



UNIVERSIDADE DO ALGARVE

FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

ENSINAR E APRENDER

NO ENSINO SUPERIOR ATRAVÉS DO ENSINO A DISTÂNCIA

O PERFIL PEDAGÓGICO DO PROFESSOR/TUTOR E O PERFIL DE
APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES EM CURSOS B-LEARNING

Rosária Maria Viegas Neves Pacheco

Dissertação para a obtenção do Grau de mestre em Ciências da
Educação e da Formação

Especialidade em Observação e Análise da Relação Educativa

Trabalho efetuado sob a orientação de:

Prof. Doutora Sandra Valadas

Prof. Doutor José Bidarra

2013



UNIVERSIDADE DO ALGARVE

FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

ENSINAR E APRENDER

NO ENSINO SUPERIOR ATRAVÉS DO ENSINO A DISTÂNCIA

O PERFIL PEDAGÓGICO DO PROFESSOR/TUTOR E O PERFIL DE
APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES EM CURSOS B-LEARNING

Rosária Maria Viegas Neves Pacheco

Dissertação para a obtenção do Grau de mestre em Ciências da
Educação e da Formação

Especialidade em Observação e Análise da Relação Educativa

Trabalho efetuado sob a orientação de:

Prof. Doutora Sandra Valadas

Prof. Doutor José Bidarra

2013

ENSINAR E APRENDER

NO ENSINO SUPERIOR ATRAVÉS DO ENSINO A DISTÂNCIA

O PERFIL PEDAGÓGICO DO PROFESSOR/TUTOR E O PERFIL DE APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES EM CURSOS B-LEARNING

Declaração de autoria do trabalho

Declaro ser o autor do trabalho deste trabalho, que é original e inédito.

Autores e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam da listagem de referências incluída.

A Universidade do Algarve tem o direito, perpétuo e sem limites geográficos, de arquivar e publicar este trabalho através de exemplares impressos reproduzidos em papel ou de forma digital, ou por qualquer outro meio conhecido ou que venha a ser inventado, de o divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição com objetivos educacionais ou de investigação, não comerciais, desde que seja dado crédito ao autor e editor.

Ao meu pai e à minha avó paterna,
Carlos e Rosária, que já não se
encontram entre nós, mas que
estiveram sempre presentes no meu
coração, como duas fontes de
inspiração e fortaleza...

Agradecimentos

Porque não seria a pessoa que sou hoje se não tivessem cruzado na minha vida pessoas que contribuíram, e continuam a contribuir, para a construção da minha própria identidade pessoal. As próximas linhas serão de agradecimento a todos aqueles que me motivaram e não me deixaram desanimar nos momentos de cansaço ao longo deste caminho traçado com todo o carinho e dedicação: a realização da minha dissertação.

Aos meus dois Orientadores, Prof. Doutora Sandra Valadas e Prof. Doutor José Bidarra. O meu, mais profundo, agradecimento pela total confiança que depositaram na realização da minha dissertação. Pelas palavras de motivação e carinho. E, sobretudo, pelos bons conselhos e ensinamentos. Nunca vos esquecerei.

À minha turma “especial” do Curso de Mestrado. Pelas horas de formação em conjunto. Pela forte união que nos caracterizou até ao fim do ano curricular, e que ainda perdura nos nossos corações. Pela vossa ajuda e partilha de conhecimentos. Pelas nossas gargalhadas e pelos nossos inesquecíveis “combíbios”. Serão, para sempre, os meus “Anjo” e “Anjas” do MCEF!

À Laura. Pelas nossas horas de trabalho e de estudo em conjunto. Pela sincera amizade que nasceu e que foi crescendo ao longo deste caminho. Pela partilha de conselhos. Pelos nossos momentos de convívio para nos fortalecermos e seguirmos em frente confiantes.

Ao meu Professor, Prof. Doutor José Lagarto. Pelo seu exemplo como tutor *online* da Profissionalização em Serviço de E.M.R.C. Pela sua total disponibilidade em colaborar na realização da minha dissertação. Por tudo o que aprendi. Pelo seu carinho e amabilidade. O meu bem-haja!

À Teresa Oliveira. Minha tutora *online* da Profissionalização em Serviço de E.M.R.C.. Pelo exemplo. Pelos seus ensinamentos. Pela aprendizagem que sempre me proporcionou. Pelo incentivo. Pelas palavras de carinho e de amizade. Pela ajuda. Por teres dito: “Um dia, ainda te hei de ver num Mestrado, se não for nesta “casa”, será

noutra qualquer”. Pois bem, aqui estou. E tu presente na minha dissertação e no meu coração.

Às duas pessoas que foram entrevistadas. Pela sua pronta resposta afirmativa para colaborar no presente estudo. Pela paciência em dispor do seu tempo. Pelo seu valioso contributo e profissionalismo. E pela sua tão grande simpatia.

À minha família. Em especial à minha mãe e ao meu irmão. Pela compreensão que tiveram nos meus momentos de ausência...

À minha filha, Ana Isabel. Pelo seu “Mãe, porque não envias a tua candidatura? Porque não tentas?”. Pela tua força nos momentos certos...

Ao João. Pelo teu incondicional apoio. Pela força. Pela paciência. Pela espera. Por tudo...

Resumo

O fenómeno da globalização provocou profundas alterações a nível económico, político, social, cultural e consequentemente, ao nível da educação. A necessidade de uma educação e formação ao longo da vida é uma das grandes exigências da sociedade da informação e da comunicação. Neste contexto, surge-nos um novo perfil de estudante que pretende investir na continuação da sua formação académica e profissional: o estudante adulto e/ou jovem adulto, profissionalmente ativo e, muitas vezes, com responsabilidades familiares. O ensino a distância *online* surge, pois, como uma resposta concreta a esta necessidade.

A investigação que apresentamos teve como principal objetivo aprofundar a temática do ensino a distância *online* no ensino superior, mais concretamente, analisar a relação pedagógica entre o professor/tutor e o estudante/formando. Procurámos, igualmente, conhecer as principais características dos perfis do professor/tutor e do estudante/formando *online* e compreender a importância da relação pedagógica nesta modalidade de ensino.

Trata-se de uma investigação qualitativa em que os dados foram recolhidos através de entrevista a dois sujeitos: um professor/tutor e um estudante/formando. Os resultados obtidos apontam para algumas considerações: o ensino a distância *online* no ensino superior constitui uma resposta concreta à necessidade de uma formação ao longo da vida e de uma requalificação profissional; o professor/tutor *online* desempenha um papel imprescindível na dinamização do processo de ensino e aprendizagem e na orientação do percurso formativo do estudante; o estudante/formando *online*, na sua generalidade, é um indivíduo adulto, ativo profissionalmente e, muitas vezes, com responsabilidades familiares. É determinado na intenção de atingir os seus objetivos, é organizado e disciplinado e deverá ser intrinsecamente motivado; o processo de ensino e aprendizagem *online* encontra-se, maioritariamente, alicerçado nas teorias construtivista e socioconstrutivista, privilegiando as práticas colaborativas e cooperativas.

Palavras-chave: globalização; sociedade da informação e do conhecimento; ensino a distância *online*; tutor *online*; estudante *online*.

Abstract

Globalization has caused deep changes in the economic, political, social and cultural contexts and, consequently, at an educational level. The need for an education and training throughout life is one of the major demands in our information and knowledge society. In this environment, emerges a new student profile, that of who intends to continue to invest in their academic and professional training: the adult or young adult, professionally active and often with marital and parental responsibilities. Online distance learning therefore arises as a practical answer to this particular need.

The following research held, as the main objective, to deepen the theme of online distance learning in higher education, specifically to analyze the pedagogical relationship between the teacher/tutor and the student/trainee. We also searched for the main characteristics of their profiles and for to understand the importance of the pedagogical relationship in this teaching and learning model.

This is a qualitative research in which the data was collected through interviews with two subjects: one teacher/tutor and one student/trainee. The results were cross-checked with the literature and point to the following remarks: online distance learning in higher education is a tangible response for the need of lifelong training and retraining at a professional level; the online teacher / tutor plays a vital role in dinamizing the process of teaching and learning and guiding the student's training path; the online student / trainee usually is an organized, disciplined and intrinsically motivated adult, professionally active and often with family responsibilities, who firmly intends to prosecute his objectives; the online process of teaching and learning is mostly based on constructivist and social constructivist theories, favoring collaborative and cooperative practices.

Keywords: globalization; information and knowledge society; online distance learning; online tutor; online student.

Índice

Introdução.	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	
CAPÍTULO I.....	6
1. Ensinar e Aprender no Ensino Superior.....	7
1.1. Globalização e Sociedade da Informação e do Conhecimento – Novas realidades, novos de desafios no Ensino Superior.....	8
1.1.1. Os efeitos da globalização na realidade educativa.....	9
1.1.2. Os efeitos da generalização do acesso às novas tecnologias da informação e da comunicação na educação.....	10
1.1.3. Reflexos das políticas globalizadas nos sistemas educativos.....	11
1.1.4. O professor e o estudante do século XXI perante os desafios da sociedade da informação e do conhecimento.....	14
1.1.5. O Ensino a Distância: uma resposta aos desafios da sociedade da informação e da educação.....	17
1.2. Principais abordagens ao ensino e aprendizagem no Ensino Superior.....	21
1.2.1. As abordagens ao estudo: profunda, superficial e estratégica.....	22
1.2.2. As conceções de aprendizagem.....	23
1.2.3. O contributo de algumas das correntes teóricas da psicologia do desenvolvimento na formação do cidadão do século XXI.....	25
CAPÍTULO II.....	34
2. O Ensino a Distância Online – Principais Características e a Relação Pedagógica do Professor/Tutor – Estudante/Formando.....	35
2.1. O Ensino a Distância no Ensino Superior (via <i>online</i>).....	36
2.1.1. Principais características do Ensino a Distância <i>Online</i>	38

2.1.2.	A importância da análise do ambiente de aprendizagem e da identificação das características gerais dos estudantes.....	40
2.1.3.	A avaliação nos cursos <i>online</i>	41
2.1.4.	Os estilos de aprendizagem em cursos <i>online</i>	42
2.1.4.1.	A teoria da aprendizagem experimental de Kolb.....	43
2.1.4.2.	A teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner.....	43
2.1.5.	As teorias de aprendizagem em cursos <i>online</i>	44
2.1.5.1.	Behaviorismo ou Comportamentalismo.....	44
2.1.5.2.	Cognitivismo.....	45
2.1.5.3.	Construtivismo.....	45
2.1.5.4.	Socioconstrutivismo.....	46
2.1.6.	A importância da relação interpessoal nos cursos <i>online</i>	47
2.1.6.1.	A importância das comunidades de aprendizagem.....	47
2.1.6.2.	O tutor – impulsionador de um ambiente de aprendizagem de qualidade.....	48
2.2.	A implementação do conceito de “Tutoria” no Ensino Superior.....	50
2.2.1.	A importância da relação pedagógica Professor/Tutor e Estudante/Formando num curso a distância <i>online</i>	53
2.2.2.	As principais características do perfil do tutor <i>online</i>	57
2.2.3.	O contributo do <i>Five- stage model</i> de Salmon no desempenho pedagógico do Professor/Tutor.....	61
2.3.	O Estudante/Formando nos cursos <i>online</i>	65
2.3.1.	Características do perfil do Estudante/Formando <i>online</i>	69
PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO		
CAPÍTULO III.....		
3.	Procedimentos metodológicos.....	79
3.1.	Delimitação do tema, do problema e objetivos do estudo.....	80
3.2.	Opções metodológicas.....	83

3.3. Questões de investigação.....	85
3.4. Participantes.....	86
3.5. Instrumentos de recolha de dados.....	87
3.6. Procedimentos de recolha de dados.....	89
3.7. Procedimentos de análise e interpretação de resultados.....	91
CAPÍTULO IV.....	94
4. Apresentação, análise e interpretação de resultados.....	95
4.1. Características do perfil do professor/tutor <i>online</i>	96
4.2. Características do perfil do estudante/formando <i>online</i>	103
4.3. O papel da relação pedagógica entre o professor/tutor e o estudante/formando na dinamização de um curso a distância <i>online</i>	111
4.4. A plataforma do ensino a distância <i>online</i> e o processo de ensino e aprendizagem no ensino a distância <i>online</i>	121
4.5. O papel do ensino a distância <i>online</i> na sociedade atual e na formação do cidadão/indivíduo segundo a perspetiva dos entrevistados.....	127
Conclusões.....	134
Bibliografia.....	147
Anexos.....	158

Índice de Tabelas

Tabela 1 - *E-Moderator Competencies* (Salmon, 2011, Tabela 4.1., pp.106-107)

Índice de Figuras

Figura 1: *Model of teaching and learning online* (Salmon, 2011, Fig. 2.1, p. 32)

Lista de Siglas

CE – Comissão Europeia

CCE – Comissão das Comunidades Europeias

PE – Parlamento Europeu

INTRODUÇÃO

“Mas, com efeito, cada sociedade, considerada num momento determinado do seu desenvolvimento, tem um sistema de educação que se impõe aos indivíduos com uma força geralmente irresistível.”

(Émile Durkheim)

O conceito de “globalização” veio trazer profundas alterações, quer a nível económico e nível político, quer a nível social e cultural. Estas profundas alterações geraram um novo paradigma de sociedade, entendida hoje como a sociedade da informação e do conhecimento.

A denominação da sociedade atual traz, por si só, a explicação mais significativa de todas as transformações a que estamos a assistir. O termo “conhecimento” indica-nos o principal fator norteador da economia global: a produção de conhecimento, do saber tornado produto e transformado no principal motor dinamizador da economia atual.

Esta transformação da sociedade trouxe grandes desafios para o cidadão do século XXI. Hoje, a necessidade da atualização contínua da informação e a sua consequente transformação em conhecimento exige, por um lado, por parte do cidadão, uma educação e formação ao longo da vida, necessárias à sua qualificação académica e à sua requalificação profissional; por outro lado, por parte das instituições de ensino superior, a necessidade de disponibilizar oportunidades de formação contínua.

Neste contexto, surge-nos um novo perfil de estudante que pretende investir na continuação da sua formação académica e profissional: o estudante adulto e/ou jovem adulto, profissionalmente ativo e, muitas vezes, com responsabilidades familiares.

Por nos parecer que o ensino a distância *online* no ensino superior poderia constituir uma resposta concreta às presentes necessidades de formação deste novo perfil de estudante, focámos o nosso interesse na realização de uma investigação sobre esta modalidade de ensino, mais concretamente, na análise da relação educativa entre o professor/tutor e o estudante/formando.

A revisão da literatura que realizámos orientou-nos para a definição dos seguintes objetivos gerais:

- Conhecer as características dos perfis do professor/tutor e do estudante/formando consideradas mais indicadas para um desempenho adequado/ajustado ao ensino e aprendizagem num curso a distância *online*;
- Compreender a importância da relação pedagógica nesta modalidade de ensino;
- Perceber o grau de importância que atribuem ao contributo do ensino a distância *online* na sociedade e na formação do indivíduo.

O nosso trabalho encontra-se estruturado em duas partes. A primeira parte é constituída pelo enquadramento teórico e a segunda parte destina-se à apresentação do estudo empírico. Cada parte encontra-se dividida em dois capítulos.

Na primeira parte deste estudo, através da revisão da literatura que realizámos, procurámos enquadrar a temática escolhida com o recurso a fontes teóricas, estudos e modelos, que sustentassem a nossa investigação e nos permitissem delinear concretamente, quais os objetivos e, conseqüentemente, as questões de investigação mais pertinentes para a concretização do estudo empírico.

No primeiro capítulo abordámos o processo de ensino e aprendizagem no ensino superior, enquadrando a problemática da educação na sociedade atual, onde são considerados os desafios e as exigências que a globalização e a sociedade da informação e do conhecimento colocam aos sistemas educativos. Procedemos ao enquadramento das principais abordagens ao ensino e à aprendizagem no ensino superior e, por fim, apresentamos uma reflexão sobre as principais abordagens ao ensino e aprendizagem no ensino a distância.

No segundo capítulo centrámo-nos nas principais características da relação pedagógica entre o professor/tutor e o estudante/formando no ensino a distância *online*. Foram três os pontos de reflexão teórica: o primeiro debruça-se sobre o enquadramento das principais características do ensino a distância no ensino superior (via *online*) e, em particular, no que se refere aos perfis do estudante e do tutor *online*. O segundo ponto de reflexão, centra-se no enquadramento da importância do papel do professor/tutor no ensino superior e nos cursos *online*. No último ponto de reflexão apresentamos uma análise mais pormenorizada das principais características que definem os perfis do

professor e estudante *online*, onde destacamos a importância da relação pedagógica num curso a distância *online*.

Na segunda parte deste trabalho apresentamos a investigação empírica. No primeiro capítulo abordamos os procedimentos metodológicos: a delimitação do tema, do problema e objetivos de estudo, as opções metodológicas, as questões de investigação, instrumentos de recolha de dados, procedimentos de recolha de dados e procedimentos de análise e interpretação de dados.

O último capítulo deste trabalho apresenta a discussão e os resultados obtidos e encontra-se dividido em cinco dimensões que constituem os cinco grandes temas de reflexão deste estudo. De referir que os resultados obtidos tiveram por base uma abordagem qualitativa e fundamentam-se nas duas entrevistas que realizámos a um professor/tutor e um estudante/ formando.

Terminamos o presente estudo com as conclusões finais, onde são também apresentadas as limitações da investigação e indicadas perspectivas futuras de investigação.

PARTE I
ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I

1. Ensinar e Aprender no Ensino Superior

“O tango é uma coisa para dois. Se os mestres se movem para um lado e os aprendizes para outro, será difícil que a aprendizagem seja eficaz.”

(Pozo, 2002, p.264)

Este enquadramento inicial situa-nos numa abordagem teórica em relação à sociedade atual, denominada de sociedade do conhecimento e da informação, que, constantemente, demanda desafios, quer às instituições de ensino, quer ao indivíduo em particular, no que à educação diz respeito, exigindo a adoção de novos paradigmas de ensino e de aprendizagem.

Assim sendo, este capítulo é constituído por três pontos que nos conduzirão até à realidade do ensino a distância *online*, principal objeto de análise desta investigação.

Referimo-nos à *Globalização e Sociedade do Conhecimento e da Informação – Novas realidades, novos desafios no ensino superior*, onde contextualizaremos as principais exigências e desafios que a constante transformação da sociedade impõe aos sistemas de ensino, nomeadamente no ensino superior. Conceitos como “globalização” e conseqüente capital económico característico desta nova realidade social – o saber, o conhecimento – são aqui apresentados de forma a percebermos as já referidas exigências e desafios da nossa sociedade.

Segue-se o enquadramento das principais abordagens ao ensino e à aprendizagem no ensino superior, onde, para além de apresentarmos os referenciais mais relevantes, incluímos uma breve análise de algumas das correntes teóricas da psicologia do desenvolvimento, que demonstram como o indivíduo se tem que posicionar para ir ao encontro das exigências da sociedade atual e responder aos mais variados desafios que esta constantemente lhe coloca.

É nossa intenção avançarmos de forma progressiva para a compreensão da realidade circunscrita ao ensino a distância, pelo que, na reflexão sobre as *Principais abordagens ao ensino e aprendizagem no ensino a distância*, apresentaremos uma contextualização de alguns dos estudos já realizados sobre esta modalidade de ensino,

onde poderemos verificar que as principais abordagens ao ensino e aprendizagem no ensino superior tradicional se podem adaptar ao ensino *online*.

1.1. Globalização e Sociedade do Conhecimento e da Informação – Novas realidades, novos desafios no Ensino Superior

O conceito de “globalização” veio trazer profundas alterações, quer a nível económico, quer a nível político. No entanto, defende-se que este efeito globalizante, entendido como fenómeno universal, gerou uma transformação profunda a nível cultural. Um dos fatores decisivos desta transformação foi a generalização do acesso às novas tecnologias da informação e da comunicação, pela quantidade de informação que colocou ao dispor de uma população a nível mundial, através de uma rapidez nunca antes alcançada. O mundo deixou de ser visto a uma escala planetária para ser entendido ao nível de uma “aldeia global”, acessível a todos os que recorrem a estas novas tecnologias e à distância de um simples clique (Giddens, 1999).

Estas profundas alterações geraram um novo paradigma de sociedade, entendida hoje como a sociedade da informação e do conhecimento, surgindo a necessidade de toda uma adaptação às novas “exigências” da globalização, trazendo com ela grandes desafios aos níveis económico, político, cultural e, conseqüentemente, aos “sistemas educativos” e formativos (Morgado & Ferreira, 2006, p.61).

Se existem conceitos que se adaptam continuamente às novas exigências da sociedade, os de educação e formação são os que ao longo da sua longa história existencial já passaram por muitas transformações e atualizações.

Já Émile Durkheim, no início do século XX, afirmava a contextualização histórico-social dos sistemas educativos, alertando para o erro de se tender a definir uma “educação ideal, perfeita” igual para todos, crítica corroborada pela ideia de que a educação sofreu alterações ao longo dos tempos. O autor reforça ainda a importância do contexto histórico no desenvolvimento de todos os sistemas de educação, pelo que cada sociedade, integrada nesse contexto e de acordo com o seu grau de desenvolvimento,

possui um sistema de educação único que “impõe” aos homens de então (Durkheim, 2009).

Se, no tempo de Durkheim, a ideia de sociedade se baseava numa perspetiva nacionalista, atualmente esta visão alterou-se profundamente. A sociedade já não é mais entendida como um sistema particular e nacional, mas, sim, globalizada.

1.1.1. Os efeitos da globalização na realidade educativa

A reflexão sobre os efeitos da globalização na realidade educativa e formativa tem sido preocupação de muitos autores (Cardoso, 2013; Drucker, 1993; Giddens, 1999; Pacheco, 2009; Pacheco & Vieira, 2006; Morgado & Ferreira, 2006) e tema de debate nas mais diversas comissões internacionais (Comissão Europeia [CE], 1995, Livro Branco sobre a Educação e a Formação; Comissão das Comunidades Europeias [CCE], 2000, Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida; Comissão das Comunidades Europeias [CCE], 2003, O papel das universidades na Europa do conhecimento; Comissão Europeia [CE], 2006, Livro Verde, Modernizar o direito do trabalho para enfrentar os desafios do século XXI; Parlamento Europeu [PE], 2008, relativa à instituição do Quadro Europeu das Qualificações para a aprendizagem ao longo da vida; Comissão Europeia [CE], 2010, Comunicação da Comissão Europa 2020). Estes temas têm sido amplamente difundidos desde as décadas finais do século passado e continuam a ser fonte de preocupação no início de século XXI, alimentando as mais diversas opiniões sobre esta nova visão mundial. No entanto, um facto indiscutível persiste, apesar das diferentes perspetivas: a globalização é uma realidade a que já não podemos fugir, faz parte da economia global e das políticas atuais, e tem claras repercussões nos sistemas educativos e formativos. Giddens (1999) afirma mesmo que quem quiser “progredir neste século” não pode “ignorar” o fenómeno da “globalização” (p. 19).

A própria denominação de sociedade da informação e do conhecimento traz, por si só, a explicação mais significativa de todas as transformações a que estamos a assistir. Basta concentrarmo-nos no termo “conhecimento” para entendermos que o poder económico atual já não se fundamenta, exclusivamente, num mercado de produtos industriais, mas num outro bem mais engenhoso e exigente, o saber (CE, 1995;

CCE, 2000; CE, 2006; PE, 2008; CE, 2010; Morgado & Ferreira, 2006). Este saber é a base do conhecimento e da informação necessárias à produtividade que mantém as nações num ritmo de competitividade económica mundial. Drucker (1993) reitera esta ideia, referindo que “as indústrias que ocuparam o centro da economia nos últimos quarenta anos têm como negócio a produção e distribuição do saber e da informação mais do que de objetos” (p.179), reforçando com o facto de que é “cada vez mais difícil obter rendimento a partir dos recursos tradicionais – trabalho, terra e capital (dinheiro) – e os únicos – no mínimo os principais – produtores de riqueza são a informação e o saber” (p.181).

Por ser temática central na mudança do conceito de educação e formação, esta opinião do autor anteriormente citado surge também referida por Pacheco (2009), quando afirma que “o conhecimento, considerado cada vez mais como investimento, é a principal força económica de produção” (p.111).

Atendendo ao que foi referido facilmente depreendemos que a sociedade atual demanda nas instituições de ensino a capacidade de formar o cidadão no sentido de valorizar a construção do “saber”, do “conhecimento”, uma vez que o indivíduo é considerado como um produtor de novos conhecimentos, logo de novas potencialidades económicas.

1.1.2. Os efeitos da generalização do acesso às novas tecnologias da informação e da comunicação na educação

Sabemos que esta revolução do conceito de conhecimento e da informação tem por base a generalização do acesso às novas tecnologias da informação e da comunicação. As novas tecnologias são um dos principais responsáveis pelos efeitos da globalização. Assume-se também como consensual que a sua introdução nas escolas e demais organizações formativas terá de provocar profundas alterações na maneira de transmitir os conhecimentos, revolucionando a forma como se ensina e se aprende (Cardoso, 2013; Lagarto & Andrade, 2009; Morgado & Ferreira, 2006). Esta nova realidade social “pode implicar a necessidade de novos modelos de ensino e aprendizagem bem como da sua distribuição” (Lagarto & Andrade, 2009, p.56).

No entanto, o importante não é fazer do uso das novas tecnologias o centro da mudança, pois «a tecnologia, embora primordial e visível, não será, contudo a variável decisiva na transformação da escola e da escolarização, mais importante será repensar o papel e a função destas, os seus conteúdos, pontos centrais e valores» (Drucker, 1993, p.193). A principal mudança está no papel que a Escola desempenha na sociedade atual.

1.1.3. Reflexos das políticas globalizadas nos sistemas educativos

Os sistemas educativos nacionais, o nosso incluído, inserem-se, atualmente, «no contexto de políticas globalizadas, por um lado, e das políticas nacionais, por outro, reconhecendo que ambas estão edificadas em torno do conhecimento» (Pacheco, 2009, p.106). Surgem desafios na organização dos currículos nacionais e na escolha das competências necessárias e adequadas à nova sociedade da informação e do conhecimento. Pacheco e Vieira (2006) falam mesmo da “tendência para a *europização do currículo*” (p. 87), ou seja, da “uniformização da organização curricular a diversos níveis de regulação das políticas educativas e curriculares” (p. 87).

Do anteriormente exposto, facilmente se depreende que o que é exigido às diferentes instituições de ensino de hoje, nomeadamente no que se refere ao ensino superior, é que se transformem em lugares passíveis de continuarem a «ensinar os jovens, mas com a aprendizagem transformada numa atividade mais a longo prazo, ao longo da vida, do que algo que para quando uma pessoa cresce, ou seja, precisa[m] de se transformar num «sistema aberto»» (Drucker, 1993, p.200).

Esta necessidade de adaptação dos sistemas educativos foi grandemente defendida pelo Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI de 1996, quando se afirma que:

A relação entre o ritmo do progresso técnico e a qualidade da intervenção humana torna-se, então, cada vez mais evidente, assim como a necessidade de formar agentes económicos aptos a utilizar as novas tecnologias e que revelem um comportamento inovador. Requerem-se novas aptidões e os sistemas educativos devem dar resposta a esta necessidade, não só assegurando os anos de

escolarização ou de formação profissional estritamente necessários, mas formando cientistas, inovadores e quadro técnicos de alto nível. (p.62)

Esta necessidade, como vemos, reforça a ideia já sublinhada da aquisição de novas competências, o que desafia os sistemas educativos a adotarem novas medidas interventivas de modo a responder às exigências da nova sociedade, como se constata no relatório da UNESCO (1996) supra citado quando refere que é necessário “formar para a inovação pessoas capazes de evoluir, de se adaptar a um mundo em rápida mudança e capazes de dominar essas transformações. (p.63) Por este motivo os sistemas educativos têm que ser capazes de facultar um acesso permanente aos indivíduos para esta formação ao longo da vida, uma vez que “a evolução rápida do mundo exige uma atualização contínua dos saberes” (ibidem, p.89).

Pacheco (2009) reforça o que tem sido afirmado até ao momento, atribuindo à globalização a responsabilidade da criação de mecanismos que “instituem padrões curriculares uniformes e homogêneos em termos de aprendizagens” (p.118) com o objetivo de promover a “qualificação de uma mão de obra flexível” (p.118). Este objetivo enfatiza o papel da aprendizagem ao longo da vida, bem como, o ensino superior, considerando que este se torna “na alavanca da sociedade do conhecimento” (p.118), sendo a universidade considerada responsável pelo “triângulo conhecimento/criatividade/inovação” (p.118). O mesmo autor refere ainda, que a universidade é vista como “um recurso de promoção da sociedade do conhecimento” (p.118). Por este motivo, o Processo de Bolonha tem como principal objetivo “fazer convergir os sistemas de ensino superior” (p.118), para que possam enquadrar-se nos mesmos paradigmas e, concomitantemente, formar o cidadão com base numa linha orientadora comum para a promoção desta produção de conhecimento capaz de impulsionar o desenvolvimento da sociedade atual.

A aprendizagem ao longo da vida também constitui outra das prioridades a desenvolver neste quadro de competitividade da sociedade do conhecimento, como nos comprova, uma vez mais, Pacheco (2009), referindo o “espaço europeu de aprendizagem ao longo da vida”, como uma das prioridades criada no “âmbito da Agenda de Lisboa”. Nesta aprendizagem ao longo da vida inserem-se as várias formas de educação, formal, informal, ou não formal. Esta prioridade da União Europeia está

relacionada com o conceito da sociedade da informação e do conhecimento e significa “a aquisição contínua de “conhecimento, aptidões e habilidades”, com vista a promover a mobilidade dos trabalhadores no interior da comunidade” (p.120).

As referências anteriores ajudam-nos a entender todo o investimento a nível europeu na implementação do novo conceito da sociedade do conhecimento e da informação e conseqüente investimento na transformação dos modelos educativos implementados até ao momento, conforme nos indicam os diversos documentos da Comunidade Europeia publicados nos primeiros anos do século XXI.

Destes documentos salientamos o Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida, da Comissão das Comunidades Europeias (2000). Este *memorando* refere que «as conclusões do Conselho Europeu de Lisboa confirmam que a aposta na aprendizagem ao longo da vida deve acompanhar uma transição bem sucedida para uma economia e uma sociedade assentes no conhecimento» (p.3), surgindo desta forma uma definição da «aprendizagem ao longo da vida como toda e qualquer atividade de aprendizagem, com um objetivo, empreendida numa base contínua e visando melhorar conhecimentos, aptidões e competências» (p.3).

Estas conclusões deram origem ao que o *memorando* considera de mensagens-chave, que definem objetivos que visam “uma estratégia global coerente de aprendizagem ao longo da vida para a Europa” (p.4). Entre elas destacamos as seguintes:

- Garantir acesso universal e contínuo à aprendizagem, com vista à aquisição e renovação das competências necessárias à participação sustentada na sociedade do conhecimento;
- Desenvolver métodos de ensino e aprendizagem eficazes para uma oferta contínua de aprendizagem ao longo e em todos os domínios da vida;
- Providenciar oportunidades de aprendizagem ao longo da vida tão próximas quanto possível dos aprendentes, nas suas próprias comunidades e apoiadas, se necessário, em estruturas TIC. (p.4)

Analisando o anteriormente referido, podemos perspetivar que a nova realidade social exige a aquisição de novas competências ao cidadão do século XXI. Estêvão (2006) refere mesmo que a educação deverá contribuir para a formação de uma “cidadania planetária” (p. 56). Esta cidadania exige que os indivíduos não sejam apenas “cidadãos do mundo, mas, acima de tudo, “cidadãos para o mundo”” (p. 57). Consequentemente, são exigidas novas competências, quer ao estudante, quer ao professor que diretamente são confrontados com a realidade de novos desafios e exigências que todas estas diretrizes internacionais e, em última instância, nacionais, demandam nas diversas instituições de ensino, de todos os ciclos, principalmente, do ensino superior.

1.1.4. O professor e o estudante do século XXI perante os desafios da sociedade da informação e do conhecimento

Tendo em conta tudo o que tem vindo a ser referido, começamos por antever os desafios aos que mais diretamente são chamados a interiorizar estes novos conceitos e paradigmas que invadiram a realidade educacional da nova sociedade da informação e do conhecimento. Referimo-nos, por um lado, ao papel dos educadores, sejam eles professores do ensino formal ou formadores que possam estar inseridos nos mais diversos contextos formativos e, por outro lado, aos próprios estudantes/formandos. Em suma, a todos os cidadãos que se inserem na sociedade de forma responsável e ativa e interessados em manter a sua própria empregabilidade numa sociedade em permanente transformação.

Uma das exigências que recai sobre o papel dos professores e formadores atualmente é a capacidade de, de acordo com o requerido pelos sistemas educativos e de formação, “garantir a cada um as competências básicas necessárias para a economia do conhecimento” (CCE, 2000, p.37). Estas competências básicas vêm alterar o conceito de educação baseado na transmissão de conhecimentos, pretendendo-se, conforme nos indica outro parecer da Comissão das Comunidades Europeias (2005), que passe a promover «o desenvolvimento de competências transferíveis que equipem os jovens para a vida adulta e para a aprendizagem futura» (p.5).

Para melhor compreendermos as alterações que este novo conceito de educação traz ao processo ensino-aprendizagem, centrado nas competências-chave determinadas pela política europeia, transcrevemos as oito competências indicadas por esta Comissão: «1. Comunicação na língua materna; 2. Comunicação em línguas estrangeiras; 3. Competência matemática e competências básicas em ciências e tecnologia; 4. Competência digital; 5. Aprender a aprender; 6. Competências interpessoais, interculturais e sociais e competência cívica; 7. Espírito empresarial; e, por último, 8. Expressão cultural». (ibidem, p.15).

Das competências-chave acima indicadas, no nosso entender, as que exigem dos professores e dos formadores uma maior adaptação no seu desempenho profissional são as que se referem à competência digital e à necessidade de aprender a aprender. Consideramos que estas competências são as que melhor representam as transformações que a sociedade do conhecimento e da informação impõe atualmente aos sistemas educativos e as que exigem novas formas de ensinar e de aprender, visando uma interiorização necessária para uma educação ao longo da vida, atingindo todos os cidadãos, os professores e formadores em particular, como podemos comprovar pela seguinte afirmação do Relatório para a UNESCO (1996) já referido anteriormente:

Atualmente, o mundo no seu conjunto evolui tão rapidamente que os professores, como aliás os membros das outras profissões, devem começar a admitir que a sua formação inicial não lhes basta para o resto da vida: precisam de atualizar e aperfeiçoar os seus conhecimentos e técnicas, ao longo de toda a sua vida. (p.139)

Pretende-se que os professores, na sua formação inicial e contínua, adquiram «as qualidades de ordem ética, intelectual e afetiva que a sociedade espera que possuam de modo o poderem em seguida cultivar nos seus alunos o mesmo leque de qualidades» (ibidem, p.139).

Nesta altura, coloca-se-nos uma primeira questão para reflexão: O que se espera dos professores na sociedade da informação e do conhecimento?

Numa sociedade onde o saber se tornou no capital económico mais competitivo e onde as novas tecnologias invadiram todos os setores da vida humana, a missão do professor, ao contrário do que muitos temiam, torna-se essencial, mas numa perspetiva

completamente nova. Pede-se ao professor que estabeleça “uma nova relação com quem está a aprender” (UNESCO, 1996, p.133), que passe do papel de transmissor de conhecimentos para “aquele que ajuda os seus alunos a encontrar, organizar e gerir o saber” (Ibidem, p. 133).

As novas tecnologias não vieram substituir o professor, pelo contrário, continua a ser essencial no processo educativo, como o orientador de todo um processo que tem que ser desenvolvido em ordem a capacitar os alunos e formandos a desenvolverem as competências necessárias para continuarem a ir ao encontro dos conhecimentos estabelecidos como os essenciais na sua educação e formação ao longo da vida.

É nesta lista de pensamento que entendemos que o papel do professor na sociedade do conhecimento e da informação não se encontra em risco, pelo contrário, são-lhe colocados novos desafios na sua ação pedagógica e na sua formação, que se quer ao longo da vida, através de programas de formação contínua acessíveis à carga horária do seu desempenho profissional, como salientava o relatório da UNESCO (1996), podendo-se mesmo recorrer a «técnicas de ensino à distância» e «permitir que os professores continuem a assegurar o seu serviço» (p.137).

De tudo isto se depreende que o professor ou formador terá que assumir dois papéis no novo contexto educativo, ideia defendida por Drucker (1993), quando diz que: «cada vez mais a formação será, de um modo ou de outro, algo ao longo da vida, pois o adulto, e especialmente aquele com conhecimentos superiores, transformar-se-á em formando e formador, em professor e aluno» (p.203). O professor terá que ser o próprio exemplo de pessoa instruída da nova sociedade, uma vez que a «pessoa instruída define a capacidade de desempenho dessa sociedade, personificando igualmente os seus valores e objetivos» (Drucker, 1993, p.205). Lawn (2000) reforça esta ideia ao afirmar que “a identidade do professor tem o potencial para não só refletir ou simbolizar o sistema, como também para ser manipulada, no sentido de melhor arquitetar a mudança” (p. 71). Em suma, o professor, enquanto cidadão do século XXI, também necessita de uma formação que o ajude a “integrar-se numa sociedade que muda continuamente e se torna cada vez mais complexa” (Morgado & Ferreira, 2006, p. 61), pelo que “a aprendizagem e a formação ao longo da vida passaram a ser consideradas inequívocas necessidades do nosso tempo (ibidem, p. 61).

Todo este novo contexto social reclama por uma reformulação dos conceitos de educação e de educadores, como nos demonstra a seguinte citação do Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida (2000) supra referenciado:

O ensino enquanto missão profissional está confrontado com mudanças decisivas nas próximas décadas: professores e formadores tornam-se guias, mentores e mediadores. O seu papel – que assume uma importância crucial – consiste em ajudar e apoiar os aprendentes que, na medida do possível, gerem a sua própria aprendizagem. A capacidade e a confiança para desenvolver e pôr em prática métodos de ensino e de aprendizagem abertos e participativos deverão, pois, passar a ser aptidões profissionais fundamentais para educadores e formadores, em contextos formais e não-formais. A aprendizagem ativa pressupõe a motivação para aprender, a capacidade de exercer um juízo crítico e as aptidões de saber como aprender. O papel insubstituível do professor consiste, precisamente, em alimentar estas capacidades humanas de criar e utilizar conhecimento. (p.16)

Face ao anteriormente exposto, podemos concluir que o adulto, o cidadão do século XXI, tem que estar predisposto a uma educação e formação ao longo da vida. O professor é chamado a uma responsabilização maior quanto à sua formação permanente, pois tem que ser promotor deste novo conceito de sociedade e de educação, e estar aberto à inovação constante a que é sujeito. Resumindo, podemos afirmar que o adulto deverá, através do que foi referido até ao momento, adquirir as competências essenciais para fazer face aos desafios da sociedade atual. Deverá ser, igualmente, empreendedor de uma formação ao longo da vida. Ou seja, dito por outras palavras, ser um estudante/formando em permanência, visando a atualização contínua dos seus conhecimentos e, desta forma, enfrentar as sucessivas mudanças a que está sujeito.

1.1.5. O Ensino a Distância: uma resposta aos desafios da sociedade da informação e do conhecimento

Atendendo ao que foi referido anteriormente, defendemos a ideia da importância de uma maior implementação criteriosa de cursos a distância. Sabe-se, hoje, que a noção de aprendizagem ao longo da vida e de uma maior qualificação académica dos cidadãos

do século XXI é um requisito exigido pelas organizações internacionais, que incutem nas nações a responsabilidade de qualificar os seus cidadãos em ordem a uma cada vez maior produção do conhecimento. No caso da Europa, temos o exemplo do Conselho Europeu de Lisboa – 2000, que se fundamentou em torno do grande objetivo de tornar a União Europeia na sociedade do conhecimento mais competitiva e dinâmica do mundo e, concomitantemente, segundo Trindade, Carmo e Bidarra (2000, pp. 5-6), introduzir nas instituições de ensino, de todos os níveis de graduação, as tecnologias de informação e comunicação com o objetivo de preparar os cidadãos para as necessidades da sociedade da informação.

