

**APRENDIZAGENS
PESSOAIS EM
CONTEXTOS
INFORMAIS:
oportunidades criadas
pela Internet**

PERSONAL LEARNING IN
INFORMAL CONTEXTS:
opportunities created by the
Internet

APRENDIZAJE PERSONAL EM
ENTORNOS INFORMALES: las
oportunidades creadas por
Internet

**Joana Viana¹
Fernando Albuquerque Costa²
Helena Peralta^{3, 4}**

RESUMO

Neste texto apresentam-se os resultados de uma investigação realizada com o objetivo de estudar as aprendizagens que são realizadas por sujeitos adultos em contextos online, de caráter não formal. Com uma abordagem investigativa de vertente qualitativa, inquiriram-se adultos utilizadores regulares da Internet através da distribuição de um questionário online. Verificou-se que, em

¹ Doutora em Educação (IE-ULisboa), mestre e licenciada em Ciências da Educação (FPCE-UL). Assistente Convidada no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, investigadora colaboradora da UIDEF e investigadora associada do Núcleo de Leiria do CICS.NOVA. e-mail: jviana@ie.ulisboa.pt.

² Doutor em Ciências da Educação e licenciado em Psicologia (FPCE-UL). Professor Auxiliar no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, onde integra o Grupo de Investigação Educação, Tecnologia e Sociedade, da UIDEF. e-mail: fc@ie.ulisboa.pt.

³ Doutora em Ciências da Educação (FPCE-UL), mestre em Literatura Alemã (UNL) e licenciada em Filologia Germânica (UL). Professora Auxiliar aposentada do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. e-mail: hperalta@ie.ulisboa.pt.

⁴ Endereço de contato dos autores (por correio): Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Alameda da Universidade, 1649-013 Lisboa, Portugal.

contextos online, as aprendizagens realizadas são, na sua maioria, de carácter predominantemente declarativo, relativas ao contexto pessoal dos aprendentes, essencialmente em ambientes online relativos ao domínio da informação e realizam-se de acordo com uma estratégia centrada no processo, em que a tomada de decisões é realizada no decurso da ação e baseia-se na pesquisa e nos resultados que daí decorrem, ou seguindo orientações sob a forma de guião ou tutorial.

PALAVRAS-CHAVE: Contexto online; aprendizagem online; contextos não formais.

ABSTRACT

This paper presents the results of a research carried out with the objective of studying adult subjects' learning in non-formal online contexts. Within a qualitative research approach, we questioned adult Internet users through an online questionnaire. We found that the learning carried out in online contexts is mostly of declarative nature, related to learners' personal context, mainly in online environments related to the information domain and carried out according to a process-centered strategy, in which decision-making happens in the course of action and is based on the research and its results, or it follows guidelines in the form of a script or tutorial.

KEYWORDS: Online contexts; online learning; non-formal contexts.

RESUMEN

En este texto presentamos los resultados de un estudio realizado con el objetivo de analizar los aprendizajes realizados por sujetos adultos en contextos online, de carácter no formal. Con un abordaje investigador de carácter cualitativo, realizamos una encuesta, mediante un cuestionario online, a adultos usuarios regulares de Internet. Comprobamos que, en contextos online, los aprendizajes que se llevan a cabo son, en su mayoría, de tipo predominantemente declarativo y relacionados con el contexto personal de los estudiantes. Estos aprendizajes se producen esencialmente en el campo de la



ISSN nº 2447-4266

Vol. 3, n. 4, Julho-Setembro. 2017

DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2017v3n4p190>

información y de acuerdo con una estrategia centrada en el proceso, en el cual la toma de decisiones se produce en el transcurso de la acción y se basa en la investigación y en los resultados obtenidos, o bien en las orientaciones fornecidas por un guión o tutorial.

PALABRAS CLAVE: Contextos online, aprendizajes online, non-formal contexts.

Recebido em: 28.02.2017. Aceito em: 23.05.2017. Publicado em: 01.07.2017

Introdução

A evolução das tecnologias digitais e o uso globalizado da Internet têm provocado mudanças nos contextos em que se aprende e nos meios e estratégias mobilizadas para aprender, permitindo uma maior independência e autonomia na gestão que cada um faz do seu percurso de aprendizagem. As possibilidades de aprendizagem disponíveis hoje são imensas, numa enorme diversidade de contextos de aprendizagem. Que oportunidades trazem os contextos online à aprendizagem? Em particular que possibilidades criam estes contextos às aprendizagens que cada sujeito adulto pode realizar e gerir ao longo da sua vida? O que se aprende online, em que ambientes e de que modo se organizam e gerem essas aprendizagens? No presente artigo procura responder-se a estas e a outras questões relacionadas.

A revolução tecnológica provocou, nas últimas décadas, aceleradas mudanças nas sociedades e possibilitou um acesso global ao conhecimento, o que torna o contexto atual em uma realidade que é nova nas suas características no que se refere aos meios que temos hoje ao nosso dispor para aprender. Este cenário tem vindo a colocar (novos) desafios à escola, ao desenho e à organização das situações formais de aprendizagem, relativos a dimensões de natureza essencialmente curricular. Face a uma sociedade digital, que “se move no sentido de uma época pós-industrial e pós-moderna” (Hargreaves, 1998: x), a educação (formal) parece continuar a ser analógica, apesar do reconhecimento das oportunidades que as tecnologias digitais criam à aprendizagem e, por inerência, ao currículo. Em paralelo, os contextos online, de caráter não formal, reúnem um conjunto de peculiares atributos que favorecem a realização de aprendizagens sobre conhecimentos de natureza

diversa e em diferentes domínios.

Neste texto apresentam-se os resultados de um estudo que teve como propósito estudar as aprendizagens que são realizadas por sujeitos adultos em contextos não formais, nomeadamente quando usam as tecnologias digitais e acedem à Internet para aprender. Em concreto, procura-se conhecer as representações que diferentes sujeitos adultos têm acerca das aprendizagens que realizam em contexto online e de modo não formal, caracterizando o uso que fazem da Internet quando procuram aprender online.

O estudo realizado situa-se em contextos não formais online, isto é, em contextos desprovidos de estrutura ou orientações prévias para a aprendizagem, sem qualquer carácter de formalização, que podemos experienciar (e/ou nos quais podemos participar) através da utilização da Internet. Por via do uso de diferentes aplicações e dispositivos digitais é possível aceder a diferentes ambientes online, nos quais se pode consultar e/ou pesquisar informação, comunicar e interagir com outros, partilhar informações ou recursos em diferentes formatos, criar conteúdos multimédia, etc. Como exemplo de alguns desses ambientes online podem ser referidos repositórios e bases de dados, motores de pesquisa, redes sociais, blogues, wikis, enciclopédias online, grupos ou fóruns de discussão, comunidades virtuais e/ou de prática, websites institucionais ou dedicados a temas específicos, entre outros exemplos.

Enquadramento do estudo

Em geral, os saberes evoluíram e complexificaram-se consideravelmente, recolocando hoje os processos de ensino e de aprendizagem em termos novos,

num contexto geral de aprendizagem que é diferente, marcado predominantemente pelas diversas possibilidades e pelas oportunidades que as tecnologias digitais oferecem ao aprendente, enquanto indivíduo que destina a sua aprendizagem. As formas simples e ágeis que temos hoje ao nosso dispor para consultar, criar, publicar e partilhar informação online, a partir do uso de diversas tecnologias digitais que fazem parte do nosso dia-a-dia, aumentam grandemente essas possibilidades de aprender, quer em termos de conteúdos, quer em termos de meios e estratégias mobilizados para aprender. É como se (quase) todos, hoje, tivéssemos acesso a grande parte do conhecimento disponível nas bibliotecas existentes em todo o mundo, podendo aprender sobre praticamente tudo o que possamos idealizar e desejar, de forma autónoma, quando e onde se quiser⁵.

Sem dúvida alguma que a Internet, especialmente desde que ficou ao alcance da generalidade das pessoas (no início da década de 90), tem assumido uma cada vez maior preponderância nas ações do quotidiano, em diferentes níveis e domínios da sociedade. Atualmente, “as principais actividades económicas, sociais, políticas e culturais de todo o planeta estão a estruturar-se através da Internet e de outras redes informáticas” (Castells, 2007: 17). São cada vez mais os serviços, organismos e entidades, públicas e privadas, que centram a sua atividade no uso de tecnologias digitais, levando a generalidade das pessoas a fazê-lo também.

⁵ Se, por um lado, já não é pensável a sobrevivência social e individual sem o acesso ao conhecimento cada vez mais disponível através do uso das tecnologias digitais; sabe-se também que, por outro lado, e por isso mesmo, este fenómeno é cada vez mais definidor de situações de inclusão ou exclusão social (e.g. Comissão Europeia, 1995; OCDE, 2005, 2008b, 2012; Cruz, 2008; Costa, Cardoso, Coelho e Pereira, 2015), especialmente devido às exigências de competência e qualificação cada vez maiores, nomeadamente no que ao domínio das tecnologias de informação e comunicação (TIC) diz respeito (e.g. Ávila, 2005; Comissão Europeia, 2006; Eurydice, 2011; Conselho de Ministros, 2012; Patrício, 2014).

