos" (Trapp, 2006).

O B-Learning, sendo também conhecido como aprendizagem combinada, educação semipresencial ou ensino híbrido, corre o risco de ser confundido com um método em que apenas se misturam duas distintas modalidades de ensino e aprendizagem: a presencial e à distância (Filipe e Orvalho, 2004). Para estes autores o B-Learning é muito mais do que uma sobreposição de canais de ensino e aprendizagem, sendo utilizada preferencialmente a expressão combinação entre diferentes métodos". Tal combinação oferece potenciais obstáculos à sua operacionalização, na medida em que a escola tradicional, letrada e apoiada em livros, é pouco permeável à cultura audiovisual e digital (Rodrigues, 2010).

As várias operacionalizações de programas curriculares usando o B-Learning, permitem conceptualizar 4 modelos que combinam diferenciadamente práticas de contacto directo com o professor em sala de aula, com práticas de aprendizagem online controladas essencialmente pelo estudante (Staker e Horn, 2012), num continuum que num dos pólos se aproxima dos modelos mais tradicionais de aula, e no outro extremo se identifica mais com práticas de ensino exclusivo à distância. Staker e Horn (2012) identificam como cenários possíveis:

- a) O modelo de rotação, em que, num dado programa, os estudantes passam



por diferentes modalidades de ensino e onde pelo menos uma é em contexto online.

b) O modelo flexível, em que a aprendizagem online é eixo condutor do processo (incluindo também trabalho offline), e em que o professor está disponível em sala de aula, mediante as necessidades dos estudantes.

c) O modelo “à la carte”, em que é possível o estudante escolher entre a frequência de sessões online à distância ou no contexto físico da escola.

d) O modelo virtual enriquecido, onde a experiência da aprendizagem e interacção em contexto virtual não se cinge a uma unidade curricular, ou parte de um curso, mas é, antes, uma modalidade de funcionamento generalizada à totalidade da escola.

Para Carman, o B-Learning inclui cinco elementos chave, nomeadamente (1) eventos ao vivo, síncronos (e.g. sala de aula); (2) auto-aprendizagem (e.g. exercício interactivos); (3) sessões colaborativas (e.g. fórum de discussão, blog ou wiki); (4) Avaliação (e.g. testes de transição de módulos; avaliação de aprendizagem após visualização de aula); (5) Materiais de suporte (e.g. modelos para ensino prático) (Carman, 2005).

A multiplicidade de estratégias pedagógicas enquadradas no conceito de B-Learning poderá gerar novas dinâmicas formativas, que se traduzam numa maior receptividade por parte dos estudantes, com consequências sobre a motivação e o desempenho. Para Bartolomé esta poderá ser a chave para ultrapassar relativa uma decepção face ao entusiasmo inicial suscitado pelo E-Learning (Bartolomé, 2004).

O plano de estudos da Escola Superior de Enfermagem de Lisboa contemplava a frequência de unidades curriculares de opção no 2º semestre do 1º ano, bem como nos dois semestres do 2º e 3º ano do Curso de Licenciatura em Enfermagem (CLE). O nosso trabalho incide sobre o desenvolvimento curricular de uma dessas unidades - Introdução à Bioética - cuja estrutura e respectiva evolução passaremos a explicitar.

A Introdução à Bioética decorria em duas edições anuais, nos primeiro e segundo semestre, podendo ser frequentada por estudantes de qualquer ano do CLE. Embora em termos regulamentares não fosse possível limitar a possibilidade de inscrição na opção, era aconselhada a frequência prévia das UC de Ética e Deontologia,



que decorriam nos segundo e primeiro semestre, dos primeiro e segundo ano do CLE, respectivamente. O número de estudantes dependia do número de inscritos, podendo variar entre os 17 e 25.

A UC tinha como finalidade capacitar os estudantes para a análise de problemas bioéticos com relevância para a sua intervenção pública, enquanto profissionais de enfermagem, tendo como guia de acção a ética e deontologia profissional de enfermagem e as construções teóricas da bioética. Como objetivos pretendia-se:

- Que os estudantes conhecessem e compreendessem as razões de natureza histórica que determinaram a emergência da bioética enquanto saber e prática científica transdisciplinar;
- Que os estudantes conhecessem as principais construções teóricas – modelos explicativos e de análise – próprios da bioética;
- Que os estudantes analisassem algumas das questões mais relevantes da bioética, tendo como referência os modelos de análise bioética.