Outro documento que vem reforçar a fundamentação da necessidade de uma maior implementação criteriosa do ensino a distância intitula-se *Educação e Formação na Europa: sistemas diferentes, objetivos comuns para 2010* da Comissão Europeia (2002). Este documento refere que só através do “contributo fundamental da educação e da formação” (p. 9) se poderá transformar a União Europeia “na principal economia baseada no conhecimento a nível mundial” (p. 9).

Neste documento refere-se, ainda, que um dos domínios visados pela União Europeia para o reforço da educação e da formação é “desenvolver o ensino aberto e à distância” (p.5). No entender dos membros que participaram neste encontro, “a criação de um espaço europeu de educação e de formação coeso e aberto será fundamental para o futuro da Europa e dos seus cidadãos na era do conhecimento e no mundo globalizado” (p.9). No entanto, alguns autores afirmam a resistência de algumas instituições de ensino superior em entrar definitivamente nestes novos conceitos de ensinar e de aprender. A este respeito Esteves (2008) refere, que, através dos resultados dos relatórios de avaliação do ensino universitário, “o saber disponibilizado aos estudantes é sobretudo quando não exclusivamente o saber feito, consagrado, contido nos manuais” (p.103). No seu entender, as instituições universitárias deveriam ser promotoras de “um saber fazer em função de perguntas pertinentes e da procura de respostas válidas por parte de verdadeiras comunidades de aprendizagem constituídas por docentes e estudantes” (p.103). O ensino a distância é, de facto, quando fornecido de uma boa tutoria, promotor destas comunidades de aprendizagem.

De acordo com Trindade, Carmo e Bidarra (2000, p. 12), outra das grandes qualidades do ensino a distância que vai ao encontro das exigências da globalização é a flexibilidade do seu currículo que permite ter em consideração os diferentes perfis cognitivos dos estudantes/formandos, bem como, a flexibilidade relativamente ao tempo e ao lugar em que se pode ter acesso à formação. Esta flexibilidade refere-se, ainda, à possibilidade de adaptar as estratégias de ensino-aprendizagem aos diferentes perfis dos estudantes, uma vez que:

In most courses, it seems possible to design different learning strategies suitable for these different kinds of users, albeit serving the same objectives and including approximately the same nature of content. (p.13)

Para além das potencialidades do ensino a distância não podemos esquecer que nem todas as áreas de conhecimento e formação podem ser alvo deste tipo de formação, como nos alertam os autores que temos vindo a referenciar: «We must accept the fact that in many fields of knowledge, pure distance learning is not suitable for acquiring all necessary attitudes and skills» (ibidem, p.6). Estas áreas científicas e curriculares vão desde as ciências da saúde, nomeadamente a prática hospitalar; às ciências experimentais, as práticas laboratoriais; à psicologia aplicada; e à área de Direito, nos estágios práticos onde a oratória e a argumentação pública são necessárias (ibidem, p. 6)

Como se verifica, existem algumas competências e conhecimentos em que as suas características não permitem o seu desenvolvimento num ambiente de aprendizagem *online*. Não obstante essa realidade, ainda sobra um leque bem extenso de formação e aprendizagens que podem beneficiar desta modalidade de ensino, uma vez que o e-learning pode ser disponibilizado totalmente a distância ou incluindo sessões presenciais.

As universidades são confrontadas com uma cada vez maior massificação do acesso ao ensino superior do cidadão do século XXI que já percebeu a importância da sua qualificação académica e necessidade de uma formação ao longo da vida. Esta massificação do acesso é referida pela Comissão das Comunidades Europeias (2003), na comunicação *O papel das universidades na Europa do conhecimento*, como um desafio, afirmando que “intensificará nas universidades uma situação de saturação das capacidades” (p.6). Meyer (2000), por sua vez, considera esta “expansão do ensino

universitário” (p.18) como uma das “influências globais” (p.18). Para além da situação anteriormente referida, Trindade, Carmo e Bidarra (2000, p. 16) referem ainda o facto de as instituições de ensino superior se encontrarem sujeitas a pressões governamentais ao nível da sua própria sobrevivência económica. Para tentar responder a estas exigências os autores referem que as universidades deverão encontrar medidas que aumentem a produtividade do ensino e da aprendizagem (ibidem, p. 16).

Trindade, Carmo e Bidarra (2000) apontam a criação, nas décadas de 70 e 80, das Universidades Abertas como uma das possíveis respostas a estas dificuldades. O ensino a distância mediado pelas novas tecnologias de informação e comunicação, permite amplificar o número de alunos, uma vez que proporciona a diminuição do número de sessões presenciais e, desta forma, através do e-learning, libertar os alunos dos espaços físicos das salas de aula para realizarem as suas aprendizagens. Garrison (2011), por sua vez, refere mesmo que o aparecimento das novas tecnologias potenciou a criação e o sustento de verdadeiras comunidades de estudantes e colocou o ensino a distância *online* num patamar de referência elevado.

A necessidade de uma formação contínua e ao longo da vida é uma realidade à qual não podemos fugir se queremos nos manter ativos profissionalmente. Trindade, Carmo e Bidarra (2000) alertam-nos para a o facto das instituições de ensino superior terem que facultar oportunidades de reciclagem de conhecimento e competências, assim como oportunidades de requalificação profissional. Os autores indicam a educação a distância como uma resposta real e facilitadora desta necessidade. Mahieu e Wolming (2013), por sua vez, também afirmam que as mudanças sociais originaram uma crescente necessidade dos adultos recorrerem à educação a distância. Esta facilita o acesso a uma formação ao longo da vida necessária para requalificar o indivíduo para as múltiplas trajetórias profissionais que a sociedade globalizada lhe impõe.

A título de síntese podemos afirmar que o ensino a distância constitui uma mais-valia para o assegurar da formação contínua do cidadão do século XXI. Esta modalidade de ensino parece, de facto, ser uma forma das instituições de ensino superior responderem às exigências da sociedade do conhecimento e da informação, pelo que é vista como um meio potencializador da sua própria sobrevivência numa época em que lhes exigem meios de autossustentação económica.

1.2. Principais abordagens ao ensino e aprendizagem no Ensino Superior

Pelo que depreendemos ao longo da nossa revisão da literatura, existe uma forte tendência para se implementar no Ensino Superior abordagens ao ensino e à aprendizagem de acordo com uma visão construtivista. Esta tendência provém do Processo de Bolonha. Consultando os vários documentos orientadores deste processo – Declaração de Bolonha (1999); Bologna Process Bergen 2005, The European Higher Education Area; European Commission (2010), Focus on Higher Education in Europe 2010 - The Impact of the Bologna Process - depreendemos, que através dos seus princípios gerais, pretende implementar estratégias que vão ao encontro da teoria construtivista. Entre os vários princípios gerais que pretende implementar destacamos os que visam a mudança dos paradigmas de ensino no Ensino Superior, colocando o estudante no centro do processo de aprendizagem. Este processo pretende, igualmente, que os currículos sejam construídos com base em perfis de competências, visando uma maior flexibilidade das estruturas curriculares.

Segundo Biggs (1996), um dos autores de referência quando entramos no campo da aprendizagem em estudantes jovens adultos, o construtivismo abarca várias teorias, mas todas elas têm em comum o facto de defenderem a prática de atividades de aprendizagem com significado e centradas no estudante, contrapondo-se à primazia do uso de práticas de ensino centradas no docente e na mera transmissão do conhecimento.

De acordo com Richardson (2005), os últimos vinte e cinco anos viram surgir consideráveis desenvolvimentos na compreensão da forma como os estudantes se situavam perante a aprendizagem no ensino superior e, somente nos últimos quinze anos, é que os investigadores se debruçaram no aprofundamento e desenvolvimento da compreensão do modo de ensino praticado pelos professores deste nível de ensino. Desta forma, procuraremos, salientar apenas as investigações que se aproximam da realidade do ensino a distância, uma vez que seria muito extensivo e fora do âmbito do presente estudo procedermos a uma análise aprofundada da matéria em questão. Centrar-nos-emos nas investigações que se tornaram quase que basilares no que diz respeito à análise das abordagens à aprendizagem e ao estudo de estudantes no ensino superior.

Várias foram as investigações realizadas na década de 70, nomeadamente em Inglaterra e na Suécia, por investigadores como Laurillard, Marton e Säljo, Entwistle e Ramsden, que contribuíram para a identificação daquilo que os autores designam de abordagens ao estudo no ensino superior. Destas investigações destacamos, em particular, as que se referem às abordagens profunda, superficial e estratégica, uma vez que enquadram de uma forma mais abrangente os diferentes perfis de aprendizagem dos estudantes.

1.2.1. As abordagens ao estudo: profunda, superficial e estratégica

Este conceito de abordagens de aprendizagem e ao estudo de Entwistle tornou-se numa das referências “mais influentes”, sendo “amplamente utilizado na descrição da aprendizagem dos estudantes” (Valadas, 2007, p.97). A tipologia de Entwistle, em conjunto com outros colaboradores destes estudos, consistia em descrever a abordagem profunda como “uma orientação centrada no significado” e a abordagem superficial como uma orientação “relativa à reprodução de material”. Para além destas, posteriormente, em estudos realizados com Ramsden, surgiu um novo conceito, o de abordagem estratégica que “remetia para a orientação para o sucesso, associando-se à progressão académica do estudante” (Valadas, 2007, p.113). Richardson (2005), em relação à abordagem estratégica, refere que o mesmo indivíduo perante a aprendizagem pode exibir diferentes tipos de abordagens ao estudo, de acordo com as diferentes situações a que é sujeito, relativamente ao conteúdo, ao contexto e à especificidade de cada tarefa. No entanto, devemos ter em atenção que não podemos encarar a questão das abordagens à aprendizagem e ao estudo como uma tipologia assertiva e fixista, pois, segundo Valadas (2007):

(...) Biggs (1993^a), referindo-se à abordagem profunda, considera ser a única centrada na tarefa e apropriada a esta; pelo contrário, a abordagem superficial é inadequada, sob esta perspetiva, porque o objetivo é evitar o fracasso pela minimização do esforço; a abordagem de alto rendimento/ realização [estratégica] é desajustada na medida em que a aprendizagem não está no centro da questão, não se assumindo como meta central – o autor chega mesmo a

afirmar que “(...) copiar também serve esse propósito” (p.76) e que o objetivo desta abordagem é alcançar altos níveis de rendimento, mais do que necessário aprender (Biggs, 1989, 1993a). (p.205)

Ainda de acordo com Valadas (2007), as abordagens de aprendizagem e ao estudo podem ser influenciadas por variáveis externas. Segundo a autora, “os estudos de Ramsden (1984, 1988b) e Entwistle e Ramsden (1983)” (p.113) vieram demonstrar que as abordagens de aprendizagem podem ser influenciadas por “variáveis de natureza situacional” (p.113) e “não tanto com as características pessoais dos sujeitos” (p.113). A autora refere ainda que “na opinião de Ramsden (1988a, 1988b)” (pp.113-114) são várias as “variáveis” que influenciam o “tipo de estratégias e de abordagens que os estudantes utilizam quando aprendem” (pp.113-114). Estas variáveis vão desde as ‘próprias experiências’, aos ‘contextos’ e à “perceção que têm dos processos anteriores” (pp. 113-114).

Richardson (2005), por sua vez, refere que as abordagens à aprendizagem e ao estudo estão relacionadas com a qualidade do ensino experienciada pelos próprios estudantes e, inclusivamente, com as estratégias pedagógicas escolhidas pelos docentes:

This has been confirmed in research studies comparing problem-based learning and traditional, subject-based curricula: students following problem-based curricula are more likely to adopt a deep approach to studying and are less likely to adopt a surface approach to studying. (p.674)

Por ser importante no processo de ensino e de aprendizagem, como já se pode vislumbrar ao longo deste ponto de reflexão, nas linhas que se seguem iremos abordar, embora de forma sucinta, a importância das conceções de aprendizagem, uma vez que influenciam fortemente a forma do estudante gerir a sua própria aprendizagem.

1.2.2. As conceções de aprendizagem

Recordando a opinião de Ramsden (1988a, 1988b), podemos afirmar que não se pode analisar as abordagens à aprendizagem e ao estudo sem ter em conta as experiências anteriores e as respetivas perceções que os estudantes constroem relativamente aos seus processos anteriores de aprendizagem, bem como as suas

“intenções” relativamente à maneira de os estudantes “se envolverem no ambiente de aprendizagem”. No entender de Valadas (2007), estas «assumem particular importância, na medida em que a intenção é uma parte integrante das características que diferenciam as abordagens» (p.205).

Nesta linha de pensamento, alguns autores (Richardson, 2005, Trigwell & Prosser, 1996) referiam que os estudantes escolhem os diferentes tipos de abordagens ao estudo consoante as suas próprias conceções de aprendizagem, isto é, de acordo com experiências educacionais anteriores que ajudam na decisão da forma como se situam perante a experiência académica que estão a viver no momento. Estas conceções, por sua vez, vão evoluindo de acordo com o amadurecimento da personalidade de cada indivíduo e com o envolvimento “em atividades de natureza cada vez mais intelectual” (Entwistle & Ramsden, 1983, citados por Valadas, 2011).

Por sua vez, Marton, Dall’Alba e Beaty (1993) viriam a atribuir às conceções de aprendizagem dos estudantes os fatores sucesso/insucesso anteriores do percurso escolar e académico dos estudantes como possíveis responsáveis das escolhas das respetivas abordagens ao estudo face a novas experiências de aprendizagem. Os autores referem que os «estudantes com sucesso anterior, em ambientes percebidos como similares, têm maior probabilidade de repetir esses sucessos em novos contextos de aprendizagem» (Valadas, 2007, p. 187).

Realçando ainda a importância das experiências anteriores e respetivas intenções e expectativas dos estudantes, Biggs (1993a) propôs um «modelo de aprendizagem que postula que os estudantes entram no ambiente de aprendizagem com certos preconceitos sobre a natureza da aprendizagem, expectativas de sucesso, de relevância e de prazer, e ainda preferências sobre como se envolver nos processos de aprendizagem» (citado por Valadas, 2007, p.206). Esta realidade vem confirmar a importância de um pré-conhecimento dos estudantes aquando do desenho curricular de qualquer curso que se queira implementar, sobretudo ao nível superior. Este pré-conhecimento é importante porque, na opinião de Valadas (2007), os estudantes trazem para as suas experiências académicas “conhecimentos prévios e competências, capacidades cognitivas e variáveis de personalidade que afetam o seu sucesso no estudo” (p. 206). Estas características serão adaptadas às novas situações de aprendizagem, “de acordo com as suas perceções

do contexto de ensino e com a sua vontade de atingir objetivos de aprendizagem pessoais” (p.206).

Sintetizando o que foi referido, podemos afirmar que é essencial, em qualquer intenção de implementação de qualquer modalidade de formação, o levantamento prévio das principais características dos estudantes/formandos. No caso de ensino a distância no ensino superior, é necessário ter em conta as características do seu público-alvo, maioritariamente pertencente à fase adulta e profissionalmente ativos. É, pois, determinante organizar o desenho curricular e pedagógico de acordo com o seu perfil e poder contribuir para a aquisição das competências necessárias para uma boa inserção ou reinserção do cidadão do século XXI na sociedade atual. Algumas destas competências serão apresentadas no ponto seguinte desta resenha.

1.2.3. O contributo de algumas das correntes teóricas da psicologia do desenvolvimento na formação do cidadão do século XXI

As características da sociedade atual demandam um papel ativo do indivíduo para que seja capaz de se adaptar continuamente às sucessivas inovações, quer a nível informativo, quer a nível tecnológico. Este entendimento da sociedade originou, a partir dos anos 80 do século XX, o surgimento de teorias do desenvolvimento e da aprendizagem baseadas na perspetiva construtivista que reforçam a necessidade de toda uma transformação do processo de ensino – aprendizagem, de maneira a entrar em consonância com as necessidades da sociedade atual (Rosário e Almeida, 2005):

Numa sociedade dita da informação e do conhecimento, o ensino deverá tendencialmente deixar de ser concebido e organizado numa lógica de retenção e evocação mnésica de informação. Também o sucesso educativo, para a sociedade atual e do devir, não pode ser entendido como sinónimo de classificações elevadas. A aprendizagem deve, acima de tudo, significar construção de destrezas cognitivas e conhecimento, significando a apropriação de mecanismos de busca e seleção de informação, assim como de processos de análise e resolução de problemas, que viabilizem a autonomia progressiva do aluno no aprender e no realizar, os quais se prolongam por toda a vida. (p.144)

Neste contexto, conceitos como autoaprendizagem, autoconceito, metacognição, flexibilidade cognitiva, transferência do conhecimento e motivação ganharam, nos últimos tempos, terreno no campo da investigação. Na presente resenha procuraremos apresentá-los como elementos-chave para o desenvolvimento cognitivo do adulto nos dias de hoje.

❖ **Aprender a aprender**

Para que todos estes conceitos ganhem significado no processo de desenvolvimento cognitivo do adulto, tendo em conta as perspetivas construtivistas, é necessário que aquele adquira o gosto de aprender a aprender (Faria & Rorato & Santos, 2000, p. 203; Rosário & Almeida, 2005, p. 143). Este processo não é fácil, sobretudo, se esta competência não foi adquirida na escolaridade formal.

Nesta perspetiva, surge a necessidade de os indivíduos adultos adquirirem novas competências, entre elas, segundo Faria, Rurato e Santos (2000) a «capacidade de resolução de problemas práticos, relacionados com o domínio da atividade exercida e com a sua eficácia, o domínio dos conhecimentos básicos e de competências de carácter tecnológico e social, (...) bem como as capacidades de comunicar e organizar» (p.203). Estas competências são essenciais para assegurar a adaptação eficaz dos sujeitos em “ambientes complexos”, onde a inovação tecnológica é uma constante. E sabemos que esta inovação tecnológica é uma das características principais da atualidade.

Estes autores confirmam ainda a importância do contexto socio laboral para suprimir as carências de aprendizagem ao nível do sistema educativo relativamente a esta faixa etária:

O ato de aprender é tanto mais eficaz quanto mais autónomo for, mas isso supõe a capacidade para aprender e, ao mesmo tempo, a oportunidade para comprovar por si próprio, na situação de facto, que realmente aprendeu: aprender ao longo de toda a vida depende, portanto, dos sistemas escolar e de formação profissional, mas também das oportunidades da situação socio laboral, seja emprego por conta de outrem, seja atividade profissional por conta própria. (p.205)

É nesta linha de pensamento que entendem que a formação contínua deverá ser uma opção que conste do processo de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo do adulto e ser o instrumento fundamental para fornecer as ferramentas cognitivas essenciais para a adaptação do adulto à sociedade contemporânea.

Daqui se depreende que o adulto tem que desenvolver competências que o ajudem a interpretar contextos complexos que surgem no seu ambiente socioprofissional e, conseqüentemente, adquirir uma flexibilidade ao nível cognitivo para superar e resolver situações novas.

❖ **A teoria da flexibilidade cognitiva**

Uma das vertentes da perspectiva construtivista demonstra a importância desta capacidade flexível de interpretar os contextos com que o adulto se depara. Falamos da *teoria da flexibilidade cognitiva* que visa o desenvolvimento de competências que permitam ao indivíduo aplicar um conhecimento adquirido em vários contextos e de várias maneiras, como nos referem Spiro (1990):

By cognitive flexibility we mean the ability to spontaneously restructure one's knowledge, in many ways, in adaptive response to radically changing situational demands (both within and cross knowledge application situations). (p.165)

Esta teoria defende a aquisição de conhecimentos de uma forma flexível, pois esta flexibilidade facilita a aplicação dos conhecimentos a outras situações. Os sistemas do hipertexto e hipermedia acabaram por receber um contributo muito importante desta teoria para o seu desenvolvimento e desta aplicação e respetiva utilização destes sistemas surgem benefícios para o desenvolvimento desta competência cognitiva (Spiro, 1990).

Podemos afirmar que a flexibilidade cognitiva representa a capacidade do sujeito reestruturar o seu conhecimento face à resolução de uma situação nova (Carvalho, 2000). Esta teoria aplica-se igualmente à capacidade de “transferência do conhecimento” para novas situações (Carvalho, 2000, p.170), como poderemos verificar no ponto que se segue desta resenha.

❖ O conceito de “transferência do conhecimento”

Este último conceito remete-nos para uma outra análise que tem adquirido um lugar de relevo nas teorias de desenvolvimento e da aprendizagem atuais, uma vez que é considerada uma competência básica para uma melhor inserção nos diversos ambientes sociais. Este conceito tem sido diferentemente interpretado pelas diversas correntes psicológicas (Miranda, 2005). No entanto, segundo esta autora, podemos defini-lo «como o processo de utilizar conhecimentos gerais ou específicos aprendidos numa dada situação a novas situações similares ou a situações mais genéricas e afastadas da situação inicial de aprendizagem» (Miranda, 2005, p. 236).

❖ As teorias contextualistas e o conceito “affordance”

Entre as diversas correntes psicológicas podemos destacar outro conceito que se adequa à presente análise da inserção do adulto na sociedade atual, que é defendido pelas teorias contextualistas (*situated learning*). Falamos, aqui, do que os contextualistas chamam de *affordance*, que consideram ser «um mecanismo que pressupõe que um sujeito, colocado num certo contexto, aprende essencialmente a «reagir», por todos os meios possíveis, de modo a pôr-se em conformidade com a situação que lhe é imposta» (Miranda, 2005, p.249).

Tendo em conta a opinião de Miranda (2005), entendemos que os sujeitos aprendem quer formal, quer informalmente, contextualizados nas “práticas de cada comunidade”. É na sua própria comunidade de prática que têm que desenvolver as suas destrezas/competências, tais como, “as práticas discursivas, os saberes-fazer e a utilização de diferentes recursos”. Como nos indica a autora, «os conhecimentos encontram-se, por isso, associados aos contextos que lhes dão sentido» (p.249).

❖ O conceito de “metacognição”

Esta capacidade de transferir os conhecimentos não se encontra definida de igual maneira em todos os indivíduos, uma vez que uns parecem apresentar mais facilidade do que outros. Esta diferença encontra-se ligada a outro conceito, a “metacognição”. Miranda (2005) refere que “a capacidade de transferir não está igualmente repartida na população” (p. 250), uma vez que “existem sujeitos que transferem bem e outros que têm dificuldades em o fazer” (p.250). Na sua opinião, a diferença consiste na “maior

capacidade dos primeiros em utilizarem estratégias metacognitivas” (p. 250). Estas estratégias metacognitivas “permitem exercer um controlo efetivo sobre os seus próprios processos de pensamento e de aprendizagem (onde as variáveis afetivas e motivacionais e não só cognitivas são relevantes)” (p.250).

Será importante, neste momento, contextualizarmos o conceito de “metacognição” e reconhecer a sua influência nas teorias construtivistas do desenvolvimento cognitivo.

Segundo Fino (2001), o processo metacognitivo «é o que se relaciona com o planeamento e com a avaliação do próprio pensamento enquanto se resolvem os problemas (ou quando se pensa sobre o próprio conhecimento tentando comunica-lo a alguém)» (p.12). Por sua vez, Diaz (2005) refere que, apesar das

... diferencias existentes en la manera en que se entiende la metacognición, los autores coinciden en afirmar que hay dos elementos constitutivos básicos (...): a) el conocimiento del propio conocimiento y del sistema cognoscitivo y b) el control y regulación de la actividad cognoscitiva. (p.84)

Estas duas formas de processar a metacognição são essenciais para o indivíduo ser capaz de se afirmar continuamente, de forma eficaz, perante os desafios decorrentes do movimento ininterrupto de inovação a que é sujeito, como nos indica Diaz (2005):

...conocer la manera en que operan los procesos cognoscitivos y el tipo de estrategias que se usan en diferentes situaciones y com diversos tipos de tareas permite al sujeto establecer cursos de acción más apropiados y efectivos para cada situación de aprendizaje. (p.84)

Pozo (2002) complementa este conceito, que designa de metaconhecimento, dizendo que esta é a «característica que melhor identifica a mente humana quando a comparamos com outros sistemas de conhecimento (...) [pois] pode refletir sobre si mesma, pode tomar consciência de seus estados e inclusive, às vezes, de seus processos» (p.161). O mesmo autor relaciona ainda este conceito com «a capacidade de aprender de modo construtivo e atribuir significados, gerada no marco de uma cultura da aprendizagem com o fim de construir novas formas culturais que modifiquem, simbólica e realmente, o mundo em que vivemos» (p.161-162).

❖ O papel da “motivação” no processo de aprendizagem

A cultura da aprendizagem da sociedade do conhecimento e da informação, em ordem à construção de novos conhecimentos e novos mundos, subentende que o sujeito tenha vontade de aprender continuamente. Requer, na verdade, do sujeito a motivação para continuar a aprender. Segundo Lemos (2005), «o desejo e a vontade de aprender são talvez os mais importantes alicerces da aprendizagem e do desenvolvimento humano» (p.193). Para esta autora, torna-se essencial que os sistemas educativos capacitem os alunos para a automotivação, pois só assim se tornarão sujeitos autónomos e produtivos.

De acordo com Lemos (2005), a motivação gera “comportamentos e pensamentos que otimizam a aprendizagem e o desempenho”, levando os sujeitos a “tomar iniciativas”, superar desafios e “utilizar estratégias de resolução de problemas”. A motivação produz, também, a predisposição para a aprendizagem e, conseqüentemente, desenvolve sentimentos de “entusiasmo, curiosidade e interesse” nos indivíduos face a novas situações de aprendizagem (p.193). Estas características são competências importantes para um desempenho ativo e produtivo na sociedade atual, uma vez que promovem no sujeito uma atitude positiva perante a sua contínua atualização num mundo em constante mudança.

O desempenho é reforçado pela motivação e esta promove a qualidade da aprendizagem, pois no entender de Lemos (2005), os sujeitos motivados utilizam mais “estratégias cognitivas e metacognitivas (...), conseguindo assim um nível mais profundo de aprendizagem” (p. 194). Constatamos, ainda, que a motivação pode fornecer instrumentos de orientação que permitem ao indivíduo o poder-se “proteger da ansiedade em situações desafiadoras”, capacitando-o desta forma a superar, positivamente, situações de aprendizagem constante face às novas exigências que lhe surgem continuamente, ideia defendida pela autora quando refere que ajuda «a manter o investimento e a encontrar estratégias de resolução de problemas» (p.194).

Entwistle (1987), por sua vez, também se referia ao conceito de “motivação”, dizendo que este foi utilizado pelos especialistas da psicologia e da educação para explicar as diferenças na forma como os estudantes se empenham no seu processo de aprendizagem. Foram identificados quatro grupos de estudantes com diferentes tipos de

motivação: um grupo de estudantes intrinsecamente motivados pelo estudo, autônomos e com amplos interesses acadêmicos; outro grupo com características competitivas e de autoconfiança, motivados por um desempenho de sucesso; um terceiro grupo de estudantes ansiosos e sem autoconfiança, que funcionavam com uma motivação fundamentada no medo de falhar e, por último, um quarto grupo de estudantes com interesses extracurriculares, pouco interessados pelo estudo em si, mas, sobretudo, no caráter social que o seu percurso acadêmico pode representar.

Curiosamente, o mesmo autor salientava a importância do papel do professor relativamente à aplicação de estratégias pedagógicas que promovam a motivação nos estudantes como podemos constatar na seguinte afirmação: «Off course, good teaching itself can be seen as one of the most effective motivators. Certainly among university students the effects of good teaching were repeatedly mentioned as contributing towards intrinsic motivation and deep approach to learning» (Entwistle, 1987, p.145)

Face ao anteriormente exposto, entendemos que a motivação é essencial para que o sujeito desenvolva as suas capacidades de aprendizagem e de desempenho.

❖ O “autoconceito de competência”

Assumindo-se a motivação como essencial para que o sujeito desenvolva as suas capacidades de aprendizagem e de desempenho, pois produz, no seu interior psicológico, sensações de maior “confiança em si próprio e maior satisfação no trabalho (Lemos, 2005, p. 193), podemos afirmar, na linha de autores como Faria, Rurato e Santos (2000), que esta confiança e maior satisfação no trabalho é tanto maior quanto maior for o grau de “autoconceito de competência”. Na verdade, para estes autores:

o autoconceito de competência refere-se às perceções da capacidade para lidar de forma eficaz com o ambiente, relacionando-se deste modo com comportamentos de ação, persistência e esforço, que têm subjacentes objetivos centrados na aprendizagem. (p.207)

Os mesmos autores reforçam este fator de “confiança e satisfação” quando afirmam que o autoconceito de competência proporciona ao indivíduo a capacidade de antever a sua “realização profissional, a integração social” e o seu “bem-estar global”

(p. 207). Este autoconceito permite, igualmente, desenvolver a capacidade de “autoexploração” e “autonomia” dos adultos (p. 207).

Esta autoexploração e autonomia promovem no adulto uma capacidade quase inata, aliada a uma motivação positiva, para uma autoaprendizagem confiante, ativando os “domínios cognitivo, social e de criatividade, entre outros” (ibidem, p. 208). O estudo de Faria, Rurato e Santos (2000) indica que existem «evidências empíricas que apontam para o facto dos sujeitos com elevado autoconceito de competência utilizarem de forma mais eficaz as suas capacidades cognitivas, obtendo assim melhores *performances*» (p.208).

Estas *performances*, capazes de irem ao encontro dos desafios da dita sociedade do conhecimento e da informação, requerem, como temos tentado demonstrar ao longo desta reflexão, um entrecruzar destes vários conceitos que passaram a fazer parte do modo de viver dos adultos: para uns, de forma mais interiorizada, tornando a sua inserção mais fácil; para outros, num processo mais difícil de assimilar devido à sua resistência à mudança.

Não podemos finalizar esta análise de carácter sociopsicológico sem referir, como vimos anteriormente, que uma das principais características da sociedade do conhecimento e da informação é o livre e quase generalizado acesso às tecnologias da informação e da comunicação. Podemos considerar que são um dos fatores que mais revolucionaram a forma do ser humano encarar a própria cultura e o próprio conhecimento, modificando o próprio conceito de ensino e de aprendizagem. Os teóricos ligados às “áreas das Ciências da Educação, da Psicologia da Aprendizagem e da Tecnologia Educativa” (Moreira & Pedro & Santos, 2009, p. 112) reafirmam toda uma transição ideológica que defende a perspectiva construtivista no desenvolvimento do indivíduo contemporâneo. Estes autores indicam que «termos como «aprendizagem situada», «aprendizagem contextual», «sócio-construtivismo» e «comunidades de aprendizagem» começam a fazer parte, progressivamente, do vocabulário utilizado» (p.111) nas áreas supra citadas.

No meio da terminologia anteriormente referida, constatamos o cruzamento dos conceitos já analisados na presente reflexão, sendo considerados indispensáveis nos meios onde os modelos de aprendizagem ligados às tecnologias de informação e

comunicação são já uma realidade, como por exemplo, a “Aprendizagem Multimédia Interativa” (Bidarra, 2009).

Se as novas tecnologias são consideradas um paradigma de mudança, também são o paradigma que está a mudar o modo do ser humano ver e interpretar o mundo. Logo, podemos talvez afirmar que também são, em grande medida, responsáveis pelo desenvolvimento de diferentes formas de pensar dos que a elas têm acesso e dos que delas precisam para a sua inserção e sobrevivência na sociedade contemporânea.

Os conceitos aqui analisados, nomeadamente a “flexibilidade cognitiva”, a “transferência do conhecimento”, a “metacognição”, aliadas à “motivação” e ao “autoconceito de competência”, conduzem a um maior envolvimento na “autoaprendizagem” cada vez mais necessária, constituindo, assim, as ferramentas essenciais para a sobrevivência do adulto na sociedade atual e conseqüente realização pessoal e profissional.

O que foi referido anteriormente, ajudou-nos a enquadrar teoricamente a problemática dos novos desafios que a sociedade do conhecimento e da informação coloca aos sistemas educativos, nomeadamente, ao ensino superior, que é o contexto do objeto do presente estudo e, concomitantemente, ao cidadão do século XXI.

No universo geral do cidadão do século XXI, encontramos como principais visados neste processo, quer o indivíduo que se coloca no lugar do que aprende ao longo da vida, quer o indivíduo que ensina. Este último, tendo em conta a realidade da sociedade em que se insere, deverá colocar-se na função de quem ensina e de quem, para continuar a ensinar de acordo com as novas exigências que a sociedade constantemente coloca aos sistemas educativos, se tem que igualmente colocar no papel do que aprende ao longo da vida. Por outras palavras, deverá inserir-se num processo de permanente renovação teórico-didática e pedagógica.

CAPÍTULO II

2.O Ensino a Distância *Online* – Principais Características e a Relação Pedagógica do Professor/Tutor – Estudante/Formando

“Distance learning is considered to be flexible, interactive, and accessible training option, making it one of the methods with the greatest potential for higher education.”

(Favretto et al.,2005,cit. por Mafé; Bas; Rios; 2008; p.308)

No presente capítulo, procuramos aprofundar, mais pormenorizadamente, a realidade concreta do ensino a distância, nomeadamente, as suas principais características e a relação pedagógica do professor/tutor – estudante. Encontra-se repartido em três pontos de reflexão teórica, que passamos a apresentar sucintamente.

O Ensino a Distância no Ensino Superior (via online), incide no enquadramento das principais características desta modalidade de ensino e debruça-se, particularmente, em temáticas que vão desde a sua breve descrição até à apresentação de algumas características gerais definidoras dos perfis do estudante e tutor *online*.

Por sua vez, a reflexão que elaborámos em torno do tema *A implementação do conceito de “Tutoria” no Ensino Superior* debruça-se sobre a importância do papel do professor/tutor no ensino superior e, posteriormente, nos cursos *online*, procurando identificar a sua especificidade concreta enquanto agente dinamizador desta modalidade de ensino, seu papel face à organização estrutural dos cursos e respetiva orientação no processo ensino-aprendizagem.

Por fim, ao debruçarmo-nos sobre *A importância da relação pedagógica Professor/Tutor e Estudante/ Formando num curso a distância online*, procedemos a uma análise mais pormenorizada das principais características que definem os perfis destes dois intervenientes no processo de ensino-aprendizagem desta modalidade de ensino.

2.1. O Ensino a Distância no Ensino Superior (via *online*)

Ao iniciarmos este capítulo, e conseqüente reflexão sobre a modalidade de ensino a distância *online* ao nível do ensino superior, recorreremos ao exemplo da Universidade Aberta por ser a instituição pioneira do ensino a distância universitário em Portugal.

De acordo com Teixeira (2006), um dos responsáveis pelas notas prévias do Modelo Pedagógico Virtual da Universidade Aberta, a publicação deste documento “não se limita a consagrar uma viragem fundamental” (p. 4) desta instituição de ensino. Na sua opinião, “marca também um momento profundamente inovador na história recente das universidades portuguesas (p. 4). Assim sendo, consideramos que as diretrizes orientadoras deste modelo indicam-nos algumas características desta modalidade de ensino, podendo ser aplicadas ao ensino a distância em geral, pelo que passamos a descrevê-las sucintamente.

Pereira, Mendes, Morgado, Amante e Bidarra (2006), autores deste modelo, defendiam a “reorientação” dos paradigmas do ensino a distância praticado pela Universidade Aberta. Os autores afirmam que esta reorientação «implica a passagem de um modelo de ensino a distância industrial, centrado na distribuição ao estudante de um pacote de materiais de aprendizagem (interação entre o estudante e os conteúdos), para um modelo centrado no desenvolvimento de competências com recurso integral aos novos instrumentos de informação e comunicação» (p.8). As novas formas de comunicação via Web permitem esta transição, uma vez, que promovem “a criação de novos contextos de ensino-aprendizagem”, permitindo ainda desenvolver vários caminhos de comunicação “multidirecional”, tais como “entre estudante-professor e estudante-estudante (comunicação um-para-um, um-para-muitos e muitos-para-muitos)” (p.8), para além da anterior “estudante-conteúdos”. Segundo Pereira e colaboradores (2006) “estas possibilidades permitem a criação de classes virtuais, onde estudantes e professores interagem a partir de qualquer lugar e em qualquer momento” (p.8).

Esta perspetiva vem ao encontro do que já tem sido afirmado ao longo desta resenha quando se afirma a necessidade de mudança dos paradigmas de ensino-aprendizagem para corresponderem às metas do “espaço europeu”, tornando «imperativa uma maior responsabilização do estudante pela sua aprendizagem, ao

mesmo tempo que exige novos modos de ensinar e aprender» (ibidem, p.8). Esta alteração de paradigmas «dá um novo sentido ao próprio ensino a distância reconfigurando-o, já não no ensino, mas na educação a distância» (Pereira e colabs., p.9).

Pereira e colaboradores (2006), ao explicarem o modo como são delineadas as “diversas situações de ensino”, colocam o estudante no centro do processo de ensino-aprendizagem, dizendo que este deverá realizar um «percurso de aprendizagem que deverá conduzir à aquisição e ao desenvolvimento de competências transversais, necessárias à vivência na Sociedade do Conhecimento, bem como à aquisição de competências específicas dentro da área de saber escolhida pelo estudante» (p.10). No seu entender esta alteração do sentido do ensino a distância faz emergir «uma pedagogia específica – a pedagogia *online* – que altera substancialmente o papel do professor» (p.11). Esta nova pedagogia, de acordo com as palavras destes autores:

Ao invés de privilegiar a transmissão de conteúdos e a avaliação dos conhecimentos que o estudante foi capaz de reter, exige que o professor atue como facilitador de processo de aprendizagem, auxiliando o estudante a desenvolver capacidades metacognitivas, organizando a colaboração e estimulando a interação na comunidade de aprendizagem. (p.11)

Em jeito de síntese deste ponto de reflexão, e por entendermos ser pertinente para o entendimento do processo de ensino-aprendizagem desta modalidade de ensino, apresentamos o que Pereira e colaboradores (2006) referem relativamente ao modelo pedagógico virtual da Universidade Aberta. Os autores informam-nos que este modelo segue dois caminhos diferentes, quer através de uma “aprendizagem independente”, quer através “do diálogo e da interação entre pares”, este último “com base em estratégias de aprendizagem cooperativa e colaborativa”. Estes dois caminhos de aprendizagem realizam-se da seguinte maneira:

A aprendizagem independente é realizada de forma autónoma pelo estudante, com base em atividades, materiais, bibliografia e orientações disponibilizadas pelo professor. A segunda abordagem, colaborativa, releva da aprendizagem que emerge do trabalho desenvolvido em conjunto, partilhando experiências e

perspetivas, com base em objetivos comuns e modos de trabalho negociados em grupo. (pp. 10-11)

Segundo Pereira e colaboradores (2006), a abordagem colaborativa permite que os estudantes possam participar de uma construção do conhecimento “socialmente contextualizada”, ao mesmo tempo que participam de um processo de ensino-aprendizagem que «previne o desenvolvimento de sentimentos de isolamento e de desmotivação, inerentes aos modelos tradicionais de ensino a distância» (p.11). Desta forma, os autores afirmam «que o trabalho em equipa prepara os estudantes para atuar nas modernas organizações, onde as tarefas são cada vez mais interdependentes e onde cada vez se torna mais necessária a partilha de informação e conhecimento, bem como uma atuação profissional concertada» (p11).

Como pudemos verificar, esta modalidade de ensino procura responder às exigências da sociedade atual, através de uma adequada preparação dos que procuram uma instituição de ensino para continuarem a sua formação, exigindo, quer aos estudantes, quer aos professores uma nova forma de aprender e de ensinar. Nas linhas que se seguem, procuraremos especificar de forma mais pormenorizada esta modalidade de ensino.