Na sua maioria, a população tem acesso à Internet e é grande a percentagem de pessoas que a utiliza regularmente. Vários são os dados estatísticos, provenientes de diferentes fontes, que comprovam isso mesmo. Cerca de 78% de todos os indivíduos da união europeia (UE-28), com idades compreendidas entre os 16 e os 74 anos, em 2014, utilizavam a Internet. Entre esses, 75% eram utilizadores regulares (pelo menos semanalmente). Por sua vez, a percentagem da população da UE-28 que nunca utilizou a Internet era de 18% (percentagem que diminuiu para 16% em 2015). Relativamente ao acesso à Internet por parte dos agregados familiares na união europeia (UE-28), em 2007 houve um ponto de viragem, quando a percentagem dos que tinham acesso (55%) passou a ser superior aos que não tinham. Essa percentagem continuou a aumentar e “em 2014 atingiu 81%, o que correspondeu a um aumento de 2 pontos percentuais relativamente a 2013” (Eurostat, 2015).

Em Portugal, a situação assemelha-se à que se vive em países como a Grécia, a Itália, a Bulgária e a Roménia, onde a Internet em 2014 era utilizada por menos de dois terços do total de indivíduos com idades compreendidas entre os 16 e os 74 anos de idade (Eurostat, 2015). Segundo dados de 2015 (Marktest, 2016), são 5.6 milhões os utilizadores da Internet em Portugal, um valor que representa 65.4% do universo composto pelos residentes no Continente com 15 e mais anos, e o acesso é cada vez mais feito através de dispositivos móveis. A percentagem de utilizadores que participaram em redes sociais, em 2015, foi de 70%, um valor superior à média da UE-28 (INE, 2015). Relativamente aos portugueses que nunca utilizaram a Internet, a percentagem diminuiu de 32% em 2014 para 28% em 2015 (mais doze pontos percentuais do que a média da UE-28) (ANACOM, 2016). Estas diferenças face à UE “são ainda mais evidentes entre os indivíduos de idades mais avançadas (mais de 54 anos),

com um nível de escolaridade baixo (até ao 3º ciclo do ensino básico)” (ANACOM, 2016: 15).

Os resultados de vários estudos, nos últimos anos, têm vindo a mostrar efetivamente que a percentagem de utilizadores da Internet é mais elevada consoante o seu grau de formação académica, tanto a nível internacional (OCDE, 2008a; Eurostat, 2015), como a nível nacional. Em Portugal são predominantes os utilizadores de Internet que têm um grau de formação académica completa igual ou superior ao 3º ciclo do ensino básico (INE, 2001-2015; PORDATA, 2002-2014; Alves, 2008; Costa, Cardoso, Coelho e Pereira, 2015; ANACOM, 2016). E entre a população com um nível de habilitações literárias mais alto, Portugal destaca-se por estar acima da média da UE-28 (ANACOM, 2016).

Os resultados obtidos em estudos desenvolvidos nos últimos anos sobre o uso das TIC, ao nível nacional e internacional, em contexto educativo e formativo, mostram que a prática e as experiências vividas em contextos enriquecidos pelas tecnologias ou em ambientes virtuais promovem e proporcionam a realização de aprendizagens autênticas e significativas, de forma autónoma ou colaborativa, através de atividades tais como a pesquisa, a comunicação, a colaboração e a produção (Jonassen, 1994, 2000; Papert, 2005; Duarte, 2008; Dias, 2010; Sharpe, Beetham e Freitas, 2010; OCDE, 2005, 2008, 2012).

Neste quadro, sabe-se que a revolução tecnológica a que se tem assistido na generalidade das sociedades, ao longo das últimas décadas, refletida no uso massificado de tecnologias digitais pela generalidade da população e, em particular, na utilização da Internet, hoje considerada (quase) um bem essencial, constitui um contexto bastante singular e peculiar, que tem

desencadeado um conjunto de (fortes) mudanças em diferentes setores, áreas e dimensões da vida social, política, económica, cultural e artística, entre as quais a área da educação. Sobre este fenómeno muito já foi dito e escrito, por especialistas, pensadores, técnicos e práticos que se integram nas mais variadas áreas de conhecimento e, de forma unânime e manifesta, associam-no à generalização e à (desejada) democratização no acesso ao conhecimento, como nunca antes na história da humanidade aconteceu.

Perante este cenário de grandes mudanças, especialmente nos contextos de aprendizagem, torna-se relevante estudar, para melhor compreender, as condições e circunstâncias nas quais os sujeitos aprendem na era digital. No entanto, poucas são as investigações que se debruçam sobre as aprendizagens realizadas online. Podem referir-se alguns estudos, nomeadamente sobre os contributos dos ambientes online para o desenvolvimento da aprendizagem informal e como se caracteriza esta aprendizagem (Viana, 2009), sobre a aprendizagem em comunidades virtuais de aprendizagem (Costa e Peralta, 2007) e em comunidades de prática (Costa, 2007a, 2007b), ou sobre a perspetiva de gestão de um personal learning environment (PLE) por estudantes do ensino superior (Costa, Viana e Cruz, 2012; Costa, Cruz e Viana, 2013), o desenvolvimento e gestão de comunidades virtuais de aprendizagem (e.g. Afonso, 2009; Gonçalves, 2010; Antunes, 2012), o e-Learning no ensino superior (e.g. Miranda, 2005; Dias, 2010), entre outros.

Internacionalmente podem enunciar-se estudos sobre vários aspetos da aprendizagem online (e.g. Prensky, 2001; Anderson, 2004; Goodyear e Ellis, 2010), como são exemplo os Massive Open Online Courses (MOOC) (e.g. Mcauley, Stewart, Siemens, Cormier, 2010; Bartolomé e Steffens, 2015; Costa, Moura Santos, Silva e Viana, 2015); sobre o desenvolvimento da aprendizagem

informal, em comunidades de prática, por Etienne Wenger (1998), online e em contexto de trabalho, por Jay Cross (2003, 2006) e Marcia Conner (2006).

É neste contexto que se torna relevante estudar e caracterizar as aprendizagens que são realizadas por sujeitos adultos em contextos informais online, considerando as potencialidades e as oportunidades que as tecnologias digitais, nomeadamente a Internet, trouxeram nas últimas décadas. Em concreto referimo-nos às possibilidades de acesso à informação e ao conhecimento, em qualquer momento e a partir de qualquer lugar; à maior flexibilidade e às opções que caracterizam os momentos e processos de aprendizagem, em termos de meios e recursos usados, temas e assuntos aprendidos, atividades e estratégias mobilizadas para aprender, decisões tomadas, tempos e espaços de aprendizagem; o que também permite maior autonomia por parte do aprendente (que organiza e define aquilo que quer aprender, como, quando e onde).

Metodologia

Dado o teor do estudo, optou-se por uma investigação exploratória, de carácter descritivo e interpretativo, situada no paradigma humanista-interpretativo (Patton, 1990; Guba, 1990; Bogdan e Biklen, 1994; Denzin e Lincoln, 2000; Cohen, Manion e Morrison, 2000; Tuckman, 2000; Creswell, 2009; Flick, 2009; Amado, 2013), com uma abordagem investigativa de vertente qualitativa, complementada e fundamentada por dados quantitativos, com base num design parcialmente misto (Tashakkori e Teddlie, 2003; Creswell, 2009; Leech e Onwuegbuzie, 2009; Hibberts e Johnson, 2012).

Neste estudo foram inquiridos utilizadores regulares da Internet (com

mais de 18 anos de idade, falantes de língua portuguesa), através do inquérito por questionário (Rea e Parker, 1992; Moreira, 2004; Ghiglione e Matalon, 2005; Hill e Hill, 2009), distribuído online (Andrews et al., 2003; Dicks, Mason, Coffey e Atkinson, 2006), sobre as aprendizagens que consideram realizar quando acedem à Internet e usam os diversos ambientes aí disponíveis.

Em concreto, constituíram objetivos específicos da recolha de dados por via do questionário os seguintes: a) caracterizar as aprendizagens realizadas em contextos informais online, por sujeitos adultos, nomeadamente a área e a natureza do conhecimento aprendido, o foco das TIC e o contexto em que se integra; b) identificar os ambientes online onde são realizadas essas aprendizagens e através do uso de que tipo de ferramentas e aplicações; e c) descrever os modos como os sujeitos se organizam para aprender online, que estratégias são adotadas e que decisões são tomadas, pelo próprio aprendiz durante a “condução” do processo de aprendizagem em contextos não formais online.