Na primeira edição (ano lectivo 2009-2010), começámos por explorar a utilização do portal de E-Learning “Blackboard”, disponível na ESEL, tendo este servido essencialmente como repositório de documentos. Explorámos as possibilidades de trabalho com recursos multimédia, nomeadamente a visualização e análise de vídeos, tendo o trabalho com os estudantes sido estruturado a partir da sala de aula.

Nas edições subsequentes desenvolvemos progressivamente uma estratégia de B-Learning, tendo por base um modelo de rotação, uma vez que os estudantes passaram por várias experiências durante o percurso formativo, havendo um equilíbrio em relação às experiências online e presenciais. Foi estruturado um plano de trabalho que deixava em aberto a possibilidade de corresponder às expectativas dos estudantes, quer em termos de organização (possibilidade de participação em mais do que uma experiência de campo, nomeadamente a entrevista com líderes de várias práticas religiosas, no âmbito do tema “bioética e religiões”) ou a escolha de temas para espaços lectivos (online ou presencial) deixados propositadamente em aberto. Face aos constrangimentos que decorriam da estrutura do plano de estudos, ou seja, as opções decorriam em regime intensivo, durante duas semanas consecutivas, com uma carga lectiva de 6 horas diárias, a adopção de um modelo flexível tinha grandes limitações, o que nos levou a optar por um modelo que, embora marcadamente rotativo, contemplava alguma flexibilidade.

O plano de trabalho para as duas semanas de aulas (40h presenciais para 3 ECTS)



tinha em aberto a possibilidade de introduzir conteúdos sugeridos pelos estudantes. A reprogramação era feita com base num questionário diagnóstico realizado online, ou em discussão directa com o grupo, durante a primeira sessão lectiva. As actividades tinham o seguinte formato:

a) Actividades síncronas:

- Aulas face-a-face;
- Orientações tutoriais em pequenos grupos;
- Análise de situações, em pequenos grupos, seguida de partilha e grupo alargado;
- Experiências práticas na comunidade (e.g. entrevistas com líderes religiosos no âmbito do tema “bioética e religião” .

b) Actividades síncronas online:

- Encontros virtuais (sala de aulas virtual disponibilizada pelo portal);
- Chat e mensagens instantâneas.

c) Actividades assíncronas:

- Fóruns de discussão (avaliação individual);
- Construção de página wiki (ferramenta colaborativa, também utilizada na avaliação de grupo);
- Construção colaborativa de diário de aprendizagem, revisto diariamente pelo docente (denominado “diário de bordo”, para registo diários das aprendizagens);
- Visualização de vídeos para análise de situações como complemento de conteúdos leccionados;
- Aulas pré-gravadas, integrando o portal de E-Learning e o serviço EDUcast¹,

. 1 O EDUcast permite a gravação áudio e vídeo de sessões lectivas, entre outros conteúdos, a sua edição e distribuição on-line (<https://educast.fccn.pt>).



disponibilizado pela FCCN;

- Acesso a documentação de suporte;
- Questionários de avaliação formativa e da UC, diagnóstica e final (incluindo os suportes deste trabalho).

Nas duas últimas edições desta opção (2º semestre de 2011-2012 e segundo semestre de 2012-2013) a frequência da UC foi aberta a estudantes externos, nomeadamente enfermeiros que fazem orientação clínica de estudantes da ESEL. Para estes estudantes adoptou-se uma estrutura de grande flexibilidade, de modo a poder corresponder às necessidades de conciliação da realização do curso com a actividade laboral. Estes estudantes tinham 1 mês para completar o programa, que estava estruturado por módulos subsequentes. Tinham possibilidade de participar nas actividades em sala de aula e nos fóruns de discussão criados. Todas as sessões lectivas eram gravadas e disponibilizadas de forma assíncrona, quer para este grupo de estudantes, quer para os do CLE. Tratou-se de uma experiência piloto, com um número restrito de estudantes, para avaliar as potencialidades dos recursos disponíveis, carecendo de uma avaliação estruturada dos resultados.