2.1.1. Principais características do Ensino a Distância *Online*

Segundo Peres e Pimenta (2011, p.15), uma aprendizagem “dirigida essencialmente a adultos” e “mediada por computador” denomina-se, na terminologia usual, “aprendizagem eletrónica ou a distância”. Se esta aprendizagem recorrer a “ferramentas aplicacionais das metodologias de ensino-aprendizagem”, nomeadamente a *Internet* e recursos Multimédia, assume “o termo geral de *e-learning* (*electronic-learning*)”. Os mesmos autores apresentam-nos outro conceito de ensino a distância, de outro autor (Khan, 2005), em que se considera o *e-learning*:

como uma aproximação para a disponibilização *online* da instrução (do plano ensino-aprendizagem), centrada no aluno, interativa e facilitadora de um ambiente de aprendizagem para todos, em qualquer lugar, a qualquer hora,

utilizando as mais variadas tecnologias digitais em combinação com outros materiais, ajustado ao contexto de aprendizagem e ao ritmo de cada um. (p.15)

Para além do termo *e-learning* (*electronic-learning*), dentro do âmbito do ensino a distância surge outro termo, o de *b-learning* ou *blended-learning*, que terá surgido no ano 2000, num documento denominado *E-learning in Practice, Blended Solutions in Action*, de Cushing Anderson (2000), como a súpula da consideração de várias “alternativas disponíveis à condução da formação (em sala/presencial, CD-ROM, *Internet* com largura reduzida, *Internet* com acesso a banda larga, etc)”. Segundo Peres e Pimenta (2011, p.15), Anderson terá sugerido a “solução mista”, ou *blended solution*, de acordo com o termo original, como a melhor opção de implementação de cursos de ensino a distância. De acordo com os autores supra citados, “o modelo *b-learning* pretende valorizar o melhor do presencial e do *online*” (p.15).

Para se implementar o ensino *online* é necessário ponderar aspetos técnicos que se ajustem devidamente ao tipo de curso que queremos desenhar. No entanto, como nos referem Peres e Pimenta (2011), a importância da escolha de um LMS (*Learning Management System*), que “é uma plataforma Web que permite a gestão de processos de aprendizagem na perspetiva técnica, administrativa/gestão e pedagógica/educacional” (p.16), terá que se alicerçar, “adequadamente, em termos pedagógicos” (p.22).

Esta necessidade de ter em linha de conta a importância de um suporte pedagógico adequado a uma formação/ensino de sucesso levou ao surgimento de, segundo Peres e Pimenta (2011), “mais de 100 modelos de instrução” (p.24). Não obstante o número de modelos existentes, todos eles se baseiam no “modelo genérico ADDIE” (p. 24) e convergem para a mesma dinâmica de desenvolvimento de cursos a distância sendo que “a maior diferença entre eles reside, essencialmente, ao nível do número e nome dos passos a seguir, assim como na sequência das ações recomendadas” (p. 24). Este modelo sugere que no momento da implementação de qualquer curso *online* se sigam os seguintes passos: “análise do ambiente de formação”, “desenho da organização do curso”, “desenvolvimento dos documentos de suporte”, “implementação do curso” e “avaliação do curso (Análise, Desenho, Desenvolvimento, Implementação e Avaliação – *Analysis, Design, Development, Implementation, Evaluation*)” (p.24).

No próximo ponto de reflexão, salientaremos os dois passos que nos parecem ser de suma importância para uma aposta de qualidade na implementação de cursos a distância *online*. A análise do ambiente de aprendizagem e a identificação das características gerais dos estudantes, no nosso entender, são dois pilares fundamentais para a devida organização desta modalidade de ensino, como poderemos, de seguida, verificar.

2.1.2. A importância da análise do ambiente de aprendizagem e da identificação das características gerais dos estudantes

De acordo com Peres e Pimenta (2011), a análise do ambiente de aprendizagem é a “primeira etapa na construção de um curso *online*” (p.31), sendo necessário elaborar uma “descrição do ambiente de aprendizagem” (p.31), devendo o docente agir “como um arquiteto que, antes de iniciar o seu projeto, estuda os condicionalismos gerais” (p.31). Estes condicionalismos gerais referem-se à identificação do contexto, à consideração das características gerais dos estudantes, às “necessidades de instrução, os *e-conteúdos* disponíveis, os pré requisitos e as tecnologias Web” (p.31).

Relativamente à identificação das características gerais dos estudantes, os autores supracitados indicam-nos alguns aspetos que entendemos ser pertinente referir. No seu entender, esta identificação “inclui um levantamento sobre a motivação perante a matéria em estudo, as expectativas, as experiências, a cultura e a personalidade” (ibidem, p.33), as competências, a idade, bem como, a facilidade de acesso à *Internet*. Esta análise do ambiente de aprendizagem e esta identificação das características gerais dos estudantes, vai permitir a adoção de estratégias que se adaptem ao perfil do estudante que aposta nesta modalidade de ensino.

Uma das grandes medidas pedagógicas do ensino a distância *online* prende-se com o fator “flexibilidade”, entendido, de acordo com Pereira e colaboradores (2006), «como uma variável que interpreta a matriz original do ensino a distância» (p.11). Este “primado” da flexibilidade permite ao estudante «aprender onde, quando, independentemente das distâncias, em qualquer lugar, sem o constrangimento de um horário» (p.11). O fator “flexibilidade” vai ao encontro da principal característica do estudante *online*, que é, na sua maioria, um «adulto, com responsabilidades

profissionais, familiares, cívicas, cidadãos ativos e intervenientes na sociedade» (pp.11-12).

A aposta na comunicação assíncrona como a forma de comunicação privilegiada por esta modalidade de ensino, também pode ser considerada outra das principais estratégias pedagógicas desta modalidade de ensino. Segundo Pereira e colaboradores (2006), este tipo de comunicação, para além de facilitar a gestão das aprendizagens, possibilita, ainda, ao estudante ter o tempo necessário «para ler, processar a informação, refletir e, então, dialogar ou interagir (responder)» (p.12). No seu entender, a comunicação assíncrona, nomeadamente através do fórum de discussão, promove “a reflexão, a partilha de conhecimento e o pensamento de ordem superior (como é típico no ensino superior)” (p. 12).

A análise do ambiente de aprendizagem e a identificação das características gerais dos estudantes, como pudemos verificar, podem ser considerados dois passos importantíssimos na construção dos modelos pedagógicos do ensino a distância *online*. Permitem obter informações prévias do público-alvo que pretende frequentar esta modalidade de ensino e adequar as abordagens de ensino ao perfil de aprendizagem dos estudantes, que como vimos anteriormente, em média geral, são adultos profissionalmente ativos e com responsabilidades familiares.

2.1.3. A avaliação nos cursos *online*

Na conceção de qualquer curso, neste caso específico, de um curso *online*, a avaliação é um fator essencial, quer seja do curso em si, mas, principalmente, dos estudantes. Sobre este assunto, Peres e Pimenta (2011, p. 46), afirmam que o “instructor *online*” deve conjugar quer a avaliação formativa, quer a sumativa, utilizando “várias técnicas de avaliação” (p, 46). Os autores mencionam ainda a importância do *feedback* no percurso do estudante e na influência que tem na sua avaliação, devendo incluir uma “carga motivacional, energética e memorável” (Allen, 2007, citado por Peres e Pimenta, 2011, p.47). Indicam-nos, complementarmente, que o *feedback* aos estudantes deverá ser dado dentro de um curto espaço de tempo, “não mais de uma semana”, para não prejudicar o entusiasmo dos estudantes na execução das tarefas seguintes.

Sumarizando esta questão, Peres e Pimenta, recorrendo a Born (2003), defendem que a “avaliação na Web poderá ser efetuada de três modos: presencial, *online* com supervisão e *online* sem supervisão”.

Na forma presencial, a avaliação é realizada num espaço físico, normalmente uma sala de aula, e uma vez que, por norma, os alunos de um curso *online* são oriundos de várias regiões, a instituição possui vários pólos em vários pontos do país, onde os alunos se deslocarão para realizar os momentos de avaliação. No modo *online* com supervisão, o momento de avaliação é apenas disponibilizado no ambiente *online*. Aqui a opção é realizada através de “*chat*, telefone, audioconferência ou videoconferência”, permitindo ao supervisor “responder de imediato a qualquer solicitação” (Peres e Pimenta, 2011, p.47). Este modelo, porém, poderá apresentar algumas limitações, já que obriga a uma calendarização, nomeadamente, a um horário específico, difícil de obter de acordo com a disponibilização de todos os alunos ao mesmo tempo. Por fim, temos a solução *online* sem supervisão em que o “teste é realizado *online* sem qualquer tipo de supervisão”. São disponibilizadas aos alunos as indicações relativas ao dia e duração em que o teste estará disponível. O aspeto positivo desta modalidade de avaliação refere-se à eliminação dos custos que a supervisão e a impressão colocam à instituição, surgindo apenas a questão quanto à “garantia de identidade e a necessidade de prevenção de plágio” (ibidem, p.47)

Como podemos constatar nesta breve apresentação dos tipos de avaliação em cursos a distância *online*, a avaliação pode ser consumada de diferentes maneiras, recorrendo quer à avaliação formativa, quer à sumativa e às várias formas de efetivar a avaliação de carácter sumativo.

2.1.4. Os estilos de aprendizagem em cursos *online*

Segundo Peres e Pimenta (2011), os estilos de aprendizagem individuais são “fatores de influência a considerar aquando do desenho de uma estratégia de instrução” (ibidem, p.56). Através da análise que realizaram sobre esta temática elencam-nos algumas teorias e modelos que são mais utilizados na escolha das estratégias de instrução vocacionadas para esta modalidade de ensino, que passaremos a nomear.

2.1.4.1. A teoria da aprendizagem experimental de Kolb

Kolb (1984) é o primeiro autor referenciado, defendendo a teoria da «aprendizagem experimental em quatro fases: experiência concreta, observação reflexiva, conceptualização abstrata e experimentação ativa» (Peres & Pimenta, 2011, p.56). Segundo Kolb, «o conhecimento é visto como um processo de transformação criado e recriado continuamente e não como uma entidade independente para ser adquirida ou transferida. A aprendizagem transforma a experiência em formas objetivas e subjetivas do conhecimento.» (ibidem, p.56). Segundo os autores, a teoria dos estilos de aprendizagem de Kolb (1984) «defende que o sucesso da aprendizagem é proporcional à aproximação das estratégias de instrução às preferências de aprendizagem individual que, embora não sendo fixas, definem as características específicas de cada indivíduo» (ibidem, p. 57)

2.1.4.2. A teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner

Outra das teorias de estilos de aprendizagem, normalmente tida em linha de conta no âmbito dos teóricos que se dedicam à área do ensino a distância, é a *teoria das Inteligências Múltiplas* de Howard Gardner. Sendo uma teoria com origens biológicas, afirma que «todo o ser humano tem um repertório de capacidades para resolver diferentes tipos de problemas. Uma vez que as inteligências se manifestam de maneira diferente, em níveis de desenvolvimento diferentes, tanto a avaliação quanto a estimulação precisam de ocorrer de maneira adequada». (Peres & Pimenta, p. 59)

São sete, as formas de inteligências específicas identificadas por Gardner: verbal-linguístico; lógico-matemático; visual-espacial; corporal-cinestésico; “musical-rítmico: interpessoal; e, por último, Intrapessoal” (Gardner, 1999, pp. 41-43; Peres & Pimenta, 2011, p. 60).

Peres e Pimenta (2011) alertam-nos, ainda, para o facto de existirem outros fatores a ter em atenção para além dos estilos individuais de aprendizagem, tais como, “as expectativas, as experiências, os conhecimentos prévios, a cultura, a personalidade e as matérias em estudo (...) que podem motivar ou desencorajar os alunos para a

aprendizagem”, pelo que sugerem as seguintes medidas que passamos a citar: «sempre que possível, não extrapolando os objetivos do curso, deverá equacionar-se a conceptualização teórica das matérias em estudo suportada nos diferentes estilos individuais, nomeadamente pela disponibilização de ficheiros explicativos em diferentes formatos (vídeos, texto, imagens, etc)» (ibidem, p.61).

Para finalizar esta reflexão acerca das características essenciais do ensino *online*, e de novo, recorrendo aos autores supracitados, por nos concederem uma análise específica e condensada desta modalidade de ensino, iremos seguidamente abordar a questão dos modelos pedagógicos mais defendidos na área.

2.1.5. As teorias de aprendizagem em cursos *online*

Os modelos pedagógicos atualmente utilizados provêm de teorias de aprendizagem com origem nas “correntes behaviorista, cognitivista e construtivista” e, ainda, socioconstrutivista (Allen, 2007, citado por Peres & Pimenta, 2011, p.62. 68), que iremos, de forma sucinta, descrever, nomeadamente, as suas principais características e perceber como influenciam as estratégias/instrumentos pedagógicos utilizados no ensino a distância *online*.

2.1.5.1. Behaviorismo ou Comportamentalismo

A corrente behaviorista ou comportamentalista, defende uma aprendizagem que “visa a aquisição de comportamentos expressos através de relações mais ou menos mecânicas entre um estímulo e uma resposta” (Peres & Pimenta, 2011, p. 62), realçando o “saber-fazer” e não exige nada mais do sujeito do que a interiorização do que lhe é transmitido, suscitando uma atitude passiva no processo. Como sabemos, os principais teóricos desta corrente passam por um leque de nomes bem conhecidos, tais como “Bandura, Pavlov, Skinner, Thorndike, Watson, entre outros” (p. 62). A abordagem de ensino é centrada no professor e os conteúdos são transmitidos de forma segmentada com o intuito de uma aprendizagem gradual.

A sua aplicação no ensino *online* realiza-se através de «aplicações do tipo *Practice and Drill* em que cada objetivo é apresentado com exercícios apropriados. O computador gere a apresentação das habilidades, a estrutura prática e corrige a resposta dada com um ajustado *feedback*.» (ibidem, p. 63). Segundo os autores, as lições são precedidas de um objetivo, que indica os materiais de ensino e a respetiva avaliação, permitindo aos docentes, através desta aplicação uma instrução do “tipo «um-para-um»” (p. 63). As aplicações anteriormente referidas são consideradas “parte essencial de um tutorial” (p. 63).

2.1.5.2. Cognitivismo

A corrente cognitivista, por sua vez, centra-se numa estrutura em três fases: “codificação, processamento e reconhecimento da informação”. Neste processo, os autores afirmam que «o indivíduo é visto como um ser que interage com o meio e é graças a essa interação que aprende» (Peres & Pimenta, p. 63). A aprendizagem pretende causar a mudança da “estrutura cognitiva do sujeito” (p. 63), “na forma como ele percebe a realidade, a seleciona e organiza” (p. 63). De novo, encontramos uma abordagem centrada no docente «que planifica as suas atividades, a fim de promover a passagem da informação de uma memória a curto prazo para uma memória a longo prazo» (ibidem, p.63). Nesta corrente valoriza-se, ainda, “os conhecimentos prévios dos alunos” (p. 63) para a “aquisição de novas aprendizagens” (p. 63). A sua aplicação em cursos *online* é “promovida pela condução do professor na exploração das ferramentas de hipertexto” (p. 64).

2.1.5.3. Construtivismo

A corrente construtivista, por sua vez, defende uma abordagem ao ensino centrada no estudante e na sua aprendizagem por conta própria em detrimento de um ensino focado na transmissão de conhecimentos. Nesta corrente a construção do conhecimento é da responsabilidade do estudante, que para isso deverá procurar “aprender através da sua própria construção mental de significados” (Peres & Pimenta, p. 64) e é sugerida uma “aprendizagem através da resolução de problemas em contextos

reais” (p. 64). A esta corrente estão associados os seguintes teóricos: “Piaget, Vygotsky, Shuman, Bruner, Dewey, Grabinger, Papert, Spiro, entre outros” (p. 64).

A sua aplicação prática em ambientes de ensino *online* é facilitada pela própria “arquitetura flexível dos ambientes da *Internet*” (p. 64) que permite a “procura de soluções para a construção do próprio conhecimento” (p. 64). Os autores acrescentam, ainda, que «a tecnologia atual incorpora a noção de hipermédia, de ferramentas de autor como o html, flash ou o Quicktime que permitem o uso de metodologias como a simulação, os jogos ou o desenvolvimento de material educacional com hipertexto compatíveis com a filosofia construtivista (Gillani, 1984)» (ibidem, pp.64-65).

2.1.5.4. Sociocostrutivismo

Por último, a teoria socioconstrutivista defende que o conhecimento é “uma construção social” (Peres & Pimenta, p. 65) e que “a aprendizagem é um processo de índole social e não apenas cognitivo e individual” (p. 65). Vygotsky, o principal mentor desta teoria, defende que a aprendizagem acontece quando existe uma interação entre os indivíduos e, principalmente, quando existe, nesta relação, um dos indivíduos com um nível superior de conhecimento. Quando esta interação acontece, estamos perante a aprendizagem colaborativa, modalidade muito defendida nos ambientes de ensino/aprendizagem *online* que incorpora, no desenvolvimento do curso, atividades de trabalho cooperativo.

Para elencar as principais características deste tipo de aprendizagem, os autores acima mencionados, recorrendo desta vez a Orlich e colaboradores (1998), descrevem as “seguintes principais características”: «pode ser aplicada em pequenos grupos de três ou quatro alunos; exige o acompanhamento das tarefas; requer a cooperação entre todos os elementos do grupo; exige a responsabilidade individual pela aprendizagem coletiva [e] suporta a divisão do trabalho» (ibidem, p. 65). Para que estas características sejam implementadas com resultados de sucesso, os mesmos autores, citados por Peres e Pimenta, indicam como “chaves” essenciais as seguintes soluções práticas: “o planeamento do professor é vital; os requisitos de tempo devem ser estabelecidos; o envolvimento do aluno é obrigatório; a avaliação é essencial; a monitorização deve ser constante; a coesão e a responsabilidade devem ser promovidas”. (pp.65-66)

Esta teoria está a ser cada vez mais utilizada em cursos *online*, uma vez que ajuda a desenvolver nos estudantes competências cada vez mais requeridas pela sociedade atual, onde o trabalhar e produzir em equipa é uma das suas características profissionais mais evidentes.

2.1.6. A importância da relação interpessoal nos cursos *online*

Gostaríamos ainda de referir, neste capítulo, a importância da necessidade de se colocar na implementação dos cursos de formação *online* um carácter relacional forte, de maneira a diminuir as taxas de abandono dos alunos nesta modalidade de ensino. Já que as características principais desta modalidade de ensino são a distância e a não partilha de um espaço comum, salvo nos cursos de *e-learning* em que existe uma componente presencial, é importante que se promova o desenvolvimento do sentido de classe entre os estudantes, de modo a criar condições de sucesso à aprendizagem.

2.1.6.1. A importância das comunidades de aprendizagem

Segundo Moran (2007), as comunidades de aprendizagem são essenciais para a criação de vínculos, para manter a motivação e para atender aos diferentes estilos de aprendizagens dos estudantes. O autor defende mesmo a importância da construção destas comunidades em ambientes de aprendizagem virtuais. Lagarto (2009), por sua vez, e tomando em consideração as “experiências a que tem assistido” (p. 133), refere que as comunidades de aprendizagem “facilitam a aprendizagem e inibem a existência de elevadas taxas de abandono” (p.133).

Esta criação de condições de sucesso no desempenho do estudante passa pela sensação de pertença a um grupo e a um professor que o acompanha e pela existência de um espaço de partilha de conhecimentos, dúvidas e até mesmo de um espaço virtual de encontro e de lazer, onde todos possam conviver. Na opinião de Lagarto (2009), o “simple facto de o estudante se sentir membro de um grupo pode ajudar a criar motivações para as aprendizagens. Estas condições passam pela participação ativa nas

atividades de aprendizagem previstas, bem como nos fóruns de discussão que os tutores devem promover”(p.133).

Esta sensação de pertença, por sua vez, pode ajudar no desenvolvimento de “laços e relações entre os alunos” e implicá-los mais ativamente no “processo educativo”. Segundo Lagarto (2009), esta “relação social é uma componente essencial da atividade educacional” (p.133). Moran (2007) defende mesmo a ideia de que o papel do professor é fundamental para a promoção da criação de laços afetivos. Por este motivo deverá criar-se “um ambiente de educação *online*” que providencie “um espaço”, uma “espécie de café virtual”, para promover uma comunicação informal promotora da sensação de pertença a um determinado grupo de aprendizagem, ou seja, uma comunidade de aprendizagem. Este espaço informal, nomeadamente, o “café virtual”, deve ser um espaço de convívio sócio-afetivo, não devendo, portanto, “ser área de discussão de assuntos relacionados com matérias curriculares” (Lagarto, 2009, p.133).

2.1.6.2. O tutor – impulsionador de um ambiente de aprendizagem *online* de qualidade

Se observarmos com atenção tudo o que tem sido referido ao longo deste capítulo, encontramos no ensino a distância toda uma pedagogia centrada no aluno. O tutor desempenha aqui um papel essencial, uma vez que é ele que mais se relaciona com o estudante, podendo identificar a sua forma de aprender e, desta forma, poder adaptar as atividades pedagógicas ao perfil do formando.

Curiosamente, mesmo que o tutor adeque as estratégias pedagógicas de acordo com os diferentes perfis dos estudantes, Miranda e Bahia (2009) chamam a atenção “para o facto de o ensino a distância não se destinar a toda a gente” (p.86), “existindo um consenso que esta modalidade de ensino se adequa mais a pessoas: capazes de se automotivarem e autodisciplinarem; capazes de gerirem bem o tempo; capazes de exprimirem ideias e pensamentos através da escrita; capazes de aceitar o pensamento crítico, quer dizer, a argumentação dos outros; com alguma experiência informática (nomeadamente processador de texto e navegação na Web); que se sintam confortáveis a trocar experiências”. (p.87)

Esta ideia de Miranda e Bahia (2009) só vem reforçar a importância do papel do tutor para a promoção desta modalidade de ensino. Este terá que ser sensível a estas competências do estudante e conseguir detetar quando algum não as possui e, desta forma, proporcionar as estratégias pedagógicas adequadas para a sua integração ativa.

Não obstante o que foi referido anteriormente, Pereira e colaboradores (2006) referem que, atualmente, «exige-se que o professor atue como facilitador do processo de aprendizagem, auxiliando o estudante a desenvolver capacidades metacognitivas, organizando a colaboração e estimulando a interação na comunidade de aprendizagem» (p.11). Seguidamente, elencam-nos algumas das características essenciais do professor/tutor *online*, que passamos a citar na íntegra por considerarmos relevante para esta reflexão:

Espera-se que o professor seja criativo no delinear de atividades de aprendizagem, mantendo uma postura de permanente reflexão e investigação sobre as suas práticas, e que, simultaneamente, seja rigoroso, mas atento a necessidades e dificuldades manifestadas pelos estudantes. A par da importância determinante da interação nos processos de aprendizagem, ao professor é exigida a aplicação de competências de gestão do conhecimento, de trabalho em equipa, de disponibilização e facilitação de recursos diversificados de aprendizagem e de organização de atividades enriquecedoras e que promovam a reflexão e a partilha na classe. (p.11)

Na breve análise que fizemos aos autores Lagarto (2009); Miranda e Bahia (2009); Moran (2007); Pereira e colaboradores (2006) e Peres e Pimenta (2011), constatámos, que, o ideal na conceção de um curso é conciliar o que de melhor existe nas várias correntes pedagógicas, tendo em primeiro lugar no seu horizonte a análise e identificação dos perfis dos estudantes, de maneira a identificar o seu estilo de aprendizagem e, desta forma, implementar estratégias e recursos pedagógicos de diferentes tipos para irem ao encontro das diferentes características dos discentes.

2.2. A implementação do conceito de “Tutoria” no Ensino Superior

De acordo com o que tem sido referido ao longo deste trabalho, o ensino tem vindo a sofrer alterações na sua forma de ser transmitido, constituindo estas mudanças o principal fator desafiante e, também podemos dizer, uma das principais exigências da sociedade da informação e do conhecimento. Muitos são os autores que nestas últimas décadas têm alertado para esta situação. Simão, Flores, Fernandes e Figueira (2008), afirmam que o “papel do ensino superior como um mero adicionador de conhecimentos teóricos e científicos” (p. 76) deve ser substituído. Na sua opinião, os modelos curriculares dos cursos e as próprias metodologias de ensino devem ser repensadas, concebendo-se “a aprendizagem como um processo ativo, cognitivo, construtivo, significativo, mediado e autorregulado” (76).

Esta mediação introduz-nos o conceito de tutoria, assumindo esta “particular importância se considerarmos o modelo académico que se pretende configurar no âmbito do espaço europeu” (Simão e colaboradores, 2008, p.75). No entanto, as autoras concluem “que os diversos programas e práticas de tutoria se foram construindo na prática concreta de cada instituição” (p. 75), tendo em conta o contexto e as características dos alunos e, apontando para “a importância e reconhecimento da necessidade de formação por parte dos docentes e para clarificação do papel do tutor” (p. 75).

Embora tenham surgido estas diferentes perspectivas de tutoria, estudos há em que parece predominar a ideia de que “o professor tutor [se] converte no professor de referência do grupo de alunos que vai acompanhar” (ibidem, p.77). A questão que se coloca é a seguinte: este acompanhamento consiste concretamente no quê? Interessa, sobre este aspeto que nos parece determinante, referir um conjunto de características comuns destacadas por estas autoras, com base no trabalho de Carrasco Embuena e Lapeña (2005, p. 77):

- a) A tutoria é uma ação de orientação que visa promover e facilitar o desenvolvimento integral dos estudantes, nas suas dimensões intelectual, afetiva, pessoal e social;
- b) A tutoria é uma tarefa docente que personaliza a educação universitária mediante um acompanhamento individualizado, que facilita aos estudantes a construção e

o amadurecimento dos seus conhecimentos e atitudes, ajudando-os na planificação e no desenvolvimento do itinerário académico;

- c) A tutoria é uma ação que permite a integração ativa e a preparação do estudante na instituição universitária, canalizando e dinamizando as suas relações com os diferentes serviços (administrativos, docentes, organizativos, etc), garantindo o uso adequado e a rendibilidade dos diferentes recursos que a instituição proporciona.

Apesar de já existirem estas noções do que se pretende com a tutoria, estas autoras referem, ainda, que constataram que nenhum dos professores que fizeram parte do seu estudo possuía formação pedagógica e profissional específica nesta área (ibidem, p.81).

Importa aqui fazer referência ao trabalho de Simão e colaboradores (2008), com docentes e alunos em relação às competências que os tutores deveriam evidenciar. Relativamente à maioria dos professores que foram questionados, referem “aspetos relacionados sobretudo com a atitude que deverá revelar perante o grupo”, tais como, “saber ouvir, mostrar interesse e preocupação, gostar da proximidade com os alunos, ser amigo, ser sincero e aberto, não desiludir os alunos e, por último, como dizia um dos tutores, ser um “bom pai de família” para os alunos” (p.82). Os alunos, por sua vez, e de uma forma geral, referem que o tutor deverá “orientar o grupo, promover motivação e confiança no grupo, apoiar o grupo na resolução de conflitos, estimular o debate. Mencionam a disponibilidade como um requisito fundamental para um bom desempenho do papel do tutor (ibidem, p.84).

Esta relação pedagógica de tutor/estudante é uma realidade do ensino a distância *online*, uma vez que a sua dimensão em larga escala, relativamente ao número de estudantes que abarca, requer um número proporcional de tutores para dinamizarem as unidades curriculares que integram o desenho curricular do curso.

Situemos, neste momento, toda esta contextualização anterior no regime de ensino a distância, começando por definir que, embora seja um ensino não, ou, parcialmente presencial, requer todo um enquadramento institucional, devendo o professor/tutor manter com os alunos, segundo Lagarto (2009), “três tipos fundamentais de relação: administrativa, de aconselhamento, pedagógica” (p.124).

Neste momento, interessa-nos apenas refletir sobre a função do tutor no ensino a distância que se insere na relação de aconselhamento. Lagarto (2009) refere que a relação de aconselhamento se divide em duas partes, uma que “conduz à escolha do percurso formativo do aluno, suportada na identificação do perfil de competências já adquiridas, e outra, resultante de atos de natureza pedagógica relacionados com as atitudes dos alunos face ao estudo, nomeadamente, aconselhamento de leituras e atividades supletivas conducentes à melhoria do seu desempenho, modificação do plano de formação, etc” (p.125).

O mesmo autor esclarece que esta relação pedagógica do “aluno com a instituição passa pela figura do tutor” (ibidem, p.125), sendo consubstanciada por um conjunto de situações, das quais o autor destaca as seguintes: “o esclarecimento de dúvidas que ocorram durante o estudo; a resolução de questões colocadas pelo próprio tutor; a correção de exercícios propostos pelo tutor, de forma individual ou em grupo; a discussão de dúvidas suscitadas pela correção de testes formativos; a participação em debates temáticos relacionados com a matéria curricular (...); situações de aconselhamento individual que o tutor considere adequadas em determinado momento da formação” (p.125).

Depreendemos, do anteriormente exposto, que é através da relação com o tutor que se fundamenta o elo humano entre o aluno e a instituição formadora. Como já vimos, apesar de ser a própria instituição que cria o seu contexto de ensino e de tutoria, o tutor apesar de poder “assumir papéis variados”, todos eles convergem no “apoio individual do aluno”. Segundo Lagarto (2009), independentemente das instituições, de um modo geral, um tutor de ensino a distância pode ser caracterizado por um conjunto de atividades «que vão desde o aconselhamento à correção da avaliação sumativa, passando pela motivação dos alunos, facilitação da interação, coordenação de sessões presenciais, acompanhamento da avaliação formativa e esclarecimento das dúvidas durante o processo de aprendizagem» (p.128).

O autor realça, ainda, que o papel do tutor nas instituições universitárias “desempenha um papel mais ativo, já que de um modo geral, lhe é atribuído um certo número de estudantes pelos quais ele se torna responsável” (ibidem, p.128). Por outro lado, quando existem avaliações intermédias obrigatórias, o tutor “pode assumir um

papel de corretor de provas”, concluindo que “nestas instituições o tutor confunde-se muitas vezes com um docente da disciplina” (ibidem, p.128).

Para além destas características próprias do desempenho do tutor, Lagarto (2009) aponta-nos um conjunto de medidas essenciais quando se concebe e produz um curso de formação a distância, devendo-se, em primeiro lugar, “definir o tipo de interação que deverá existir entre alunos e tutores e prever a duração média dessa atividade” (p.129). Esta delimitação, segundo o autor, é muito importante, uma vez “que determina a afetação de recursos a um projeto, elementos necessários para a sua planificação pedagógica e financeira. Da mesma forma, devem prever-se as sessões presenciais que tenham de existir, os seus locais, objetivos e duração” (ibidem, p.129).

Nesta linha de pensamento, podemos afirmar que o professor desempenha a missão de facilitador de todo o processo, “com ações que suportam e acentuam as presenças sociais e cognitivas” (Peres & Pimenta, 2011, p.67).

Nas linhas que se seguem, analisaremos, de forma mais aprofundada, algumas das características principais, quer do professor/tutor, quer do estudante/formando nos cursos online.

2.2.1. A importância da relação pedagógica Professor/Tutor e Estudante/Formando num curso a distância *online*

Mesmo sabendo que estamos a analisar uma área de investigação ainda pouco desenvolvida (Salmon, 2011, p. 12), e porque acreditamos que num curso a distância *online* são as estratégias pedagógicas e não a tecnologia que influenciam positiva e qualitativamente o sucesso da aprendizagem nesta modalidade de ensino, o presente ponto desta resenha procurará demonstrar a importância da relação pedagógica entre professor/tutor e estudante/formando nesta modalidade de ensino.

Uma das principais características dos cursos *online* é serem, maioritariamente, frequentados por uma população adulta ou jovem-adulta. Ou seja, indivíduos que já estão inseridos no mundo laboral e, na sua grande maioria, já tendo responsabilidades familiares, o que lhes dificulta o acesso a uma formação académica e formativa totalmente presencial. O facto de serem estudantes adultos influencia o tipo de relação

pedagógica que o professor/tutor deverá utilizar na implementação e dinamização do curso ou unidade disciplinar pela qual é responsável.

Concretizando um pouco, destacamos aqui a perspectiva de alguns autores sobre este assunto. Segundo Resende (2010), o professor torna-se num investigador, num conselheiro, promovendo no estudante, competências de autonomia e autodomínio. A mesma autora reforça, ainda, a ideia da necessidade do professor manter uma relação próxima com os seus estudantes. Por sua vez, Collins e Zacharakis (2010, p.273) dizem-nos que os professores/tutores devem ajudar os seus estudantes a construir o seu próprio conhecimento e a desenvolverem competências adequadas para uma discussão crítica num ambiente virtual. Estes mesmos autores afirmam que os estudantes consideram que a influência do professor, através da sua participação, nomeadamente, nos fóruns de discussão, é muito importante, considerando que “the key to an online course [is] the instructor” (p.281). Os estudantes consideram, ainda, de extrema importância, para além de um real envolvimento do docente, a necessidade do fornecimento do *feedback* atempadamente, a dinamização cuidadosa das discussões com questões relevantes e o fornecimento de um guia de atividades acompanhado de objetivos claros e bem definidos. Para além destes fatores, salientam ainda a importância da disponibilidade diária do professor/tutor.

Monteiro (2012), classifica os docentes como facilitadores, promotores de “um clima de aprendizagem de confiança e atenção, de monitorização e de concertação, de abertura e tolerância nas relações entre os estudantes” (p.63), afirmando de seguida que “o educador deve, ele próprio, demonstrar o desejo e vontade de aprender e mudar” (p.63).

Podemos, então, afirmar, de acordo com Salmon (2011) que, embora, os computadores nos proporcionem novas formas de aprendizagem e interação com os estudantes, aqueles ainda continuam a precisar dos professores/tutores para uma dinamização efetiva do processo de aprendizagem.

Uma das exigências de base para um professor desempenhar a função de tutor no ensino *online* é fundamentar a sua abordagem de ensino segundo estratégias pedagógicas centradas no estudante, de acordo com as correntes construtivista e socioconstrutivista. Esta exigência é o ponto de partida para uma boa dinamização de

um curso *online* e da sua implementação depende o sucesso desta modalidade de ensino e conseqüente qualidade das aprendizagens dos estudantes que investem no ensino a distância.

Nesta linha de pensamento, não podemos deixar de fazer referência à formação do tutor.

Sabemos que a formação de docentes na área de tutoria é praticamente inexistente. Esta situação ajuda a entender as questões colocadas por Resende (2010). A autora questiona-se em relação à forma como se deverá preparar o professor universitário para ser capaz de funcionar em ambientes altamente interativos de aprendizagem construtivista e em como desenvolver no docente competências de planificação, conceção e implementação de cursos *online* construtivistas.

A autora reforça ainda a necessidade de uma boa preparação dos professores, sendo esta preparação considerada “a key-factor in the distance learning field” (p.142), referindo que:

Therefore, the teacher’s development should be seen as a strategic component of change in the introduction of quality distance education and it implies in an education with focus on the learning process of each student. (p.142)

Tendo em conta o referido anteriormente, relativamente ao facto dos estudantes no ensino *online* pertencerem, maioritariamente, à fase adulta, Hsu e Hamilton (2010, p.226), referem que os professores e instrutores de adultos são frequentemente pressionados para serem facilitadores, e até mesmo um “coach”, podendo traduzir este termo por mediador, treinador, alguém que fornece indicações, orienta os estudantes para atingirem determinada meta ou objetivos. Salmon (2011), defende mesmo que a principal função do professor/tutor, designado *e-moderator*, é promover a interação humana e a comunicação, principal veículo para a construção do conhecimento e para a aquisição de competências por parte dos estudantes. Esta função salienta a característica de base do *Five-stage model* criado pela autora para a dinamização do ensino e aprendizagem nos cursos *online*.

O modelo desenvolvido por Salmon (2011) tem como principal objetivo orientar as abordagens de ensino de forma a facultar aos estudantes uma abordagem ao estudo

através do fornecimento sistémico de andaimes, o chamado *scaffolding*, em fases graduais, de maneira a permitir que os estudantes possam adquirir, mais facilmente, as competências necessárias para a construção do conhecimento.

Uma das características de base do professor/tutor salientadas por Salmon (2011, p.45) é a competência de saber perceber/apreender as diferentes maneiras de agir dos estudantes e desta forma conseguir definir os seus respetivos perfis e estar sempre aberto a colocar em prática novas abordagens ao ensino de acordo com as diferentes características identificadas.

Salmon (2011) afirma, ainda, a importância da uma formação adequada do professor/tutor para contrariar a situação atual de muitos docentes na área do ensino *online*. Na sua opinião, estes encontram-se muitas vezes em situações de excesso de trabalho, recebendo salários abaixo da sua qualificação, o que lhes provoca um estado de *burnout*. Esta situação poderá ser combatida se se investir na formação destes docentes:

E-moderating is not a set of skills any of us is born with, nor one that we have learnt vicariously through observing teachers while we ourselves were learning. As yet there are comparatively few online mentors to guide us through step by step. Maybe in the future, adults will draw on their childhood online experiences and try to emulate the examples of good e-moderators who changed the direction of their lives! But, meanwhile, e-moderators must be trained". (Salmon, 2011, p.125)

Na mesma linha de pensamento, destacamos a perspetiva de Negash e Wilcox (2008, p.20), que afirmam que ensinar num ambiente *online* requer treino e experiência, uma vez que a experiência adquirida no ensino 'tradicional' presencial não pode ser facilmente adaptada ao ensino *online*. Os autores alertam-nos ainda para o facto de o ensino *online* exigir uma maior preparação do docente:

A professor with expertise in a subject area can probably walk into a traditional classroom and teach the course content with little preparation. The same expert professor, however, may not be able to achieve instant success in the e-learning environment just because the professor has been successful in a face-to-face setting. (p.20)

É neste sentido que Negash e Wilcox (2008) defendem que ensinar numa plataforma *online* requer dos docentes uma considerável disponibilidade em termo de tempo e de esforço na sua preparação. Na sua opinião, o ensino online requer duas a três vezes mais tempo de preparação do que o ensino presencial, salientando o facto de requerer um nível maior de interação e de comunicação com os estudantes

Negash e Wilcox (2008) reforçam, ainda, a noção de que os professores/tutores do ensino a distância precisam de competências diferentes dos professores do ensino ‘tradicional’. No entanto, dão-nos a entender que essas competências ainda se encontram em fase de definição, o que vem comprovar o já anteriormente referido, a ideia de que esta área de investigação se encontra em fase de desenvolvimento e muito há ainda a definir.

2.2.2. As principais características do perfil do tutor *online*

Salmon (2011) ajuda-nos a visualizar algumas características e/ou competências essenciais do professor/tutor aquando da contratação dos e-tutores (e-moderators). Essas competências permitem-nos, de certa forma, identificar o perfil do Professor/Tutor.

QUALITY	1. CONFIDENT	2. CONSTRUCTIVE	3. DEVELOPMENTAL
Understanding of online process	Confident in providing a focus for conferences, intervening, judging participants’ interest, experimenting with different approaches, and being a role model	Able to build online trust & purpose; to know who should be online and what they should be doing	Ability to develop & enable others, act as catalyst, foster discussion, summarize, restate, challenge, monitor understanding and misunderstanding, take feedback
Technical skills	Confident in operational understanding of software in use as a user; reasonable keyboard skills; good access	Able to appreciate the basic structures of CMC, and the WWW and Internet’s potential for learning	Know how to use special features of software for e-moderators, e.g. controlling, archiving
Online communication	Confident in being courteous, polite, and	Able to write concise, energizing, personable	Able to engage with people online (not the machine or

skills	respectful in online (written) communication	online messages	the software)
Content expertise	Confident in having knowledge and experience to share, and willing and able to add own contributions	Able to encourage sound contributions from others	Able to trigger debates by posing intriguing questions
Personal characteristics	Confident in being determined and motivated as an e-moderator	Able to establish an online identity as e-moderator	Able to adapt to new teaching contexts, methods, audiences & roles
QUALITY	4. FACILITATING	5. KNOWLEDGE SHARING	6. CREATIVE
Understanding of online process	Know when to control groups, when to let go, how to bring in non-participants, know how to pace discussion and use time on line.	Able to explore ideas, develop arguments, promote valuable threads, close off unproductive threads, choose when to archive, build a learning community	Able to use a range of CMC conferencing approaches from structured activities to free wheeling discussions, and to evaluate and judge success of conferences
Technical skills	Able to use special features of software to explore learner's use e.g. message history	Able to create links between CMC and other features of learning programmes	Able to use software facilities to create and manipulate conferences and to generate an online learning environment
Online communication skills	Able to interact through e mail and conferencing and achieve interaction between others	Able to value diversity with cultural sensitivity	Able to communicate comfortably without visual cues
Content expertise	Carry authority by awarding marks fairly to students for their CMC participation and contributions	Know about valuable resources (e.g. on the WWW) and refer participants to them	Able to enliven conferences through use of multi media and electronic resources
Personal characteristics	Show sensitivity to online relationships and communication	Show a positive attitude, commitment and enthusiasm for online learning	Know how to create a useful, online learning community

Tabela 1: *E-Moderator Competencies* (Salmon, 2011, adaptação da tabela 4.1.que consta das pp.106-107)

De acordo com Salmon (2011), uma competência crucial para o recrutamento de professores/tutores é a inteligência emocional, uma vez que promove competências essenciais a serem utilizadas no ambiente online, como a sensibilidade para as relações interpessoais, a autoconsciência e a capacidade de influenciar e motivar os outros, ou seja, tenha competência para liderar positivamente.