Os dados obtidos foram analisados recorrendo à técnica de análise de conteúdo e utilizando para isso o software NVivo. Os exemplos de aprendizagens descritos pelos inquiridos foram analisados de acordo com um sistema de categorização definido a priori, que permitiu codificar as aprendizagens realizadas online em função de diferentes domínios, que se procuraram conjugar e articular. São eles: (A) a natureza do conhecimento que consideram ter aprendido, (B) o contexto em que se integra a aprendizagem realizada, (C) a área de conhecimento a que se refere essa aprendizagem, (D) o foco das TIC predominante na aprendizagem realizada e (E) os modos de organização e de decisão sobre as aprendizagens. O respetivo esquema de análise dos dados é apresentado no quadro 1.

No caso dos ambientes online, de acordo com a principal função dos diferentes ambientes online usados pelos inquiridos quando aprendem online, considerando as suas principais características e funcionalidades, optou-se por organizá-los em grupos e em diferentes domínios, considerando uma vez mais o foco das TIC: (A) informação, (B) comunicação e interação e (C) produção, como se explicita no quadro 1.

 ESQUEMA DE análise dos dados

I. Aprendizagens online	Definição operatória	Exemplos de UR
A. Natureza do conhecimento	Natureza do conhecimento que os inquiridos referem ter aprendido.	
A.1 Declarativo	Conhecimento factual e conceptual, informação sistemática e estruturada, situados ao nível da compreensão do conhecimento, do estabelecimento de relações e da sua explicitação (Peralta e Rodrigues, 2006; López, 2000)	"efeito das proteínas essenciais no anabolismo muscular" [ID267]; "leitura de estudos sobre tipologias textuais" [ID115]
A.2 Procedimental	O tipo de conhecimento procedimental refere-se ao "saber fazer" (López, 2000: 26) e integra "as técnicas, estratégias e procedimentos adoptados em determinadas situações para alcançar objectivos precisos" (Peralta e Rodrigues, 2006: 238).	"Aprender a usar o Popplet" [ID426]; "Utilizar um sistema de referência bibliográfica." [ID236]
A.3 Atitudinal	Refere-se ao "saber ser e estar" e diz respeito ao conhecimento adquirido em situação, quer seja episódica, local ou particular (López, 2000). É "constituído por (...) representações sociais e atitudes, cuja conceptualização exige um trabalho de distanciação e de reflexão" (Peralta e Rodrigues, 2006: 238).	"Como gerir o balanço entre trabalho/vida pessoal." [ID84]
A.4 Metacognitivo	Engloba o conhecimento sobre tarefas cognitivas, o conhecimento contextual e condicional, e o auto-conhecimento (Anderson e Krathwohl, 2001). Assenta na reflexão crítica sobre as aprendizagens efetuadas e na análise crítica do modo como se realizaram essas aprendizagens (Peralta e	"reflexão e avaliação sobre o processo e resultados." [ID304]

	Rodrigues, 2006: 229)	
A.5 Estratégico	Inclui as estratégias usadas como processos de tomada de decisão; os conhecimentos necessários para completar um determinado objetivo (Monereo et al, 1995)	"Tomar decisões baseadas em prever os movimentos dos outros." [ID626]
B. Contexto em que se integra	Contexto em que se integra a aprendizagem realizada.	
B.1 Académico	Aprendizagem realizada no âmbito de determinado contexto académico (formação graduada ou pós graduada, formação profissional contínua, outro).	"pesquisa para a dissertação de mestrado" [ID346].
B.2 Profissional	Aprendizagem realizada no âmbito do contexto profissional em que o inquirido se insere.	"Aplicação de um método de coaching a nível profissional." [ID25];
B.3 Pessoal	Aprendizagem realizada no âmbito da esfera pessoal do inquirido.	"como usar a assinatura digital através do cartão do cidadão" [ID798].
C. área de conhecimento	Área de conhecimento	Área de conhecimento a que se refere a aprendizagem realizada.
D. Foco das TIC	Foco das TIC predominante na aprendizagem realizada.	
D.1 Informação	Competências de pesquisa e de tratamento da informação, de acordo com objetivos concretos de investigação, seleção, análise e síntese de dados (Costa et al, 2010).	"consulta de diferentes sites" [ID65]; "pesquisa de fontes e informação relevante" [ID122].
D.2 Comunicação	Competências de comunicação, de interação e de colaboração usando ferramentas e ambientes de comunicação em rede como estratégia de aprendizagem individual e como contributo para a aprendizagem dos outros (Costa et al, 2010).	"discussão em grupos/fóruns"; [ID149]; "contactar grupo de investigação da área" [ID371].
D.3 Produção	Competências de sistematização do conhecimento, com base em processos de trabalho com recurso aos meios digitais disponíveis, desenvolvimento de produtos e práticas inovadoras (Costa et al, 2010).	"Criar apresentações no Emaze." [ID703]; "Elaboração de filmes sobre atividades para publicação no blogue." [ID566].

E. Modos de organização e de decisão sobre as aprendizagens	Estratégias de aprendizagem e os modos como os inquiridos organizam e tomam decisões sobre o seu processo de aprendizagem online, em termos globais.	"Não foi uma aprendizagem de um só dia. Implicou ler muitos conteúdos, ver vídeos e fazer outras pesquisas (...) para confirmar a informação." [ID5].
II. Ambientes online acedidos habitualmente para aprender	Ambientes informais online acedidos habitualmente quando os inquiridos procuram aprender online.	"TED" [ID91];
A. Informação	Ambientes online que têm como principal função permitir e facilitar o acesso à informação, em diferentes formatos (texto, imagem, vídeo, áudio) a sua pesquisa, seleção e organização.	"Repositórios online" [ID9]
B. Comunicação e interação	Ambientes online que permitem comunicar, interagir e colaborar com os outros.	"comunidades de aprendizagem" [ID77]
C. Produção	Ambientes online cuja função predominante é levar os utilizadores a criarem algum tipo de conteúdo ou recurso.	"Google docs para documentos colaborativos" [ID835]

Quadro 1. Esquema de análise dos dados.

Relativamente à área de conhecimento das aprendizagens e aos modos de organização e de decisão sobre as aprendizagens, as respostas dos inquiridos foram analisadas recorrendo inicialmente ao seu tratamento descritivo e analítico (Bardin, 2009), de modo a poder codificar os dados e, posteriormente, definir um sistema de categorias, emergente a partir dos dados depois de algumas iterações e revisões do processo de codificação. Houve a preocupação de assegurar a exclusividade da categorização e, na maioria das situações, foi possível codificar os dados numa e noutra subcategoria, conseguindo-se separar as respetivas unidades de registo. Nos casos em que isso não foi possível, optou-se pela dupla codificação. Em situações em que as respostas dadas não constituíam uma resposta ao que era pedido ou não eram

suficientemente claras para as poder codificar, foram consideradas respostas nulas (ou não-respostas).

Após o processo de análise qualitativa dos dados, procedeu-se à contagem das unidades de registo incluídas em cada uma das subcategorias, a sua frequência e percentagem, de modo a poder realizar-se a interpretação das “principais tendências e padrões presentes nos (...) dados” (Lima, 2013: 7).

Resultados

O questionário, distribuído online, esteve disponível ao longo de doze semanas (entre novembro de 2014 e janeiro de 2015) tendo sido acedido 1465 vezes. Responderam ao questionário 833 sujeitos utilizadores da Internet, entre os quais apenas 449 responderam à totalidade das perguntas, o que corresponde a uma percentagem de 54%.

Caracterização sociodemográfica dos inquiridos

Entre os utilizadores que responderam ao questionário, a maioria é do sexo feminino (76.5%⁶). No que se refere à idade, a amostra é diversificada, sendo constituída por utilizadores de diferentes faixas etárias, distribuídos equilibradamente entre os 18 e os 64 anos de idade. Entre os respondentes, 73.4% tem no máximo 44 anos de idade. Relativamente à situação profissional, a maioria dos respondentes encontram-se a trabalhar (74.8%) e cerca de 21.9% estudam. Entre esses, 14.8% são trabalhadores-estudantes. A percentagem de

⁶ Os valores percentuais indicados ao longo do texto são sempre relativos às percentagens válidas (ou seja, considerando o número total de respondentes à questão em causa), a não ser que seja indicado o contrário.

utilizadores que estavam desempregados (2.9%) ou reformados (0.9%) aquando da resposta ao questionário é residual.