Metodologia

Os dados foram obtidos através de questionários anónimos, respondidos online, que tinham uma dupla finalidade, ou seja, obtenção de informação que permitisse avaliar consecutivamente diferentes parâmetros, nomeadamente: desempenho do docente, conteúdos, metodologia, organização e avaliação, bem como a colheita de dados para a realização deste estudo.

Numa das edições da UC (ano lectivo 2010-2011) foi também realizado um questionário de diagnóstico, respondido online, em que se pretendia avaliar as expectativas dos estudantes de modo a, seguindo uma orientação mais centrada no “modelo flexível”, poder reorganizar o programa e adequar alguns conteúdos. Nos anos subsequentes, este diagnóstico foi feito informalmente, em sala de aula, antes de se iniciarem as actividades. Esta opção decorreu dos constrangimentos já explicitados, nomeadamente a intensidade das unidades curriculares de opção.

Neste trabalho utilizámos dados referentes a quatro momentos de avaliação final (anos lectivos 2009-2010; 2010-2011, e em duas edições de 2011-12) e um momento de



avaliação diagnóstica, realizada até 3 dias depois de se iniciar a UC, que decorreu na primeira edição (1º semestre) do ano lectivo 2010-2011). O corpus foi construído a partir dos 5 questionários, 4 de avaliação final e um de avaliação diagnóstica. O tratamento e análise de dados foi realizado recorrendo à análise de conteúdo enquanto “...técnica que procura “arrumar” num conjunto de categorias de significação o «conteúdo manifesto» dos mais variados tipos de comunicações (texto, imagem, filme)” (Amado, 2000). A análise de conteúdo tem grande variedade de abordagens, percorrendo diversos territórios metodológicos, de natureza dedutiva e indutiva. Para alguns autores a técnica deve ser aplicada de acordo com o cânon do método científico, incluindo a objectividade-intersubjectividade, desenho a priori, fiabilidade, validade, generalização, replicabilidade e teste de hipóteses (Neuendorf, 2002). O caminho que escolhemos para a realização do nosso estudo afasta-nos desta perspectiva, colocando-nos numa vertente de análise em que o investigador tem a possibilidade de interpretar e de fazer inferências, sem estar condicionado a categorias de análise pré-estabelecidas. Nesta perspectiva fez-se a análise de conteúdo por categorização a posteriori, seguindo L. Bardin (Bardin, 2005).

Resultados

A inscrição nas unidades curriculares de opção decorria online, no decurso de cada semestre, num período de tempo estabelecido pelos serviços académicos. Uma vez que o limite de inscrição em cada opção era de 25 estudantes, à medida que as vagas ficavam preenchidas os estudantes teriam de fazer escolhas secundárias. Como já referimos anteriormente os nossos dados incluem um questionário diagnóstico, apenas aplicado numa das edições. Pretendia-se conhecer a motivação dos estudantes, bem como as suas expectativas. Importa desde já salientar que dos 18 respondentes (n=25) 78,9% inscreveu-se na UC como segunda escolha, dado a sua opção preferencial já estar preenchida.

A análise de conteúdo realizada às perguntas abertas contidas no questionário online, efectuado até à 3ª sessão lectiva, identificou como categoria prevalente os métodos pedagógicos que iriam ser utilizados, cuja descrição estava previamente disponível. Parece-nos relevante destacar as referências feitas a estratégias que entendemos ser claramente de B-Learning para fundamentar a escolha, nomeadamente: “Ter a oportunidade de conhecer uma comissão de ética, ou visitar uma comunidade, são oportunidades únicas” (A3; D1; R7) e “abandonar a abordagem meramente expositiva e trazer para a discussão livros e filmes



relacionados com as temáticas" (A3; D1; R9). Este discurso revela uma grande valorização pelos estudantes de metodologias de ensino e aprendizagem mais dinâmicas e interactivas com escolhas mais abertas, mais complexas (e por vezes também mais perturbadoras), contrariando lógicas tradicionais que privilegiam métodos expositivos e nos quais a sua margem de manobra é limitada (Perrenoud, 1995).