Para além da importância do grau de especialização do e-tutor, Salmon (2011) salienta a capacidade de reconhecer as diferentes formas de estilos de comunicação e, concomitantemente, as diferentes formas de aprendizagem oriundas de outras culturas.

Outra das principais funções do professor/tutor (e-moderator) no ensino online, segundo Salmon (2011), é orientar o desenvolvimento das discussões, os chamados fóruns de discussão, uma vez que é considerado um dos principais veículos desta modalidade de ensino para a construção do conhecimento. Esta orientação é crucial para encorajar o envolvimento de todos os estudantes nas partilhas de opiniões e de conhecimentos, de maneira a que o que é partilhado seja relevante para a aquisição de aprendizagens com verdadeiro significado.

Outra das funções importantes do professor/tutor, salientada pela autora, é saber responder devidamente aos comentários dos estudantes, quer de forma generalizada, quer individualmente. O saber emitir um feedback adequado às diversas situações do processo de aprendizagem do estudante, nomeadamente no caso de ser necessário formular correções, ou elogiar um bom desempenho, por exemplo, uma boa participação numa discussão e saber explicar, quer as correções, quer os elogios, é uma competência essencial do professor/tutor (ibidem, p.62).

Salmon (2011) termina esta listagem das principais competências do e-tutor (e-moderator), reforçando a necessidade de se definir um perfil definitivo deste agente do ensino online com as seguintes palavras: “We also need to raise the profile of e-moderators, and recognize and reward their valuable work” (p.123).

A título de síntese, recorreremos, de novo, a Resende (2010), que nos ajuda a sumarizar as principais características e funções do perfil do professor/tutor no ensino online.

De acordo com Masseto (2000, citado por Resende, 2010), este agente educativo tem que agir dentro dos parâmetros da teoria construtivista e desenvolver as competências que iremos descrever, sucintamente, nas próximas linhas.

O professor/tutor no ensino online deve ser capaz de desenvolver uma relação professor-estudante baseada na ‘confiança’ e na ‘empatia’; ser capaz de construir uma relação de ‘parceria com os estudantes durante a ação educativa’; saber como ‘planificar, agir e avaliar’; colocar em prática ‘estratégias de aprendizagem cooperativas’ num ‘ambiente de igualdade na relação com os estudantes’; deve possuir um ‘profundo conhecimento da sua área’, com ‘competências epistemológicas’ que sejam promotoras de ‘incentivo da investigação entre os estudantes’; ser ‘criativo’ e tendo capacidade para envolver os estudantes em ‘soluções novas e críticas e ao mesmo tempo estar aberto para novas e inesperadas propostas dos estudantes’; ‘estar aberto ao diálogo em qualquer momento e em qualquer lugar’; ‘saber como desenvolver comunicação interpessoal que tenha em consideração a subjetividade e individualidade dos estudantes’; ‘saber como construir a comunicação adequada para suportar o ensino a distância, o que implica a utilização de palavras e expressões que ajudem e incentivem a construção de conhecimento’ através de ações, tais como, a ‘implementação de projetos’, ‘partilha de problemas para resolução’, promovendo desde modo o pensamento reflexivo entre os estudantes ao longo do seu processo de aprendizagem. Ou seja, e utilizando as próprias palavras da autora: “In summary, being a pedagogical mediator in the virtual-being-together approach” (Resende, 2010, p.145)

Mesmo sabendo que muito fica por dizer em relação à definição do perfil do professor/tutor do ensino a distância online, queremos salientar a ideia mencionada no parágrafo anterior de que é, sobretudo, na relação que o e-tutor constrói com os estudantes que se fundamenta a qualidade e o sucesso da dinamização dos cursos online.

2.2.3. O contributo do *Five-stage model* de Salmon no desempenho pedagógico do Professor/Tutor

Pela pertinência para este estudo, iremos debruçar-nos no *Five-stage model* de Salmon (2011), já referido anteriormente. Este modelo vem reafirmar a importância do papel do *e-tutor* no processo de ensino-aprendizagem do ensino *online*, centrando-se em cinco etapas que o *e-tutor* deve seguir na dinamização de um curso/disciplina curricular numa plataforma *online*.

Salmon defende o papel do professor/tutor enquanto promotor de uma aprendizagem de sucesso, uma vez que tem a missão de guiar o estudante na escalada (*scaffolding*) dos cinco níveis e, desde modo, conduzi-lo para uma aprendizagem cada vez mais autónoma e de qualidade. Para que este resultado aconteça deverá recorrer a metodologias diferentes em cada nível do modelo, tirando o melhor proveito das funções que a plataforma *online* coloca ao seu dispor. A figura que se segue permite uma melhor visualização de todo o processo.

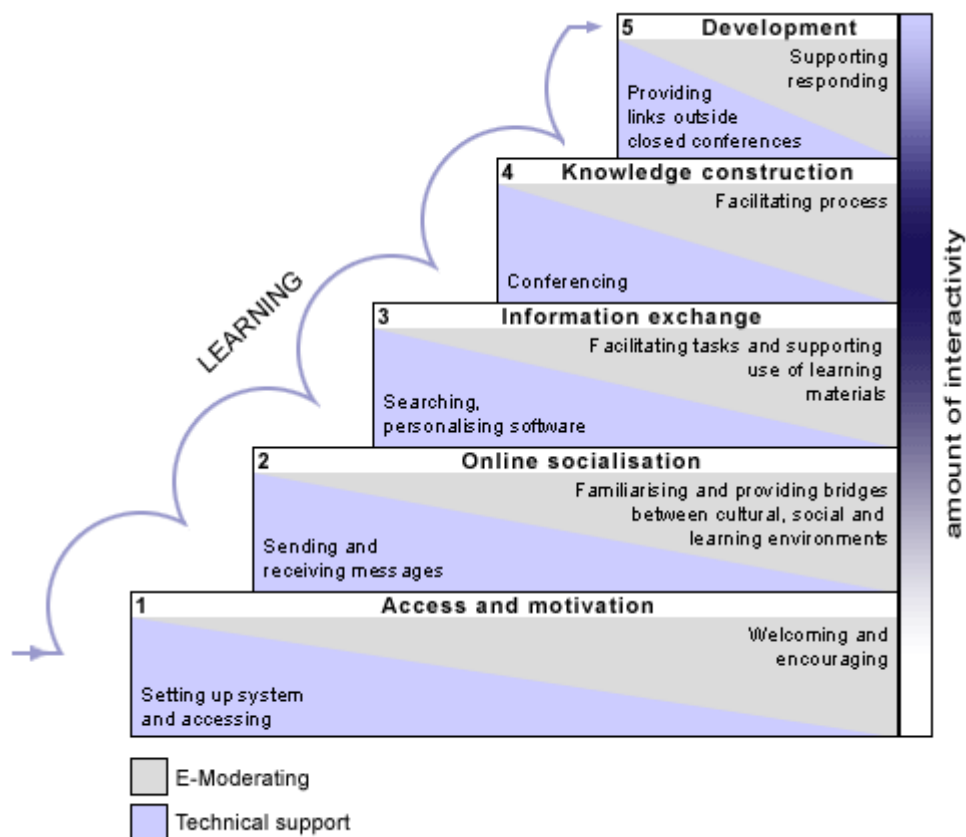


Figura 1: *Model of teaching and learning online* (Salmon, 2011, Fig. 2.1, p. 32)

Uma vez que este modelo nos ajuda a visualizar mais concretamente a função do professor/tutor (*e-moderator*) enquanto condutor/dinamizador de todo o processo de ensino-aprendizagem de um curso *online*, passaremos a descrevê-lo mais pormenorizadamente, embora de forma sucinta, nas linhas que se seguem.

De acordo com Salmon (2011), o nível 1, denominado Acesso e Motivação (*Access and Motivation*), tem como principal objetivo colocar os participantes/estudantes em contacto com a plataforma, sem qualquer treino prévio, para que possam autonomamente começar a utilizar a plataforma e a experimentá-la de maneira a que possam reconhecer os benefícios da utilização dessa ferramenta tecnológica durante a realização do curso.

Nesta fase, o e-tutor (*e-moderador*) tem que estar atento e verificar se todos os estudantes do curso ‘já deram algum sinal de vida’ (Salmon, 2011, p. 35). É o momento indicado para lhes dar as boas vindas e oferecer a sua ajuda e respetivo suporte. O professor/tutor, deve, através de um bom aconselhamento e devido fornecimento de *feedback*, encorajar a prática de uma crítica construtiva e indicar aos estudantes o que constitui verdadeiramente uma contribuição de valor. Os estudantes, por sua vez, deverão criar a noção de que poderão encontrar formas de aprendizagem com significado e importantes através da contribuição dos seus colegas, e não apenas através do e-moderador. Este nível termina quando cada estudante já tiver publicado as suas primeiras mensagens e respondido a pelo menos uma das mensagens publicadas pelos seus colegas.

No nível 2, a Socialização Online (*Online Socialization*), o professor/tutor deverá intervir no sentido de implementar oportunidades entre os estudantes para iniciarem o seu processo de socialização com os restantes colegas e com o próprio professor/tutor. Uma das estratégias para fomentar esta socialização *online* é formar comunidades de aprendizagem, promotoras do sentimento de pertença a um grupo de pessoas que estão juntas a trabalhar em tarefas comuns e que partilham interesses e objetivos comuns (ibidem). A principal tarefa do e-moderador é criar um clima que permita o bom desempenho do grupo, baseado no respeito e na entre-ajuda. Deverá incentivar, igualmente, a aquisição individual de aprendizagens, fomentando a

emergência de uma gradual motivação intrínseca nos estudantes e promovendo, deste modo, um bom ambiente de aprendizagem (ibidem).

O e-moderador deverá estar atento e prevenir situações de estudantes que tendam a alienar-se do seu grupo *online* e do seu professor/tutor e, conseqüentemente, do tema/módulo que está a estudar, correndo o risco de perder o interesse na continuação da sua aprendizagem (ibidem). Neste momento, deverá usar obrigatoriamente as suas competências para se assegurar que os estudantes estão a desenvolver um verdadeiro sentido de comunidade (ibidem). Deverá, igualmente, assumir a liderança na promoção do respeito mútuo entre os estudantes, despistando problemas, aconselhando os estudantes que ainda não estão bem integrados e tentando resolver eventuais situações de ofensa individual. Também deverá promover a relação dos estudantes que partilhem interesses comuns, uma vez que esta partilha de interesses é promotora de aprendizagens com significado. Em suma, Salmon (2011) refere o seguinte: “e-moderators should try to promote emotional literacy as much as information technology literacy” (p.41).

No nível 3, denominado Troca de Informação (*Information Exchange*), Salmon (2011) considera que os estudantes começam a apreciar a vasta gama de informação disponível *online*. Neste momento, os e-moderadores podem ajudá-los a tornarem-se independentes, confiantes e entusiasmados com o facto de estarem já a trabalhar seriamente no ambiente *online*. Ao mesmo tempo deverá assegurar-se de que todos os estudantes já estão a desempenhar o seu papel de forma ativa e participativa.

A partir desta fase a tutoria deverá começar a definir a sua planificação de acordo com as características já identificadas dos diferentes perfis dos estudantes, através dos diferentes tipos de abordagem ao estudo observados, bem como os seus interesses diversos. É igualmente importante transmitir instruções claras aos estudantes e atividades que estejam de acordo com os objetivos visados no início do curso, de maneira a que os estudantes possam claramente perceber o que se pretende com a sua realização (ibidem).

De acordo com Salmon (2011), é neste momento que os estudantes recorrem mais ao seu tutor para que este os conduza e oriente no meio da grande quantidade de mensagens existentes na plataforma. Ou seja, procuram o professor/tutor para uma

devida orientação na seleção da informação mais relevante para a construção do conhecimento, de acordo com os objetivos do curso e respetivas unidades curriculares. Isto acontece quando as competências de pesquisa e seleção da informação dos estudantes não são as mais adequadas. Esta fase de preparação é crucial para que possam obter o sucesso requerido no nível 4 deste modelo. É igualmente importante nesta fase, o tutor estar atento a eventuais fraquezas dos estudantes, para os poder orientar e encorajar a seguir em frente. O *feedback* de suporte é essencial para a motivação dos estudantes e contribuirá para o desenvolvimento dos mesmos.

No nível 4, Construção do Conhecimento (*Knowledge Construction*), como o nome indica, pretende-se que o estudante aprenda a desenvolver e a construir o seu próprio conhecimento, e a partilhá-lo com os outros membros da comunidade de aprendizagem.

De acordo com Salmon (2011), nesta fase é muito importante que os estudantes interiorizem o facto de que o conhecimento não é algo ‘fixo’ e que possa ser facilmente transferido de pessoa para pessoa. Para que estes possam interiorizar esta ideia e colocá-la em prática na sua abordagem ao estudo é necessária a intervenção do professor/tutor para ajudar nesta mudança de pensamento dos estudantes. Os professores/tutores nesta etapa poderão ter que reforçar algumas estratégias, tais como, colocar mais questões de reflexão e resolução, reforçar a dinamização dos fóruns de discussão, bem como a motivação e os apelos à mudança dos estudantes através de um feedback que os encoraje a não ter medo de se autonomizarem na construção do seu próprio conhecimento.

O professor/tutor neste nível, deverá, ao mesmo tempo que se faz presente no processo de motivação e encorajamento dos estudantes, dar a entender que não irá estar sempre disponível de maneira a cultivar nos estudantes o sentido da necessidade de se tornarem independentes e mais autónomos desse recurso. Estes deverão ser motivados a gerir, autonomamente, o seu ritmo e processo de aprendizagem, recorrendo ao professor/tutor apenas quando mesmo necessário (*ibidem*). Em suma, neste nível, o professor/tutor deverá ter em conta as diferenças entre os métodos cognitivos de ensino e de aprendizagem, bem como abordagens construtivistas neste processo. (*ibidem*)

Por último, no nível 5, Desenvolvimento (Development), Salmon (2011) reforça a importância do papel do professor/tutor (*e-moderator*):

I hope by now you have been convinced that technology itself does not lead to independent learning, and that there is much that e-moderators can do to promote and build increasingly productive use of the system. There are powerful reasons to scaffold online learning, not only for gradual knowledge construction but also to promote individual cognitive skills and reflection. (p.52)

Neste nível, os participantes tornam-se responsáveis pela sua própria aprendizagem, uma vez que uma das principais funções do tutor nesta fase é, segundo Salmon (2011) assegurar que os estudantes/ formandos se tornem autónomos no ambiente *online* e possam personalizar e apreciar esta experiência de aprendizagem e avaliar os benefícios a nível pessoal.

Nesta fase as abordagens ao ensino e ao estudo estão fundamentadas essencialmente no construtivismo, daí que Salmon (2011) refira que:

E-moderators need to be prepared for this and should welcome it as evidence of real cognitive progress in their participants. E-moderators should set up exercises and online events for stage 5, that promote critical thinking in conference participants, such as commenting on each other's writing. (p.54)

Como podemos verificar, a análise deste modelo de Salmon (2011) forneceu-nos algumas indicações importantes relativamente às diferentes formas de interação que o professor/tutor deverá desenvolver com os estudantes no Ensino a Distância. Permitiu, igualmente, identificar algumas das competências fundamentais do professor/tutor que deverá aplicar no desenvolvimento pedagógico do processo de ensino e aprendizagem em ambientes *online*.

2.3. O Estudante/Formando nos cursos *online*

Uma das principais características do Estudante/Formando *online*, como já pudemos constatar até ao momento, relaciona-se com o facto de ser, na sua maioria,

adulto, uma vez que a opção pelo ensino a distância *online* se relaciona com a necessidade de conciliar a sua formação ao longo da vida com a sua vida familiar e profissional.

Sobre este aspeto, Hsu e Hamilton (2010), referem que:

Adults seeking an undergraduate degree are driven by the fact that a college education is not only desirable, but necessary in today's highly competitive global job market and business environment. In fact, many jobs which will be available in the future will require higher-level cognitive skills that only a portion of current workers possess. (p.225)

A necessidade do adulto continuar a sua formação, e a necessidade de a conciliar com a sua vida familiar e profissional é destacada por Dixon e Dixon (2010) ao defenderem que a independência dos fatores físicos de tempo e de lugar é a maior característica da nova geração de estudantes.

Moskal, Dziuban e Hartman (2010), por sua vez, indicam-nos algumas características deste estudante adulto que passam pela recetividade e prontidão que os indivíduos adultos demonstram no ato de aprender, por serem responsáveis, orientados para aprendizagens com significado e autodirigidas, práticos e pragmáticos na sua abordagem ao estudo e com experiência de vida e profissional que trazem para a sala de aula, neste caso, para o ambiente de aprendizagem *online*.

A título de síntese, Morris (2010) afirma que o resultado de uma pesquisa recente realizada pelo “Instructional Technology Council” (p.116) indicou que mais de metade dos estudantes de educação a distância pertencia à faixa etária adulta.

Quando pensamos no perfil do estudante/formando *online* e na forma como a modalidade de ensino a distância promove o processo de ensino-aprendizagem, coloca-se mais uma questão para reflexão: a utilização de uma plataforma *online* de gestão de recursos e de aprendizagem poderá influenciar a forma como o estudante realiza a sua abordagem ao estudo? Outra questão que nos remete para a utilização da plataforma *online* (LMS): será que esta plataforma é capaz de motivar o estudante no seu processo de aprendizagem e é, igualmente, promotora de aprendizagens com significado?

Recorremos à perspectiva de Araújo (2009), que nos ajuda a clarificar estas questões, ao referir que «a utilização de uma plataforma de gestão de conteúdos e de aprendizagens reconfigura o papel do aluno tradicional, permitindo que os estudantes assumam maior autonomia no seu trabalho, adaptando horários e disponibilidades» (p.453). O autor acrescenta que, «um terço das questões colocadas pelos estudantes na plataforma foram-no entre as 20 horas e a meia-noite, o que revela também que o dia é aproveitado até horas mais tardias para interagir com o docente, e isso só é possível devido ao facto da plataforma estar sempre acessível e o estudante ter a expectativa que o docente também lhe poderá responder rapidamente a qualquer hora do dia» (p. 454).

Nesta linha de pensamento, também Wang (2008) refere que os meios de comunicação mediados por computador – nos quais inserimos a plataforma de gestão de recursos e de aprendizagens e suas respetivas ferramentas de comunicação – requerem mais práticas ativas de aprendizagem que o ensino tradicional.

Por sua vez, Mafé, Bas e de Los Rios (2008), afirmam que os estudantes para serem bem sucedidos nos cursos a distância têm que ter competências de informática adequadas, tais como, operações básicas de operador de computador, de pesquisa na Internet, de envio e receção de e-mail, bem como, serem bons gestores do seu arquivo informático. Os autores, indicam-nos, ainda, que no contexto de aprendizagem *online*, o uso adequado destas competências é um fator determinante na decisão de optar pela frequência de um curso a distância (ibidem). Por fim, reforçam que a anterior experiência no uso da Internet tem uma influência positiva na aprendizagem, na cognição, nas atitudes, interação e personalização, bem como, nos meios de pesquisa e aprendizagem individual (ibidem).

Para contextualizarmos o que tem sido referido até ao momento, nomeadamente, se será possível definir um perfil do estudante *online* através da forma como interage com a plataforma de gestão de recursos e de aprendizagens, optámos por incluir a «taxonomia [de Bento e Schuster (2003)] para a classificação da participação *online* agrupada em quadro quadrantes» (Peres & Pimenta, 2011, p.90).

Segundo os autores, existem quatro quadrantes que integram os vários tipos de interação presentes numa discussão *online*, uma das estratégias pedagógicas mais

utilizadas no processo de ensino-aprendizagem neste ambiente. Os quadrantes I e II, remetem para uma baixa participação (os estudantes ditos «invisíveis») e os quadrantes III e IV, são classificados de alta visibilidade. Estes dois graus de participação são subclassificados.

Especificando um pouco, o quadrante I integra os estudantes “que faltam” e “que aparentemente não se preocupam com o curso e com os seus colegas”. Por norma, são aqueles que revelam “baixas classificações” ou “desistências do curso”. Os estudantes do quadrante II “agem como testemunhas da aprendizagem”. Embora «invisíveis», “estão ativamente envolvidos nos conteúdos” e “discussões do curso”. São estudantes que fazem todas as leituras sugeridas pelos e-tutores, “mas não contribuem ativamente na discussão *online*”, no entanto, acedem “frequentemente à plataforma”. Estes estudantes estão de facto a aprender e “podem obter melhores classificações do que alguns colegas com visibilidade média” (Peres & Pimenta, 2011, p.90).

Os quadrantes III e IV, representativos da “alta visibilidade”, integra os alunos que interagem frequentemente nas discussões *online*. Contudo, esta visibilidade pode não ser “obrigatoriamente boa”, sendo que esta ressalva se relaciona diretamente com a quantidade e, acima de tudo, com a qualidade das intervenções. Relativamente a esta situação, os autores indicam-nos que os estudantes no quadrante III são aqueles que revelam uma grande interação interpessoal e uma baixa interação com os conteúdos, “são denominados de participantes sociais”, e o problema reside nisto mesmo, aprendem pouco e focam-se sobretudo no “interesse social” (ibidem, p.91). Finalmente, os estudantes que se inserem no quadrante IV “apresentam uma grande interação com os conteúdos e interpessoal” e são aqueles que se enquadram no que os “instrutores *online* pretendem quando falam de “boa participação” (ibidem, p. 91).

O referido até ao momento, permitiu idealizar uma perspetiva parcial desse perfil, uma vez, que a própria utilização da plataforma nos permitiu, de certa maneira, revelar algumas características do estudante na orientação do seu processo de aprendizagem. É neste sentido que apresentamos de seguida outras características do perfil.

2.3.1. Características do perfil do estudante/formando *online*

Várias características do perfil do estudante/formando *online* já foram sendo enunciadas ao longo deste estudo. Não pretendendo repetir-nos na presente caracterização, iremos apenas focar algumas características que ainda não foram inseridas no presente estudo, uma vez que se debruçam no ambiente desta modalidade de ensino.

Nascimento (2012) afirma que “na abordagem SDL é defendido que os adultos não só são capazes de assumir a responsabilidade e o controlo da sua aprendizagem, como preferem fazê-lo, se tiverem oportunidade e apoio para tal” (p. 102). Esta afirmação da autora confirma o anteriormente referido relativamente ao perfil do estudante adulto e a sua aptidão para uma aprendizagem autodirigida e autónoma.

Outra informação a relevar é o potencial que a aprendizagem mediatizada em plataformas digitais, num ambiente *online* integrador, nomeadamente, através das comunidades de aprendizagem, pode proporcionar ao estudante adulto. Esta modalidade facilita, em muito, a vida do indivíduo que, apesar de estar ativo profissionalmente e possuir uma rotina familiar, desta forma pode continuar a sua formação profissional e académica. O ambiente de ensino *online* e, nomeadamente, as plataformas digitais permitem uma gestão de tempo, conteúdos, bem como, os contactos com o professor/tutor, adequada a cada estudante, uma vez que é ele que gere o tempo e a sua própria aprendizagem, como podemos verificar na opinião de Pereira e colaboradores (2006) ao caracterizarem o estudante *online*:

Cabe ao estudante um papel ativo na gestão temporal das suas atividades, na monitorização das aprendizagens realizadas, no estabelecimento de metas de trabalho e na formação de comunidades de aprendizagem modeladas pelos próprios estudantes. Estes modos de aprender permitem que o estudante desenvolva a sua autonomia, a criatividade, adquira a capacidade de monitorizar as suas realizações e que seja capaz de planear o seu percurso de formação preparando-o para a aprendizagem ao longo da vida. (p.11)

Esta breve caracterização do estudante/formando *online* irá ser complementada com as caracterizações de Silver e colaboradores, Duarte (2008) e Barros (2012) que complementam de forma positiva o que já foi referido anteriormente no presente estudo.

❖ **A taxonomia de Silver e colaboradores**

Para finalizar a caracterização do perfil do estudante *online*, não quisemos deixar de referir a taxonomia do estudante do ensino a distância de Silver e colaboradores (2003, citados por Braidic, 2008), que classifica os estudantes em quatro estilos que passaremos a descrever, uma vez que consideramos ser uma classificação pertinente:

- *Sensing-Thinking Learners (ST) or Mastery Style* – os estudantes são realistas, práticos, eficientes e orientados para os resultados, preferem as ações às palavras e teorias, revelando altos padrões de energia para realizarem atividades pragmáticas, lógicas e úteis. Estão mais interessados nas consequências lógicas do que nas consequências sentimentais e pessoais, são objetivos, eficientes e orientados para atingirem determinadas metas. Preferem os cálculos e gostam de aprender através da observação, memorização, praticando e organizando a sua abordagem ao estudo de forma sequencial. O instrutor, neste caso, deverá apresentar a informação necessária e providenciar oportunidades para os estudantes praticarem as novas aprendizagens.
- *Intuitive-Thinking Learners (NT) or Understanding Style* – Os estudantes são teóricos, intelectuais e orientados para o conhecimento, gostam de compreender problemas complexos e de ser estimulados intelectualmente, de pensar e chegar a conclusões por eles próprios. Tendo facilidade no uso da linguagem, têm habilidade para falar, debater e escrever extensivamente num determinado objeto de estudo em que se tenham debruçado. São interessados em ideias abstratas e nos significados das coisas para além do que se observa diretamente, aprendem melhor contextualizando. Utilizam competências de pensamento de alto nível para comparar e identificar contradições, analisar e resumir, estabelecer causa e efeito, e defender e refutar ideias. O instrutor deve apresentar dados para estes estudantes processarem, bem como, facilitar as explicações necessárias para que possam continuar a desenvolver as suas competências e uma compreensão adequada dos conceitos.

- *Intuitive-Feeling Learners (NF) or Self-Expressive Style* – Estes estudantes são curiosos, perspicazes, imaginativos e criativos, não convencionais, uma vez que preferem seguir o seu próprio caminho. Têm tendência para ser inconformistas e não gostam de regras e rotinas, preferem aprendizagens em que possam utilizar as suas competências criativas, gostam de processar a informação de forma inovadora. O instrutor deve apresentar atividades em forma de desafios e problemas por resolver e ser, igualmente, exigente com estes estudantes para que possam desenvolver competências que lhes permitam reorganizar o seu pensamento de forma a potenciar a aquisição adequada das aprendizagens essenciais.
- *Sensing-Feeling Learners (SF) or Interpersonal Style* – Estes estudantes são sociáveis, amigáveis e orientados para as relações interpessoais, envolvem-se emocionalmente, o que faz com que se interessem por aprendizagens relacionadas com situações concretas da vida em detrimento de factos ‘frios’. Sempre disponíveis para ajudar, preocupam-se profundamente com as pessoas e precisam de interagir com os outros enquanto aprendem através de partilhas de ideias, adaptam-se perfeitamente ao ambiente das aprendizagens cooperativas, salientando-se no meio do grupo. O instrutor deve, neste caso, promover oportunidades de aprendizagens cooperativas, enquadrando atividades em contextos da vida real, uma vez que estes estudantes aprendem melhor contextualizando. (pp.120-121)

❖ **Estilos de aprendizagem em plataformas digitais**

Barros (2012) indica-nos uma categorização que denomina de *estilos de uso do espaço virtual*, sendo este um “estudo originário da teoria dos estilos de aprendizagem” de Alonso, Gallego e Honey (2002). São quatro os estilos aqui apresentados e que passamos a apresentar: o estilo ativo, que “valoriza dados da experiência, entusiasma-se com tarefas novas e é muito ágil; o estilo reflexivo, que “atualiza dados, estuda, reflete e analisa”; o estilo teórico, “lógico, estabelece teorias, princípios, modelos, busca a estrutura, sintetiza” e estilo pragmático, que “aplica a ideia e faz experimentos” (pp.82-83).

Barros (2012) esclarece que esta teoria não se destina a categorizar o estudante num só estilo de aprendizagem, mas, sim, perceber qual o seu estilo predominante e desta forma procurar desenvolver estratégias de ensino que possibilitem o desenvolvimento das outras competências que fazem parte dos outros estilos de aprendizagem:

A teoria não tem por objetivo medir os estilos de cada indivíduo e rotulá-lo de forma estagnada, mas identificar o estilo de maior predominância na forma de cada um aprender e, com isso, elaborar o que é necessário desenvolver nesses indivíduos, em relação aos outros estilos não predominantes. Esse processo deve ser realizado em um trabalho educativo que possibilite que os outros estilos também sejam contemplados na formação do estudante. (p.83)

De acordo com a autora, a «aprendizagem no espaço virtual envolve uma série de elementos que passam pelo conceito e pelas características do virtual» (ibidem,p.87), tendo como elementos norteadores vários fatores, tais como, “tempo e espaço”, “a linguagem”, “a interatividade”, “a facilidade de acesso ao conhecimento”; “a linguagem audiovisual interativa”, elementos, estes, que fazem parte dos “hábitos e costumes de uso” do espaço virtual.

Com base nestes elementos norteadores, Barros (2012) desenvolveu “um instrumento de identificação do estilo de uso do espaço virtual” (p.87), categorizando “quatro tendências” que passamos a apresentar:

- estilo de uso participativo no espaço virtual, considera a participação como elemento central, no qual o indivíduo deve ter ambiência do espaço. Além disso, para realizar um processo de aprendizagem no virtual, necessita de metodologias e materiais que priorizem o contato com grupos *online*, que solicite buscar soluções *online*, realizar trabalhos em grupo, realizar fóruns de discussão e dar ações aos materiais desenvolvidos.
- estilo de uso, busca e pesquisa no espaço virtual, tem como elemento central para a aprendizagem a necessidade de fazer pesquisa *online*, buscar informações de todos os tipos e formatos. Este estilo caracterizou-se como busca e pesquisa,

no qual o usuário aprende mediante a busca, seleção e organização do conteúdo. Os materiais de aprendizagem devem estar voltados a construções e sínteses que englobem a pesquisa de um conteúdo.

- estilo de estruturação e planeamento no espaço virtual, tem como elemento central para a aprendizagem a necessidade de desenvolver atividades que valorizem os aplicativos para elaborar conteúdos e atividades de planeamento. Essas atividades devem basear-se em teorias e fundamentos sobre o que se está desenvolvendo.

- estilo de ação concreta e produção no espaço virtual, tem como elemento central para a aprendizagem a necessidade de realização dos serviços *online* e a rapidez na realização desse processo. Viabilizar com rapidez é um dos eixos centrais deste estilo de uso, utilizar o espaço virtual como espaço de ação e produção.

Para finalizar a perspectiva teórica de Barros (2012), não podemos deixar de referenciar o “perfil do usuário do virtual”, uma vez que, nos dias de hoje, os indivíduos utilizam de forma praticamente generalizada as mais diversas tecnologias de informação e comunicação, recorrendo ao uso da Web 2.0., quer por motivos académicos, quer profissionais, quer pessoais. Esta utilização massificada do espaço virtual é promotora da mudança do indivíduo, uma vez que acaba por interferir com antigos hábitos de estudo e de trabalho e, até, de comunicação entre as pessoas, conforme nos esclarece a seguinte citação:

...alguém que gosta de agir de forma rápida; planeja mentalmente como realizar algo; tem um objetivo definido quando entra no espaço virtual; participa das oportunidades que encontra; é curioso e gosta de pesquisar; sua interação com o espaço virtual acontece como uma espécie de imersão; realiza pesquisas facilmente; não se preocupa com sons externos e gosta de ouvir música enquanto realiza este trabalho; busca em locais conhecidos na Internet, não se arrisca, organiza o material que encontra por pastas; interage de forma ampla, sabe selecionar a informação por prioridade; sabe trabalhar com o excesso de informação e costuma ser muito produtivo. (p.88)

O que nos importa reter do contributo teórico desta autora é a perspectiva de que a identificação dos diferentes estilos de aprendizagem dos estudantes é importante para promover estratégias pedagógicas de forma a desenvolver aquelas competências menos trabalhadas. O processo de ensino-aprendizagem deverá ter em conta essas carências e promover atividades diversificadas promotoras da aquisição das diferentes competências que os estudantes deverão possuir.

❖ *E-Learning* e abordagens à aprendizagem no ensino superior

Um outro contributo que nos interessa abordar neste enquadramento, diz respeito às abordagens de aprendizagem. Duarte (2008, p.40), no seu artigo *E-Learning e abordagens à aprendizagem no ensino superior*, começa por fazer uma referência ao objetivo do ensino superior de “desenvolver uma aprendizagem académica de qualidade mais elevada”, relacionando esta aprendizagem de qualidade com a abordagem profunda ao estudo e aprendizagem.

Relativamente a esta caracterização da abordagem dos alunos no sistema de ensino *online*, Duarte (2008) refere um exemplo de um estudo com estudantes universitários em situação de aprendizagem por *online conferencing* (Cuneo e Harnish, 2002), onde foi constatado que na abordagem profunda de aprendizagem, os estudantes manifestaram uma atitude “mais ativa” desse ambiente, nomeadamente, “mais leitura e envio de mensagens e ficheiros”, numa “maior valoração e numa menor ansiedade acerca da revelação de conhecimento ou ignorância pessoal implicadas na comunicação *online*”(p.41). Na abordagem superficial, pelo contrário, os estudantes manifestaram uma atitude mais passiva, resultando “numa utilização significativamente mais débil de quase todos os ambientes do *e-learning* e num nível mais pronunciado de ansiedade acerca da manifestação de conhecimento ou ignorância própria e num receio de expor opiniões pessoais” (p.41).

Duarte (2008) segue a sua reflexão referindo que, uma vez, que os “ambientes de *e-learning* tendem a ser “interativos”” (p.42), parecem promover uma “postura ativa por parte dos estudantes” (p.42). Concomitantemente, o formato “hipermédia” destes ambientes de aprendizagem “parecem constituir um meio ideal para o desenvolvimento

de uma *base de conhecimentos bem estruturada*". O mesmo autor conclui, ainda, que a utilização das redes comunicacionais como a *Internet* e a *Intranet* nestes ambientes "apresentam um ótimo meio de suporte à *interação social* no contexto de aprendizagem, na linha de uma aprendizagem colaborativa" (p.42).

Apesar desta última opinião, que defende os aspetos positivos da aprendizagem através do *e-learning*, outros estudos têm dado indicações de que a aprendizagem *online* não promove automaticamente uma abordagem profunda da aprendizagem, podendo até funcionar como fator promotor de uma aprendizagem superficial (ibidem). Duarte (2008) reforça esta questão, referindo que a tecnologia não constitui ela própria o fator determinante para um ensino de qualidade, dizendo que "um "bom" ambiente de *e-learning* pode ter um efeito neutro (...) se não estiver alinhado com outros componentes vitais de contexto. Ou seja, com a atuação do docente ou do psicólogo (que para isso devem estar preparados) e com as competências dos estudantes" (p.45).

Sintetizando o presente capítulo, podemos concluir que todas as tentativas de categorizar o perfil dos principais intervenientes do processo ensino-aprendizagem do ensino a distância *online* tendem a basear-se na perspectiva teórica do construtivismo, uma vez que esta modalidade de ensino defende toda uma metodologia centrada no estudante. Pudemos, igualmente, verificar, que uma das condições fundamentais para uma boa dinamização do ensino a distância *online* recai na importância da relação pedagógica entre o professor/tutor e o estudante.

Como pudemos perceber, os estudos dentro da área do ensino a distância que se debruçam sobre esta relação educativa ainda se encontram em desenvolvimento, no entanto, uma das informações a reter é a importância do contributo das teorias aplicadas ao ensino superior tradicional sobre a identificação do perfil dos estudantes que podem ser aplicadas aos estudos na área do ensino a distância, como fundamentação e ponto de partida para o aprofundamento do estudo dos estilos de aprendizagem do estudante *online*.

Desta forma, procurámos contribuir para o levantamento das características principais do professor/tutor e do estudante *online*, mesmo tendo consciência que muito poderia ter sido ainda incluído neste estudo, no entanto, a limitação do espaço que

temos para o desenvolvimento desta investigação na sua forma escrita, levou-nos a sintetizar criteriosamente os elementos que considerámos serem os mais pertinentes para a temática em questão.

PARTE II
ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO 3

3. Procedimentos metodológicos

“Um primeiro critério que podemos identificar como critério de familiaridade do objeto de estudo, mostramos que é vantajoso que o trabalho a empreender se enraíze na experiência anterior do investigador”

“Um segundo critério, o da afetividade, recomenda que a seleção do campo e do tema específico da investigação deva resultar de uma forte motivação pessoal. Ninguém investiga bem um assunto de que não gosta. Contrariamente ao que muitos não-investigadores poderão pensar, a investigação científica tem muito de transpiração e bastante menos de inspiração.”

(Carmo, H & Ferreira, M.M.; 2008; pp. 47.48)

Após termos realizado o enquadramento teórico, onde nos debruçamos sobre a temática *Ensinar e Aprender no Ensino Superior através do Ensino a Distância – O perfil do professor/tutor e o perfil do estudante/formando em cursos b-learning*, que nos ajudou a delimitar o problema e respetivos objetivos do estudo, refletimos agora sobre os procedimentos metodológicos de acordo com o que nos pareceu ser o mais indicado para darmos resposta às questões que se foram levantando ao longo da revisão da literatura.

Importa aqui referir que pretendíamos analisar toda a dinâmica típica de uma relação pessoal que caracteriza a relação pedagógica e compreender a forma como o professor/tutor e o estudante/formando encaram a experiência pedagógica do ensino a distância *online*. O que nos interessava era «estudar objetivamente os estados subjetivos dos seus sujeitos» (Bogdan & Biklen, 1994, p. 67).

Assim sendo, optámos por realizar uma investigação de natureza qualitativa. Visto que a nossa primeira intenção era «compreender o comportamento e experiência humanos» (Bogdan & Biklen, 1994, p. 70), optámos por um estudo de caso, porque pretendíamos realizar uma “observação detalhada de um determinado contexto, ou

indivíduo” (ibidem, p.89), tendo como sujeitos da investigação os principais intervenientes no processo de ensino-aprendizagem nesta modalidade de ensino: o professor/tutor e o estudante/formando *online*. Tendo em conta o anteriormente referido, optámos pela realização de uma entrevista a cada um dos sujeitos. Para a realização das entrevistas foram elaborados dois guiões: um para o professor/tutor e outro para o estudante/formando.

A opção pela aplicação de um inquérito por entrevista fundamentou-se na ideia de melhor compreender esta realidade, através da própria experiência dos personagens principais da relação pedagógica do ambiente *online*, por comungarmos da ideia de Bodgan & Biklen (1994) quando afirmam que:

... a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo.(p.134)

Neste caso, estes “aspetos do mundo” concentram-se num determinado contexto de ensino-aprendizagem, sendo que a nossa escolha recaiu numa universidade privada e num determinado curso de 2º ciclo (mestrado), cuja modalidade de ensino nos interessava por ser um curso a distância *online*.

3.1. Delimitação do tema, do problema e objetivos do estudo

A escolha do tema escolhido justifica-se tendo em conta a experiência académica anterior da autora deste estudo. Neste caso, torna-se real a ideia de Bogdan e Biklen (1994) quando afirmam que “certos pormenores, ambientes ou pessoas tornam-se objetos aliantes porque intervieram, de forma decisiva, na vida do investigador” (p. 85).

Neste momento, podemos afirmar que esta ligação “afetiva” à temática do nosso estudo foi o motor que nos levou a mantermo-nos firmes até ao final da sua realização e, de novo, reafirmamos a nossa ideia com a opinião dos autores anteriormente citados, quando nos dizem que «sem um toque de paixão [o investigador] pode não ter fôlego

suficiente para manter o esforço necessário à conclusão do trabalho ou limitar-se a realizar um trabalho banal» (ibidem, p.86)

Nas linhas que se seguem, apresentaremos, sumariamente, o essencial do tema para contextualizarmos os objetivos que entendemos, por bem, definir para a concretização do estudo empírico.