CARACTERIZAÇÃO SOCIODEMOGRÁFICA DOS INQUIRIDOS

		FA	FR
Sexo	Feminino	348	76.5%
	Masculino	107	23.5%
	Total	455	100.0%
Idade	menos de 18 anos	0	.0%
	18-24 anos	96	21.1%
	25-34 anos	114	25.1%
	35-44 anos	124	27.3%
	45-64 anos	118	25.9%
	mais de 64 anos	3	.7%
	Total	455	100.0%
Grau de formação académica completo	Menos do que o ensino secundário	2	.4%
	Ensino secundário	57	12.5%
	Bacharelato	5	1.1%
	Licenciatura	156	34.3%
	Pós-graduação	60	13.2%
	Mestrado	130	28.6%
	Doutoramento	45	9.9%
	Total	455	100.0%
Área profissional	Arquitetura	2	.4%
	Comércio	6	1.3%
	Contabilidade e Fiscalidade	2	.4%
	Design	36	7.9%
	Desporto	4	.9%
	Educação	219	48.1%
	Ciências Físicas, Matemáticas e Engenharia	50	11.0%

DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2017v3n4p190>

	Finanças, Banca e Seguros	1	.2%
	Gestão e Administração	13	2.9%
	Hotelaria e Restauração	2	.4%
	Indústria (alimentar, têxtil, vestuário, calçado, ...)	1	.2%
	Marketing e Publicidade	7	1.5%
	Saúde	14	3.1%
	Secretariado e Trabalho Administrativo	5	1.1%
	Segurança e Higiene do Trabalho	4	.9%
	Tecnologias	25	5.5%
	Turismo e lazer	3	.7%
	Transportes	0	.0%
	Ciências Sociais e Humanas	21	4.6%
	Artes	40	8.8%
	Total	455	100.0%
Situação Profissional	Estudante	99	21.9%
	Trabalhador(a)	269	59.5%
	Trabalhador(a)-Estudante	67	14.8%
	Desempregado(a)	13	2.9%
	Reformado(a)	4	.9%
	Total	452	100.0%

Quadro 2. Caracterização sociodemográfica dos inquiridos.

Ao relacionar-se a situação profissional com a idade dos utilizadores, observa-se que a maioria dos respondentes (74.5%) na situação de estudantes têm entre 18 e 24 anos de idade. Entre os trabalhadores prevalecem as pessoas que pertencem ao escalão etário dos 45 aos 64 anos (37.7%). E entre os trabalhadores-estudantes prevalecem os que têm entre 35 e 44 anos (37.9%).

No que se refere ao grau de formação académica completo, a maioria dos respondentes indica ter formação pós-graduada, ou seja, 51.7% dos respondentes possui uma pós-graduação, um mestrado ou um doutoramento

completos. O número de respondentes com o ensino secundário completo é 57 (12.5%), pouco superior aos 45 doutorados (9.9%) inquiridos, como se observa no quadro 2.

Entre os respondentes registam-se utilizadores que se integram numa diversidade abrangente de áreas profissionais, entre as quais se destaca consideravelmente a área de Educação (48.1%), seguida das áreas de Ciências Físicas, Matemáticas e Engenharias (11%), Artes (8.8%), Design (7.9%), Tecnologias (5.5%), Ciências Sociais e Humanas (4.6%), Saúde (3.1%) e Gestão e Administração (2.9%).

O que se aprende online?

Observa-se que as aprendizagens enunciadas pelos inquiridos revestem um leque, variado e abrangente, que oscila entre um conjunto de conhecimentos triviais mobilizados no dia-a-dia e conhecimento de carácter científico que contém em si mesmo maior grau de complexidade no que se refere à sua aprendizagem, situação que se pode justificar pelo carácter diferenciador que se regista no perfil sociodemográfico dos inquiridos. No quadro 3 apresentam-se os resultados da análise realizada.

A partir da análise de resultados verifica-se que as aprendizagens realizadas online pelos inquiridos, em termos de natureza do conhecimento, são, predominantemente, de tipo declarativo (58.2%) (ex. "*leitura de estudos feitos sobre tipologias textuais*" [ID115], "*história e caracterização do chá japonês Sencha*" [ID182]), seguidas das aprendizagens com carácter predominantemente procedimental (40%) (como por exemplo "*aprendi a organizar informação através do scoop it*" [ID11], "*aprendi a criar testes online*"

[ID152], "*utilizar um sistema de referência bibliográfica.*" [ID236]). As aprendizagens de caráter atitudinal parecem ser raras em ambientes online ou, pelo menos, não parecem ser reconhecidas enquanto tal pelos inquiridos, uma vez que não foram explicitadas desse modo nos exemplos dados registrando-se uma percentagem diminuta (0.7%) (ex. "*contacto com pessoas que viajaram em países de áfrica*" [ID427]). Entre as respostas dadas identificaram-se, ainda, exemplos de conhecimentos de caráter metacognitivo (0.9%) (ex. "*reflexão e avaliação sobre o processo e resultados*" [ID304]) e de caráter estratégico (0.2%) (ex. "*tomar decisões baseadas em prever os movimentos dos outros.*" [ID626]).

Aprendizagens realizadas online	FA	FR (Sub.) ⁷	FR Total ⁸
A. Natureza do conhecimento^(a)	431	100%	85.3%
A.1 Declarativo	251	58.2%	49.7%
A.2 Procedimental	172	40%	34%
A.3 Atitudinal	3	0.7%	0.6%
A.4 Metacognitivo	4	0.9%	0.8%
A.5 Estratégico	1	0.2%	0.2%
B. Contexto em que se integra	196	100%	38.8%
B.1 Académico	33	16.8%	6.5%
B.2 Profissional	62	31.6%	12.3%
B.3 Pessoal	101	51.6%	20%
C. Área de conhecimento	376	100%	74.5%
C.1 Tecnologias	103	27.3%	20.4%
C.2 Educação	40	10.6%	7.9%
C.3 Línguas	24	6.4%	4.8%
C.4 Saúde	20	5.1%	4%

⁷ Frequência relativa dos registos considerando o universo da subcategoria (a FA de cada subcategoria corresponde a 100%).

⁸ Frequência relativa dos registos considerando o universo da categoria.

C.5 Culinária	20	5.1%	4%
C.6 Investigação científica	17	4.5%	3.4%
C.7 Trabalhos Manuais	16	4.3%	3.2%
C.8 Design	12	3.2%	2.4%
C.9 Artes	10	2.7%	2%
C.10 Desporto	10	2.7%	2%
D. Foco das TIC ^(b)	446	100%	88.3%
D.1 Informação	340	76.3%	67.3%
D.2 Comunicação	22	4.9%	4.4%
D.3 Produção	84	18.8%	16.6%
Não respostas	59		11.7%
Total	505		

Quadro 3. Contabilização dos exemplos de aprendizagens online por subcategorias (N=473). ^(a) Coeficiente de fiabilidade K=1. ^(b) Coeficiente de fiabilidade k=0.93.

Relativamente ao contexto em que se integram as aprendizagens realizadas em ambientes online por parte dos inquiridos, apenas em 38.8% das respostas dadas foi possível identificar o referido contexto. Entre essas, a maioria dos exemplos dados é relativa ao contexto pessoal dos inquiridos (51.6%) (como por exemplo "*descrição histórica de um monumento histórico que visitava*" [ID62], "*consultar as bandeiras mundiais.*" [ID155]), verificando-se que 31.6% das aprendizagens são realizadas em contexto profissional (ex. "*estratégias para trabalhar com alunos autistas.*" [ID592], "*aprendizagem em contexto laboral para apoio a um utente*" [ID705]) e, apenas, 16.8% se referem ao contexto académico (ex. "*pesquisa para a dissertação de mestrado*" [ID346], "*aprendizagem da língua alemã (complementar porque estou a frequentar um curso presencial)*" [ID385]).

A área de conhecimento em que se considera situar a aprendizagem realizada foi identificada na maioria dos exemplos dados (74.5%), distinguindo-

se 45 áreas. No quadro 3 são apenas indicadas as dez áreas de conhecimento com maior número de ocorrências contabilizadas, destacando-se as aprendizagens realizadas na área de tecnologias (27.3%), como por exemplo "*html, css, java, java script, processing*" [ID409]; "*aprendi a criar um blogue.*" [ID410, ID465]; "*aprender a usar o Popplet*" [ID426]; "*como criar questionários online usando o google docs*" [ID550]. Com menos de metade da percentagem, registam-se aprendizagens na área de educação (10.6%), como por exemplo "*pesquisa sobre crianças com necessidades educativas especiais*" [ID49] e "*adquiri conhecimentos sobre a educação artística/ orientação de aulas*" [ID752]. Com percentagens menores, identificam-se aprendizagens realizadas nas áreas de línguas (6.4%), saúde (5.1%), culinária (5.1%), trabalhos manuais (4.3%), design (3.2%), artes (2.7%) e desporto (2.7%). Registam-se também aprendizagens realizadas no âmbito da investigação científica, nomeadamente relativas a metodologias e técnicas de investigação, desde a pesquisa e revisão da literatura, ao uso de diferentes técnicas de recolha e de análise de dados, até à redação de artigos científicos ou de teses e dissertações (ex. "*pesquisa para a dissertação de mestrado*" [ID346], "*redação de um artigo científico*" [ID65]).