Sem a mesma relevância em termos de representatividade, verificou-se que os temas constantes do programa foram também um argumento de escolha, embora as referências tenham sido de natureza genérica sem especificar quais os conteúdos que poderiam ter sido determinantes. A inclusão no plano de estudos da ESEL de um leque muito alargado de UC de opções foi orientada pelo Quadro Europeu de Qualificações para a aprendizagem ao longo da vida. Pretendia-se o desenvolvimento de competências transversais, que *"permitissem responder à imprevisibilidade dos contextos de trabalho"*, (Comissão Europeia, 2009, p.13) centrando-se em *"conhecimentos abrangentes, especializados, factuais e teóricos numa determinada área de estudos ou de trabalho e consciência dos limites desses conhecimentos"* (Comissão Europeia, 2009, p.12). As respostas dos estudantes parecem retratar uma expectativa de utilidade em relação às aprendizagens realizadas. Salienta-se, nas suas palavras, a ligação à disciplina: *"temas abordados têm suscitado o meu interesse dada a sua pertinência na disciplina de enfermagem"* (A3; D1; R9); e à prática: *"temas que sejam congruentes com assuntos da prática e da realidade dos contextos de trabalho"* (A3; D1; R11), que, no conjunto, são os elementos determinantes da práxis profissional. As competências a adquirir foi a categoria com menor prevalência, podendo identificar-se um discurso consistente com o nível cinco do quadro europeu de qualificações: *"orientar a minha acção perante situações multifactoriais e de difícil resolução"* " (A3; D1; R5), já referenciado.

Nenhum dos respondentes mencionou especificamente as estratégias de B-Learning como motivo para a inscrição na UC, o que poderá estar relacionado com o facto de estas não estarem explicitadas de forma exaustiva na ficha curricular.

No que diz respeito à questão sobre os pré requisitos para a frequência desta UC, a generalidade dos estudantes refere como sendo importante o conhecimento prévio no domínio disciplinar da Ética, distinguindo-se no entanto dois níveis de importância: aqueles que julgam ser vantajosa a formação prévia nas UC de Ética I e II, e aqueles que referem ser indispensável essa experiência. Para além das competências teóricas prévias, também a prática clínica é por alguns estudantes referida como um pré-requisito importante. Parece haver uma noção clara de



que a bioética, seguindo a definição de Gillbert e Parizeu, cobre um conjunto de investigações (teoria), discursos (análise) e práticas (acção) (Hottoi e Parizeu, 1998), visando responder aos problemas suscitados pela aplicação da tecnologia à vida humana, não se limitando a um conhecimento teórico. Trata-se de uma disciplina que se constrói e reconstrói a partir dos desafios éticos que a práxis profissional coloca que, pela sua singularidade, não são plenamente reproduzíveis em sala de aula. O recurso a situações hipotéticas em diferentes suportes, nomeadamente o relato escrito, ou o vídeo, entre outros, ferramentas que utilizamos habitualmente, são um complemento importante mas insuficiente para o desenvolvimento do raciocínio moral exigido aos futuros profissionais. Acresce que se nos situarmos num modelo explicativo e de análise comprometido com a ética do cuidar de Gilligan (Gilligan, 1997), os elementos contextuais, que decorrem das circunstâncias de tempo e de lugar, são determinantes na condução do processo de tomada de decisão, levando a que haja diferenças substanciais quando se trata de situações hipotéticas ou de situações reais, mesmo quando existe grande similitude. A perspectiva de Gilligan é corroborada por autores que exploraram a sua aplicabilidade à moralidade de acção dos enfermeiros (Veiga, 2006; Zoboli, 2004).