O enquadramento teórico que realizámos teve como principal objetivo enquadrar devidamente a temática escolhida. Desta forma, percebemos que para contextualizarmos o ensino a distância, através da modalidade *online*, não pudemos deixar de o inserir numa das exigências da sociedade atual, a chamada sociedade da informação e do conhecimento, que requer dos cidadãos do século XXI a capacidade de continuarem a investir na sua qualificação académica e profissional, exigindo destes uma educação e formação ao longo da vida, se estiverem interessados em permanecer ativos profissionalmente.

Esta necessidade de formação ao longo da vida recai, sobretudo, no cidadão adulto, na sua maioria com responsabilidades profissionais e familiares. Esta conceção do novo “aprendente” em permanente formação desafia o ensino superior a disponibilizar os meios necessários e adequados de acesso a esta realidade. Como pudemos verificar, a pressão que recai sobre as universidades é uma exigência que tem duas origens: uma delas, do próprio indivíduo, que necessita de condições para continuar a sua formação e, a outra, das exigências governamentais que impõe ao cidadão esta necessidade de (re)qualificação académica. Por sua vez, atendendo à contextualização social atual, concomitantemente, exige das universidades a capacidade de se tornarem cada vez mais auto suficientes na sua gestão financeira.

Tendo em conta todo esta breve contextualização, o ensino a distância *online* surge-nos como uma resposta eficaz às necessidades acima mencionadas.

Quisemos canalizar o nosso foco de atenção para a tentativa de contribuir positivamente para a continuação do aprofundamento destas questões e, desta forma, colaborarmos na construção de mais conhecimento nesta área.

Ao longo da primeira fase deste processo, foi-se, progressivamente, evidenciando uma linha problemática que nos conduziu à necessidade de, de acordo

com a perspectiva dos sujeitos principais deste processo de ensino-aprendizagem, compreender melhor a forma como se processa a relação pedagógica no ensino a distância *online*. Com base na sua experiência, tentaremos perceber o fenómeno pedagógico em si, bem como a própria interpretação da importância do ensino a distância na vida do indivíduo e, concomitantemente, a sua visão das características essenciais do professor/tutor e do estudante/ formando *online*, tentando, desta forma, procurar descrever respetivamente os seus perfis.

A revisão da literatura foi decisiva na condução da investigação, que nos orientou para “determinados objetivos operacionais” (Almeida & Freire, 2008, p.21), que passamos a descrever.

Definimos como objetivo geral a pretensão de conhecer as características dos perfis consideradas mais indicadas para um desempenho apropriado/ajustado ao ensino e aprendizagem num curso a distância *online*, quer do professor/tutor, quer do estudante/formando. Foi também nossa intenção compreender a importância da relação pedagógica nesta modalidade de ensino. Procurámos, igualmente, através da opinião dos sujeitos da investigação, perceber o grau de importância que atribuem ao contributo do ensino a distância *online* na formação do indivíduo.

Para irmos ao encontro destes objetivos gerais definimos os seguintes objetivos específicos:

- a) Identificar as características dos perfis do professor/tutor e do estudante/formando privilegiadas pelo Professor/Tutor;
- b) Identificar as características dos perfis do professor/tutor e do estudante/formando privilegiadas pelo Estudante ;
- c) Perceber, através da análise dos dados respeitantes às alíneas anteriores, quais as características dos perfis, quer do professor/tutor, quer do estudante/formando mais ajustadas a uma boa dinamização de um curso a distância *online*;
- d) Compreender de que forma os estudantes interagem com a plataforma *online* para a realização das atividades curriculares;

e) Avaliar a relação pedagógica, estudante/formando – professor/tutor, no processo de ensino-aprendizagem num curso a distância *online*.

f) Avaliar, através da opinião dos sujeitos da investigação, o grau de importância que atribuem ao contributo do ensino a distância *online* na formação do indivíduo.

A natureza destes objetivos conduziram-nos para a escolha das opções metodológicas que apresentaremos no ponto seguinte.

3.2. Opções metodológicas

De acordo com o anteriormente anunciado, foi nossa intenção compreendermos o processo de ensino-aprendizagem característico do ensino a distância *online*, tendo como base de estudo a experiência na primeira pessoa dos principais personagens desta relação pedagógica: o professor/tutor e o estudante/ formando. Neste quadro de ação, entendemos que a nossa investigação se enquadra no âmbito das metodologias qualitativas, uma vez que respeita, segundo Almeida e Freire (2008), “três princípios” que “reforçam a pertinência e a necessidade de uma postura interpretativa dos comportamentos e fenómenos sociais” (p.110). São eles: “(i) a primazia da experiência subjetiva como fonte do conhecimento; (ii) o estudo dos fenómenos a partir da perspectiva do outro ou respeitando os seus marcos de referência; e, (iii) o interesse em se conhecer a forma como as pessoas experienciam e interpretam o mundo social que também acabam por construir interactivamente” (p.110).

Estamos, pois, no nosso entender, perante uma “abordagem interpretativa”, uma vez que procurámos interpretar o significado das ações dos principais “atores” deste processo de ensino-aprendizagem (Hébert & Goyette & Boutin, 2012, p.32). Estes mesmos autores reforçam este enquadramento, citando Erickson (1986), referindo que:

A «criação-de-significado» («sense-making») pelos atores, centro de interesse das problemáticas interpretativas, remete para uma dimensão *social* fundamental que corresponde, em investigação, a uma tomada em conta da «relação entre as

perspetivas dos atores e as condições ecológicas da ação na qual se encontram implicados». (ibidem, p.41)

Este caráter interpretativo é um dos meios indicados para abordar a análise de fenómenos no âmbito do processo educativo, porque, segundo Morgado (2012), «no âmbito da educação, a investigação desenvolvida procura essencialmente a compreensão e interpretação dos fenómenos educativos» (p.41).

A nossa metodologia enquadrou-se, portanto, num estudo de caso, por ser um tipo de investigação que procura contribuir para a «compreensão que temos dos fenómenos individuais, organizacionais, sociais e políticos» (Yin, 2001, p. 21) e, segundo Morgado (2012), por ser

... uma estratégia *investigativa* que permite uma análise mais focalizada e mais compreensiva de determinadas situações, processos e/ou práticas profissionais, podendo por isso, contribuir para dar resposta aos imperativos de avaliação, de mudança e de melhoria que hoje pendem sobre as escolas. (p. 7)

Este mesmo autor refere que o estudo de caso é “uma metodologia propícia para a análise de uma dada realidade educativa de forma mais circunscrita e mais profunda” (ibidem, p. 8), que, como podemos verificar, vai ao encontro dos nossos objetivos de investigação, uma vez que nos baseamos “nas relações e dependências recíprocas que se estabelecem entre o indivíduo e aqueles que interagem com ele” (ibidem, p. 18).

Entendemos, também, que a nossa investigação se enquadra dentro da tipologia do estudo holístico, porque, através do enquadramento teórico, partimos, em primeiro lugar de um contexto global para canalizarmos o nosso foco de análise para a compreensão do “objeto de estudo em si mesmo” (Morgado, 2012, p. 60)., opinião confirmada por Carmo e Ferreira (2008) que nos referem que nesta tipologia, «os investigadores têm em conta a “realidade global”. No entender destes autores «os indivíduos, os grupos e as situações não são reduzidos a variáveis mas são vistos como um todo, sendo estudado o passado e o presente dos sujeitos de investigação» (p.198).

Concomitantemente, uma das intenções deste estudo remete para o caráter exploratório da investigação, já que se pretende aprofundar um “determinado fenómeno/assunto específico”, que nos pareceu pouco explorado, tentando, através do

nosso estudo, “descobrir novas ideias e desocultar relações estabelecidas entre elementos que o integram” (ibidem, p. 62).

Como se torna evidente, o nosso estudo também entra no âmbito do método indutivo, uma vez que procuramos compreender a realidade do nosso objeto de estudo, procurando obter “mais informação sobre um dado problema” (Almeida & Freire, 2008, p. 29). Para confirmar a ideia anterior, recorreremos também a Carmo e Ferreira (2008) que nos referem que, segundo o método indutivo, os investigadores «desenvolvem conceitos e chegam à compreensão dos fenómenos a partir de padrões provenientes da recolha de dados» (197), dados, estes, conducentes a uma compreensão heurística do fenómeno que está a ser estudado (Carmo & Ferreira, 2008, p. 235; Almeida & Freire, 2008, p.30).

Terminada a contextualização metodológica, no ponto seguinte, apresentaremos as questões às quais pretendemos dar resposta para melhor compreendermos o processo de ensino-aprendizagem no ensino a distância *online*, tendo como base os objetivos da presente investigação.

3.3. Questões de investigação

Procurámos elaborar as questões de investigação de acordo com os objetivos que definimos. Foi nossa intenção obter, através das respostas dos sujeitos da investigação, a informação necessária que nos poderia ajudar a compreender melhor o fenómeno educativo em causa. Assim sendo, todo o processo de investigação anterior conduziu-nos à elaboração das seguintes questões de investigação:

- i) Quais as características que definem o perfil do professor/tutor?
- ii) Quais as características que definem o perfil do estudante/formando?
- iii) Qual o papel da relação pedagógica entre o professor/tutor e o estudante/formando na dinamização e sucesso dum curso a distância online?

iv) De que forma a utilização da plataforma de aprendizagem *online* facilita o processo de ensino-aprendizagem no ensino a distância *online*?

v) Segundo a perspectiva dos sujeitos da investigação, que papel desempenha o ensino a distância *online* na sociedade atual e na formação do indivíduo?

Estas questões de investigação fundamentaram a elaboração dos instrumentos de recolha de dados que passaremos a apresentar no ponto seguinte da presente resenha.

3.4. Participantes

No critério de escolha dos entrevistados, procurámos ir ao encontro de pessoas que fossem “informantes-chaves” (Yin, 2001, p.112) e pessoas que conseguissem “verbalizar bem a sua condição social e a lógica que imprime[m] nas suas ações” (Guerra, 2006, p.48).

Tendo em conta o referido, convidámos um Professor/Tutor e um Estudante/Formando que pudessem, através da sua experiência pessoal, académica e profissional, colaborar neste estudo.

O professor/tutor iniciou funções na área de ensino a distância em 1997, como produtor de conteúdos para e-learning, participando igualmente na conceção, no design e na implementação do curso, no qual também exerceu funções tutoriais. Atualmente é Professor Associado de uma universidade privada. É um dos responsáveis de um curso do 2º ciclo (mestrado) que funciona em regime de e-learning. Participou na implementação desse curso em 2003, sendo conceptor e autor de algumas unidades curriculares, desempenhando, igualmente, funções de professor/tutor.

O estudante/formando frequentou o curso de 2º ciclo (mestrado) supra mencionado. Exerce as funções de técnico superior do quadro de uma determinada entidade hospitalar, sendo que a sua função principal é a de administrador da plataforma de e-learning dessa mesma entidade hospitalar.

3.5. Instrumentos de recolha de dados

Tendo em conta o tipo de investigação que pretendíamos levar a cabo, considerando todo o contexto anteriormente referido, optámos por recorrer ao inquérito por entrevista, por entendermos ser o instrumento mais indicado de recolha de dados que melhor se adequaria ao presente estudo. Era nossa intenção, “recolher dados válidos sobre as crenças, as opiniões e as ideias dos sujeitos observados” (Hébert & Goyette & Boutin, 2012, p.160).

A entrevista constituiu “a estratégia dominante para a recolha de dados” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134), uma vez que, e de acordo com a opinião de Yin (2001), a entrevista é «uma das mais importantes fontes de informação para um estudo de caso» (p.112). Outro motivo que nos levou a optar por este instrumento de recolha de dados relaciona-se com o tratamento de “questões humanas” (ibidem, p. 115). Desta forma, procurámos valorizar “os significados que os entrevistados atribuem a determinadas questões e/ou situações” (Morgado, 2012, p. 72), permitindo “ao investigador retirar das entrevistas informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 192).

Entre as diferentes variantes do inquérito por entrevista, escolhemos a entrevista semidirectiva, também chamada semiestruturada e/ou semidirigida, por nos parecer ser o instrumento de recolha de dados mais indicado para obtermos as informações necessárias para a nossa investigação. Procurámos, desta forma, estruturar guiões de orientação, um para o professor/tutor e outro para o estudante formando, para obtermos a informação necessária, permitindo existir uma certa liberdade na orientação das respostas, deixando os entrevistados à vontade para falarem “abertamente”, tendo apenas a preocupação de “reencaminhar a entrevista para os objetivos cada vez que o entrevistado deles se afastar e por colocar as perguntas às quais o entrevistado não chega por si próprio” (Quivy & Campenhoudt, 2008, pp.192-193).

Assim sendo, com base no conhecimento que fomos construindo ao longo da revisão bibliográfica e elaboração do nosso enquadramento teórico, elaborámos um guião de entrevista para o professor/tutor e um guião de entrevista para o estudante/formando com o devido aconselhamento dos orientadores deste estudo.

O guião de entrevista destinado ao professor/tutor é composto por sete dimensões, que passamos a descrever sucintamente. A dimensão **A** corresponde aos aspetos biográfico-profissionais do sujeito. Era nosso objetivo obter informação sobre o seu percurso profissional antes e depois de ter iniciado o seu desempenho como tutor *online* e obter informação sobre o seu processo de iniciação nestas funções. A dimensão **B** corresponde à caracterização do ensino a distância *online* no ensino superior. Neste ponto, pretendíamos conhecer a sua opinião sobre a contextualização desta modalidade de ensino na sociedade, no ensino superior e na formação do cidadão/indivíduo e sobre o processo de ensino-aprendizagem *online* nas modalidades *e-learning* e *b-learning*. A dimensão **C** centrou-se na caracterização da plataforma de aprendizagem *online* no processo de ensino-aprendizagem nos cursos a distância *online*. A dimensão **D** debruçou-se sobre a temática dos estilos de aprendizagem em cursos *online*, procurando obter informação sobre o perfil do estudante *online* e sobre a atuação do docente na identificação dos diferentes estilos e conseqüente adaptação de estratégias pedagógicas de acordo com os mesmos. A dimensão **E** pretendia caracterizar o tutor *online* e obter informação que pudesse identificar algumas características do seu perfil. A dimensão **F** visava a recolha de dados que permitisse conhecer as estratégias de avaliação utilizadas pelo professor/tutor, bem como a reação dos estudantes *online* à avaliação *online*. O fator distância também foi aqui ponderado para tentarmos saber se este poderia ser considerado um obstáculo para a realização do processo de avaliação dos estudantes. Por último, com a dimensão **G** pretendíamos obter informação sobre como a distância influencia a relação interpessoal e pedagógica *online*, as medidas que poderiam ser tomadas para contornar eventuais efeitos negativos deste fator e o papel do tutor *online* neste processo.

Por sua vez, o guião de entrevista destinado ao estudante/formando é, também ele, composto por sete dimensões. A dimensão **A** destinou-se a obter informação sobre os aspetos biográfico-profissionais, nomeadamente, as razões que levou o entrevistado a continuar a sua formação académica e a sua opção pela frequência de um curso a distância *online*. A dimensão **B** pretendia caracterizar o ensino a distância *online* no ensino superior através da perspectiva do estudante, bem como, saber como foi o seu processo de adaptação a esta modalidade de ensino. A dimensão **C** visava caracterizar o papel da plataforma de aprendizagem *online* no processo de aprendizagem do estudante.

A dimensão **D** pretendia caracterizar o tutor *online* segundo a perspectiva do estudante e conhecer o grau de importância do papel deste agente educativo no seu percurso académico, bem como, o perfil que este considera ser o ideal para um tutor *online*. A dimensão **E** visava obter informação sobre a avaliação em cursos *online*, nomeadamente, o processo de adaptação do estudante à avaliação nesta modalidade de ensino e a importância do tutor *online* neste processo. A dimensão **F** pretendia recolher dados sobre a distância e a relação interpessoal e pedagógica *online* sob a perspectiva do estudante e conhecer a forma como este reagiu ao fator distância. Por fim, com a dimensão **G** pretendíamos caracterizar o estudante *online*, nomeadamente, conhecer o processo de adaptação do entrevistado em relação ao seu processo de ensino e aprendizagem a distância comparativamente com o seu processo de ensino e aprendizagem presencial, a sua caracterização pessoal enquanto estudante *online*, a identificação dos diferentes estilos de aprendizagem dos seus colegas de curso e a sua definição do perfil do estudante *online*.

3.6. Procedimentos de recolha de dados

A recolha de dados foi realizada após os respetivos guiões de entrevista (anexos 1 e 2) , quer do professor/tutor, quer do estudante/formando terem sido devidamente aprovados pelos orientadores deste estudo. A sua elaboração foi feita com base nos objetivos do estudo e de acordo com os elementos teóricos mais relevantes que obtivemos através da revisão da literatura e do respetivo enquadramento teórico (Guerra, 2006).

Querendo atuar da forma mais correta possível, mediante este processo de recolha de dados, procurámos ir ao encontro das indicações de Quivy e Campenhoudt (2008), que nos sugerem o seguinte:

Para que o método seja digno de confiança devem ser preenchidas várias condições: rigor na escolha da amostra, formulação clara e unívoca das perguntas, correspondência entre o universo de referências das perguntas e o universo de referência do entrevistado, atmosfera de confiança no momento da

administração do questionário, honestidade e consciência profissional dos entrevistados. (p.190)

Atendendo ao referido anteriormente, procurámos ir ao encontro da opção dos entrevistados relativamente ao local da realização das entrevistas. Nos momentos de contacto com o professor/tutor, que se deram através da via mensagem eletrónica, facilmente foi acordado o local da entrevista, que se realizou no seu local de trabalho. Proporcionado um ambiente agradável, em que imperou a empatia e a confiança, a entrevista realizou-se de forma natural, tendo tido a duração de duas horas, onde a partilha de conhecimentos, experiências e opiniões foi uma constante. Relativamente ao estudante/formando, os contactos foram efetuados através de mensagens eletrónicas e chamadas telefónicas e, também aqui, foi acordado mutuamente o local da entrevista. O ambiente envolvente era do conhecimento do entrevistado e do entrevistador, pelo que depressa se gerou um ambiente propício para a realização da entrevista, que durou cerca de hora e meia. Embora o entrevistado, no início da entrevista, tivesse referido que era muito sintético na forma como se expressava, esta acabou por ser igualmente rica na partilha de conhecimentos, experiências e opiniões, tal como o sucedido na entrevista do professor/tutor.

No momento da realização da entrevista, procurámos respeitar a genuinidade da “verbalização” dos entrevistados, de maneira a ir ao encontro da opinião de Guerra (2006), que nos sugere que «quanto menor for a intervenção do entrevistador, maior será a riqueza do material recolhido, dado que a lógica e a racionalidade do informante emergirá mais intacta e menos influenciada pelas perguntas» (p.51).

De igual modo, procurámos, em ambas as entrevistas, por entendermos ser indispensável ao processo de obtenção das informações necessárias, «explicar com clareza o objetivo da entrevista e os seus temas» (ibidem, p.51), porque, e, de novo, comungando com a opinião de Guerra (2006), «permite estabelecer essa relação de parceria que gera a possibilidade de «reflexividade» nos dois elementos dessa interação» (p.52).

Após termos realizado as entrevistas, procedemos às respetivas transcrições, tendo procedido a sucessivas audições e respetivas correções, quanto necessárias, respeitando sempre a fidelidade das informações obtidas, atendendo ao que Hébert,

Goyette e Boutin (2012) nos sugerem, quando afirmam que «os dados provenientes de entrevistas devem ser registados por escrito (ou transcritos, no caso de ter havido gravação áudio) e reduzidos (codificados, formatados) para serem, em seguida, tratados» (p.163).

Após termos procedido à transcrição das duas entrevistas, procedemos ao tratamento dos dados, através dos procedimentos de análise e interpretação de resultados que passaremos, em seguida, a apresentar.

3.7. Procedimentos de análise e interpretação de resultados

Para iniciarmos uma devida análise e interpretação de dados precisamos de proceder a várias etapas para que o material recolhido possa ser realmente definido como dados da investigação, porque, segundo Hébert, Goyette e Boutin, 2012, «é a partir do momento em que o espírito analisa o material a recolher, ou já recolhido, que se pode falar em «dados» da investigação» (p. 107). Os autores recorrem a Erikson (1986) para esclarecer esta ideia:

O conjunto do material compilado no campo não é, em si mesmo, um conjunto de dados, mas é, sim, uma fonte de dados. As notas de trabalho, as gravações em vídeo e os documentos respeitantes ao local do estudo não são dados. Mesmo as transcrições das entrevistas não o são. Tudo isto constitui material documental a partir do qual os dados serão construídos graças aos meios formais que a análise proporciona. (p.107)

Para transformar a transcrição das respetivas entrevistas que realizámos procedemos à definição das categorias que, segundo Morgado (2012) consiste na:

... operação central da análise de conteúdo, através da qual os dados são classificados e reduzidos, depois de identificados como pertinentes. Trata-se de uma tarefa destinada a reduzir a complexidade do objeto de estudo e a atribuir-lhe sentido, isto é, uma operação que “visa *simplificar* para potenciar a

apreensão e se possível a explicação”. No fundo, uma reconfiguração do material em função dos objetivos e propósitos da investigação. (p. 109)

Procurando seguir a sugestão dos autores, procedemos à ‘operação de classificação dos elementos ou categorias’, tendo como base ‘critérios previamente definidos’ de acordo com os objetivos e respetivos elementos teóricos da investigação que serviram de pilares orientadores dos guiões das entrevistas e, por conseguinte, de elementos orientadores da respetiva categorização (Morgado, 2012, p.112, Bardin, 2011, p. 145).

Tendo em conta o anteriormente referido, e de acordo com Bardin (2011), podemos afirmar que foi nossa preocupação, no processo de análise e interpretação dos dados, orientarmo-nos dentro do conceito de “pertinência”, que consiste no seguinte:

Uma categoria é considerada pertinente quando está adaptada ao material de análise escolhido, e quando pertence ao quadro teórico definido. Na pertinência (*pertinens*: que diz respeito a, relativo a...) há uma ideia de adequação ótima. O sistema de categorias deve refletir as intenções da investigação, as questões do analista e/ou corresponder às características das mensagens. (p.148)

Concretamente, o nosso processo de análise e interpretação de dados realizou-se com base neste enquadramento anterior, sendo que na prática, após a realização das entrevistas, se procedeu à respetiva transcrição das mesmas, tendo sido submetidas ao processo de leitura das entrevistas de acordo com o método apresentado por Guerra (2012) que nos diz que “se trata de uma leitura indutiva”, respeitando o material na sua originalidade, sendo que neste processo é “natural que surjam novas temáticas (descritivas) e problemáticas (níveis que permitem novas interpretações sobre o fenómeno a estudar)” (p. 70). Estes novos dados foram anotados nas respetivas margens da análise das entrevistas. De acordo com a autora, a análise que realizámos enquadrou-se no modelo de leitura que apresenta:

De qualquer forma, como a entrevista teve como suporte um quadro conceptual de problematização e um guião, a grande maioria das temáticas e problemáticas está identificada, sendo então completada nomeadamente ao nível das subaquáticas que emergiram no discurso. (p. 70)

Para finalizar este processo, elaborámos uma grelha sinóptica para cada entrevista (anexos 3 e 4), uma vez que estas permitem identificar o “*corpus* central da entrevista, facilitam a “comparação longitudinal das entrevistas” e, por conseguinte, obter a devida “saturação” das mesmas. (Guerra, 2006, p. 73).

Após termos terminado todos estes procedimentos, procedemos à apresentação, análise e interpretação dos dados que daremos a conhecer no próximo capítulo.

CAPÍTULO 4

4. Apresentação, análise e interpretação de resultados

“A ciência produz, no imediato, conhecimento, e de forma indireta produz meios de ação.”

Einstein, A., 1948

O presente capítulo apresenta os dados resultantes das entrevistas que se realizaram a um professor/tutor e a um estudante/formando *online*. A análise realizou-se através do recurso aos excertos que entendemos que iriam contribuir para o enriquecimento e ilustração da sua interpretação. Os excertos foram, por sua vez, ratificados com autores que foram salientados na parte teórica (Bogdan & Biklen, 1994; Bardin, 2011).

Privilegiámos as dimensões que mais diretamente focam os objetivos do presente estudo. Esses objetivos são: os que incidem nas características dos perfis consideradas mais indicadas para um desempenho apropriado/ajustado ao ensino e aprendizagem num curso a distância *online*, quer do professor/tutor, quer do estudante/formando; compreender a importância da relação pedagógica nesta modalidade de ensino e, segundo a perspectiva dos sujeitos da investigação, avaliar o grau de importância que atribuem ao contributo do ensino a distância *online* na formação do cidadão atual.

Assim sendo, procurámos responder aos objetivos e às questões da investigação, pelo que dividimos o capítulo em cinco pontos de análise: 4.1. características do perfil do professor/tutor *online*; 4.2. características do perfil do estudante/formando *online*; 4.3. O papel da relação pedagógica entre o professor/tutor e o estudante/formando na dinamização de um curso a distância *online*; 4.4. A plataforma de aprendizagem *online* e o processo de ensino e aprendizagem no ensino a distância *online*; e, por último, 4.5. O papel do ensino a distância *online* na sociedade atual e na formação do cidadão/indivíduo segundo a perspectiva dos entrevistados. Cada ponto de análise apresentará, em primeiro lugar, os dados referentes ao professor/tutor e, em segundo lugar, os dados referentes ao estudante/formando, cruzando a informação obtida através das entrevistas com a informação obtida na revisão da literatura.

4.1. Características do perfil do professor/tutor *online*

A problemática de análise “características do perfil do professor/tutor *online*” fundamenta-se, essencialmente, na dimensão onde se integram as opiniões do professor/tutor e estudante/formando sobre as características que julgam serem determinantes para um bom desempenho deste agente educativo. No entanto, não deixámos de inserir alguns dados relevantes obtidos através de outras dimensões das entrevistas.

No caso da entrevista do professor/tutor foram salientadas as qualidades pessoais e as competências profissionais, bem como, a sua opinião sobre o perfil do tutor *online*. Por sua vez, no caso da entrevista do estudante/formando, foram salientadas as características do tutor *online* essenciais para a dinamização do processo de ensino-aprendizagem num curso a distância *online* e a sua opinião sobre o papel do tutor no seu percurso enquanto estudante a frequentar esta modalidade de ensino.

❖ Professor/Tutor

Relativamente às qualidades pessoais e às competências profissionais, o nosso entrevistado destacou, em primeiro lugar, a importância da “*competência científica*”. Para explicar o porquê de ser o primeiro critério de seleção para contratar um tutor, começou por nos informar acerca das funções do tutor nos cursos *online* na universidade privada onde leciona, referindo que nesta instituição de ensino o tutor é muitas vezes confundido com o professor da cadeira. Seguidamente, afirmou que “*o conteúdo, muitas vezes, é da responsabilidade do professor que abandona o sistema e tudo o resto é deixado aos tutores*”. Na continuação da sua resposta afirmou, ainda, que quando “*o tutor e o professor são coincidentes não há problemas relativamente à parte científica, quando não o são, é necessário garantir que o tutor tenha o mínimo de competências na área científica que está a trabalhar*”.

Em segundo lugar, refere as competências de comunicação e as competências digitais. Ou seja, ter uma boa “*capacidade de comunicar*”, uma boa “*relação com os media*”, “*com o teclado*” e “*perante o ecrã*”. Por fim, refere ainda “*as competências de gestão de conflitos*”.

Na continuidade da sua reflexão, o docente começa por referir que a “*capacidade de comunicação*” é uma das competências-chave que sustenta o desempenho do professor, afirmando que o ato de “*comunicar é um processo complexo*”. No seu entender, “*a tutoria [em regimes online] também é um processo complexo*”, pelo facto de ser “*uma tutoria mediada*”. O nosso entrevistado afirma que o tutor *online* tem que ter competências que “*também existem na tutoria presencial*”, entre elas, a “*inteligência emocional*”, onde o “*saber estar*”, o “*saber olhar o outro*” e o saber ‘amparar’ o estudante são fundamentais. Na sua opinião, o tutor tem que perceber que existem “*elementos que são típicos da relação presencial*” que não existem no ambiente *online*, como a comunicação corporal. Por não ser possível recorrer à observação direta das reações dos estudantes, o tutor tem que apostar, no ambiente de ensino-aprendizagem *online*, numa relação pedagógica forte e dinâmica através de “*uma grande capacidade de comunicação*”.

Como podemos verificar, a capacidade de comunicação surge-nos como uma das principais competências do professor. No caso da tutoria *online* torna-se ainda mais necessário reforçar o ato de comunicar para suprimir o fator distância. De acordo com Faria, Rurato e Santos (2000), esta capacidade de saber comunicar surge-nos como uma das novas competências essenciais da sociedade atual. Outra autora que reforça a importância desta competência é Salmon (2011), referindo que a principal função do professor/tutor é promover a interação humana e a comunicação. Esta capacidade de comunicar é uma das competências requeridas para a contratação de tutores *online*, como podemos verificar na tabela 1 – *E-Moderator Competencies* (Salmon, 2011, pp. 106-107).

O docente refere-nos a importância da necessidade dos professores/tutores possuírem uma inteligência emocional ativa para promover uma boa dinamização e orientação dos estudantes no ambiente *online*. Para Salmon (2011) esta é uma competência crucial para o recrutamento de tutores, uma vez que capacita o docente para ter sensibilidade para uma boa dinamização das relações interpessoais, para influenciar e motivar os outros e, por último, liderar positivamente.

Ainda relativamente à comunicação *online*, o docente descreve-a como sendo um processo fácil, desde que se utilizem “*elementos motivantes*”, como podemos comprovar na continuação da sua reflexão:

É muito fácil comunicar online desde que se coloquem elementos motivantes para a conversa, para a integração do outro dentro de nós próprios, dentro do nosso conceito de comunicação e o tutor online tem que perceber um pouco disso. Não é o estar em presença, fala, ouve, dá conselhos. Ali, é mais do que isso, porque está do outro lado, não o vê [o aluno], não vê o sorriso, não vê a ironia, não vê a sensação de agrado ou desagrado que muitas vezes as teclas não deixam passar. Portanto, ser tutor online exige quase, no mínimo, uma percepção extrassensorial. Mas exige mais do que um tutor presencial.

A capacidade de promover a motivação nos estudantes surge-nos como uma das competências mais importantes do professor/tutor, bem como, do processo de ensino-aprendizagem no ensino *online*. Lagarto (2009) indica-a como uma das funções do tutor, assim como a “*facilitação da interação*” (p. 128). Seguindo a mesma linha do autor anterior, Salmon (2011), no seu modelo de ensino-aprendizagem *online*, salienta o papel da motivação no nível 1. Aqui, o tutor deve dar uma atenção e um acompanhamento especial no momento da adaptação dos estudantes ao ambiente *online*. Uma das funções neste momento é verificar se todos “*já deram algum sinal de vida*”, acolhendo-os no curso e oferecendo a sua ajuda e respetivo suporte. Ao lermos atentamente as funções do tutor ao longo deste modelo, podemos verificar que a capacidade de motivar os estudantes é uma das competências fundamentais para uma boa dinamização do processo.

Negash e Wilcox (2008) realçam a noção de que os professores/tutores do ensino a distância precisam de competências diferentes dos professores do ensino ‘tradicional’. Apesar destes autores nos darem a entender que essas competências ainda se encontrem em fase de definição, o nosso entrevistado destaca, como vimos, em primeiro lugar as competências científicas e, em segundo lugar, as competências de comunicação e as competências digitais ou literacia digital, bem como as competências de gestão de conflitos. As competências científicas, digitais e de comunicação também serão salientadas pelo estudante/formando, como poderemos vir a verificar.

Para corroborar a resposta do nosso entrevistado recorreremos à tabela de Salmon (2011) que elenca as principais competências do tutor *online*. Resumidamente, como podemos verificar na leitura da tabela, esta encontra-se dividida em cinco qualidades profissionais e estas, por sua vez encontram-se subdivididas em seis níveis qualitativos de aplicação das competências requeridas. As cinco qualidades que a autora refere são: “Understanding of *online* process”, “Technical skills”, “Online communication skills”, “Content expertise” e “Personal characteristics”. Cada qualidade, por sua vez, está subdividida em seis níveis: “1. Confident, 2. Constructive, 3. Developmental, 4. Facilitating, 5. Knowledge sharing” e, por último, “6. Creative”. Como podemos verificar, as competências referidas pelo docente encontram-se representadas nas qualidades “Content expertise”, “Technical skills”, “Online communication skills” e “Personal characteristics” (ibidem, p. 106-107).

O docente para continuar a caracterizar o perfil do tutor *online* recorreu à sua experiência de tutoria nos cursos *online* da universidade privada onde trabalha. Segundo nos informou, “o tutor *online* (...) é muito limitado pelo autor da cadeira”. O autor das cadeiras que compõem o plano curricular destes cursos tem funções que diferem dos tutores *online*. Segundo o nosso entrevistado, o autor da cadeira “emite trabalhos, atividades”, uma vez que é ele o responsável pelo “plano de trabalhos”. Seguidamente, o docente elenca-nos as funções do tutor *online*, que vão desde o acompanhamento da “realização das atividades”, acompanhamento e respetiva intervenção nos “fóruns”, acompanhamento da realização e avaliação dos “trabalhos”, acompanhamento da “avaliação formativa”, e realização das “sessões presenciais”. E complementa esta caracterização, afirmando que, no caso de existir a necessidade de auxiliar algum “aluno que tem dificuldades especiais”, cabe ao tutor *online* encontrar as estratégias necessárias, por exemplo, “informação complementar e referências bibliográficas diferentes” para auxiliar esse aluno. A título de síntese, ao tutor *online* cabe o papel de “acompanhar o plano de trabalho que é definido à partida” e conclui a sua resposta com base na sua experiência como professor/tutor e autor das cadeiras que leciona, afirmando que também tem que “cumprir religiosamente” o seu plano de trabalho, embora confesse que tenha a vantagem de possuir o domínio dos conteúdos no “âmbito científico”.

Lagarto (2009), na caracterização da tutoria e do papel do tutor, salienta, ainda, a importância da definição prévia de um plano de trabalho aquando do desenho da formação. Segundo o autor, é muito importante definir-se “o tipo de interação que deverá existir entre alunos e tutores e prever a duração média dessa atividade” (p.129). Esta delimitação “determina a afetação de recursos a um projeto, elementos necessários para a sua planificação pedagógica e financeira” (p.129). O mesmo autor resume as atividades do tutor, afirmando que estas “vão desde o aconselhamento à correção da avaliação sumativa”, salientando a “motivação dos alunos”, a “facilitação da interação”, a “coordenação de sessões presenciais”, o “acompanhamento da avaliação formativa” e o “esclarecimento das dúvidas durante o processo de aprendizagem” (ibidem, p.128). Collins e Zacharakis (2010), por sua vez, referem que o tutor deve fornecer “um guia de atividades acompanhado de objetivos claros e bem definidos” (p.273), o que vem reforçar a referência do nosso entrevistado relativamente à elaboração de um bom plano de trabalho. Segundo Pereira e colaboradores (2006), o professor deve atuar “como facilitador do processo de aprendizagem, auxiliando o estudante a desenvolver capacidades metacognitivas, organizando a colaboração e estimulando a interação na comunidade de aprendizagem” (p.11). Masseto (2000; citado por Resende, 2010), por sua vez, refere que o tutor *online* tem que agir dentro dos parâmetros da teoria construtivista. Entre as muitas competências que indicou para a caracterização do perfil deste agente educativo, salientamos o saber “planificar, agir e avaliar” (p. 145), praticar “estratégias de aprendizagem cooperativas” (p. 145), possuir um “profundo conhecimento da sua área” (p. 145), incentivar a “investigação entre os estudantes” (p. 145) e “saber como construir a comunicação adequada para suportar o ensino a distância” (p.145).

❖ Estudante/Formando

Recordando e, colocando-se, de novo, no seu papel de estudante *online*, o nosso entrevistado classificou o papel do tutor *online* como sendo “*essencial*”, equiparando-o ao tutor presencial. No entanto, reforça a ideia de que a participação do tutor *online* no percurso do estudante “*consegue ser mais importante do que no ensino presencial*”,

afirmando que a “*presença*” ou “*ausência*” do tutor *online* é um fator determinante no sucesso acadêmico do *estudante*.

Analisando a resposta do nosso entrevistado, entendemos que a podemos relacionar com a opinião de Richardson (2005) sobre as abordagens à aprendizagem e ao estudo. O autor afirma que estas estão relacionadas com a qualidade de ensino experienciada pelos próprios estudantes e com as estratégias pedagógicas escolhidas pelos docentes. Neste momento, vale a pena recordar Pereira e colaboradores (2006) quando afirmam que na pedagogia *online* o professor deve atuar “como facilitador do processo de aprendizagem, auxiliando o estudante a desenvolver capacidades metacognitivas, organizando a colaboração e estimulando a interação na comunidade de aprendizagem” (p. 11). Os mesmos autores referem ainda que o professor/tutor deve ser atento às “necessidades e dificuldades manifestadas pelos estudantes” (p. 11). Também Peres e Pimenta (2011) afirmam que o professor deve desempenhar a missão de facilitador de todo o processo de ensino-aprendizagem. Concomitantemente, Collins e Zacharakis (2010) referem que os estudantes consideram a influência do professor muito importante. Por sua vez, Simão e colaboradores (2008), citando Embuena e Lapeña, referem que uma das funções da tutoria é personalizar a “educação universitária mediante um acompanhamento individualizado, que facilita aos estudantes a construção e o amadurecimento dos seus conhecimentos e atitudes, ajudando-os na planificação e desenvolvimento do itinerário académico” (p. 77). Em suma, estas definições ajudam-nos a perceber o quanto é importante a presença do professor/tutor no acompanhamento do estudante durante a sua formação, dando razão à afirmação do nosso entrevistado quando refere a importância da presença do tutor *online* para o seu próprio sucesso académico.

Relativamente à definição do perfil do tutor *online*, o nosso entrevistado começou por referir, que “*uma das capacidades que o tutor tem que ter é de adaptação aos seus alunos (...) online e às suas limitações em termos daquilo que é o processo de aprendizagem no ambiente online*”. Podemos associar esta ideia com uma das características de base do professor/tutor *online* indicada por Salmon (2011). A autora refere que o docente tem que ter a competência de apreender as diferentes maneiras de agir dos estudantes para conseguir definir os seus perfis e, desta forma, estar aberto a

colocar em prática novas abordagens ao ensino de acordo com os diferentes perfis identificados.

Por sua vez, nas qualidades pessoais, destacou a capacidade de comunicação, dizendo que *“tem que ser uma pessoa minimamente comunicativa”*. E destacou, ainda, a capacidade de motivar os estudantes, uma vez que *“tem que ser capaz de motivar as pessoas à distância”*, o que, na sua opinião, considera que *“nem sempre é fácil”*. Esta capacidade de comunicação, para além de ter sido igualmente referida pelo professor/tutor que entrevistámos, é também uma das funções do tutor *online* indicadas por Salmon (2011). Segundo a autora, a principal função do tutor é promover a interação humana e a comunicação, sendo o principal veículo para a construção do conhecimento e para a aquisição de competências por parte dos estudantes.

Seguidamente, passa a descrever as qualidades profissionais que considera serem importantes. O nosso entrevistado salienta, em primeiro lugar, a questão da literacia digital, dizendo que *“o tutor online tem que ter, acima de tudo, facilidade de trabalho com a tecnologia que está a utilizar”*. A competência científica é a segunda característica escolhida pelo nosso entrevistado, afirmando que *“para ser tutor de alguma coisa, a pessoa tem que perceber daquilo que está a falar”*. Basta recordarmos o primeiro nível, das cinco qualidades caracterizadoras do perfil do tutor *online*, referido na tabela de Salmon (2011), para verificarmos que o nosso entrevistado comunga da mesma ideia da autora. Resumidamente, estas qualidades vão desde o entendimento do processo *online*, às competências técnicas, à comunicação *online*, às competências científicas e às características pessoais. Entre as muitas competências que podem ser colocadas em prática destacamos a capacidade de aplicar diferentes abordagens, manter os fóruns de discussão ativos, ter competências como utilizador do *software* em uso e usá-lo com confiança, ter competências de comunicação, tais como, ser cortês, correto e manter um ambiente de respeito na comunicação *online* escrita, partilhar o seu conhecimento e experiência com *“à vontade”*, e, por último, ser um tutor *online* determinado e motivado, capaz de influenciar e motivar os outros.