Os exemplos de aprendizagens realizadas online dados pelos inquiridos foram, ainda, analisados de acordo com outra perspetiva, ou seja, considerando o foco das TIC predominante na aprendizagem descrita, que conseguimos identificar em 88.3% das unidades de registo consideradas. Verificou-se que a esmagadora maioria das aprendizagens realizadas em ambientes informais online se situam no domínio da informação (76.3%), como por exemplo as seguintes: "*fiz uma pesquisa no google e Bing, a partir dos resultados fui consultando a informação disponível e procurar soluções para um conjunto de problemas.*" [ID12], "*descrevendo por passos: pesquisa por assunto, consulta de*

diferentes sites, cruzamento de informações, análise de tutoriais" [ID65], "através de motores de pesquisa, obtive diversas fontes de informação. Após análise da informação obtida, selecionei a que efetivamente me interessava e por fim compilei-a" [ID161].

Com uma menor presença são cerca de 19% as aprendizagens que se referem ao domínio da produção, tais como: *"construir uma página web pessoal." [ID551], "criei a minha própria apresentação, que traduz uma síntese integrada dos conhecimentos de que já dispunha e de outras informações que, entretanto, reuni." [ID828], "transformei uma atividade em PowerPoint para uma apresentação em Prez!" [ID578], "criação de Webquest para desenvolvimento de conteúdos das disciplinas de português e tic no 8 ano de escolaridade" [ID480].*

E com uma percentagem bastante reduzida (4.9%) são referidas aprendizagens que se situam no domínio da comunicação, como são exemplos: *a "interação em fóruns com outros utilizadores" [ID122], "comentei com colegas, em fóruns, algum do conteúdo que estudei, partilhei com colegas essa informação." [ID231], "receber resposta com conteúdos solicitar mais informação e manter contacto profissional" [ID371].*

Em certa medida, estes resultados estão em concordância com os resultados obtidos em termos da natureza do conhecimento predominante nas aprendizagens realizadas online pelos inquiridos: conhecimentos maioritariamente de carácter declarativo, seguidos dos conhecimentos do tipo procedimental com muito menor expressão e as aprendizagens de carácter atitudinal.

Realizando uma análise cruzada dos exemplos de aprendizagens realizadas online, com recurso ao *software NVivo*, nomeadamente entre a natureza do conhecimento, o contexto em que se integram as aprendizagens

realizadas e a área respetiva, foram identificadas as ocorrências categorizadas, simultaneamente, de acordo com os indicadores de cada uma. Verificou-se assim que entre as aprendizagens que se referem a conhecimento de carácter declarativo, a maioria situa-se no contexto pessoal (48.1%), seguidas das que se integram no contexto profissional (31.8%) e em contexto académico (20%). O mesmo acontece no caso do conhecimento procedimental (172), com maior percentagem das aprendizagens categorizadas como referindo-se ao contexto pessoal (54.1%). Em apenas um exemplo de aprendizagem de carácter atitudinal foi possível identificar o contexto em que se integra, neste caso o pessoal.

Ao relacionarmos o tipo de conhecimento adquirido com a área em que se integra, verifica-se que as aprendizagens realizadas na área das tecnologias e da culinária são, maioritariamente, de carácter procedimental, enquanto que nas outras áreas são na sua maioria de carácter declarativo.

Ambientes online usados para aprender

Os inquiridos foram também questionados sobre os ambientes online a que acedem, habitualmente, quando consideram que aprendem na Internet. Numa primeira análise qualitativa dos resultados obtidos observa-se uma enorme variedade e pluralidade de ambientes online acedidos habitualmente pelos inquiridos quando consideram que aprendem online, tendo sido classificados os ambientes online referidos pelos inquiridos em vinte e um grupos distintos (indicadores). Realizando uma análise comparativa entre as diferentes subcategorias — (A.) informação, (B.) comunicação e interação e (C.) produção — a multiplicidade e diversidade de tipos de ambientes online acedidos é maior no domínio da informação e menor no domínio da produção.

AMBIENTES online ACEDIDOS HABITUALMENTE PARA APRENDER	FA	FR
Jogos online	2	0.1%
A. INFORMAÇÃO	1020	69.1 %
A.1 Motores de pesquisa	215	14.6 %
A.2. Repositórios e bases de dados	129	8.7%
A.3 Websites específicos	274	18.6 %
A.4 Dicionários, tradutores e enciclopédias online	33	2.2%
A.5 MOOC, <i>webinars</i> , <i>Talks</i>	42	2.8%
A.6 Plataformas LMS (ex. moodle)	20	1.4%
A.7 Youtube	92	6.2%
A.8 Wikipédia	55	3.7%
A.9 Jornais e revistas	51	3.5%
A.10 Jornais e revistas científicas	26	1.8%
A.11 Aplicações de consulta e gestão da informação (pesquisa e divulgação de conteúdos, armazenamento e organização de informação, gestão de tarefas e de projetos, ...)	75	5%
A.12 Aplicações de gestão bibliográfica	7	0.5%
A.13 Podcasts	1	0.07 %
B. Comunicação e interação	363	24.6 %
B.1 Redes sociais	271	18.4 %
B.2 Aplicações de comunicação síncrona	12	0.8%
B.3 Grupos ou comunidades online	25	1.7%
B.4 Fóruns de discussão	19	1.3%
B.5 Serviços de e-mail	36	2.4%

C. Produção	29	2%
C.1 Wikis	4	0.3%
C.2 Aplicações de criação de conteúdos (inquéritos, documentos, apresentações, blogs..)	25	1.7%
Não utilização	15	1%
... de redes sociais	9	0.6%
O uso de ambientes online é condicionado	28	1.9%
Depende do tema (em pesquisa)	17	1.2%
Não respostas	19	1.3%
Total	1476	100 %

Quadro 4. Ambientes online acedidos habitualmente e respetiva frequência e percentagem das unidades de registo contabilizadas (N=508).

Numa segunda análise destes dados, observa-se que a maioria dos ambientes online usados para aprender, na perspetiva dos inquiridos, se referem ao domínio da informação (69.1%), com destaque para a consulta de websites específicos de determinada área ou tema (18.6%) (de acordo com a natureza e a área das aprendizagens esperadas, o seu contexto ou o seu propósito). Seguem-se os motores de pesquisa (14.6%) e, com percentagens menores, os repositórios de conteúdos e bases de dados (8.7%), o *Youtube* (6.2%), aplicações web de consulta e gestão da informação online (que permitem armazenar e organizar informação, gerir tarefas, notas e projetos, entre outros), a wikipédia, os jornais e revistas, os MOOC e outro tipo de cursos online, *webinars* ou outro tipo de *talks* (como as que podem ser vistas no TED), entre outros (quadro 4).

No domínio da comunicação são registados 24.6% dos ambientes online que os inquiridos referem usar quando procuram aprender na Internet, entre os quais, com destaque significativo, 75% referem-se à participação em redes

sociais. Com percentagens diminutas são também referidos os serviços de e-mail, os grupos e comunidades online, os fóruns de discussão e as aplicações de comunicação síncrona.

No que se refere aos ambientes online que poderemos incluir no domínio da produção, ou seja, que remetam expressamente para essa função de criação de conteúdos, foram registados apenas 2% com referências a aplicações web que permitem criar documentos, inquéritos ou apresentações; fazer a gestão de conteúdos em websites ou blogs e a referência a wikis.

Como se aprende online?

A propósito dos exemplos dados pelos inquiridos sobre uma aprendizagem que tivessem realizado recentemente online, a análise das suas respostas centrou-se também na identificação do modo como realizam essas aprendizagens, quais são as suas estratégias de aprendizagem e os modos como organizam ou tomam decisões sobre o processo de aprendizagem, em termos globais, numa análise da característica geral ou da tendência que é passível de ser entendida nas respostas dadas (quadro 5).

E. Modos de organização e de decisão sobre as aprendizagens online	FA	FR
E.1. Estratégia centrada no processo: a tomada de decisões é realizada no decurso da ação e baseia-se na pesquisa e nos seus resultados obtidos	130	25.2 %
E.2. Organização por etapas, de modo sequencial	65	12.6 %
E.3. Plano previamente definido	41	7.9%
E.4. Sem plano prévio, em função de informação inesperada (aleatória e ocasional), que desperta interesse para saber mais – <i>serendipity</i>	8	1.6%
E.5 Em função de orientações tutoriais	103	20%

E.6 De modo estratégico, em função de objetivos e/ou de resultados que se pretendem alcançar	29	5.6%
E.7 "Aprender fazendo" (treinar, experimentar, explorar, testar, colocar em prática)	47	9.1%
E.8. Regulação, monitorização das aprendizagens	7	1.4%
E.9. Meta-reflexão sobre as aprendizagens	3	0.6%
Não respostas	83	16%
Total	516	100 %

Quadro 5. Estratégias, modos de organização e de decisão sobre as aprendizagens online.