As considerações dos estudantes em torno das opções metodológicas para a operacionalização da UC, consideram-nas genericamente boas, classificando bastante positivamente a concretização da mesma e a objectividade no planeamento do programa curricular. Esta apreciação positiva estende-se também aos vários instrumentos de trabalho utilizados, prendendo-se com o facto de estes serem caracterizados como mobilizadores para a acção do estudante e para o seu envolvimento de uma forma mais activa no que respeita ao desenrolar da UC. A implicação dos estudantes no desenvolvimento da UC pode ocorrer continuamente no tempo e em múltiplas dimensões (escrita activa, consulta de documentação e participação em trabalho de grupo) como ilustra um estudante: *"...houve uma constante necessidade de estar atento ao que ocorria no fórum, existiu a preocupação de escrever no diário de bordo, acompanhar os slides da aulas e, ainda, ir completando a wiki à medida que o trabalho se realizava."* (A4; R2).

Esta adesão à participação em actividades que determinam o uso de equipamento de tecnologias da informação deve-se em parte ao facto de fazer apelo à participação dos estudantes nas actividades da UC sem os deslocar totalmente de um contexto em que grande parte deles navega por vezes quase em permanência: a interactividade virtual que se processa em ambientes sociais em rede.



As sugestões para a remodelação passam inclusivamente por questões de um detalhe técnico apenas possível para quem de facto participou e desenvolveu um olhar crítico sobre a metodologia: *“Acho que futuramente poderá ser uma ferramenta [a página Wiki] bastante interessante para ser utilizada, na medida em que permite enriquecer mais o trabalho, uma vez que dá para colocar vídeos, áudio, hiperligações, etc. tudo o que não é possível fazer em formato de papel.”* (A4; R5).

O funcionamento do fórum revelou-se como problemático na medida em que a gestão da participação individual gerou múltiplas linhas de discussão nas quais alguns estudantes referem ter tido dificuldade em participar. Este facto é justificado pela extensão dos comentários dos colegas e pelo facto de terem de sido por estes criadas linhas de discussão quando a intenção era participar numa linha já aberta. Consideramos que o facto de as participações no fórum serem objecto de avaliação por parte do docente, contribuindo para a classificação individual na UC, pode ter condicionado a espontaneidade discursiva, subvertendo a lógica de discussão que está subjacente a esta ferramenta: *“os alunos estavam mais preocupados em fazer “profundas dissertações do tema”, em vez de debater ideias”.* (A4; R8).

As sugestões de reconfiguração para o fórum passam pela definição prévia de regras de participação, nomeadamente em relação à dimensão e frequência das participações e uma moderação mais activa, que pode implicar os próprios estudantes, bem como a dinamização de um fórum temático inicial, sem carácter avaliativo, para promover a familiarização com este recurso.

A gravação em vídeo das aulas (e posterior disponibilização das mesmas online, via EDUcast) foi avaliada bastante positivamente por permitir a posterior revisão (nas vezes sentidas como necessárias) de conteúdos (ou especificamente daqueles sentidos como necessários), num contexto de espaço-tempo que cada estudante gere individualmente. Salienta-se o facto da integração de todas as ferramentas se fazer na plataforma Blackboard, o que permite a navegação por diferentes suportes (EDUcast; Youtube, etc.) sem se deslocar do espaço virtual desenvolvido para a UC.

Da apreciação dos estudantes sobre a metodologia da UC destaca-se também a produção de páginas wiki, cuja dinâmica confirmou algumas potencialidades educativas que a literatura atribui a este método, tais como: a interacção e colaboração dinâmica entre estudantes; a partilha e discussão de ideias; e a



construção de repositórios de informação. No fundo, dando lugar à construção de estruturas de conhecimento partilhado, colaborativo, desenvolvendo comunidades de aprendizagem (Coutinho e Júnior, 2007).

A possibilidade oferecida pelo trabalho de campo de experienciar situações e contextos concretos na área temática da UC foi bastante valorizada, uma vez que possibilitou a confrontação entre aspectos de natureza teórica com aspectos de natureza prática, na linha do que, de resto, é tradicionalmente bastante valorizado pelos estudantes de enfermagem (Serra, 2013).

De entre as sugestões referidas para futura remodelação ou inclusão de áreas temáticas no programa da UC, é salientada com grande expressão a necessidade de aprofundar temas presentes na discussão de situações-limite e já tornados clássicos na área da Bioética, tais como a eutanásia, o suicídio assistido, o testamento vital, a interrupção voluntária da gravidez, a manipulação genética, clonagem, e a fertilização *in-vitro*, que são temas de referência na democratização do discurso bioético.