O nosso entrevistado refere, ainda, que *“as características que nós atribuímos a um tutor online vão-se quase refletir naquilo que é um tutor presencial”*, afirmando que as divergências que se destacam têm a ver, em primeiro lugar, com o facto de que o

tutor tem que “realmente *acreditar naquilo que é o ensino a distância, a pessoa tem que acreditar que aquele processo é válido*”. Em segundo lugar, com o facto de o tutor ter que saber “*resolver [os] primeiros obstáculos e depois promover o ensino de forma natural*”, através da dinamização de estratégias pedagógicas adequadas ao ensino a distância *online*, que, segundo a sua opinião e experiência, passam pela “*promoção de investigação, promoção de trabalhos online*”.

Para exemplificar algumas destas metodologias, apresentadas pelo nosso entrevistado, recorreremos a Masseto (2000; citado por Resende,2010). O autor elenca um conjunto de competências necessárias ao tutor *online*. Entre o vasto conjunto que nos apresentou destacamos as seguintes: saber como planificar, agir e avaliar, possuir um profundo conhecimento da sua área, com competências epistemológicas que sejam promotoras de incentivo da investigação entre os estudantes, dinamizar a implementação de projetos, partilha de problemas para resolução e saber como construir a comunicação adequada para suportar o ensino a distância.

4.2. Características do perfil do estudante/formando online

Relativamente a esta problemática de análise, foi nossa intenção procurar ir ao encontro da opinião dos nossos entrevistados sobre as principais características que entendem ser essenciais para um bom desempenho do estudante *online* nesta modalidade de ensino.

No caso da entrevista do professor/tutor, através da dimensão “estilos de aprendizagem em cursos *online*”, procurámos obter informação sobre a sua definição do perfil do estudante *online* e, através da sua experiência pedagógica, perceber como o docente identificava os diferentes estilos de aprendizagem dos seus estudantes.

No que diz respeito à entrevista do estudante/formando e através da dimensão “caracterização do estudante *online*”, centrámo-nos na sua experiência académica e procurámos obter informação sobre a sua adaptação ao processo de ensino e aprendizagem *online* e perceber as diferenças sentidas em relação à sua experiência anterior no ensino presencial. Também foi nossa intenção obter a sua autodefinição como estudante *online*. Por último, e com base na sua experiência, procurámos saber se

ao longo da sua frequência no curso a distância *online* conseguiu identificar diferentes estilos de aprendizagem no contacto com os seus colegas e, por conseguinte, partilhar connosco a sua definição do perfil ideal de um estudante *online*.

❖ **Professor/Tutor**

O docente começou por informar-nos que, aquando do momento da realização da entrevista, estavam a fazer uns artigos sobre as características dos alunos que frequentam esta modalidade de ensino. Segundo o resultado desses estudos, “*em média são pessoas adultas*”. Informou-nos, ainda, que de uma maneira geral, é “*um indivíduo organizado e disciplinado*” e “*casmurro, no sentido de ser teimoso no atingir dos objetivos*”, porque, na sua opinião, “*estudar online não é fácil. Estudar sozinho não é fácil*”. A confirmação da idade média do estudante *online* é-nos dada por Pereira e colaboradores (2006), quando referem que a principal característica deste estudante é o facto de ser um “adulto, com responsabilidades profissionais, familiares, cívicas, cidadãos ativos e intervenientes na sociedade” (p.11-12). Por sua vez, Morris (2010), citando Levine and Sun (2002), informa que mais de metade dos estudantes *online* são adultos. Relativamente às outras características apontadas pelo docente, Moskal, Dziuban e Hartman (2010, p.55) indicam que os estudantes adultos demonstram recetividade e prontidão no ato de aprender, são responsáveis, orientados para aprendizagens com significado e autodirigidas, práticos e pragmáticos na sua abordagem ao estudo e com experiência de vida e profissional que trazem para a sala de aula. Podemos afirmar que estas características vão ao encontro da opinião do docente.

De acordo com o nosso entrevistado, o estudante precisa “*de aumentar os seus níveis de motivação*” para superar as dificuldades inerentes à tipologia do ensino *online*. Concomitantemente, os professores/tutores, que muitas vezes, são os próprios conceptores dos cursos, têm que ter a capacidade de “*criar condições de motivação intrínseca no curso, extrínseca, interna do próprio aluno, que permita que ele goste de estar num processo destes de aprendizagem*.”. De acordo com o docente, as condições de motivação intrínseca do curso são condições que levam os estudantes a gostarem do ambiente de ensino-aprendizagem que estão a frequentar e que fazem com que estes permaneçam no sistema sem desistirem. De acordo com Lemos (2005), a motivação

gera “comportamentos e pensamentos que otimizam a aprendizagem e o desempenho” (p. 193). Incentiva o sujeito a “tomar iniciativas”, superar desafios, utilizando “estratégias de resolução de problemas” (p. 193). A autora indica, ainda, que desenvolve sentimentos de “entusiasmo, curiosidade e interesse” (p. 193) no indivíduo face a novas situações de aprendizagem. No contexto de ajudarem o estudante a manter-se na formação e a não desistir, a mesma autora refere-nos que a motivação ajuda “a manter o investimento e a encontrar estratégias de resolução de problemas” (p.194). Por fim, é interessante recordarmos que Entwistle (1987, p.145) já se referia à importância da dinamização de estratégias pedagógicas que promovessem a motivação dos estudantes, sendo esta uma responsabilidade do docente.

No que diz respeito à identificação dos diferentes estilos de aprendizagem dos estudantes, o docente respondeu que não os identificava. A sua prática pedagógica passa por “*criar condições para que todos se sintam mais ou menos bem ao longo do percurso de aprendizagem*”, diversificando “*o tipo de atividades de acordo (...) com as características diferentes*”. Estas atividades vão desde os trabalhos de investigação, aos trabalhos práticos, passando por trabalhos individuais e de grupo, de maneira a que os “*diferentes estilos de aprendizagem possam ser mais aproveitados, mais desenvolvidos*”. O docente coloca em causa a prática pedagógica de diferenciar as estratégias de ensino-aprendizagem de acordo com o perfil de cada estudante, afirmando, claramente, que na prática é extremamente difícil implementar esta diferenciação. Na sua opinião, dever-se-á estimular o desenvolvimento de todas as competências no decorrer do seu percurso académico: “*Portanto, se eu tenho teóricos e práticos, o meu problema de abordagem ao ensino deve ser de tal maneira que os práticos também sejam teóricos e os teóricos também sejam práticos. Portanto, estimular-lhes os seus estilos de aprendizagem, criar mais-valias e serem capazes*”.

Podemos afirmar que a ideia do docente em estimular todos os estilos de aprendizagem em cada estudante está em consonância com uma das exigências da Comissão das Comunidades Europeias (2000). Este parecer refere que os professores e formadores devem “garantir a cada um as competências básicas necessárias para a economia do conhecimento” (p.37). Barros (2012) defende o desenvolvimento de todos os estilos de aprendizagem dos estudantes. Através do estudo da teoria dos estilos de aprendizagem no ambiente virtual de Alonso, Gallego e Honey (2002), em que se pode

identificar quatro estilos de aprendizagem – ativo, reflexivo, teórico e pragmático –, vai desenvolver o seu modelo de categorização do “estilo do uso do espaço virtual” e o “perfil do usuário do virtual” (pp. 87-88). No entanto, esclarece que estas classificações têm como principal objetivo perceber qual é o estilo predominante de cada estudante e, desta maneira, procurar aplicar estratégias de ensino que promovam o desenvolvimento das outras competências inerentes aos outros estilos de aprendizagem.

À primeira vista, a opinião do docente, que comunga com a linha de pensamento de Barros (2012), parece entrar em contradição com a opinião de Trindade, Carmo e Bidarra (2000). Os autores referem que nesta modalidade de ensino parece ser possível desenhar estratégias de aprendizagem diferentes de acordo com os diferentes estilos de aprendizagem dos estudantes, respeitando os objetivos da formação. No entanto, Pereira e colaboradores (2006) vêm ao encontro da opinião do nosso entrevistado quando afirmam que o estudante deverá realizar um «percurso de aprendizagem que deverá conduzir à aquisição e ao desenvolvimento de competências transversais, necessárias à vivência da Sociedade do Conhecimento, bem como à aquisição de competências específicas dentro da área de saber escolhida pelo estudante» (p.10). Podemos ainda relacionar a opinião do docente com a teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (Gardner, 1999; Peres & Pimenta, 2011) que afirma que “todo o ser humano tem um repertório de capacidades para resolver diferentes tipos de problemas” (Peres e Pimenta, 2011, p.59). Os mesmos autores referem, ainda, ser importante tentar conceber-se os conteúdos teóricos em diferentes formatos de ficheiros (vídeos, texto, imagens, etc), na tentativa de se contemplar os diferentes estilos de aprendizagem.

Por fim, ao ser questionado se seria possível falar-se de um perfil próprio do estudante *online*, o docente respondeu-nos que não. Na sua opinião o ‘contexto’ é que ‘cria a necessidade’, afirmando que, atualmente, “*o ser online ou não ser online depende muito da necessidade que se tenha de aprender e do objetivo que se tem para aprender*”. Esta afirmação do docente remete-nos para a influência das “variáveis de natureza situacional” nas abordagens de aprendizagem dos estudantes. Recordemos que os autores Ramsden (1984, 1988b) e Entwistle e Ramsden (1983), citados por Valadas (2007), salientam “que algumas estratégias de aprendizagem estariam mais relacionadas com as diferenças em termos de contextos (...) e não tanto com as características pessoais dos sujeitos” (p.113).

O nosso entrevistado, salienta, ainda, que “*a motivação pessoal intrínseca é extremamente importante*” para o estudante adaptar a sua abordagem ao estudo ao contexto de aprendizagem que melhor se adapte às suas circunstâncias pessoais e profissionais. Esta importância da motivação é-nos reforçada por Lemos (2005) que afirma que “o desejo e a vontade de aprender são talvez os mais importantes alicerces da aprendizagem e do desenvolvimento humano” (p.193).

❖ **Estudante/Formando**

O nosso entrevistado, ao responder-nos sobre a sua adaptação ao processo de ensino a distância *online*, afirmou o seguinte: “*Portanto, não houve alterações, houve todas as alterações possíveis e imaginárias no meu processo de ensino-aprendizagem*”. Seguidamente, partilhou connosco a sua experiência enquanto estudante do ensino presencial e enquanto estudante do ensino a distância *online*, afirmando que, perante esta nova modalidade de ensino, teve “*que aprender a estudar de novo*”, confessando que teve “*alguma dificuldade*” no seu processo de adaptação. Na continuação do relato da sua experiência de adaptação, salientamos a sua vontade intrínseca em seguir em frente, encarando as dificuldades de adaptação como um obstáculo a ultrapassar. Na sua opinião, “*a parte motivacional é muito importante em qualquer processo*” afirmando que “*ela estava presente*” e “*por isso, foi facilitadora [dessa] adaptação*”.

Esta resposta do nosso entrevistado é bastante ilustrativa do papel do cidadão do século XXI, inserido na Sociedade da Informação e do Conhecimento: um cidadão que deve desenvolver as competências necessárias para se afirmar numa sociedade em constante mudança e superar os desafios que constantemente nos coloca. Já o referido Relatório para a UNESCO (1996) afirmava que era necessário “formar agentes aptos a utilizar as novas tecnologias” (p. 62) e que revelassem “um comportamento inovador” (p. 62). Ou seja, “pessoas capazes de evoluir, de se adaptar a um mundo em rápida mudança e capazes de dominar essas transformações” (p. 63). Pelo que podemos observar, o nosso entrevistado demonstra estas capacidades. Recordemos as demais características que foram referidas ao longo desta resenha e que se adequam ao perfil ideal do cidadão da sociedade atual, tais como, a sua aptidão para uma aprendizagem ativa (Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida, 2000); o “gosto de

aprender a aprender” (Faria & Rorato & Santos, 2000, p. 203; Rosário & Almeida, 2005, p. 143); a capacidade de utilizar “estratégias metacognitivas (Miranda, 2005, p. 250), um alto nível de motivação intrínseca (Entwistle, 1987, Lemos, 2005); e, por último, o chamado conceito de “affordance”, defendido pelas teorias contextualistas (Miranda, 2005).

Relativamente à sua autodefinição enquanto estudante *online*, o nosso entrevistado começa por afirmar que é “*um estudante ativo*”. E continua a sua reflexão referindo que, embora, atualmente, não esteja a frequentar o ‘ensino formal’, continua a aprender, todos os dias, ‘*qualquer coisa*’. Considera, ainda, que, “*como estudante online [tem] “um conjunto de portas abertas para aprender aquilo que quiser”*”.

Como podemos verificar, o nosso entrevistado confirma a sua atitude ativa perante o seu processo de aprendizagem, comprovando o que foi referido anteriormente.

Nomeadamente, no que diz respeito à possível identificação dos diferentes estilos de aprendizagem dos seus colegas durante a frequência do curso *online*, o nosso entrevistado respondeu que sim, que “*com o passar do tempo*”, as “*características individuais*” de cada colega “*foram-se manifestando, e cada um, dentro do seu grupo de trabalho, foi assumindo determinados papéis*”. Esta diferenciação era utilizada de forma quase natural na distribuição das tarefas nos trabalhos de grupo “*com base nos (...) perfis de aprendizagem*”. Ou seja, com base nas “*capacidades de desenvolvimento de umas, capacidades sintéticas de outras, capacidades de investigação de outros, capacidades mais pragmáticas, mais tecnológicas de outros*”. E conclui a sua reflexão, afirmando que “*manifestamente os processos de aprendizagem são distintos e as capacidades das pessoas são distintas, mas complementam-se muitas vezes*”.

Para concluir esta questão sentimos a necessidade de perguntar ao nosso entrevistado, através de uma questão adicional, como é que ele conseguiu identificar os diferentes perfis/estilos dos seus colegas, atendendo ao escasso convívio presencial desta modalidade de ensino. Na sua opinião, o facto de não haver este ‘contacto presencial’, embora nos tenha referido que “*havia muito relacionamento informal*”, nomeadamente, através das ferramentas de comunicação digitais, permite que os estudantes se concentrem numa relação baseada no objetivo da concretização de trabalhos. Este tipo de relação permitiu a perceção das “*capacidades de cada um*” e das

“posições que cada um ia tomar face aos trabalhos”, por conseguinte, da distribuição das tarefas de acordo com as “preferências” de cada elemento do grupo.

Analisando o anteriormente referido, podemos afirmar que o ensino a distância *online* é capaz de promover a relação/conhecimento entre os estudantes, sendo esta relação uma das estratégias pedagógicas defendidas por esta modalidade. Os autores Pereira e colaboradores (2006), referindo-se à ‘pedagogia *online*’, anunciam a alteração ‘substancial’ do ‘papel do professor’. Este deverá privilegiar a construção do conhecimento por parte do estudante, em vez de privilegiar a ‘transmissão dos conhecimentos’. Por isso, deverá atuar como ‘facilitador do processo de aprendizagem’, auxiliar ‘o estudante a desenvolver capacidades metacognitivas’, organizar a ‘colaboração’ e estimular ‘a interação na comunidade de aprendizagem’ (p. 11).

Comprova-se, igualmente, que estamos perante a presença de um modelo de ensino-aprendizagem oriundo da teoria socioconstrutivista. Segundo Peres e Pimenta (2011), de acordo com Orlich *et al.* (1998), este modelo pode ser aplicado a ‘pequenos grupos’, ‘requer a cooperação entre todos os elementos do grupo’, ‘exige a responsabilidade individual pela aprendizagem coletiva’ e ‘suporta a divisão do trabalho’. Para que todo este processo de aprendizagem se realize com sucesso é necessário que o docente faça um atento ‘acompanhamento das tarefas’ (p. 65). Lagarto (2009) segue a mesma linha de pensamento, uma vez que afirma que é importante o professor/tutor ter “em conta o desenvolvimento do sentido de classe entre os participantes, de modo a criar condições de sucesso à aprendizagem” (p.133).

Curiosamente, Pereira e colaboradores (2006) afirmam que o estudante *online* deve ter um “papel ativo na gestão temporal das suas atividades, na monitorização das aprendizagens realizadas, no estabelecimento de metas de trabalho e na formação de comunidades de aprendizagem modeladas pelos próprios estudantes” (p. 11). Como podemos verificar, a formação de comunidades de aprendizagem, para além de ser uma das funções do professor/tutor *online*, também é uma das competências do estudante. Logo, podemos concluir, que a dinamização das relações entre os diferentes membros dos grupos que o professor/tutor promove e que o estudante concretiza, é uma das estratégias fundamentais para a construção do conhecimento no ensino a distância *online*. Todos beneficiam das suas potencialidades.

Finalmente, ao definir-nos o perfil ideal de estudante *online*, o nosso entrevistado afirmou que “*não existem pessoas com perfis de ensino a distância*”. Na sua opinião, qualquer pessoa pode ser estudante *online*, afirmando que a questão motivacional “*é essencial*” na adaptação a esta modalidade de ensino. Existem, sim, “*pessoas com maior ou menor capacidade de adaptação ao ensino a distância*”.

Seguidamente, referiu algumas qualidades que o estudante dever ter perante o seu processo de aprendizagem no ensino a distância. Na sua opinião as ‘qualidades pessoais’ passam pela forma como o indivíduo se posiciona perante a realidade, perante a vida, ou seja, a “*sua maneira de estar em sociedade*”. Como “*qualidades académicas*”, salienta “*a sua capacidade de aprendizagem, a sua capacidade de trabalho, a sua capacidade de investigação*”, afirmando que é importante “*haver alguma sintonia entre aquilo que a pessoa quer e aquilo que a pessoa está a estudar*”. Por fim, faz referência à “*relação interpessoal com o tutor e com os colegas*”, dizendo-nos que esta está relacionada “*com a sua capacidade de comunicação*” através de ferramentas que não estamos “*habitados a utilizar*”.

Consideramos importante salientar a consonância das opiniões dos nossos entrevistados. Curiosamente, o professor/tutor também afirmou não ser possível falar-se de um perfil próprio do estudante *online*. Na sua opinião é o contexto que influencia a opção de se estudar no ensino *online* ou no ensino presencial, salientando, igualmente, o papel importante da motivação intrínseca do indivíduo. A opinião de que “qualquer pessoa pode ser estudante *online*” pode ser associada à necessidade de uma cada vez maior formação ao longo da vida e à necessidade de requalificação profissional, conforme já nos foi possível salientar ao longo desta resenha (Hsu & Hamilton, 2010; Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida, 2000; Pacheco, 2009).

Como podemos observar, toda esta caracterização do nosso entrevistado assentou na importância da ‘capacidade de adaptação’ a esta modalidade de ensino. O nível de motivação surge, uma vez mais, como um dos principais fatores dinamizadores do processo de aprendizagem do estudante *online* (Entwistle, 1987; Lemos, 2005; Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida, 2000). Recorde-se o que já foi, sobejamente, referido relativamente às competências necessárias para o indivíduo fazer face aos desafios da sociedade atual. Estamos a referir-nos às capacidades

metacognitivas (Diaz, 2005; Miranda, 2005; Pozo, 2002), ao autoconceito de competência (Faria & Rurato & Santos, 2000), às capacidades de comunicação (Faria & Rurato & Santos, 2000), ao conceito “affordance” (Miranda, 2005). Em suma, estamos a falar das capacidades académicas do estudante atual e às capacidades pessoais e sociais do cidadão do século XXI. Estas capacidades reportam-nos a uma das oito mensagens-chave determinadas pela política europeia, indicada no Parecer da Comissão das Comunidades Europeias sobre as competências-chave para a aprendizagem ao longo da vida (2005). Esta Comissão informa-nos que o indivíduo deve possuir “competências interpessoais, interculturais e sociais e competência cívica”, para além, das já referidas, “competência digital” e capacidade de “aprender a aprender” (p.15).

4.3. O papel da relação pedagógica entre o professor/tutor e o estudante/formando na dinamização de um curso a distância online

Esta problemática de análise teve como base de referência as opiniões do professor/tutor e do estudante/formando obtidas nas várias dimensões que constituem as entrevistas.

No caso do professor/tutor recorreremos a várias dimensões: aspetos biográfico-profissionais; caracterização do ensino *online* no ensino superior; avaliação em cursos *online*; a distância e a relação interpessoal e pedagógica *online*. Por sua vez, no caso do estudante/formando, as informações foram obtidas através do recurso às seguintes dimensões: caracterização do ensino a distância *online* no ensino superior; avaliação em cursos *online* e, por último, a relação interpessoal e pedagógica *online*.

❖ Professor/Tutor

Na opinião do docente, “*o modelo tutorial é um fator chave do sucesso*” desta modalidade de ensino, nomeadamente na dinâmica do seu processo de ensino e de aprendizagem. A determinação do nível de sucesso dos estudantes através da dinamização de um bom ‘modelo tutorial’ enquadra-se nas seguintes características de tutoria referidas pelos autores Embuena e Lapeña (citados por Simão e colaboradores, 2008). Essas características passam “por uma ação de orientação que visa promover e

facilitar o desenvolvimento integral dos estudantes, nas suas dimensões intelectual, afetiva, pessoal e social” (p. 77) e por “uma tarefa docente que personaliza a educação universitária mediante um acompanhamento individualizado, que facilita aos estudantes a construção e amadurecimento dos seus conhecimentos e atitudes, ajudando-os na planificação e no desenvolvimento do itinerário académico” (p. 77).

O nosso entrevistado salientou a importância da criação, por parte dos docentes, de “*contextos que levem as pessoas a aprender*”. Esta opinião do docente entra em conformidade com os autores Pereira e colaboradores (2006). Os autores salientam a importância da “maior responsabilização do estudante pela sua aprendizagem” (p. 8). Este fator dá “um novo sentido” ao ensino a distância, reconfigurando o seu papel, “já não no ensino a distância, mas na educação a distância” (p. 9). Este ‘novo sentido’ pretende fazer emergir “uma pedagogia específica – a pedagogia *online* – que altera substancialmente o papel do professor” (Pereira e colaboradores., 2006, p. 11). Esta pedagogia privilegia o processo de ensino-aprendizagem centrado no estudante em detrimento da ‘transmissão de conteúdos’ e da “avalização dos conhecimentos que o estudante foi capaz de reter” (ibidem, p. 11). O docente, aqui, é chamado a ser um “facilitador do processo de aprendizagem, auxiliando o estudante a desenvolver capacidades metacognitivas” (ibidem, p. 11).

No decorrer da entrevista, o docente chega mesmo a afirmar que o desenvolvimento de uma relação pedagógica de qualidade entre o tutor e o estudante *online* “*tem a ver com o esquema do curso*”, com a planificação das sessões presenciais, que considera ser “*vantajoso e positivo*” para a dinamização da relação entre os vários intervenientes neste processo de ensino-aprendizagem. Na sua opinião, as sessões presenciais “*criam e reforçam laços de conhecimento*”, “*potenciam, naturalmente, a aprendizagem*” e “*fomentam e criam um espírito de grupo dentro da turma, (...) o espírito de equipa*”. Afirma, ainda, que promovem “*condições potenciadoras de aprendizagem, de sucesso, quer dos alunos, quer do próprio curso*”. Não podemos deixar de citar algumas expressões, que o docente nos relatou de alguns dos seus alunos, que ajudam a corroborar a importância da existência das sessões presenciais e salientam os benefícios que advêm da dinamização destes momentos: “*bem, eu não desisti porque o meu grupo não deixou*”; “*eu não era capaz de fazer, os meus colegas fizeram o trabalho por mim. Eu depois compensei-os, mas na altura eu*

tinha os filhos doentes, mais o marido”; “eu queria desistir e eles não me deixaram e eu não desisti por eles também”.

O que acabámos de ler remete-nos para os autores Pereira e colaboradores (2006), que associam o ensino a distância *online* à abordagem colaborativa. Esta abordagem permite que os estudantes possam participar de uma construção do conhecimento “socialmente contextualizada”, ao mesmo tempo que participam de um processo de ensino-aprendizagem que «previne o desenvolvimento de sentimentos de isolamento e de desmotivação, inerentes aos modelos tradicionais de ensino a distância» (p.11).

O “espírito de equipa”, referido pelo docente, remete-nos para a temática das comunidades de aprendizagem que, segundo Lagarto (2009), “facilitam a aprendizagem e inibem a existência de elevadas taxas de abandono” (p.133). Para este autor, o «simples facto de o estudante se sentir membro de um grupo pode ajudar a criar motivações para as aprendizagens. Estas condições passam pela participação ativa nas atividades de aprendizagem previstas, bem como nos fóruns de discussão que os tutores devem promover» (p.133).

O nosso entrevistado conclui esta reflexão, afirmando que esta relação entre colegas “*só se consegue criando momentos de presença que permitam criar laços de afeto, laços emocionais*”. Lagarto (2009) vem reforçar a opinião do docente quando refere a importância do desenvolvimento de “laços e relações entre os alunos”, afirmando que esta “relação social é uma componente essencial da atividade educacional” (p.133). Salmon (2011), explicitando as funções do tutor no nível 2 do seu modelo de ensino-aprendizagem *online*, afirma que a principal tarefa do tutor é criar um clima que permita o bom desempenho do grupo, baseado no respeito e na entre-ajuda e que deverá promover um bom ambiente de aprendizagem. A autora refere, ainda, que neste momento, os tutores deverão assegurar-se que os estudantes estão a desenvolver um verdadeiro sentido de comunidade.

A socialização é, aqui, considerada como um meio de “*potencializar a aprendizagem das pessoas*”. Este “*primeiro patamar de socialização*”, segundo o docente, inicia-se através de um fórum em que pede aos estudantes que se apresentem e que partilhem os seus gostos pessoais, trocando “*mensagens uns com os outros*”. O que

foi referido anteriormente, remete-nos para o *Five Stage Model* de Salmon (2011), que salienta o papel do tutor *online* na dinamização do processo de ensino-aprendizagem. A importância da socialização, embora esteja presente em todos os níveis deste modelo, surge como o principal objetivo do nível 2. Neste nível, o tutor deverá promover oportunidades entre os estudantes para iniciarem o seu processo de socialização e com o próprio tutor. Uma das estratégias é a formação de comunidades de aprendizagem, promotoras de sentimento de pertença a um grupo de pessoas que estão juntas a trabalhar em tarefas comuns e que partilham interesses e objetivos comuns (ibidem).

Refletindo na opinião do nosso entrevistado, podemos perceber que a escolha de um bom esquema tutorial e de um modelo pedagógico promotor da aprendizagem das pessoas são fatores determinantes para uma boa dinamização do processo de ensino e aprendizagem do ensino a distância *online*. Esta escolha recai sobre a adoção de modelos de ensino-aprendizagem centrados no estudante, oriundo das teorias construtivistas (Biggs, 1996; Pereira e colabs., 2006; Khan, 2005, citado por Pereira e colabs., 2006; Simão e colabs., 2008).

Entrando no parâmetro da avaliação em cursos *online*, o docente afirmou que os estudantes “*gostam muito de ter feedback das suas atividades de avaliação formativa*”, constituindo este *feedback* um dos elementos essenciais para a manutenção da motivação do estudante no seu processo de aprendizagem nesta modalidade de ensino. Na opinião do nosso entrevistado, o fornecimento do *feedback* aos estudantes é “*altamente importante*”. São vários os autores que salientam a importância do *feedback* no percurso e na avaliação do estudante. Peres e Pimenta (2011) afirmam a sua importância e referem que deve conter uma “carga motivacional, energética e memorável” (p. 47). Na opinião dos autores, o *feedback* deverá ser dado com brevidade, para não prejudicar a execução das tarefas seguintes. Collins e Zacharakis (2010) afirmam que os estudantes o consideram de extrema importância e que este deve ser dado atempadamente. Salmon (2011), por sua vez, refere que o *feedback* de suporte é essencial para a motivação dos estudantes e contribuirá para o desenvolvimento dos mesmos. Este *feedback*, segundo a autora, também é importante no encorajamento da autonomia dos estudantes na construção do seu próprio conhecimento. Relativamente à importância do *feedback*, Salmon (2011) afirma, ainda, que é uma das principais funções do tutor. Segundo a autora, o tutor *online* deverá saber responder devidamente

aos comentários dos estudantes, quer em grupo, quer individualmente, nomeadamente, nos momentos em que é necessário formular correções, bem como, nos momentos de elogio ao seu bom desempenho.

O docente também salientou a importância do papel do tutor na dinamização da relação pedagógica através de vários fatores determinantes, tais como, o “*sentimento de presença*”, a adoção de “*práticas colaborativas entre os estudantes*”, a criação de relações interpessoais entre todos os membros que fazem parte do curso e a importância da dinamização de grupos no modelo pedagógico dos cursos *online*.

Relativamente à questão do “*sentimento de presença*”, diz-nos que “*o aluno tem que perceber que o tutor está presente*”. O docente explica que este sentimento “*não é uma presença (...) de carácter interventivo*”, mas, sim, de orientação e de acompanhamento. Se o tutor fizer isto sistematicamente este “*sentimento de presença aos alunos dá-lhes maior confiança*”. Este “sentimento de presença” remete-nos para a mudança de paradigmas do processo de ensino-aprendizagem. Esta mudança pretende que o professor estabeleça “uma nova relação com quem está a aprender” (p. 133), conforme é referido pelo Relatório para a Unesco (1996). Segundo este documento, o professor não é aquele que apenas “transmite conhecimentos, mas aquele que ajuda os seus alunos a encontrar, organizar e gerir o saber” (p.133). Esta referência à mudança de paradigmas no processo de ensino-aprendizagem também é tema de aprofundamento no Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida (2000). Segundo este documento os “professores e formadores tornam-se guias, mentores e mediadores” (p.16). O seu papel “consiste em ajudar e apoiar os aprendentes que, na medida do possível, gerem a sua própria aprendizagem” (p. 16). Podemos, então, afirmar que este “sentimento de presença”, mencionado pelo docente, se enquadra numa resposta positiva em relação a uma atitude que resulta de um processo de mudança de paradigma na forma de ensinar e de aprender.

Segundo sua opinião, as “*práticas colaborativas*” ajudam muito na diminuição do “*conceito de distância*”, uma vez que proporcionam uma maior “*inter-relação*” entre os estudantes. Esta opinião do docente vem ao encontro do modelo de ensino e de aprendizagem da Universidade Aberta. Esta universidade inclui dois tipos de aprendizagem, a “aprendizagem independente” e a “aprendizagem cooperativa”. Neste

momento, interessa-nos salientar a segunda abordagem. Para Pereira e colaboradores (2006), a aprendizagem colaborativa “emerge do trabalho desenvolvido em conjunto, partilhando experiências e perspetivas, com base em objetivos comuns e modos de trabalho negociados em grupo” (pp. 10-11). Na sua opinião, os estudantes participam de uma construção de conhecimento “socialmente contextualizada”, ao mesmo tempo que participam de um processo de ensino-aprendizagem que «previne o desenvolvimento de sentimentos de isolamento e de desmotivação, inerentes aos modelos tradicionais de ensino a distância» (p.11).

Para finalizar a sua reflexão, o nosso entrevistado fala-nos da importância da criação de relações entre todos os membros que fazem parte deste processo e da importância de uma boa dinamização dos grupos. Para o docente, “*o processo de esvaziamento do sentimento de solidão ou de criação de relações de sociabilidade podem ser feitas não só com o tutor, portanto, o sentimento de ligação à instituição, mas, também, podem ser feitas (...) com os outros colegas*”. Segundo afirmou, esta criação de relações “*são feitas muito mais com os outros colegas*”, realçando, neste momento, a importância da dinamização dos grupos. Na sua opinião, o estabelecimento de “*relações de partilha dentro dos grupos reduzidos*” vai diminuir “*a carga de pressão que os alunos põem relativamente ao tutor*”. O docente conclui que é importante criar condições para que as relações entre os membros dos grupos ‘amadureçam’. Os estudantes devem assumir-se “*a eles próprios como grupos*”. Ou seja, os grupos devem criar “*vida própria*”.

Vale a pena mencionar, uma outra vez, que uma das principais estratégias utilizadas no ensino a distância *online* é a dinamização de comunidades de aprendizagem. Recorrendo de novo a Lagarto (2009), as comunidades de aprendizagem “*facilitam a aprendizagem e inibem a existência de elevadas taxas de abandono*” (p 133). O mesmo autor refere, ainda, que “*o simples facto de o estudante se sentir membro de um grupo pode ajudar a criar motivações para as aprendizagens*” (p. 133). Para além de desenvolver laços e relações entre os alunos, implica os estudantes num processo educativo ativo. Para o autor, a “*relação social é uma componente essencial da atividade educacional*” (ibidem, p.133). Salmon (2011), como já vimos anteriormente, também reforça a importância da dinamização de um bom processo de socialização entre os estudantes, afirmando que uma das estratégias para fomentar esta socialização

online é a formação de comunidades de aprendizagem. Salmon (2011) refere, igualmente, que uma das principais tarefas do tutor, no processo de socialização entre os estudantes, é criar um clima que permita o bom desempenho do grupo, baseado no respeito e na entre-ajuda. Este processo de socialização *online* é uma estratégia utilizada pelo tutor para desenvolver um verdadeiro sentido de comunidade (ibidem).

❖ Estudante/Formando

O nosso entrevistado salienta “*o papel construtivo*” do tutor na dinamização do processo de ensino e aprendizagem do ensino a distância *online*. Podemos considerar que este “*aspecto construtivo*” da atuação do tutor *online* se enquadra dentro da opinião de Pereira e colaboradores (2006) e de Resende (2010). Estes autores, referindo-se às características essenciais do perfil do professor/tutor, afirmam que este tem que ser criativo e tem que saber organizar atividades enriquecedoras, promotoras de reflexão e da partilha na classe. Os autores Simão e colaboradores (2002), por sua vez, referem a importância de se promover “a aprendizagem como um processo ativo, cognitivo, construtivo, significativo, mediado e autorregulado” (p. 76).

Por sua vez, este estudante/formando considera ser “*essencial*” a existência de sessões presenciais no processo de ensino-aprendizagem do estudante *online*. Ao questionarmos porque é que as considerava essenciais, salientou o problema da interação entre as pessoas no ensino a distância. Na sua opinião, nem todas as pessoas são capazes de gerir o seu processo de ensino-aprendizagem através das ferramentas digitais da mesma forma. As sessões presenciais são importantes na facilitação dessa relação, nomeadamente, entre professor/tutor e estudante/formando e, inclusivamente, para facilitar o processo de adaptação dos estudantes a esta modalidade de ensino. Para melhor concretizar esta questão da adaptação recorreremos ao processo de adaptação do nosso entrevistado.

Mesmo considerando que se adaptou “*mais facilmente*” do que alguns colegas seus, devido à sua “*facilidade na interação com a tecnologia*”, confessou que teve “*alguma dificuldade naquilo que era a interação com as pessoas via plataforma, ou via ferramentas tecnológicas*”. Na sua opinião, na época, os “*trabalhos de grupo online*” pareciam-lhe “*uma coisa de outro mundo*”, afirmando, ainda, que “*foi uma*

aprendizagem que fizemos em conjunto”. No processo de adaptação do nosso entrevistado salientam-se dois aspetos fundamentais a ter em conta: a literacia digital e a capacidade de interação com colegas e professor/tutor através da plataforma de aprendizagem *online*.

A literacia digital surge-nos como uma das competências necessárias para uma boa dinamização do processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, na relação pedagógica entre os diferentes intervenientes nesta modalidade de ensino. De facto, são vários os autores que a referem como sendo uma das competências essenciais para um bom desempenho no ambiente de ensino-aprendizagem *online* (Mafé & Bas & Rios, 2008, p.301; Miranda & Bahia, 2009, p. 87). Curiosamente, Duarte (2008, p. 41) relaciona a forma dos estudantes utilizarem o ambiente *online* com a abordagem profunda e superficial de aprendizagem. Segundo o autor, a abordagem profunda de aprendizagem estava relacionada com os alunos que manifestavam uma atitude “mais ativa” neste ambiente. Os alunos que manifestavam uma abordagem superficial caracterizavam-se por uma postura mais passiva.

Relativamente às dificuldades sentidas na interação com as pessoas e na realização dos trabalhos de grupo através do ambiente *online*, podemos afirmar que a dinamização de comunidades de aprendizagem, por parte do professor/tutor, é uma estratégia muito importante para minimizar estas dificuldades de relação interpessoal. Lagarto (2009) afirma mesmo que estas “facilitam a aprendizagem e inibem a existência de elevadas taxas de abandono” (p. 133). O sentimento de pertença a “um grupo pode ajudar a criar motivações para as aprendizagens” (p.133). O autor afirma, ainda, que a promoção da criação de “laços e relações entre os alunos” ajuda a desenvolver uma atitude ativa no seu “processo educativo” (p. 133). Para finalizar, recordemos a importância do processo de socialização *online* no modelo de ensino-aprendizagem de Salmon (2011, p. 36). A autora considera que esta dinamização da socialização entre os alunos, através de comunidades de aprendizagem, é uma das principais funções do tutor *online* (p. 36).

O nosso entrevistado ao referir que a adaptação à realização de trabalhos em grupo “foi uma aprendizagem que fizemos em conjunto”, permite-nos afirmar que a utilização de estratégias oriundas da teoria socioconstrutivista facilita este processo de

aprendizagem. Esta teoria caracteriza-se pela defesa de que a aprendizagem é um processo de índole social. A aprendizagem acontece quando existe uma interação entre os indivíduos, uma troca de conhecimentos, sobretudo, com indivíduos que possuam níveis superiores de conhecimento. A aprendizagem colaborativa é um dos resultados desta interação (Peres & Pimenta, 2011). Atendendo à afirmação deste estudante *online*, podemos afirmar que teve uma experiência de ‘comunidade de prática’. Segundo os autores anteriormente citados, “os alunos participam numa comunidade de prática quando partilham o interesse sobre um determinado tema e aprofundam o seu conhecimento e experiência pela interação” (ibidem, p.66). Estes autores, por sua vez, definem a comunidade de aprendizagem como um espaço que promove uma “cultura de participação coletiva, na sala de aula ou num ambiente *online*, em que os membros do grupo, incluindo o professor, se encontram envolvidos na construção conjunta do saber” (ibidem, p.67). No que diz respeito às “comunidades de aprendizagem *online*”, os mesmos autores afirmam que estas “correspondem a agregações sociais que recorrem à Web com o objetivo de aprendizagem” (ibidem, p.67). Peres e Pimenta (2011), recorrendo a Garrison & Anderson (2003) e a Palloff & Pratt (2007), referem que só é possível afirmar-se que estamos perante uma “comunidade *online*” quando nela se sente uma “presença social” ativa entre os membros que a formam (p. 67).

Por entendermos que a relação pedagógica entre professor/aluno passa necessariamente pelo processo de avaliação não quisemos deixar de considerar a opinião do nosso entrevistado nesta questão. Na sua opinião, o papel do tutor na explicação do processo de avaliação do estudante é muito importante, porque, segundo afirma, “*não há plataforma que explique isto, tem que ser o tutor a explicar muito bem esta distinção, estes objetivos, esta situação*”. Salientamos, neste momento, o importante papel do tutor na dinamização do processo de ensino-aprendizagem, que passa indubitavelmente pelo processo de avaliação. A atuação do tutor é considerada superior ao papel da tecnologia, suporte técnico do ensino a distância *online*. Salmon (2011), refere mesmo que a tecnologia, por si só, de nada vale, se não estiver aliada ao desempenho dinâmico do tutor *online*, principal promotor da produção de conhecimento e de uma adequada utilização de todo o ambiente *online*.