Constatou-se, assim, que a aprendizagem em ambientes informais online, no caso de alguns dos aprendentes, assenta numa (E.1) estratégia centrada no processo, em que a tomada de decisões é realizada no decurso da ação e baseia-se na pesquisa e nos seus resultados obtidos (ex: "*Realizei inúmeras pesquisas a partir do Google sobre benchmarking de ferramentas freeware de vídeo e áudio; após seleccionar as ferramentas que achei mais interessantes fui à busca de sites que ensinam como as utilizar.*" [ID352]); ou caracteriza-se pela (E.4) inexistência de um plano prévio e decorre em função de informação inesperada (aleatória e ocasional), que desperta o interesse para saber mais (*serendipity*), que surge a partir da navegação livre por diferentes ambientes online (em redes sociais, nas notícias), a partir de um link sugerido ou de uma referência dada por alguém) (ex: "*ouvi algo que suscitou curiosidade. a primeira busca no google indicou a crença que já tinha, uma questão de cultura geral. foi necessário pesquisar mais especificamente para encontrar um artigo que especificou o domínio e deu mais informações sobre o assunto.*" [ID188]; "*Pesquisei as notícias diárias, li e mantive-me a par do desenvolvimento de algumas situações e deparei-me com outras novas. Aprendo sempre que leio as notícias.*" [ID67]).

Por outro lado, há também os aprendentes que realizam aprendizagens em ambientes informais online (E.2) de modo sequencial, de acordo com um conjunto de etapas definidas pelo próprio (por ex. pesquisa, seleção de fontes, leitura, análise e comparação da informação, armazenamento, organização e classificação dessa informação, criação de conhecimento próprio a partir daí) (ex: *"Acedi à base de dados. Fiz várias pesquisas por tema, autores, assunto, palavras-chave. Selecionei os que mais me interessaram, li os resumos, voltei a selecionar os que respondiam ao que procurava e fiz download para o meu computador."* [ID216]); ou (E.3) de acordo com um plano previamente definido (*"Filmei uma atividade, copiei-a para o programa movie maker, selecionei os momentos pretendidos e fiz a ficha técnica."* [ID283]); ou mesmo (E.5) seguindo orientações existentes online sob a forma de guião ou tutorial (ex. vídeos tutoriais existentes no Youtube, guiões sobre como realizar determinada tarefa, indicações de alguém sobre como fazer) (*"À medida que trabalhava o meu vídeo pessoal, consultava várias vezes os tutoriais que explicavam detalhadamente as diversas ferramentas bem como um caso de estudo."* [ID526]).

Noutros casos, também a descrição sobre o modo de realização de aprendizagens online evidencia o seu carácter prático, (E.7) o "aprender fazendo", nomeadamente treinar, experimentar, explorar, colocar em prática, aplicar numa situação específica (ex: *"Transformei uma atividade em PowerPoint para uma apresentação em Prezi."* [ID578]); ou o seu carácter (E.6) estratégico, em função do que o aprendente pretende alcançar (objetivos e resultados) (Por ex. contactar diretamente as pessoas que rapidamente o podem ajudar, realizar pesquisas avançadas usando filtros, pesquisar em websites específicos e com legitimidade – organizações e entidades públicas, governamentais, ...) (*"Estou*

inserida em grupos do LinkedIn sobre o assunto e (...) com conhecimentos sólidos no serviço. Consultei os artigos ou publicações sobre o assunto e partilhei os dados com as devidas pessoas que conhecem os serviços, no sentido de verificar a veracidade da informação." [ID794]).

Identificaram-se, ainda, respostas que remetiam para uma (E.9) meta-reflexão sobre o modo de realização de aprendizagens online (ex: "*Não foi uma aprendizagem de um só dia, implicou ler muitos conteúdos, ver vídeos e também fazer outras pesquisas.*" [ID5]; "*Permitiu-me obter conhecimento de forma rápida e eficiente e ajudar a tomar decisões fundamentadas.*" [ID801]) ou para a (E.8) regulação enquanto forma de monitorização ou avaliação dessas aprendizagens (ex: "*avaliação sobre o processo e resultados.*" [ID304]; "*instalei uma alicação para testar os conhecimentos.*" [ID76]).

Contabilizando o número de unidades de registo associadas a cada subcategoria constatamos que maioritariamente as aprendizagens em ambientes informais online realizam-se de acordo com uma (E.1) estratégia centrada no processo, em que a tomada de decisões é realizada no decurso da ação e baseia-se na pesquisa e nos seus resultados que daí decorrem (25%); (E.5) seguindo orientações existentes online sob a forma de guião ou tutorial (20%); ou (E.2) de modo sequencial, de acordo com um conjunto de etapas definidas pelo próprio aprendiz (13%). Seguem-se as estratégias (E.7) "aprender fazendo" (9%) ou (E.3) com um plano previamente definido (8%).

Discussão dos resultados

Extrapolando a análise descritiva dos resultados apresentados, nomeadamente tendo em consideração os dados conhecidos sobre a formação

académica das sociedades em geral, assim como a diversidade de meios e vias de divulgação usadas para distribuir o questionário, junto de diferentes grupos, organizações e instituições, constatamos que são as pessoas com maior grau de formação académica as que mais utilizam a Internet. Estes dados corroboram resultados de outros estudos que, nos últimos anos, têm vindo a mostrar que, tal como se apresentou anteriormente, entre os utilizadores da Internet a percentagem é mais elevada consoante o seu nível de escolaridade, tanto a nível internacional (OCDE, 2008b), como a nível nacional, sendo que em Portugal são predominantes os utilizadores de Internet que têm o 3º ciclo do ensino básico, o ensino secundário ou o ensino superior como grau de formação académica completa, como se apresenta no enquadramento do estudo. Ainda assim, os resultados obtidos no estudo evidenciam percentagens de licenciados e, sobretudo, de pós-graduados bastante elevadas face aos dados que conhecemos sobre o nível de escolaridade ou grau de formação académica da sociedade em geral.

Estes resultados mostram-nos que, à semelhança do que se observa e do que é valorizado e avaliado em contextos formais de aprendizagem (e que podemos confirmar no currículo vigente na maioria dos contextos formais de aprendizagem), também em ambientes informais online, as aprendizagens realizadas são de carácter predominantemente declarativo, relativas a conhecimento factual e conceptual, a informação sistemática e estruturada, situadas ao nível da compreensão do conhecimento, do estabelecimento de relações e da sua explicitação (Peralta e Rodrigues, 2006; López, 2000). Neste contexto, são os próprios aprendentes a valorizar este tipo de aprendizagens, porquanto são as que primordialmente explicitam, quando questionados sobre isso. Contudo, em estudos anteriores (Viana, 2009), em que se identificou o tipo

de conhecimentos adquiridos em ambientes informais online, verificou-se que, na sua maioria, os conhecimentos adquiridos pelos sujeitos estudados foram de caráter predominantemente procedimental (sobretudo procedimentos e modos de pesquisa e de acesso à informação), ainda que também aí a aquisição de informação assumisse um papel determinante nas suas aprendizagens (conhecimento declarativo).

A análise destes resultados sugere que: ou as aprendizagens realizadas em ambientes informais online são, essencialmente, relativas ao contexto pessoal dos aprendentes, com um caráter predominantemente informal; ou na sua maioria os inquiridos associam as aprendizagens realizadas nestes ambientes a aprendizagens realizadas em contextos não formais, distinguindo-as das aprendizagens que realizam em contexto académico ou mesmo profissional (com caráter predominantemente formal). A percentagem diminuta das aprendizagens realizadas online que se integram explicitamente em contexto académico devem-se, à partida, ao número de estudantes que constitui o grupo de inquiridos.

Na sua maioria, as aprendizagens realizadas nos diferentes contextos são de caráter declarativo. Contudo, enquanto que nos contextos profissional e pessoal a percentagem de aprendizagens de caráter procedimental se aproxima das aprendizagens de caráter declarativo, no contexto académico estas últimas constituem o dobro da percentagem das aprendizagens de caráter procedimental.

As aprendizagens online são, essencialmente, sobre assuntos da área das tecnologias; realizadas maioritariamente através da consulta de diversos websites dedicados a temas específicos, da pesquisa de informação em motores de pesquisa ou em repositórios de conteúdos, da comparação das informações

provenientes de diferentes fontes digitais, do seu armazenamento para consulta posterior, da leitura de artigos científicos e da participação nas redes sociais online, o que possibilita o acesso a uma panóplia de informações partilhada pela rede de contactos.