Numa segunda linha de sugestões, do ponto de vista da sua extensão nas respostas aos questionários, configuram-se temas como a experimentação animal, a crio-conservação, a legalização das drogas, as testemunhas de Jeová, ou a problemática na constituição de listas de espera para transplantes.

Finalmente, de salientar, ainda que minoritária, a sugestão da futura inclusão na UC da abordagem de alguns aspectos éticos relacionados com a prestação de cuidados transculturais, e que reflectem a actualidade social tal como é referido: *“as minorias étnicas; particularidades da população chinesa, ucraniana e africana, pq considero que facilmente encontramos estas pessoas nos ECs [Ensinos clínicos] e não sabemos muito acerca das suas crenças e valores.”* (A3; R6); ou: *“a bioética em contexto de outras religiões”* (A3; R5) ou ainda: *“Mutilação genital feminina”* (A4; R6).

Sobre a avaliação das aprendizagens realizadas no contexto da UC, (que consistia na realização de um trabalho de grupo - página wiki - e individual - participação nos fórum de discussão), classificada como “bastante complexa” pelos estudantes, a maioria destes, propõe que esta incida apenas sobre um único instrumento, dada a exiguidade temporal em que decorre a própria UC. Alternativamente alguns estudantes defendem modelos mistos, que englobam um trabalho de grupo, onde se pode recorrer a ferramentas colaborativas (por exemplo compreendendo a página wiki) e um trabalho individual que pode consistir no “diário de bordo”,



elaborado online, ou num trabalho de natureza reflexiva, enquadrado nas áreas temáticas desenvolvidas na UC ou ainda a análise de situações hipotéticas, a partir de suportes de texto, vídeo ou *RolePlay*.

No que diz respeito à relação pedagógica os estudantes referem-se de uma forma global à dimensão da comunicação entre estudantes e docente e qualificaram bastante positivamente, como factor facilitador, a interacção via Blackboard com o docente, com respostas em tempo útil às suas questões, bem como o clima de informalidade ao longo do desenvolvimento da UC.

Conclusões

No caso em análise, o modo como os estudantes se pronunciaram acerca da metodologia implementada para a UC de opção "Introdução à Bioética" vem confirmar a proposta de Perrenoud de que os aspectos metodológicos assumem uma relevância determinante no planeamento, desenvolvimento e avaliação de uma unidade curricular, mesmo quando a motivação possa estar potencialmente comprometida por não se tratar de uma escolha inicialmente pretendida (Perrenoud, 1995). A metodologia implementada nesta UC, enquadrável numa filosofia de B-Learning, foi avaliada pelos estudantes como uma meio eficaz para se envolverem activamente no desenvolvimento da mesma.

Face a uma certa decepção já referenciada relativamente ao entusiasmo inicial em torno das estratégias pedagógicas exclusivamente dependentes dos métodos de E-Learning (Bartolomé, 2004), constatamos que uma boa integração de métodos de ensino à distância que mobilize ativamente os estudantes, com métodos de ensino presencial, pode esbater eventuais barreiras entre ambientes virtuais e reais, tornando-os partes indissociáveis do mesmo processo educativo e contribuindo efectivamente para a qualidade do mesmo.

Do ponto de vista da construção do conhecimento sobre a temática do B-Learning cremos que uma das áreas de desenvolvimento pode passar pelo estudo de que componentes do B-Learning melhor se conjugam entre si, para também melhor se adaptarem às especificidades do ensino, não só no domínio da Bioética, mas de uma forma geral para cada área do conhecimento.