Destaca-se, então, o papel do tutor *online* na dinamização do processo de ensino-aprendizagem, na relação pedagógica, na interação entre todos os elementos e,

inclusivamente na diminuição dos efeitos causados pelo fator distância, característico desta modalidade de ensino. De acordo com a opinião do nosso entrevistado, “*independentemente da plataforma que se usa, independentemente da tecnologia que se usa, o papel do tutor online nesta fase de adaptação é essencial, e, se o tutor for um bom tutor, o meu processo de adaptação é muito mais fácil. A distância é um pormenor*”.

Na contextualização da opinião do nosso entrevistado, recorreremos, mais uma vez, a Embuena e Lapeña (2005), citados por Simão e colaboradores (2008). No entender destes autores, a tutoria “permite uma integração ativa e a preparação do estudante na instituição universitária”. O tutor deve, portanto, dinamizar as relações dos estudantes “com os diferentes serviços (administrativos, docentes, organizativos, etc), garantindo o uso adequado e a rendibilidade dos diferentes recursos que a instituição proporciona” (p.77). Lagarto (2009), por sua vez, afirma que o tutor *online*, numa relação de aconselhamento, deve conduzir o aluno à escolha do seu percurso formativo. Deve, igualmente, conduzir o processo pedagógico de acordo com as “atitudes dos alunos face ao estudo” (p.125). Por sua vez, Peres e Pimenta (2011) salientam o papel do docente como “facilitador de todo o processo” (p.67). Hsu e Hamilton (2010) afirmam, igualmente, que os professores são considerados facilitadores, utilizando o termo de ‘coach’, que definem como sendo um mediador, treinador, alguém que fornece as indicações e que orienta os estudantes para atingirem determinados objetivos. Por último, Salmon (2011), ao desenvolver o *Five Stage Model*, visa o acompanhamento do estudante no seu processo de aprendizagem, logo, no seu processo de adaptação gradual.

A título de síntese, o nosso entrevistado afirma que a tutoria é a medida “*essencial*” para diminuir os efeitos negativos causados pela distância, porque, na sua opinião, “*é essencial a pessoa, apesar da distância, sentir-se acompanhada*”. Para além da tutoria também refere o papel das sessões presenciais.

Para procedermos ao enquadramento da opinião do nosso entrevistado, no que diz respeito à importância da tutoria, recorreremos, de novo, aos autores Pereira e colaboradores (2006). Estes autores, entre as muitas funções que atribuem ao tutor *online*, referem que este tem que ser um docente “atento a necessidades e dificuldades

manifestadas pelos estudantes” (p. 11). Esta afirmação, por si só, fundamenta a importância que o nosso entrevistado atribui à tutoria, não esquecendo o que já foi referido ao longo de toda esta análise, relativamente ao papel do professor/tutor *online* na dinamização do ensino a distância *online* (Collins & Zacharakis, 2010; Duarte, 2008; Hsu & Hamilton, 2010; Lagarto, 2009; Pereira et al., 2006; Peres & Pimenta, 2011; Resende, 2010; Salmon, 2011; Simão et al., 2008).

Por fim, pensamos que o nosso entrevistado, ao nomear a importância da existência das sessões presenciais, está a referir-se à dinamização da relação entre os membros que compõem a comunidade de aprendizagem. Como já foi referido anteriormente, a criação de laços potencia as aprendizagens e reforça a motivação para aprender. O sentimento de pertença a um determinado grupo de aprendizagem e a um professor que acompanha o estudante é uma condição fundamental para facilitar todo o processo de ensino e aprendizagem *online* e, assim, diminuir os eventuais efeitos causados pelo fator distância (Lagarto, 2009).

4.4. A plataforma de aprendizagem online e o processo de ensino e aprendizagem no ensino a distância online

Esta problemática de análise tem como principal objetivo perceber a importância deste recurso eletrónico na dinamização do processo de ensino e de aprendizagem no ensino a distância *online*.

No caso da entrevista ao Professor/Tutor pretendíamos avaliar o grau de importância que atribui à plataforma de aprendizagem *online*, nomeadamente, através dos critérios de escolha da plataforma adequada à formação que pretende realizar e do respetivo contributo na dinamização do processo de ensino e de aprendizagem. Relativamente ao Estudante/Formando procurámos obter informação em relação ao seu processo de adaptação à plataforma, nomeadamente, na gestão das suas aprendizagens. Procurámos, igualmente, saber que funcionalidade(s) era(m) utilizada(s) mais vezes na gestão das suas aprendizagens e na realização das atividades propostas. Outra questão que quisemos aprofundar encontra-se relacionada com o tipo de ambiente de ensino e de aprendizagem que este recurso eletrónico pode proporcionar. Por último, procurámos obter informação relativamente ao grau de importância atribuído pelo estudante *online* à

utilização da plataforma na sua relação com os tutores, com os restantes colegas, na gestão das suas aprendizagens e no seu sucesso académico. Saliente-se que as informações cedidas pelo Estudante/Formando tiveram como referência, quer a sua experiência académica, quer a sua experiência como tutor *online*.

❖ Professor/Tutor

O docente começou por afirmar que pode “*fazer o online sem plataforma*” através das ferramentas da Web 2.0., nomeadamente, com recurso aos “*fóruns, com atividades, utilizando o Google drive, o Google docs*”. No entanto, refere que a escolha da plataforma “*depende dos contextos*”, afirmando que “*numa situação formal*” não dispensa “*uma plataforma*”. Na sua opinião, a escolha do tipo de plataforma deve ter em conta “*as funcionalidades mais adequadas ao modelo pedagógico*” que pretende aplicar. Para este docente, a plataforma “*é apenas um suporte*”, afirmando, que “*o que é importante e que necessariamente tem que estar bem desenhado é o esquema do curso, todas as interações, desenvolvimentos que se criam ao longo de uma unidade curricular.*”

A importância de se escolher uma plataforma de aprendizagem *online* adequada ao modelo pedagógico escolhido é referida pelos autores Peres e Pimenta (2011), quando afirmam que esta terá que se alicerçar “*adequadamente, em termos pedagógicos*” (p.22). Por sua vez, a ideia de que um esquema do curso bem desenhado é mais importante do que a plataforma, em si, é corroborada por Lagarto (2009). O autor refere que, no momento de se iniciar qualquer curso a distância, já devem estar determinados, à partida, “*a quantidade e o tipo de interações que deverão existir entre os alunos e os tutores, para além das próprias sessões presenciais*”. Iguualmente deverão definir-se “*as formas de comunicação possível (...), bem como as regras a ter em conta.*” (p.129). Por sua vez, Duarte (2008) reforça esta ideia quando afirma que «um “*bom*” ambiente de *e-learning* pode ter um efeito neutro (...) se não estiver alinhado com outros componentes vitais de contexto. Ou seja, a atuação do docente ou do psicólogo (que para isso devem estar preparados) e com as competências dos estudantes» (p.45).

❖ Estudante/Formando

- **Processo de adaptação à plataforma (funcionalidades e gestão das aprendizagens)**

Este estudante/formando entende que a plataforma *online* “*é aglutinadora do processo de aprendizagem*”. Na sua opinião esta “*é essencial*”. Segundo a definição de Peres e Pimenta (2011), a plataforma de aprendizagem *online* “permite a gestão de processos de aprendizagem na perspectiva técnica, administrativa/gestão e pedagógica educacional” (p. 16). Esta definição confirma a opinião do nosso entrevistado quando afirma que a plataforma “*é aglutinadora*” do processo de ensino-aprendizagem.

Na sequência da sua reflexão, referiu que “*o processo de ensino-aprendizagem no ensino a distância assenta muito na investigação, assenta muito na perceção que nós temos dos conteúdos e dos caminhos que seguimos com esses conteúdos*”. O nosso entrevistado conclui esta ideia com a sua própria experiência, afirmando que, na realização dos trabalhos de grupo e dos trabalhos individuais, todos seguiam “*caminhos completamente diferentes para a mesma questão*”, considerando que este podia ser “*um aspeto menos positivo*”. Para tentar colmatar este aspeto menos positivo, o nosso entrevistado referiu que o papel do tutor “*é essencial*” no acompanhamento inicial de adaptação à plataforma e na orientação das aprendizagens dos estudantes. Esta consideração da essencialidade do papel do tutor é feita com base na sua experiência enquanto estudante e enquanto tutor *online*. Na sua opinião, o tutor deve estar atento à fase de adaptação dos estudantes, uma vez que considera que “*a fase inicial é essencial e há sempre quedas e há sempre pessoas que ficam pelo caminho*”. O nosso entrevistado afirma que, nesta fase, “*se não houver ninguém ali para agarrar as pessoas e não as deixar ir embora, torna-se complicado recuperá-las*”.

Para completar esta informação, perguntámos ao nosso entrevistado como é que detetava que a pessoa estava prestes a desistir, ao que nos respondeu que não era fácil. Segundo nos informou, “*tem que haver um conjunto de atividades iniciais que manifestem a presença das pessoas, portanto, dos alunos online, com coisas simples*”. Atividades que “*espelham a sua motivação, espelham a sua compreensão do funcionamento da plataforma, espelham a sua capacidade de adaptação à plataforma*”.

Estas atividades permitem verificar as dificuldades dos estudantes *“em adaptar-se, ou, simplesmente, em motivar-se”*. Na sua opinião, o tutor tem que ter a *“consciência que a fase inicial é muito complicada”*.

Podemos, então, afirmar que nosso entrevistado, ao considerar o papel do tutor como essencial na dinamização do processo de ensino-aprendizagem no ambiente *online* através da plataforma, segue a mesma linha de pensamento de Salmon (2011). A autora afirma que a tecnologia, por si só, não conduz a uma aprendizagem independente. Da mesma forma, salienta o papel dos professores/tutores *online* na dinamização de todo o processo de ensino-aprendizagem e na dinamização do uso de todo o sistema/ambiente tecnológico. Por sua vez, Collins e Zacharakis (2010), referem, também, que os estudantes consideram o papel do tutor *online* muito importante. Consideram mesmo que o tutor é a chave mestra de um curso *online*.

- **Frequência de utilização da plataforma.**

A resposta a esta questão foi que, enquanto estudante *online*, frequentava a plataforma de aprendizagem *online* diariamente, o que vem confirmar, de novo, a opinião de Wang (2008, p. 194) quando afirma que os meios de comunicação mediados por computador requerem mais práticas ativas de aprendizagem que o ensino tradicional.

- **A(s) funcionalidade(s) da plataforma *online* mais utilizada(s)**

O nosso entrevistado apontou duas funcionalidades como sendo essenciais: *“o repositório de documentos”* e *“as ferramentas de comunicação”*. Afirma que no repositório de documentos *“se organizam os conteúdos, se partilham os conteúdos”* e, no referente às ferramentas de comunicação destaca o papel e a importância dos *“fóruns”*. Na sua opinião, os fóruns de discussão *“são a ferramenta mais propícia e a ferramenta que cria, facilita a adaptação à plataforma, quer pela frequência com que temos que utilizá-la, quer pela utilização que lhe damos”*, afirmando que *“através dos fóruns eu quase que aprendo a trabalhar com a plataforma”*.

Na sequência da sua reflexão, reforça positivamente a importância dos fóruns, devido à sua comunicação assíncrona. Por não ser uma atividade realizada *“em tempo real”*, faz com que não se sinta *“pressionado pela comunicação”*, *“pela rapidez”* com

que escreve, ou “*pela velocidade*” com que dá as respostas, como podemos verificar nas suas palavras: “*Permite-me refletir, permite-me preparar, permite-me perceber como é que funciona a plataforma*”. No seu entender, a importância do fórum de discussão abarca ainda o desenvolvimento de “*atividades letivas*” através da reflexão sobre “*os conteúdos da plataforma*”, permitindo “*estabelecer comunicação com os professores, (...) com os colegas, de uma forma mais informal, e que facilita todo o processo*”.

Curiosamente, este estudante *online* orientou a sua reflexão em torno da importância da comunicação assíncrona e da importância dos fóruns de discussão. A comunicação assíncrona, bem como o referido fórum de discussão, são consideradas duas importantes estratégias pedagógicas desta modalidade de ensino. Podemos afirmar que o nosso entrevistado experienciou um modelo similar ao modelo referido por Pereira e colaboradores (2006). Segundo estes autores, esse modelo centra-se “nas tecnologias assíncronas”, salientando o “fórum de discussão”. Afirmam, ainda, que estas tecnologias assíncronas promovem “a reflexão, a partilha de conhecimento e o pensamento de ordem superior (como é típico no ensino superior)” (p. 12) Salmon (2011) indica, mesmo, que a orientação das discussões nos fóruns de discussão é uma das principais funções do tutor *online*, uma vez que o fórum é considerado um dos principais veículos desta modalidade de ensino para a construção do conhecimento.

- **Opinião do estudante relativamente ao tipo de ambiente de aprendizagem que a plataforma proporciona.**

Na sua opinião, a plataforma é apenas um “*veículo*”, uma “*ferramenta*”, pois, segundo nos declarou, “*quem cria o ambiente são os tutores*”. No que diz respeito a esta temática, verificámos que, quer o nosso entrevistado, quer Duarte (2008) partilham a mesma opinião. Este autor afirma que “um “bom” ambiente de *e-learning* pode ter um efeito neutro (...) se não estiver alinhado com outros componentes vitais de contexto” (p. 45), salientando o papel da “*atuação do docente*” e as “*competências dos estudantes*” (p.45). Podemos associar este papel essencial do docente na criação de um bom ambiente de aprendizagem ao modelo de ensino-aprendizagem de Salmon (2011). Este modelo tem como objetivo principal salientar o papel do tutor na preparação dos estudantes, para a aquisição das devidas competências de aprendizagem, num processo

de escalada (*scaffolding*), rumo a uma cada vez maior autonomia na construção do próprio conhecimento.

- **Importância da plataforma de aprendizagem *online* no processo de ensino-aprendizagem do estudante**

Segundo a experiência do nosso entrevistado, “*a plataforma foi mais importante na (...) relação com os tutores, do que propriamente com os (...) restantes colegas de curso*”, uma vez que “*aquela informação mais especial, a comunicação, a relação com os restantes colegas de curso acaba por ser muito mais fora da plataforma, do que na plataforma*”, através de ferramentas de comunicação como o “*messenger*” ou o “*skipe*”. Segundo nos informou, só ia à plataforma para participar nos ‘fóruns’, para ‘ir ver os conteúdos’ e para ‘colocar trabalhos’. Afirmou, ainda, que “*na relação com os tutores a plataforma é essencial*”, uma vez que é a principal via de comunicação. Considera, igualmente, que a plataforma é essencial na comunicação com “*a própria instituição*”. Finalmente, para finalizar a sua resposta, ainda reforça a importância da plataforma “*na gestão das aprendizagens*”, dizendo que esta é “*essencial, porque é lá que estão as regras, é lá que está o meu caminho a seguir, (...) é lá que fica registado o meu percurso*”.

A ideia da importância da plataforma de aprendizagem no seu contacto com o tutor e com a instituição, bem como, na gestão dos conteúdos e das aprendizagens, e na realização das atividades propostas é também, de certa maneira, salientada por Araújo (2009). Este autor refere que «a utilização da plataforma de gestão de conteúdos e de aprendizagens reconfigura o papel do aluno tradicional, permitindo que os estudantes assumam maior autonomia no seu trabalho, adaptando horários e disponibilidades» (p. 453). Segundo Araújo (2009, p. 454) um “terço das questões colocadas pelos estudantes” são de noite, “entre as 20 horas e a meia-noite”. A ideia de que do estudante pode aceder à plataforma no horário que lhe for mais conveniente e a sua expectativa em relação a uma rápida resposta do tutor *online* só é possível devido ao facto da plataforma estar disponível 24 horas por dia. Todas estas especificidades, praticadas nesta modalidade de ensino, permite ao estudante fazer uma gestão autónoma das suas aprendizagens.

4.5. O papel do ensino a distância online na sociedade atual e na formação do cidadão/indivíduo segundo a perspectiva dos entrevistados

A presente problemática de análise fundamentou-se na dimensão “caracterização do ensino a distância *online* no ensino superior” existente nas duas entrevistas que realizámos. Tinha como principal objetivo auscultar a opinião do Professor/Tutor e do Estudante/Formando sobre o papel do ensino a distância *online* na sociedade, no ensino superior, em si, e na formação do cidadão/indivíduo, tendo em conta, quer os pontos fortes, quer os pontos fracos identificados pelos entrevistados.

No caso do Professor/Tutor procurámos saber a sua opinião de acordo com a sua experiência profissional, nomeadamente através da forma como define o ensino a distância *online* através da contextualização da sua importância na formação atual, bem como, no processo de ensino-aprendizagem. A informação obtida através do Estudante/Formando fundamenta-se na sua experiência académica, procurando conhecer a sua opinião em relação ao processo de ensino e aprendizagem *online* e ao seu processo de adaptação.

❖ Professor/Tutor

Na opinião do docente, “ *o e-learning como aprendizagem online ou como ensino online é hoje quase incontornável na aprendizagem a todos os níveis*”. Ao delinear a importância do papel da aprendizagem e do ensino *online*, o nosso entrevistado refere “*que já desempenham um papel importante*”. Embora esta realidade, segundo afirma, possa “*eventualmente, não se notar muito*”, ela é já perceptível “*nas pequenas coisas*”. E nestas “pequenas coisas” introduziu a temática do nativo e do “*residente digital*”, referindo que, segundo a classificação de Preski, quer ele próprio, quer nós seríamos residentes digitais, como a maioria dos adultos atualmente. Segundo o docente, este residente digital já utiliza a Internet de uma forma quase inconsciente para ir à procura da informação que precisa, em detrimento da utilização do livro. Esta nova forma de atuar, na opinião do docente, “*caracteriza a nossa evolução em termos de aprendizagem e utilização dos media, ainda que digitais, para obter informação, informação/conhecimento*”.

Esta “evolução em termos de aprendizagem e utilização dos media...” entra em acordo com um instrumento de identificação, realizado por Barros (2012), nomeado “estilo de uso do espaço virtual” (p.87). De acordo com esta classificação, estes ‘nativos’ e ‘residentes virtuais’ podiam ser identificados com o “estilo de uso, busca e pesquisa no espaço virtual” (p.87). Este estilo tem como principal característica a “necessidade de fazer pesquisa online” (p. 87) para realizarem as suas aprendizagens, “mediante a busca, seleção e organização do conteúdo” (p.87). Na sequência desta categorização, a autora identifica “o perfil do usuário do virtual” para contextualizar o indivíduo atual que utiliza as mais diversas tecnologias de informação e comunicação. Este “usuário do virtual”, entre as características identificadas, é um indivíduo que tem “um objetivo definido quando entra no espaço virtual”, “é curioso e gosta de aprender” “realiza pesquisas facilmente” e “sabe selecionar a informação por prioridade” (Barros 2012, p.88).

O docente refere, ainda, que a utilização dos “*media electrónicos para aprender*” se faz ao nível da formação académica de base, afirmando que “*muita formação a nível do ensino superior já pode ser mediada através de artefactos electrónicos, portanto, campus virtuais*”. No seguimento da sua reflexão, diz-nos, que esta forma de ensino-aprendizagem pode ser “*claramente*” útil “*para as aprendizagens ao longo da vida, mesmo na formação dos professores*”, uma vez que “*em todo o lado, todos os dias, aprendemos e o estar online é importante*”.

A ideia da utilidade do ensino *online* nas “aprendizagens ao longo da vida” foi incluída numa das “mensagens-chave” do Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida, da Comissão das Comunidades Europeias (2000). Esta mensagem-chave visa o objetivo de se “providenciar oportunidades de aprendizagem ao longo da vida tão próximas quanto possível dos aprendentes, nas suas comunidades e apoiadas, se necessário, em estruturas TIC” (p.4).

Por fim, a ideia de se aprender “*em todo o lado*” e “*todos os dias*” é reforçada quando o nosso entrevistado nos refere que o facto de se estar inserido no “*mundo digital*” pode motivar a uma maior capacidade de realizar aprendizagens e a uma *necessidade permanente de estarmos à procura de nova informação que se transforma em conhecimento*”. Esta informação remete-nos, igualmente, para os anteriormente

referidos “perfil do usuário do virtual” e “estilo de uso, busca e pesquisa no espaço virtual” (Barros, 2012, pp. 87-88).

Na opinião do docente, a “*caracterização dos grupos-alvo da formação*” é um fator determinante para a implementação do tipo de formação que se pretende implementar e dela depende o sucesso do processo de ensino-aprendizagem nesta modalidade de ensino. Esta análise dos contextos de aprendizagem é uma temática referida por diversos autores. Biggs (1993^a), citado por Valadas (2007), refere que “os estudantes entram no ambiente de aprendizagem com certos preconceitos sobre a natureza da aprendizagem, expectativas de sucesso, de relevância e de prazer, e ainda preferências sobre como se envolver nos processos de aprendizagem” (p.206). O autor refere, ainda, que “os estudantes irão adaptar algumas destas características de forma contínua, de acordo com as suas percepções do contexto de ensino e com a sua vontade de atingir os objetivos de aprendizagem pessoais” (p.206). Isto torna-se ainda mais pertinente quando se tem que analisar determinado contexto para se optar entre uma formação em regime presencial ou uma formação em regime *online*.

De acordo com o docente, é muito importante realizar-se um levantamento prévio das características dos candidatos à formação, para melhor se definir o modelo de curso que se deverá implementar. Segundo a sua opinião, “*para definirmos qual é o melhor modelo de formação temos que ver qual é o contexto, e há contextos onde só o ensino a distância serve e, eventualmente, há contextos onde só o ensino presencial serve*”. Esta opinião do nosso entrevistado está em conformidade com o que os autores Peres e Pimenta (2011) referem relativamente à importância da análise do ambiente de aprendizagem e da identificação das características gerais dos estudantes. Recordando o que foi referido no corpo teórico do presente estudo, Peres e Pimenta (2011) referem que a análise do ambiente de aprendizagem é a “primeira etapa na construção de um curso *online*” (p.31). Essa análise deve conter a identificação do contexto, a consideração das características gerais dos estudantes, as necessidades de instrução, e conteúdos, pré-requisitos e tecnologias Web a utilizar (*ibidem*). No que diz respeito à identificação das características gerais dos estudantes, estes autores referem que esta identificação “inclui um levantamento sobre a motivação perante a matéria em estudo, as expectativas, as experiências, a cultura e a personalidade” (*ibidem*, p.33), a idade, bem como a facilidade de acesso à *internet*.

Para concluir a sua reflexão, o docente afirma que “*não há vantagens e desvantagens quando confrontados, há situações que se aplicam ao ensino a distância e há situações que se aplicam ao ensino presencial*”. Trindade, Carmo e Bidarra (2000) afirmam, igualmente, que existem muitos campos de conhecimento que não são possíveis ministrar através do ensino a distância devido à especificidade das atitudes e das competências que os estudantes devem adquirir.

❖ **Estudante/Formando**

Começamos por inserir nesta análise o motivo que levou este estudante a optar pelo ensino a distância *online* por nos parecer pertinente para a importância desta modalidade de ensino na formação do cidadão atual. Tendo consciência da “*necessidade*” de continuar a sua formação académica e querendo especializar-se na “*área profissional em que queria trabalhar*” optou pelo ensino a distância *online* porque era a única possibilidade de frequentar o curso em que realmente estava interessado.

Como podemos verificar, o nosso entrevistado reconhece a necessidade da formação ao longo da vida e a requalificação profissional e académica do cidadão na sociedade atual. Hsu e Hamilton (2010) reconhecem, igualmente, esta necessidade sentida pelos adultos de hoje. Trindade, Carmo e Bidarra (2000), por sua vez, partilham da mesma opinião quando referem que é necessário que as instituições de ensino superior facultem oportunidades de requalificação. Os mesmos autores indicam o ensino a distância como uma solução concreta para fazer face a esta generalização da procura e de acesso ao ensino superior.

O nosso entrevistado, sendo adulto, casado e trabalhador, optou pelo ensino a distância *online* porque lhe permitia frequentar o curso em que realmente estava interessado, podendo, desta maneira, unir o “*útil ao agradável*”. Uma das grandes características pedagógicas do ensino a distância *online*, que dá esta possibilidade aos estudantes adultos de continuarem a sua formação académica, é a chamada “flexibilidade”. De acordo com Pereira e colaboradores (2006), o “primado” da flexibilidade permite ao estudante “aprender onde, quando, independentemente das distâncias, em qualquer lugar, sem o constrangimento de um horário” (p.11). Khan

(2005, cit. por Peres e Pimenta, 2011) na sua definição do *e-learning* também se refere à flexibilidade, dizendo que esta modalidade de ensino promove «um ambiente de aprendizagem para todos, em qualquer lugar, a qualquer hora, utilizando as mais variadas tecnologias digitais em combinação com outros materiais, ajustado ao contexto de aprendizagem de cada um» (p.15). Relativamente à realidade dos estudantes adultos, podemos afirmar, de acordo com Dixon e Dixon (2010), que a independência dos fatores físicos de tempo e de lugar é a maior característica da nova geração de estudantes.

Relativamente ao papel do ensino a distância *online* na sociedade, o nosso entrevistado começa por dar a sua opinião em relação à sociedade portuguesa, dizendo que o papel desta modalidade de ensino tem vindo a “*ganhar um papel maior*”. Sobre o ensino a distância no ensino superior, diz-nos que este “*foi atrás daquilo que era óbvio e que era uma necessidade para continuar a sobreviver*”. No entanto, dá-nos exemplos de universidades que foram “*exemplos excelentes*” e “*pioneiras nesta área*”, tais como a Universidade Aberta, a Universidade Católica Portuguesa e a Universidade de Lisboa, sendo que nesta última, “*o ensino a distância foi logo, portanto, uma aposta de raiz nos primeiros tempos*”. A necessidade de sobrevivência económica do ensino superior, referida pelo nosso entrevistado, é igualmente mencionada pelos autores Trindade, Carmo e Bidarra (2000). Estes autores afirmam que, atualmente, as instituições de ensino superior estão sujeitas a pressões governamentais no sentido de garantirem a sua própria sobrevivência económica. Ao mesmo tempo que exigem às universidades o aumento das suas capacidades de ingresso de mais estudantes, para fazer face à sua requalificação académica, exigem, igualmente, que estas passem a depender menos do financiamento por parte do estado, garantindo elas próprias a sua sobrevivência económica.

Na continuação da sua reflexão, referindo-se ao papel desta modalidade de ensino na formação do cidadão/indivíduo, o nosso entrevistado começa por destacar a temática da generalização do ensino superior e o contributo do ensino a distância para essa mesma generalização. Na sua opinião, “*o ensino a distância, dentro do ensino superior, foi mais uma porta que se abriu e foi mais uma forma dessa generalização que tem vindo a acontecer*, concluindo que “*isso é vantajoso para a sociedade em geral e é vantajoso para o cidadão*. A temática da generalização do ensino superior também

se encontra mencionada pelos autores acima referidos. Trindade, Carmo e Bidarra (2000) referem que o fenómeno da massificação do acesso ao ensino superior é uma realidade à qual tem que procurar dar resposta, apontando o ensino a distância como uma resposta possível e concreta para fazer face a estas dificuldades. Ou seja, o *e-learning*, ao possibilitar a libertação dos alunos dos espaços físicos das salas de aula, permite o aumento do número de ingresso de estudantes no ensino superior.

Ao finalizar a sua reflexão sobre esta temática, fala-nos ainda da sua própria experiência académica, afirmando que “*se não fosse o ensino a distância, não teria conseguido fazer o mestrado*”. Segundo nos referiu, o seu processo de escolha do curso de licenciatura teve que ser “*por exclusão de partes*” e não “*por uma questão de seleção*” pelo facto de ser estudante-trabalhador. Contrariamente a esta situação, o ensino a distância permitiu a este estudante “*inverter [esse] processo*”. Como podemos observar, o ensino a distância permitiu a este estudante adulto escolher e frequentar o curso que realmente queria, já que os fatores tempo e lugar deixaram de ser um obstáculo na escolha da sua formação académica (Dixon & Dixon, 2010; Pereira & colabs., 2006; Khan, 2005, citado por Peres e Pimenta, 2011).

Na sua opinião, os pontos fortes do ensino a distância relacionam-se com “*aspetos mais pragmáticos*”, ou seja, os que se relacionam com “*o aspeto da deslocação, o aspeto do acesso imediato à informação, o aspeto da gestão do tempo*”. Como podemos verificar, o nosso entrevistado foca, uma vez mais, como “pontos fortes”, as vantagens da flexibilidade do ensino *online*, nomeadamente, as vantagens da independência do espaço físico e da facilitação da gestão do tempo por parte do aluno (Dixon & Dixon, 2010; Pereira e colabs., 2006; Khan, 2005, citado por Peres e Pimenta, 2011). Destaca, ainda, como uma vantagem do ensino *online*, o “acesso imediato à informação”. Esta é uma das características do ambiente virtual, identificada por Barros (2012), a par do “tempo e espaço”, da “linguagem”, da “interatividade” e da “linguagem audiovisual interativa”. A autora afirma que estes elementos fazem parte dos “hábitos e costumes de uso” do espaço virtual (p. 87).

Curiosamente, o nosso entrevistado relaciona os aspetos negativos com o facto de todo o processo de ensino-aprendizagem se centralizar no aluno, afirmando que este processo na modalidade de ensino a distância *online* é “*mais difícil do que no*

presencial”. Relativamente aos aspetos negativos, refere, ainda, que o ensino a distância requer mais disponibilidade de tempo do que no ensino presencial, nomeadamente, “quando se compara um trabalho feito presencialmente e um trabalho feito através do ensino a distância”. Na sua opinião, “o trabalho no ensino a distância demora sempre mais tempo a fazer”. Pensamos que podemos relacionar esta questão, da maior e menor ocupação de tempo nas duas modalidades de ensino, com a perspetiva de Negash e Wilcox (2008). Estes autores afirmam que os tutores *online* têm que disponibilizar mais tempo, comparativamente com os professores do ensino presencial, quer na preparação das aulas e cursos, quer na sua interação e comunicação com os seus alunos, o que poderá ser relacionado com a disponibilidade de tempo do estudante *online* no seu processo de aprendizagem. Por sua vez, Wang (2008) afirma que os meios de comunicação mediados por computador requerem mais práticas ativas de aprendizagem que o ensino tradicional. Estas afirmações ajudam a enquadrar a opinião do nosso entrevistado quanto à necessidade de ocupar mais tempo na realização das atividades de aprendizagem propostas no ambiente *online*.

CONCLUSÕES

“*Sê todo em cada coisa. Põe quanto és
No mínimo que fazes.*”

Fernando Pessoa

Com o presente trabalho, que procurou aprofundar a temática *Ensinar e Aprender no Ensino Superior através do Ensino a Distância – O perfil pedagógico do Professor/Tutor e o perfil de aprendizagem do Estudante/Formando em cursos b-learning*, pretendemos contribuir para a construção do conhecimento sobre o processo de ensino e aprendizagem nesta modalidade de ensino. A nossa motivação levou-nos a querer agir no sentido de contribuir para uma melhor compreensão deste fenómeno pedagógico no ambiente *online*, nomeadamente, a relação pedagógica existente entre professor/tutor e o estudante/formando. Por este motivo, centrámos o nosso estudo nas figuras do Professor/Tutor e do Estudante/Formando, cujas opiniões com base na sua experiência pessoal, profissional e académica, contribuíram para a obtenção de dados que nos ajudaram a ir ao encontro dos principais objetivos desta investigação: conhecer as características dos perfis do professor/tutor e do estudante/formando consideradas mais indicadas para um desempenho adequado/ajustado ao ensino e aprendizagem num curso a distância *online*; compreender a importância da relação pedagógica nesta modalidade de ensino e, através da opinião dos sujeitos da investigação, perceber o grau de importância que atribuem ao contributo do ensino a distância *online* na sociedade e na formação do indivíduo.

Tendo em consideração o referido anteriormente, optámos pelo método de estudo de caso, tendo recorrido a dois sujeitos que pertencessem à mesma instituição de ensino superior e que tivessem partilhado a mesma experiência de ensino e aprendizagem, neste caso particular, o mesmo curso a distância *online*.

A natureza dos objetivos da investigação orientou-nos para a opção por abordagem qualitativa por nos parecer ser a mais indicada para irmos ao encontro das respostas às questões da investigação. Foi nesta linha de pensamento, que a realização do enquadramento teórico nos conduziu à elaboração das seguintes questões: quais as características que definem o perfil do professor/tutor *online*? Quais as características que definem o perfil do estudante/formando *online*? Qual o papel da relação pedagógica entre o professor/tutor e o estudante/formando na dinamização e sucesso de um curso a

distância *online*? De que forma a utilização da plataforma de aprendizagem *online* facilita o processo de ensino-aprendizagem no ensino a distância *online*? Segundo a perspectiva dos sujeitos da investigação, que papel desempenha o ensino a distância *online* na sociedade atual e na formação do indivíduo?

A apresentação dos dados obtidos pelas duas entrevistas realizadas a um Professor/Tutor e a um Estudante/Formando conduziu-nos a cinco dimensões de análise e interpretação de resultados que resultaram do cruzamento dos dados das entrevistas com a revisão da literatura.

De referir que o objetivo deste trabalho nunca foi a obtenção de generalizações, mas, sim, através do estudo objetivo dos “estados subjetivos” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 67) dos sujeitos da nossa investigação, compreender a fenómeno pedagógico, em si, atendendo à complexidade e natureza interpretativa de cada indivíduo, tendo em consideração a sua experiência pessoal.

É neste sentido que, a análise e interpretação dos resultados que efetuámos nos conduziu às conclusões que passamos a apresentar.

A primeira dimensão analisada remete para a intenção de identificar as características do professor/tutor online que os nossos entrevistados consideravam serem as indicadas para um desempenho adequado/ajustado ao ensino a distância *online*.

Os resultados obtidos através da análise da entrevista ao Professor/Tutor salientam, em primeiro lugar, a importância da competência científica. Em segundo lugar, o nosso entrevistado refere as competências de comunicação e as competências digitais. Ter uma boa capacidade de comunicar com os estudantes através dos *media* é uma condição necessária para uma boa dinamização do processo de ensino e aprendizagem nesta modalidade de ensino. Por fim, refere as competências de gestão de conflitos, ou seja, uma inteligência emocional que permita a gestão das relações interpessoais necessárias para a orientação dos estudantes no ambiente *online* e, desta forma, dinamizar um bom ambiente, promotor de aprendizagens com significado. Por sua vez, a capacidade de promover a motivação encontra-se relacionada com a sua capacidade de comunicar com os estudantes e conseguir conduzi-los através de um percurso feito com base em aprendizagens com significado.

O docente diferencia o papel do professor/tutor, autor das cadeiras do curso, do papel do tutor *online*, indicando as funções exercidas por cada um. Ao professor/tutor cabem as funções de elaboração do plano de trabalhos das unidades curriculares e a emissão de trabalhos e atividades. Ao tutor *online* cabe a função de colocar em prática o plano de trabalho através de ações que passam pelo acompanhamento da realização das atividades, acompanhamento e dinamização dos fóruns de discussão, realização das sessões presenciais. Complementarmente, afirma que o cumprimento do plano de trabalho, que é definido à partida, é tarefa, quer do professor/tutor, autor das unidades curriculares, quer do tutor *online*.

No que concerne à opinião do Estudante/Formando, o papel do tutor *online* é considerado como sendo essencial, reforçando a ideia de que a participação deste agente educativo é mais importante no ensino *online* do que no ensino presencial. Na sua opinião, a presença ou a ausência do tutor *online* é um fator determinante no sucesso académico do estudante.

Na sua definição do perfil do tutor *online* destacou a importância da sua capacidade de adaptação aos seus alunos, no sentido de ir ao encontro das suas dificuldades e limitações e ajudá-los na superação das mesmas para facilitar o seu processo de aprendizagem.

De destacar que, na identificação das qualidades pessoais do tutor *online*, também salientou a capacidade de comunicação e a capacidade de motivar os estudantes à distância, considerando esta última competência como sendo uma tarefa difícil de executar. Por último, ao descrever as qualidades profissionais destaca, em primeiro lugar, a literacia digital e, em segundo lugar, a competência científica.

Considerando as relações dos nossos entrevistados avançamos com uma proposta de definição do perfil do tutor *online*: a tutoria *online* pode ser exercida, quer pelo professor/tutor, autor das unidades curriculares, quer pelo tutor *online*. Ao primeiro cabem as tarefas de elaboração do plano de trabalho e da emissão de trabalhos e de atividades das unidades curriculares. Ao tutor *online* cabe a tarefa de colocar em prática o plano de trabalho através das ações supra mencionadas.

Para exercer as funções de tutoria, o tutor *online* deverá ser portador de competências científicas adequadas, competências de comunicação, competências

digitais e de gestão de conflitos. Deverá desenvolver uma inteligência emocional que permita dinamizar uma boa gestão das relações interpessoais e que permita identificar as principais dificuldades e limitações dos seus alunos. Desta forma, terá mais facilidade de promover um bom ambiente de ensino e aprendizagem *online*. A capacidade de promover a motivação intrínseca dos estudantes também surge como uma das competências essenciais deste agente educativo. O seu papel é considerado como sendo essencial e a sua participação no processo de aprendizagem do estudante mais importante do que no ensino presencial. A sua presença ou a sua ausência é considerada como um fator determinante no sucesso académico do estudante.

Estas considerações vão ao encontro dos argumentos teóricos apresentados na primeira parte deste estudo, através dos seguintes autores: Collins e Zacharakis (2010); Faria, Rurato e Santos (2000); Lagarto (2009); Negash e Wilcox (2008); Pereira e colaboradores (2006) Peres e Pimenta (2011); Salmon (2011) e Simão e colaboradores (2008).

Relativamente às *características do estudante/formando online*, a segunda dimensão analisada, o docente começou por referir que em média são pessoas adultas. Na sua opinião, de uma maneira geral, o estudante *online* é organizado, disciplinado e determinado na intenção de atingir os seus objetivos. Estas características podem ser confirmadas através dos autores Morris (2010); Moskal, Dziuban e Hartman (2010) e Pereira e colaboradores (2006).

No entender do entrevistado, o estudante deverá aumentar os seus níveis de motivação intrínseca para superar as dificuldades inerentes à tipologia do ensino *online*. A importância da motivação intrínseca é aferida por Lemos (2005).

Quando questionado sobre a identificação dos diferentes estilos de aprendizagem dos estudantes, o docente partilhou a sua experiência pedagógica, referindo que, na sua opinião, o estudante beneficia mais de um processo de ensino e aprendizagem que promova, não apenas o desenvolvimento das competências próprias do seu estilo de aprendizagem, mas, sim, que procure, através da utilização de estratégias diversificadas, desenvolver competências de todos os estilos de aprendizagem. Recordemos Barros (2012) que defende, igualmente, a importância do desenvolvimento de todos os estilos de aprendizagem em cada indivíduo.

Outro dado a salientar é a afirmação de que não existe um perfil próprio de estudante *online*. Na sua opinião, o contexto é que cria a necessidade de se estudar nesta modalidade de ensino. Esta afirmação remete-nos para Ramsden (1984, 1988b) e Entwistle e Ramsden (1983) que referem que algumas estratégias de aprendizagem estariam relacionadas com os diferentes contextos experienciados pelos estudantes.

Também, o Estudante/Formando afirma, igualmente, que não existem pessoas com perfis de ensino a distância. Existem, sim, pessoas com maior ou menor capacidade de adaptação a esta modalidade de ensino.

Ao ser questionado relativamente à possível identificação dos diferentes estilos de aprendizagem entre colegas, afirmou que essa identificação não só existia, como era utilizada na distribuição natural das tarefas nos trabalhos de grupo, conforme os perfis de aprendizagem de cada um. Esta afirmação autoriza-nos a afirmar que o ensino a distância *online* é capaz de promover a relação interpessoal entre os estudantes, através de uma pedagogia *online* que centra o processo de ensino e aprendizagem no estudante, colocando em especial relevo a implementação de estratégias pedagógicas oriundas das teorias construtivista e socioconstrutivista, em particular, a dinamização de comunidades de aprendizagem. A opinião do nosso entrevistado é corroborada por vários autores (Lagarto, 2009; Peres & Pimenta, 2011; Pereira e colaboradores, 2006).

A título de síntese, o Estudante/Formando refere a importância das qualidades académicas do estudante *online*, ou seja, a sua capacidade de aprendizagem, de trabalho, de investigação e a sua capacidade de relação com o tutor e com os colegas através da sua capacidade de comunicação, utilizando as diferentes ferramentas tecnológicas aos seu dispor.