Quanto aos modos de organização das aprendizagens em contextos informais online, os inquiridos aprendem essencialmente em função da informação obtida a partir de pesquisas e a partir das orientações dadas em tutoriais. Contudo, a explicitação de uma organização estratégica das aprendizagens em função de objetivos e/ou resultados que se pretendem alcançar (que poderá combinar também as estratégias anteriores) é menos referida (6%), tal como a regulação e monitorização das aprendizagens e a meta-reflexão sobre as aprendizagens. Também as aprendizagens online que ocorrem de modo aleatório, ocasional, inesperado e não-sequencial (*serendipity*) a partir do acesso a informação inesperada que desperta o interesse para saber mais (nomeadamente quando não existe um plano prévio), são pouquíssimo referidas (1.6%) a propósito do modo como se desenrolaram os exemplos de aprendizagem dados. Julgamos ser um modo de aprender online que qualquer pessoa vivencia, mais ou menos regularmente, enquanto usa e participa nos diferentes ambientes informais online. Contudo, talvez esses episódios não sejam reconhecidos pela maioria dos utilizadores como aprendizagens que são e daí não serem referidos e explicitados quando se fala de aprender em ambientes informais online.

As noções de sociedade do conhecimento (Hargreaves, 2003), de sociedade da aprendizagem (Pozo, 2004) e de *aprender com as tecnologias* (e.g. Jonassen, 1994, 2000; Papert, 1997, 2005; Laurillard, 2002; Costa, 2011, 2012) ganham realmente vida nestes contextos, nos quais os modos de

aprender se enquadram e coadunam com as abordagens construtivistas sobre a aprendizagem.

Considerações finais

A evolução das tecnologias digitais e o uso globalizado da Internet têm provocado mudanças nos contextos em que se aprende, tornando-mais flexíveis e aumentando as opções que caracterizam os momentos e processos de aprendizagem, em termos de meios e recursos usados, temas e assuntos aprendidos, atividades e estratégias mobilizadas para aprender, decisões tomadas, tempos e espaços de aprendizagem; o que também permite maior autonomia por parte do aprendente, que pode autorregular ou autodirigir as aprendizagens que realiza, e definir uma estratégia que lhe permita conduzir e gerir o seu percurso de aprendizagem.

Apesar das aprendizagens online, realizadas em contextos não formais, serem desprovidas, a priori, de qualquer estado ou caráter de formalização, a generalidade das experiências de aprendizagem é pautada por alguma estruturação e realiza-se de modo sequencial, isto é respeitando um conjunto de sucessivas etapas, definidas pelo próprio aprendente, que escolhe um determinado período de tempo para realizar certas atividades e alcançar os seus propósitos. As aprendizagens ocorrem de modo organizado, a partir de orientações ou de um plano que o próprio cria ou vai definindo, tomando decisões quanto a isso.

O conceito de informal aplicado nestas circunstâncias é, portanto, ambíguo e menos apropriado, na medida em que, apesar de tudo, há uma formalização das aprendizagens, uma formalização que é autoconstruída. Ou

seja, se eu programo e/ou me organizo para aprender deixa de ser informal e passa a ser a uma formalização que eu próprio crio, ao organizar o meu processo ou percurso de aprendizagem.

Neste (novo) contexto e circunstâncias de aprendizagem, o aprendente é quem cria as oportunidades para aprender, sabe o que quer ou tem que aprender, como pode fazer para aprender e, claro, quem decide sobre os meios que da melhor forma contribuem para isso. As tecnologias digitais constituem meios privilegiados que apenas ajudam, nomeadamente a diversificar os meios para aceder ao conhecimento e aprender. E nesse sentido o contexto online é facilitador. No entanto é o próprio sujeito que pensa como as usa e que organiza a forma como tira partido das suas potencialidades para aprender e construir o seu percurso pessoal de aprendizagem ao longo da vida.

Referências

AFONSO, Ana. **A gestão das comunidades de aprendizagem enquanto geradoras de contextos de aprendizagem**. Tese de doutoramento em Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, 2009.

ALVES, Nuno de Almeida. Perfil dos utilizadores da Internet em Portugal. **Análise Social**, 43 (3), 603-625, 2008.

AMADO, João (Coord.). **Investigação qualitativa em educação**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013.

ANACOM. **O consumidor de comunicações eletrónicas 2015**, 2016. Disponível em: goo.gl/Qj5ESd. Acedido em agosto de 2016.

ANDERSON, Lorin; KRATHWOHL, David (Eds). **A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing**. New York: Longman, 2001.

ANDERSON, Terry. Toward a theory for online learning. In: ANDERSON, Terry; ELLOUMI, Fathi (Eds.). **Theory and practice of online learning**. Athabasca, AB: Athabasca University (pp. 33-60). 2004.

ANDREWS, Dorine *et al.* Electronic survey methodology: a case study in reaching hard-to-involve internet users. **International Journal of Human-Computer Interaction**, 16(2), 185-210, 2003.

ANTUNES, Paula. **Web 2.0 no desenvolvimento profissional docente do ensino não superior**. Tese de doutoramento em Multimédia em Educação, Universidade de Aveiro, 2012.

ÁVILA, Patrícia. **A literacia dos adultos: competências-chave na Sociedade do Conhecimento**. Tese de doutoramento em Sociologia, Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, 2005.

BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BARTOLOMÉ, Antonio; STEFFENS, Karl. Are MOOCs Promising Learning Environments?. **Media Education Research Journal**, 44 (22), 91-99, 2015.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

CASTELLS, Manuel. **A Galáxia Internet. Reflexões sobre Internet, Negócios e Sociedade**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2007.

COHEN, Louis; MANION, Lawrence; MORRISON, Keith. **Research Methods in Education**. New York: Routledge, 2000.

COMISSÃO EUROPEIA. **Livro Branco sobre a Educação e a Formação – Ensinar e Aprender – Rumo à Sociedade Cognitiva**. Bruxelas, 1995.

COMISSÃO EUROPEIA. Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning. **Official Journal of the European Union**, 2006.



ISSN nº 2447-4266

Vol. 3, n. 4, Julho-Setembro. 2017

DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/ufv.2447-4266.2017v3n4p190>

CONNER, Marcia. Introduction to Informal Learning. **Informal Learning (1997-2012)**, 2006. Disponível em: <http://marciaconner.com/resources/informal-learning>. Acesso em fevereiro de 2016.

Conselho de Ministros. Resolução do Conselho de Ministros n.º 112/2012, de 31 de dezembro. **Diário da República, 1ª série, n.º 252**, 2012. Disponível em: <https://goo.gl/RK4ghQ>. Acesso em junho de 2016.

COSTA, António Firmino; CARDOSO, Gustavo; COELHO, Ana Rita; PEREIRA, André (2015). **A sociedade em rede em Portugal – uma década de transição**. Coimbra: Almedina.

COSTA, Cristina. O Currículo numa comunidade de prática. **Sísifo (Revista de Ciências da Educação)**, 3, 87-100, 2007b. Disponível em: goo.gl/hDDYaC. Acesso em junho de 2016.

COSTA, Cristina. **Webheads in Action. O Currículo numa comunidade de prática – um estudo de caso**. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, 2007a.

COSTA, Fernando Albuquerque; CRUZ, Elisabete; FRADÃO, Sandra; SOARES, Francisca; TRIGO, Vasco. Metas de Aprendizagem na área das TIC. In: DGIDC-ME. **Metas de Aprendizagem**. Lisboa, 2010.

COSTA, Fernando Albuquerque; MOURA SANTOS, Ana; SILVA, Alexandre; VIANA, Joana. Guiões para desenho de cursos MOOC. In: MEC. **Experiências de Inovação Didática no Ensino Superior**. Lisboa: MEC (pp. 327-342), 2015. Disponível em: <https://goo.gl/z9ZqZl>. Acesso em agosto de 2016.

COSTA, Fernando Albuquerque; PERALTA, Helena. Comunidades virtuales de aprendizaje: el punto de vista de los participantes. **Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información**, 8 (3), 23-59, 2007.

COSTA, Fernando Albuquerque. Comunidades virtuais de aprendizagem: traços, perspectivas de estudo e desafios às instituições educativas. **Perspectiva**, 30 (1), 59-75, 2012. Disponível em: goo.gl/G4yned. Acesso em agosto de 2016.

COSTA, Fernando Albuquerque. Digital e Currículo no início do Século XXI. In: DIAS, Paulo; OSÓRIO, António (Eds.). **Aprendizagem (In)Formal na Web Social**. Braga: Centro de Competência da Universidade do Minho (pp. 119-142), 2011.

COSTA, Fernando; CRUZ, Elisabete; VIANA, Joana. Estratégias e dificuldades de gestão pessoal da aprendizagem em ambientes virtuais. In: GOMES, Maria João; OSÓRIO, António; RAMOS, Altina; SILVA, Bento; VALENTE, José (Eds.). **Atas da VIII Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação, Challenges 2013. Aprender a qualquer hora e em qualquer lugar**. Braga: Centro de Competência da Universidade do Minho (pp. 231-240), 2013.