Referências bibliográficas

- Amado, João da Silva. (2000). A Técnica da Análise de Conteúdo. Referência. Referência(5), 53-63.
- Bardin, Laurence. (1995). Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70.
- Bartolomé, Antonio. (2004). Blended Learning. Conceptos básicos. Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación(23), 7-20.
- Carman, Jared M. (2005, 27 de Dezembro de 2013). Blended Learning Design: Five Key Ingredients. Acedido a 23 de dezembro de 2013, em <http://www.agilantlearning.com/pdf/Blended%20Learning%20Design.pdf>
- Christensen, Clayton M., Horn, Michael B., & Staker, Heather. (2013). Classifying K-12 Blended Learning. Acedido a 10 de janeiro de 2014, em <http://www.christenseninstitute.org/which-blended-model-should-schools-choose/>
- Comissão Europeia, (2009). Quadro Europeu de Qualificações para a aprendizagem ao longo da vida (QEQ). (978-92-79-08487-4). Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias Acedido a 5 de janeiro de 2014 em: http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eaq/broch_pt.pdf.
- Coutinho, C. P., & Júnior, J. B. (2007). Blog e Wiki: os futuros professores e as ferramentas da Web 2.0. Paper presented at the IX Simpósio Internacional de Informática Educativa, Porto.
- Dias, Paulo. (2004). Comunidades de aprendizagem e formação on-line. Nov@ Formação, 3(3), 14-17.
- Dias, A. e Mendes, M. (2004). Uma experiência de b-Learning no âmbito de uma disciplina de licenciatura da universidade do Minho. Comunicação apresentada na Conferência LES'04, eLearning no Ensino Superior Aveiro.
- Duarte, António M. (2008). E-learning e abordagens à aprendizagem no ensino superior. Sísifo. Revista de Ciências da Educação(7), 39-50.
- Gilligan, Carol. (1997). Teoria Psicológica e Desenvolvimento da Mulher. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hottois, Gilbert, & Parizeu, Marie-Hélène. (Eds.). (1998) Dicionário de Bioética. Lisboa: Instituto Piaget
- Illera, José L. Rodríguez. (2007). Como as comunidades virtuais de prática e de aprendizagem podem transformar a nossa concepção de educação. Sísifo. Revista de Ciências da Educação(3), 117-124
- Leite, Cristiane Luiza Köb, Passos, Marileni Ortencio de Abreu, Torres, Patrícia Lupion, & Alcântara, Paulo Roberto. (2005). A Aprendizagem Colaborativa no Ensino



Virtual Comunicação apresentada no III - CONGRESSO NACIONAL DA ÁREA DE EDUCAÇÃO, Paraná. Acedido a 8 de janeiro de 2014 em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2005/anaisEvento/documentos/com/TCCI167.pdf>

- Morais, Nídia Salomé, & Cabrita, Isabel. (2008). b-Learning: impacto no desenvolvimento de competências no ensino superior politécnico. *Tékhnê - Revista de Estudos Politécnicos*, VI(9).
- Neuendorf, Kimberly A. (2002). *The Content Analysis Guidebook*. Thousand Oaks: Sage.
- Paiva, Vera Menezes de O. (2010). Ambientes Virtuais de Aprendizagem: Implicações Epistemológicas. *Educação em Revista* 26(3), 353-370.
- Perrenoud, Philippe. (2002). *Ofício do Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, Lucilo Antonio. (2010). Uma Nova Proposta para o Conceito de Blended Learning. *Revista Interfaces da Educação*, 1(3), 17.
- Serra, Miguel. (2013). *Aprender a ser enfermeiro*. Loures: Lusociência.
- Staker, Heather, & Horn, Michael B. (2012). *Classifying K-12 Blended learning*. Acedido a 20 Dezembro, 2013, em: <http://www.christenseninstitute.org/?publications=classifying-k-12-blended-learning-2>
- Torres, Patrícia Lupion. (2007). Laboratório on-line de aprendizagem: uma experiência de aprendizagem colaborativa por meio do ambiente virtual de aprendizagem Eureka@Kids. *Cadernos CEDES*, 27(73), 335-352. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622007000300006
- Trapp, Sonja. (2006). *Blended Learning Concepts - a Short Overview*. Paper presented at the First European Conference on Technology Enhanced Learning, Crete. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.143.1051&rep=rep1&type=pdf>
- Veiga, João M. (2006). *Ética em Enfermagem: análise, problematização e (re) construção*. Lisboa: Climepsi.
- Zemke, Ron. (2002). Who Needs Learning Theory Anyway? *Training Magazine*, 39(9), 86-88.
- Zoboli, Elma. (2004). A redescoberta da ética do cuidado: o foco e a ênfase nas relações. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 1(30), 21-27.