COSTA, Fernando; VIANA, Joana; CRUZ, Elisabete. The Management of a PLE from the Perspective of Higher Education Students. In: VRASIDAS, Charalambos; PANAOU, Petros (Eds.). **Designing Thinking in Education, Media & Society. Proceedings of the 62 International Council for Educational Media Conference**. Nicósia: International Council for Educational Media (pp. 317-323), 2012.

CRESWELL, John. **Research Design**. London: SAGE Publications, 2009.

CROSS, Jay. Informal Learning – the other 80%. **Internet Time Group**, 2003. Disponível em: <http://www.scribd.com/doc/2245602/The-Other-80-May-2003>. Acedido em outubro de 2015.

CROSS, Jay. **Informal learning. Rediscovering the Natural Pathways That Inspire Innovation and Performance**. San Francisco, CA: Pfeiffer, 2006.

CRUZ, João. **Evolução do fosso digital em Portugal 1997-2000: uma abordagem sociológica**. Dissertação de Mestrado em Comunicação, Cultura e

Tecnologias da Informação, Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, 2008.

DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna. Introduction: the discipline and practice of qualitative research. In: DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna (Eds.). **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks: Sage Publications (pp. 1-28), 2000.

DIAS, Ana. **Proposta de um modelo de avaliação das atividades de ensino online – um estudo do ensino superior português**. Tese de doutoramento em Multimédia da Educação, Universidade de Aveiro, 2010.

DICKS, Bella; MASON, Bruce; COFFEY, Amanda; ATKINSON, Paul. **Qualitative research and hipermedia. Ethnography for the digital age**. London: SAGE Publications, 2006.

DUARTE, António Manuel. E-learning and approaches to learning in higher education. **Sísifo. Educational Sciences Journal**, 7, 37-48, 2008. Disponível em: <https://goo.gl/VON6TE>. Acesso em julho de 2016.

EUROSTAT. Estatísticas sobre a sociedade da informação — agregados familiares e indivíduos. **Eurostat. Statistics explained**, 2015.

EURYDICE. **Números-chave sobre a aprendizagem e a inovação através das TIC nas escolas da Europa**, 2011. Disponível em: <http://goo.gl/3W5A0Y>. Acesso em junho de 2016.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2009.

GHIGLIONE, Rodolphe; MATALON, Benjamnin. **O inquérito. Teoria e prática**. Oeiras: Celta editora, 2005.

GONÇALVES, Carolina. **O desenvolvimento das comunidades de aprendizagem online: um estudo de caso na formação de professores no Amazonas**. Tese de doutoramento em Ciências da Educação, Universidade do Minho, 2010.

GOODYEAR, Peter; ELLIS, Robert. Expanding Conceptions of Study, Context and Educational Design. In: SHARPE, Rhona; BEETHAM Helen; FREITAS, Sara (Eds). **Rethinking Learning for a digital age. How learners are shaping their own experiences.** Routledge: New York (pp. 100-113), 2010.

GUBA, Egon. **The paradigm dialog.** Newbury Park: Sage Publications, 1990.

HARGREAVES, Andy. **O Ensino na Sociedade do Conhecimento: a educação na era da insegurança.** Porto: Porto Editora, 2003.

HARGREAVES, Andy. **Os professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna.** Alfragide: Mc Graw Hill, 1998.

HIBBERTS, Mary; JOHNSON, Burke. Mixed methods research. In: BRIGGS, Ann; COLEMAN, Marianne; MORISSON, Marlene (Eds.). **Research methods in educational leadership & managment.** London: Sage Publications (pp. 122-139), 2012.

HILL, Manuela Magalhães e HILL, Andrew. **Investigação por questionário.** Lisboa: Edições Sílabo, 2009.

INE. **Sociedade da Informação e do Conhecimento. Inquérito à Utilização de Tecnologias da Informação e da Comunicação pelas Famílias 2015.** Lisboa: Instituto Nacional de Estatística, 2001-2015.

JONASSEN, David. **Computers as Mindtools for Schools: Engaging Critical Thinking.** Upper Saddle River, N.J.: Merrill, 2000.

JONASSEN, David. Thinking technology. **Educational Technology**, 34, 4, 34-37, 1994.

LAURILLARD, Diana. **Rethinking university teaching. A framework for the effective use of educational technology.** London: Routledge Falmer, 2002.

LEECH, Nancy; ONWUEGBUZIE, Anthony. A typology of mixed methods research designs. **Quality & Quantity**, 43 (2), 265-275, 2009.

LIMA, Jorge Ávila. Por uma análise de conteúdo mais fiável. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, 47 (1), 7-29, 2013.

LÓPEZ, Bernardo. **Procedimentos. Estrategias de aprendizaje. Su naturaleza, enseñanza y evaluación**. Valencia: turant lo blanch, 2000.

MARKTEST. **5,6 milhões de utilizadores de Internet em Portugal**, 2016. Disponível em: <http://www.marktest.com/wap/a/n/id~209b.aspx>. Acedido em maio de 2016.

MCAULEY, Alexander; STEWART, Bonnie; SIEMENS, George; CORMIER, Dave. **The MOOC Model for Digital Practice**. University of Prince Edward, 2010.

MIRANDA, Luisa. **Educação Online: Interação e Estilos de Aprendizagem de Alunos do Ensino Superior numa Plataforma Web**. Tese de doutoramento em Educação, Universidade do Minho, 2005.

MONEREO, Carles *et. al.* **Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela**. Barcelona: Colección El Lápiz, Grão Editorial, 1995.

MOREIRA, João. **Questionários: teoria e prática**. Coimbra: Almedina, 2004.

OCDE. **Are Students Ready for a Technology-Rich World? What PISA Studies Tell Us**. Paris: OECE Publishing, 2005.

OCDE. Connected Minds: Technology and Today's Learners. **Educational Research and Innovation**. Paris: OECD Publishing, 2012.

OCDE. New Millennium Learners. Initial findings on the effects of digital technologies on school-age learners. **OECD/CERI International Conference "Learning in the 21st Century: Research, Innovation and Policy"**. Paris: OCED Publishing, 2008b.

OCDE. The future of the Internet Economy: a statistical profile. **OECD Ministerial Meeting on the future of the Internet economy**. Seoul, Korea: Korea Communications Commission, 2008a.

PAPERT, Seymour. **A Família em Rede**. Lisboa: Relógio d'Água, 1997.

PAPERT, Seymour. Technology in Schools: To Support the System or Render it Obsolete? **Educational Technology**, 2005.

PATRÍCIO, Maria Raquel. **Aprendizagem Intergeracional com Tecnologias de Informação e Comunicação**. Tese de doutoramento em Ciências da Educação, Universidade do Minho, 2014.

PATTON, Michael. **Qualitative Evaluation and Research Methods**. Newbury, Califórnia: Sage Publications, 1990.

PERALTA, Helena; RODRIGUES, Pedro. Programas comunitários de intercâmbio universitário: aprendizagens e desenvolvimento de competências. In: FIGARI, Gérard *et al* (Eds.). **Avaliação de Competências e Aprendizagens Experienciais. Saberes, modelos e métodos**. Lisboa: Educa, 2006.

PORDATA. Indivíduos que utilizam computador e Internet em % do total de indivíduos: por nível de escolaridade mais elevado completo – Portugal. **PORDATA**, 2002-2014. Disponível em <http://goo.gl/ESvLZv>. Acesso em agosto de 2016.

POZO, Juan Ignacio. A sociedade da aprendizagem e o desafio de converter informação em conhecimento. **Pátio Revista Pedagógica**, 8 (31), 8-11, 2004.

PRENSKY, Mark. Digital Natives, Digital Immigrants. **On the Horizon**, 9 (5), 1-6, 2001. Disponível em: <http://goo.gl/jP7yN>. Acesso em junho de 2015.

REA, Louis; PARKER, Richard. **Designing and conducting survey research. A comprehensive guide**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1992.

SHARPE, Rhona; BEETHAM Helen; FREITAS, Sara (Eds.). **Rethinking Learning for a digital age. How learners are shaping their own experiences**. Routledge: New York, 2010.

TASHAKKORI, Abbas; TEDDLIE, Charles (Eds.). **Handbook of mixed methods in social & behavioral research**. Thousand Oaks: Sage Publications Inc, 2003.



ISSN nº 2447-4266

Vol. 3, n. 4, Julho-Setembro. 2017

DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/ufv.2447-4266.2017v3n4p190>

VIANA, Joana. **O papel dos ambientes on-line no desenvolvimento da aprendizagem informal.** Dissertação de Mestrado, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2009.

WENGER, Etienne. **Communities of practice. Learning, meaning and identity.** Cambridge: Cambridge University Press, 1998.