Atendendo às elações dos nossos entrevistados, podemos afirmar, que, embora entendam não existir um perfil próprio de estudante *online*, existem algumas características que referem como sendo as necessárias para facilitarem a sua adaptação ao processo de ensino e aprendizagem *online*. Assim sendo, podemos aferir que o estudante *online* pertence, na sua generalidade, à faixa etária adulta, é determinado na intenção de atingir os seus objetivos, é organizado e disciplinado e deverá ser intrinsecamente motivado.

Ao cruzarmos a opinião do docente e do estudante podemos ainda afirmar que a identificação dos diferentes estilos de aprendizagem é importante na relação entre os colegas, uma vez que são um contributo importante na distribuição das tarefas nos trabalhos de grupo. No entender do docente, a sua abordagem ao ensino deverá promover atividades pedagógicas que permitam o desenvolvimento dos diferentes estilos de aprendizagem em cada um dos estudantes, uma vez que são uma mais-valia na aquisição de competências necessárias à vida do indivíduo.

No que concerne à dimensão do papel da relação pedagógica entre professor/tutor e estudante/formando na dinamização de um curso a distância online, o docente salientou a importância do modelo tutorial, afirmando que constitui a chave do sucesso na dinamização do processo de ensino e aprendizagem desta modalidade de ensino (Embuela & Lapeña, 2005, citados por Simão e colaboradores, 2008). No seu entender, o tutor *online* deve criar contextos de aprendizagem centrados no estudante. Ao professor/tutor cabe o papel de facilitador do processo de aprendizagem, através da implementação de abordagens ao ensino alicerçadas nas teorias construtivista e socioconstrutivista, recorrendo a práticas colaborativas e cooperativas que conduzam os estudantes a serem os principais responsáveis pelo seu processo de aprendizagem. (Pereira e colaboradores, 2006).

A planificação de sessões presenciais surge-nos, neste estudo, como sendo necessárias para o desenvolvimento de uma relação de qualidade entre o estudante e o tutor *online*, bem como, entre os estudantes. No seu entender, criam e reforçam os laços entre as pessoas, potenciam a aprendizagem e o sucesso dos alunos, fomentam e criam o espírito de grupo e de equipa dentro da turma. Este espírito de equipa remete-nos para a temática das comunidades de aprendizagem, que, sendo uma estratégia pedagógica de cariz socioconstrutivista, promove a aprendizagem e inibe o sentimento de solidão que o estudante, por vezes, pode sentir no ambiente *online*. A adoção de um modelo de ensino e aprendizagem centrado no estudante, oriundo das teorias construtivista e socioconstrutivista, é defendida por vários autores (Biggs, 1996; Pereira e colaboradores, 2006; Khan, 2005, citado por Pereira e colaboradores, 2006; Simão e colaboradores, 2008). Por sua vez, a importância das sessões presenciais e da dinamização de comunidades de aprendizagem é destacada por Lagarto (2009) e Salmon (2011).

O fornecimento de *feedback* aos estudantes ao longo do seu percurso formativo é considerado muito importante, assim como o ‘sentimento de presença’ do tutor *online*. Podemos afirmar que se assumem como duas estratégias que reforçam a relação pedagógica nesta modalidade de ensino e remetem-nos para a necessidade da mudança dos paradigmas de ensino, uma vez que o que se pretende é que o professor estabeleça ‘uma nova relação com quem está a aprender’ e que se torne num ‘guia’, num ‘mentor’ e num ‘mediador’ (CCE, 2000; Collins & Zacharakis, 2010; Peres & Pimenta, 2011; Salmon, 2011).

O Estudante/Formando, por sua vez, considera o papel construtivo do tutor *online* determinante na dinamização do processo de ensino e aprendizagem, opinião defendida por Pereira e colaboradores (2006), Resende (2010) e Simão e colaboradores (2002). Destaca, igualmente, a importância da existência de sessões presenciais, considerando que são essenciais na promoção da interação entre as pessoas no ensino a distância, particularmente, entre o professor/tutor e o estudante/formando. Considera, ainda, que a existência de sessões presenciais facilita o processo de adaptação do estudante ao ambiente *online*. A literacia digital surge-nos como outra das competências necessárias para uma boa dinamização deste processo de ensino e aprendizagem e, conseqüente, relação pedagógica entre os vários participantes de um curso *online* (Duarte, 2008; Mafé & Bas & Rios, 2008; Miranda & Bahia, 2009).

Por considerarmos que a relação entre professor/tutor e estudante/formando passa, necessariamente, pelo processo de avaliação, salientamos a opinião do nosso entrevistado sobre esta matéria. O papel do tutor na explicação do processo de avaliação do estudante é considerado como muito importante, sendo a atuação do docente considerada superior à tecnologia na dinamização do processo de ensino-aprendizagem e na relação pedagógica no ensino a distância *online*. O tutor *online* é perspectivado como o principal responsável pela diminuição dos efeitos negativos causados pelo fator distância, característico desta modalidade de ensino (Collins & Zacharakis, 2010; Duarte, 2008; Hsu & Hamilton, 2010; Lagarto, 2009; Pereira e colaboradores, 2006; Peres & Pimenta, 2011; Resende, 2010; Salmon, 2011; Simão e colaboradores, 2008).

A título de síntese, podemos afirmar que a aposta num modelo tutorial com qualidade parece ser essencial para se conseguir alcançar uma boa relação pedagógica

entre o professor/tutor e o estudante/formando, logo, uma boa dinamização do processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, o sucesso de um curso a distância *online*. A planificação de sessões presenciais e a dinamização de comunidades de aprendizagem, alicerçadas nas teorias construtivista e socioconstrutivista, parecem criar as condições necessárias ao desenvolvimento de uma relação pedagógica entre estudante/tutor e entre estudante/estudantes promotora de aprendizagens com significado. Por último, salientamos a importância do papel do tutor *online* na dinamização de todo este processo e no devido acompanhamento e encaminhamento do estudante para um percurso formativo de sucesso, nomeadamente, através do recurso a abordagens de ensino centradas no estudante.

Ao analisarmos a dimensão sobre a plataforma de aprendizagem *online* e o processo de ensino e aprendizagem no ensino a distância *online*, pretendíamos perceber o grau de importância deste recurso eletrónico na dinamização do processo de ensino e aprendizagem *online*.

O Professor/Tutor afirma que se deve escolher uma plataforma de aprendizagem *online* adequada ao modelo pedagógico que se pretende implementar. Na sua opinião, a plataforma é apenas um suporte, o que é verdadeiramente importante é a aposta num esquema de curso bem delineado. Esta afirmação está em consonância com a perspectiva de Duarte (2008), Lagarto (2009) e Peres e Pimenta (2011).

Por sua vez, o Estudante/Formando considera que a plataforma *online* é ‘aglutinadora’ do processo de ensino e aprendizagem *online*. No seu entender, o papel do tutor *online* é essencial no acompanhamento inicial de adaptação à plataforma e na orientação das aprendizagens dos estudantes. São vários os autores que confirmam esta ideia (Collins & Zacharakis, 2010; Peres & Pimenta, 2011; Salmon, 2011). Acrescenta, ainda, que a plataforma era utilizada essencialmente para contactar com o tutor e com a instituição de ensino, para participar nos fóruns de discussão, consultar os conteúdos programáticos e para formalizar a entrega de trabalhos, salientando a sua importância na gestão das suas aprendizagens (Araújo, 2009).

Podemos, então, afirmar que, para este entrevistado, a plataforma de aprendizagem *online* parece ser apenas um veículo eletrónico que suporta o modelo pedagógico que se pretende implementar. É o tutor *online* que cria um bom ambiente de

ensino e aprendizagem. O estudante *online* precisa da sua orientação e acompanhamento para facilitar o seu processo de adaptação, quer à plataforma, quer ao processo de ensino e aprendizagem e respetiva orientação das suas aprendizagens. A plataforma serve, essencialmente, para registar o percurso formativo do estudante através da sua participação nos fóruns de discussão, da formalização da entrega de trabalhos e no contacto com o seu tutor e com a instituição de ensino.

Por fim, no que concerne ao papel do ensino a distância *online* na sociedade atual e na formação do cidadão/indivíduo, centrámo-nos na perspetiva dos nossos entrevistados com a intenção de perceber o grau de importância que atribuem a esta modalidade de ensino.

Na perspetiva do docente, o *e-learning*, como aprendizagem *online*, já desempenha um papel importante. No seu entender, o indivíduo tendo em conta a generalização das novas tecnologias de informação e comunicação já desenvolveu novas formas de ir ao encontro da informação, do conhecimento, como defende Barros (2012). Na sua opinião, o *e-learning* promove a aprendizagem ao longo da vida, uma vez que ‘em todo o lado, todos os dias, aprendemos’, considerando que o ‘estar *online* é importante’. A sua opinião é-nos confirmada pelo Memorando sobre a Aprendizagem ao Longo da Vida (CCE, 2000).

Através da partilha da sua própria experiência académica, o Estudante/Formando deu-nos a sua opinião sobre esta temática, contribuindo com algumas considerações que entendemos serem pertinentes para ilustrar esta questão. Atendendo à sua situação pessoal, profissional e local de residência, bem como, à consciência da necessidade de continuar a sua formação académica e requalificação profissional, que considera serem duas exigências da sociedade atual, optou pela frequência de um curso de 2º ciclo (mestrado) *online*. Afirma, mesmo, que ‘se não fosse o ensino a distância, não teria conseguido fazer o mestrado’, uma vez que este curso, que lhe conferia a especialização na área em que queria investir, era fora do seu local de residência. Como podemos verificar, a experiência do nosso entrevistado remete-nos para a necessidade da formação e requalificação profissional ao longo da vida. As características do ensino a distância *online*, nomeadamente, o primado da ‘flexibilidade’, permitem esta

continuidade da formação do indivíduo (Dixon & Dixon, 2010; Hsu & Hamilton, 2010; Pereira e colaboradores, 2006; Peres & Pimenta, 2011; Trindade e colaboradores, 2000).

Relativamente ao papel do ensino a distância *online* na sociedade, dá-nos o exemplo da sociedade portuguesa, afirmando que, aqui, tem vindo a ganhar um papel cada vez maior. No seu entender, esta aposta no ensino *online* está relacionada com a necessidade de as universidades continuarem a sobreviver financeiramente. Na sua opinião, esta modalidade de ensino também contribuiu para a atual generalização do acesso ao ensino superior. Pelas razões apontadas anteriormente, o nosso entrevistado considera que o ensino a distância desempenha um papel importante na dinamização da sociedade e na vida do indivíduo (CCE, 2003; CE, 2002; Meyer, 2000; Trindade e colaboradores, 2000).

Face ao anteriormente exposto, e não esquecendo que nos encontramos perante afirmações que não permitem generalizações, salientaremos apenas a constatação da importância do ensino a distância *online* na formação e requalificação do indivíduo ao longo da vida.

Terminada a apresentação das nossas conclusões, entendemos fazer sentido aferir os seguintes aspetos que, ao longo deste estudo, se foram evidenciando como centrais:

- O ensino a distância *online* no ensino superior constitui uma resposta concreta à necessidade de uma formação ao longo da vida e de requalificação profissional.

- O professor/tutor *online* desempenha um papel imprescindível na dinamização do processo de ensino e aprendizagem e na orientação do percurso formativo do estudante.

- Para exercer uma tutoria *online* de qualidade, o professor/tutor deverá possuir competências científicas, competências de comunicação, competências digitais e de gestão de conflitos. A inteligência emocional e a capacidade de promover a motivação dos estudantes também deverão estar presentes no perfil profissional deste agente educativo.

- O estudante/formando *online*, na sua generalidade, é um indivíduo adulto, ativo profissionalmente e, muitas vezes, com responsabilidades familiares. É determinado na

intenção de atingir os seus objetivos, é organizado e disciplinado e deverá ser intrinsecamente motivado.

- A planificação de sessões presenciais e a dinamização de comunidades de aprendizagem são importantes para a promoção da criação de laços entre o estudante/tutor e entre o estudante/estudantes, sendo igualmente promotoras da qualidade da relação pedagógica e de aprendizagens com significado.

- O processo de ensino e aprendizagem *online* encontra-se, maioritariamente, alicerçado nas teorias construtivista e socioconstrutivista, privilegiando as práticas colaborativas e cooperativas.

- A plataforma de aprendizagem *online* (LMS) é apenas um veículo eletrónico que suporta o modelo pedagógico que se pretende implementar. É o tutor que cria o ambiente de ensino e aprendizagem *online*.

Tendo plena consciência da nossa experiência de principiante em termos de investigação, e por considerarmos que ainda temos um mundo a descobrir relativamente à temática escolhida, sabemos que o nosso estudo peca pelas limitações que passamos a descrever. Por ser um estudo de caso, limitado a uma instituição de ensino e apenas a um professor/tutor e a um estudante/formando, impediu-nos de obter resultados passíveis de serem generalizados, ainda que não fosse essa a nossa intenção. Ainda de referir o facto de os guiões de entrevista que utilizámos não terem sido alvo de um estudo piloto antes da sua aplicação final. Acresce o facto de ambos os entrevistados que aceitaram participar terem sido selecionados com base em características muito particulares que, com algum grau de probabilidade, não descrevem de forma fidedigna a população em causa.

Apesar das limitações apresentadas, consideramos que valeu a pena perseguir o objetivo de alcançar as respostas às questões de investigação. A riqueza das informações que recolhemos permite-nos afirmar que se trata de um estudo que pode contribuir, ainda que de forma modesta, para o enriquecimento desta área de investigação.

Ainda assim, ao finalizarmos este estudo, sentimos que esta temática carece da continuação de exploração científica por ser passível de se estender a um maior número de professores/tutores e de estudantes/formandos e, inclusivamente a outras instituições de ensino com o objetivo de realizar estudos comparativos, para podermos chegar a resultados generalizadores. Consideramos igualmente pertinente a realização de outros trabalhos de investigação dedicados à formação inicial e contínua do tutor *online*, por nos parecer uma área pouco explorada.

BIBLIOGRAFIA

- Almeida, L. S., & Freire, T. (2008). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. (5ª Ed.). Braga: Psiquilíbrios edições.
- Araújo, J. A. L. F. B. (2007). *Educação Online: um estudo sobre blended learning na formação pós-graduada a partir da experiência de desenho, desenvolvimento e implementação de um protótipo web sobre a imagem*. Tese de Doutoramento, Minho: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Bardin, L.. (2011). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, Lda.
- Barros, D. M. V. (2012). Estilos de Aprendizagem em Plataformas Digitais. In Monteiro, A.; Moreira, J. A. & Almeida, A. C. (Org.). *Educação Online – Pedagogia e aprendizagem em plataformas digitais* (pp.79-96). Santo Tirso: DE FACTO Editores.
- Batista, A. A., & Dias, A. A. S., & Menezes, C., & Rodrigues, E., & Bidarra, J., & Dias, P., & Pimenta, P. (2004). *E-Learning para E-Formadores*. Guimarães: TecMinho.
- Bidarra, J. (2009). Aprendizagem Multimédia Interativa. In Miranda, G. L. (org.). *Ensino Online e Aprendizagem Multimédia* (pp.352-382). Lisboa: Relógio D'Água.
- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32: 347-364.
- Bodgan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bologna Process Bergen. (2005). *The European Higher Education Area – Achieving the Goals*. Disponível em: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/050520_Bergen_Communique1.pdf

- Braidic, S. (2008). Differencing Instruction to Meet the Needs of Online Learners. *Handbook of Distance Learning for Real Time and Asynchronous Information Technology Education* (pp. 114 – 132). Hershey - New York: Information Science Reference.
- Cardoso, J. R. (2013). *O Professor do Futuro*. Lisboa: Guerra e Paz, Editores, S.A.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M.. (2008). *Metodologia da Investigação – Guia para autoaprendizagem*. (2ª Ed.). Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, A. A. A. (2000). A Representação do Conhecimento Segundo a Teoria da Flexibilidade Cognitiva. *Revista Portuguesa da Educação*, 13 (1), pp. 169-184. Retirado em janeiro de 2011 em <http://www.doaj.org/doaj?func=fulltext&passMe=http://redalyc.uaemex.mx/src/inici/ArtPdfRed.jsp?iCve=37413108>
- Clark, R. E., & Mayer, R. (2008). *E-Learning and the Science of the Instruction – Proven Guidelines for Consumers and Designers of Multimedia Learning*. San Francisco. (3ª ed.). Pfeiffer.
- Collins, R. A., & Zacharakis, J. (2010). Impact of E-Learning on Adult Education: A Changing Postmodern Approach. In Terry Kidd (Org.). *Online Education and Adult Learning: New Frontiers for Teaching Practices*, pp. 224-236. United States of America: Information Science Reference.
- Comissão das Comunidades Europeias (1995). *Livro Branco sobre a Educação e a Formação. Ensinar e Aprender. Rumo à Sociedade Cognitiva*. Bruxelas. Disponível em: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:1995:0590:FIN:PT:PDF>
- Comissão das Comunidades Europeias (2003). Comunicação da Comissão. *O papel das universidades na Europa do conhecimento*. Bruxelas. Disponível em: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0058:FIN:pt:pdf>

Comissão das Comunidades Europeias (2006). LIVRO VERDE. Modernizar o direito do trabalho para enfrentar os desafios do século XXI. Bruxelas. Disponível em: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/pt/com/2006/com2006_0708pt01.pdf

Comissão das Comunidades Europeias (2006). *Livro Verde. Modernizar o direito do trabalho para enfrentar os desafios do século XXI*. Bruxelas. Disponível em: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/pt/com/2006/com2006_0708pt01.pdf

Comissão Das Comunidades Europeias. (2000). *Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida*. Bruxelas. Disponível em http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/memo_pt.pdf

Comissão Das Comunidades Europeias. (2005). *Proposta de Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho sobre as competências-chave para a aprendizagem ao longo da vida*. Bruxelas. Disponível em: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/keyrec_pt.pdf.

Comissão Europeia. (2002). *Educação e Formação na Europa: sistemas diferentes, objetivos comuns para 2010*. Direção Geral da Educação e da Cultura. Disponível em: http://adcmoura.pt/start/Educacao_Formacao_Europa.pdf

Comunicação da Comissão (2010). *Europa 2020. Estratégia para um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo*. Bruxelas. Disponível em: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:pt:PDF>

Dale, R. (2004). Globalização e educação: demonstrando a existência de uma "Cultura Educacional Mundial Comum" ou localizando uma "Agenda Globalmente Estruturada para a Educação"? *Educ. Soc.* v.25 n.87 Campinas maio/ago.

Declaração de Bolonha. (1999). Declaração Conjunta dos Ministros da Educação Europeus. Disponível em: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11088_pt.htm.

- Delors, J. (1996). *Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI*. (9ª Ed.). Porto: Edições ASA.
- Díaz, P. O. (2005). Conciencia y Metacognicion. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 23, pp. 77-89. Retirado em janeiro de 2011 em <http://www.doaj.org/doaj?func=fulltext&passMe=http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=79902307&iCveNum=5792>
- Dixon, K., & Dixon, R. (2010). Online Pedagogical Effectiveness in Adult Contexts. In Terry Kidd (Org.). *Online Education and Adult Learning: New Frontiers for Teaching Practices*, pp. 11-28. United States of America: Information Science Reference.
- Drucker, P. F. (1993). *Sociedade Pós-Capitalista*. Lisboa: Difusão Cultural.
- Duarte, A. M. (2008). E- Learning e abordagens no ensino superior. *Sísifo Revista de Ciências da Educação*, 7, 39-50.
- Durkheim, É. (2009). A Educação, a sua natureza e o seu papel. In *Educação e Sociologia* (pp. 43 – 70). Lisboa: Edições 70.
- Entwistle, N. (1977). Strategies of learning and studying: Regent research findings. *British Journal of Educational Studies*, 25: 3, 225 – 238.
- Entwistle, N. (1987). Motivation to learn: Conceptualisations and practicalities. *British Journal of Educational Studies*, 35 (2), 129-148.
- Estêvão, C. V. (2006). Justiça, direitos humanos e educação na era da globalização. In Moreira, A. F. e Pacheco, J. A. (org.). *Globalização e Educação – Desafios para políticas e práticas*. (pp. 31 - 60). Porto: Porto Editora.

- Esteves, M. (2008). Para a excelência pedagógica do ensino superior. *Sísifo Revista de Ciências da Educação*, 7, 101-110.
- European Commision. (2010). *Focus on Higher Education in Europe 2010 – The Impacto f the Bolonha Process*. Brussels: Education, Audiovisual and culture Executive Agency (EACEA P9 Eurydice). Disponível em: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/122EN.pdf
- Faria, L. & Rurato, P. & Santos, N. L. (2000). Papel do autoconceito de competência cognitiva e da autoaprendizagem no contexto sócio-laboral. *Análise Psicológica*, 2 (XVIII), 203-219. Retirado em janeiro de 2011 em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v18n2/v18n2a06.pdf>
- Fino, C. N. (2001). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): Três Implicações Pedagógicas. *Revista Portuguesa da Educação*, 14 (2). Retirado em janeiro de 2011 em <http://www.doaj.org/doaj?func=fulltext&passMe=http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=37414212>
- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed – Multiple Intelligences for the 21st Century*. New York: Basic Books.
- Giddens, A. (1999). *O Mundo na Era da Globalização*. (8ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo – Sentido e formas de uso*. (1ª Ed.). Cascais: Príncípa Editora. Lda.
- Hébert, M. L., & Goyette, G. & BOUTIN, G.. (2012). *Investigação Qualitativa - Fundamentos e Práticas*. (5ª Ed.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Hsu, J., & Hamilton, K. (2010). Applying Distance Learning and Structural/Pedagogical Methods to an Adult Learner Program: The Case of Global Business Management. In Terry Kidd (Org.). *Online Education and Adult Learning: New*

Frontiers for Teaching Practices, pp. 224-236. United States of America: Information Science Reference.

Lagarto, J. R.. (2009) *Comunicação Multimédia*. Lisboa: Faculdade de Educação e Psicologia – Universidade Católica Portuguesa.

Lagarto, J., & Andrade, A. (2009). Sistemas de Gestão de Aprendizagem em E-Learning. In Miranda, G. L. (Org.). *Ensino Online e Aprendizagem Multimédia* (pp.56-80). Lisboa: Relógio D'Água.

Lawn, M. (2000). Os professores e a fabricação de identidades. In Nóvoa, A. e Schriewer, J. (org.). *A difusão Mundial da Escola*. (pp. 69 – 84). Lisboa: Educa.

Lemos, M. S. (2005). Motivação e Aprendizagem. In Miranda, G. L. & Bahia, S. (Org.). *Psicologia da Educação – Temas de Desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino* (pp. 193-231). Lisboa: Relógio D'Água.

Mafé, C. R., & Bas, S. S., & Rios, J. T. G. (2008). Motivators and Inhibitors of Distance Learning Courses Adoption: The Case of Spanish Students. *Handbook of Distance Learning for Real-Time and Asynchronous Information Tecnology Education*. (pp. 296-315). New York: Information Science Reference.

Mahieu, R.,& Wolming, S. (2013). Motives for Lifeling Learners to Choose Web-based Courses. *European Journal of Open, Distance and e-Learning, Vol. 16/No. 1, pp. 1-10*. Disponível em: <http://www.eurodl.org/materials/contrib/2013/MahieuWolming.pdf>

Mason, R. (1991) "Moderating Educational Computer Conferencing", *Deosnews, Vol.1, No.19*. Disponível em: http://www.ed.psu.edu/acsde/deos/deosnews/deosnews1_19.asp

Meyer, J. W. (2000). Globalização e currículo. In Nóvoa, A. e Schriewer, J. (org.). *A difusão Mundial da Escola*. (pp. 15 – 32). Lisboa: Educa.

- Miranda, G. L. (2005). Aprendizagem e Transferência de Conhecimentos. In Miranda, G. L. & Bahia, S. (Org.). *Psicologia da Educação – Temas de Desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino* (pp. 235-262). Lisboa: Relógio D'Água.
- Miranda, G. L., & Bahia, S. (2009). *Teorias da Aprendizagem*. Lisboa: Faculdade de Educação e Psicologia – Universidade Católica Portuguesa.
- Monteiro, A. (2012). O Processo de Bolonha e o Trabalho Pedagógico em Plataformas Digitais: Possíveis Implicações. In Monteiro, A., & Moreira, J. A. & Almeida, A. C. (Org.). *Educação Online – Pedagogia e aprendizagem em plataformas digitais* (pp.15-26). Santo Tirso: DE FACTO Editores.
- Moran, J. M. (2007). *Modelos educacionais e comunidades de aprendizagem*. Disponível em: www.eca.usp.br/prof/moran.
- Moreira, A., & Pedro, L. F., & Santos, C. (2009). Comunicação e Tutoria Online. In Miranda, G. L. (org.). *Ensino Online e Aprendizagem Multimédia*. (pp.111-124). Lisboa: Relógio D'Água.
- Morgado, J. C. (2012). *O Estudo de Caso na Investigação em Educação*. (1ª Ed.). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Morgado, J. C., & Ferreira, J. B. (2006). Globalização e autonomia: desafios, compromissos e incongruências. In Moreira, A. F. e Pacheco, J. A. (org.). *Globalização e Educação – Desafios para políticas e práticas*. (pp. 61- 86). Porto: Porto Editora.
- Morris, T. A. (2010). Anytime/Anywhere Online Learning: Does It Remove Barriers for Adult Learners?. In Terry Kidd (Org.). *Online Education and Adult Learning: New Frontiers for Teaching Practices*, pp. 115-123. United States of America: Information Science Reference.
- Moskal, P. D., & Dziuban, C., & Hartman, J. (2010). Online Learning: A Transforming Educational Environment for Adults in Higher Education. In Terry Kidd (Org.). *Online Education and Adult Learning: New Frontiers for Teaching Practices*, pp. 54-68. United States of America: Information Science Reference.

- Nascimento, M. A. (2012). Personal Learning Environments: Um pretexto para (re)pensar a aprendizagem em plataformas digitais. In Monteiro, A., & Moreira, J. A., & Almeida, A. C. (org.). *Educação Online – Pedagogia e aprendizagem em plataformas digitais*. (97 – 110). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Negash, S., & Wilcox, M. V. (2008). E-Learning Classifications: Differences and Similarities. In Negash, S., & Whitman, M., & Woszczynski, A., & Hoganson, K., & Mattord, H. (Org.). *Handbook of Distance Education for Real-Time and Asynchronous Information Technology Education*. United States of America: Information Science Reference.
- Pacheco, J. A. (2009). Processos e práticas de educação e formação. Para uma análise da realidade portuguesa em contextos de globalização. *Revista Portuguesa de Educação*, 22(1), 105–143. Retirado em dezembro de 2010 em <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/IndArtRev.jsp?iCveNumRev=11987&iCveEntRev=374&institucion=>
- Pacheco, J. A., & Vieira, A. P. (2006). Europeização do currículo. Para uma análise das políticas educativas e curriculares. In Moreira, A. F. e Pacheco, J. A. (org.). *Globalização e Educação – Desafios para políticas e práticas*. (pp. 87- 126). Porto: Porto Editora.
- Parlamento Europeu (2008). Conselho. Relativa à instituição do Quadro Europeu de Qualificações para a aprendizagem ao longo da vida. *Jornal Oficial da União Europeia*, C 111/1-7. Estrasburgo. Disponível em: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:PT:PDF>
- Pereira, A., & Mendes, A. Q., & Morgado, L., & Amante, L., & Bidarra, J.. (2006). *Modelo Pedagógico Virtual da Universidade Aberta – Para uma Universidade do Futuro*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Peres, P., & Pimenta, P. (2011). Teorias e Práticas de B-Learning. (1ª Ed.). Lisboa: Edições Sílabo.

- Pozo, J. I. (2002). *Aprendizes e Mestres - A nova cultura da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L.V.. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. (5ª Ed.). Lisboa: Gradiva.
- Resende, F. A.. (2010). Pedagogical Mediator as the Strategic Competence at University Professors Building in Constructionist Online Environment. In Terry Kidd (Org.). *Online Education and Adult Learning: New Frontiers for Teaching Practices*, pp.140-149. United States of America: Information Science Reference.
- Richardson, J. T. E. (2005). Students' Approaches to Learning and Teachers' Approaches do Teaching in Higher Education. *Educational Psychology*, 25: 6, 673-680.
- Rosário, P. S. L., & Almeida, L. S. (2005). Leituras Construtivistas da Aprendizagem. In Miranda, G. L. & Bahia, S. (Org.). *Psicologia da Educação – Temas de Desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino* (pp. 141-155). Lisboa: Relógio D'Água.
- Salmon, G. (2011). *E-Moderating – The Key To Teaching and Learning Online*. (3ª Ed.). New York: ROUTLEDGE.
- Simão, A. M. V., & Flores, M. A., & Fernandes, S., & Figueira, C. (2008). Tutoria no Ensino Superior: concepções e práticas. *Sísifo Revista de Ciências da Educação*, 7, 75-88.
- Spiro, R. J. (1990). Cognitive Flexibility and Hypertext: Theory and Technology for the Nonlinear and Multidimensional Traversal of Complex Subject Matter. In *Cognition, Education and Multimedia: Exploring Ideas in High Technology*. Erlbaum Associates, Publishers.
- Trigwell, K., & Prosser, M. (1996). Changing approaches to teaching: A relational perspective. *Studies in Higher Education*, 21 (3), 275 – 284.

Trindade, A. R., & Carmo, H., & Bidarra, J.. (2000). Current Developments and Best Practice in Open and Distance Learning. *Internacional Review of Research in Open and Distance Learning*, 1, 1-23.

Universidade Aberta. (1992). Educação a Distância – Percursos. Dimensão Europeia de Ensino a Distância. *Boletim do Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministérios da Educação*. GEP Educação.

Valadas, S. (2007). *Sucesso Académico e desenvolvimento Cognitivo em Estudantes Universitários: Estudo das Abordagens e Conceções de Aprendizagem*. Tese de Doutoramento, Algarve: Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve.

Valadas, S. (2011). *Aprendizagem e Estudo: Conceitos que descrevem a aprendizagem dos estudantes, Abordagens à aprendizagem, Diferenças culturais na aprendizagem e no estudo*. Apresentação de diapositivos na unidade curricular de Ensinar e Aprender no Ensino Superior . Mestrado de Ciências da Educação e da Formação. Universidade do Algarve.

Wang, X. (2008). What Factors Promote Sustained Online Discussions and Collaborative Learning in a Web-Based Course?. *Handbook of Distance Learning for Real-Time and Asynchronous Information Tecnology Education*. (pp. 192-211). New York: Information Science Reference.

Yin, R. K. (2011). *Estudo de Caso: Planejamento e métodos*. (2ª Ed.). Porto Alegre: Bookman.

ANEXOS

Índice de Anexos

Anexo 1

Guião de entrevista do professor/tutor.....

Anexo 2

Guião de entrevista do estudante/formando.....

Anexo 3

Grelha sinopse da entrevista do professor/tutor.....

Anexo 4

Grelha sinopse da entrevista do estudante/formando.....

ANEXO 1

Guião da Entrevista do Professor/Tutor

ENSINAR E APRENDER
NO ENSINO SUPERIOR ATRAVÉS DO ENSINO A DISTÂNCIA

O PERFIL PEDAGÓGICO DO PROFESSOR/TUTOR E O PERFIL DE
APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES EM CURSOS B-LEARNING

ROSÁRIA MARIA VIEGAS NEVES PACHECO

GUIÃO DA ENTREVISTA

Entrevistado: Tutor *online*

Objetivos da Entrevista:

- Identificar as características que configuram o papel e respetivo perfil do professor/tutor na dinamização do processo de ensino-aprendizagem de um curso *online*.
- Conhecer o processo de formação de um tutor *online*.
- Perceber o papel do professor/tutor na análise, desenho, desenvolvimento, implementação e avaliação do curso *online*.
- Compreender de que forma o tutor interage com os estudantes através da utilização da plataforma *online*.
- Avaliar de que forma o tutor supera o fator distância no processo de identificação das características e respetivos perfis dos estudantes.
- Identificar quais as estratégias que o tutor utiliza na sua abordagem ao ensino para ir ao encontro dos diferentes perfis dos estudantes e respetivas abordagens à aprendizagem.

FORMULÁRIO PARA QUESTÕES

A – ASPETOS BIOGRÁFICO-PROFISSIONAIS

1 – Como se tornou tutor *online*?

2 – Como foi realizado o seu percurso profissional antes e depois de ter iniciado o seu desempenho como tutor?

- a) Tempo de serviço antes de exercer funções como tutor *online*.
- b) Tempo de serviço na função de tutor *online*.
- c) Formação para desempenhar a função de tutor *online*.
- d) Diferenças sentidas no desempenho pedagógico enquanto professor do ensino face-a-face e enquanto tutor *online*.

B – CARACTERIZAÇÃO DO ENSINO A DISTÂNCIA ONLINE NO ENSINO SUPERIOR

3 – Contextualize, na sua opinião, o papel do ensino a distância *online*:

- a) Na sociedade.
- b) No ensino superior.
- c) Na formação do cidadão/indivíduo.

4 – Como caracteriza o ensino a distância *online* no que ao processo de ensino-aprendizagem diz respeito.

- a) Pontos fortes (aspectos positivos).
- b) Pontos fracos (aspectos negativos).

5 – Se já lecionou nas modalidades *e-learning* e *b-learning*, indique-nos, na sua opinião e comparativamente, as suas características mais positivas e negativas, de acordo com a sua experiência de tutor *online*.

- a) No e-learning.
- b) No b-learning.

6 – Qual das duas modalidades considera promover um ambiente mais propício ao desenvolvimento de uma relação pedagógica de qualidade entre tutor e estudante *online*? O que implica essa relação de qualidade?

C – CARACTERIZAÇÃO DA PLATAFORMA DE APRENDIZAGEM *ONLINE* (LMS- *Learning Management System*) NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NOS CURSOS A DISTÂNCIA *ONLINE*

7 – Considera a escolha de uma plataforma de aprendizagem *online* (LMS) importante no desenho da organização, desenvolvimento, implementação e avaliação do curso enquanto dinamizadora do processo de ensino-aprendizagem?

- a) Na organização curricular do curso.
- b) Na gestão das abordagens ao ensino.
- c) Na gestão das abordagens ao estudo.
- d) Na identificação dos diferentes perfis dos estudantes.
- e) Na adoção de diferentes estratégias pedagógicas para ir ao encontro dos diferentes perfis dos estudantes.
- f) Na gestão das aprendizagens dos estudantes.
- g) Na avaliação dos estudantes.

D – ESTILOS DE APRENDIZAGEM EM CURSOS *ONLINE*

8 – Como caracteriza, em linhas gerais, o estudante *online*?

- a) Média de idades.
- b) Habilitação acadêmica.
- c) Principais motivos dos estudantes para frequentarem um curso *online*.

9 – Enquanto tutor *online*, como é que identifica os diferentes estilos de aprendizagem?

10 – Como caracteriza os estudantes *online* relativamente aos estilos de aprendizagem que apresentam?

11 – Habitualmente, adapta as suas estratégias de ensino aos diferentes estilos de aprendizagem dos estudantes? Se sim, fale-nos de que forma(s).

12 – Será possível falarmos de um perfil próprio do estudante *online*?

E – CARACTERIZAÇÃO DO TUTOR ONLINE

13 – Se tivesse que contratar tutores *online* que critérios utilizaria para selecionar essas pessoas?

- a) Qualidades pessoais.
- b) Competências profissionais.

14 – Caracterize-nos, com base na sua experiência profissional, o perfil do tutor *online*.

- a) Abordagem ao ensino.
- b) Na dinamização do processo ensino-aprendizagem.
- c) Na relação interpessoal com os estudantes *online*.
- d) Outras características...

F – A AVALIAÇÃO EM CURSOS ONLINE

15 - Fale-nos um pouco das estratégias de avaliação utilizadas no processo de ensino-aprendizagem de um curso *online*:

- a) Avaliação formativa.
- b) Avaliação sumativa.
- c) O papel do *feedback* no processo avaliativo dos estudantes.

16 - Como reagem os estudantes *online* à avaliação à distância?

17 - O fator distância de um curso *online* poderá ser considerado um obstáculo no processo de avaliação dos estudantes?

G – A DISTÂNCIA E A RELAÇÃO INTERPESSOAL E PEDAGÓGICA ONLINE

18 – Tem-se apercebido de efeitos particulares causados pelo fator distância, nesta modalidade de ensino?

- a) Efeitos positivos. Quais?
- b) Efeitos negativos. Quais?

19 – Que medidas podem ser tomadas para diminuir eventuais efeitos negativos causados pelo fator distância?

20 – Na sua opinião, qual o grau de importância do papel do tutor *online* na diminuição dos efeitos negativos causados pela distância.

ANEXO 2

Guião da entrevista do Estudante/Formando

ENSINAR E APRENDER

NO ENSINO SUPERIOR ATRAVÉS DO ENSINO A DISTÂNCIA

O PERFIL PEDAGÓGICO DO PROFESSOR/TUTOR E O PERFIL DE
APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES EM CURSOS B-LEARNING

ROSÁRIA MARIA VIEGAS NEVES PACHECO

GUIÃO DA ENTREVISTA

Entrevistado: Estudante/Formando *online*

Objetivos:

- Identificar os principais motivos que conduzem o estudante/formando a investir no ensino a distância *online*.
- Identificar o perfil do estudante *online* através da forma como interage com o ambiente de aprendizagem online.
- Compreender a atitude do estudante/formando perante a adaptação da sua abordagem ao estudo à plataforma de aprendizagem *online* (LMS).
- Avaliar as estratégias de aprendizagem que o estudante/formando utiliza na gestão das suas aprendizagens no ambiente de aprendizagem *online*.
- Perceber de que forma o estudante supera o fator distância no seu processo de relação interpessoal com o(s) tutor(es) e com os outros estudantes/formandos num curso a distância *online*.
- Analisar a opinião do estudante/formando acerca do papel do tutor *online* na dinamização do processo ensino-aprendizagem e consequente influência que o tutor poderá ter no seu percurso e sucesso académicos.

FORMULÁRIO PARA QUESTÕES

A – ASPETOS BIOGRÁFICO-PROFISSIONAIS

1 – Quais as razões que o levaram a continuar a sua formação académica?

2 – Porque é que optou pela frequência de um curso de ensino a distância *online*?

B – CARACTERIZAÇÃO DO ENSINO A DISTÂNCIA ONLINE NO ENSINO SUPERIOR

3 – Contextualize, na sua opinião, o papel do ensino a distância *online*:

- a) Na sociedade.
- b) No ensino superior.
- c) Na formação do cidadão/indivíduo.

4 – Tendo em conta a sua experiência enquanto estudante *online*, como caracteriza o ensino a distância *online* no que ao processo de ensino-aprendizagem diz respeito:

- a) Pontos fortes (aspetos positivos).
- b) Pontos fracos (aspetos negativos).

5 – Como descreve a sua adaptação à modalidade de ensino a distância *online*?

- a) Aspetos positivos.
- b) Aspetos negativos.

C – CARACTERIZAÇÃO DA PLATAFORMA DE APRENDIZAGEM ONLINE (LMS - *Learning Management System*) NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM NOS CURSOS A DISTÂNCIA ONLINE

6 – Em relação à utilização de uma plataforma de aprendizagem *online*, como procedeu, enquanto estudante, ao ajustamento às suas funcionalidades e gerir as suas aprendizagens através deste instrumento eletrónico?

- a) Aspetos positivos.

b) Aspectos negativos.

7- Com que frequência a utiliza (ou utilizava) para gerir o seu processo de aprendizagem e realização das atividades propostas?

- a) 1 a 2 vezes por semana.
- b) 2 a 4 vezes por semana.
- c) 4 a 6 vezes por semana.
- d) Mais de 6 vezes por semana.

8 – Qual é (ou era) a funcionalidade da plataforma de aprendizagem *online* que utiliza (ou utilizava) mais vezes na gestão das suas aprendizagens e realização das atividades propostas?

9 – De todas as atividades propostas pelo(s) seu(s) tutor(es) qual era a que se identificava mais com o seu estilo de aprendizagem e porquê?

10 –Qual a sua opinião relativamente ao tipo de ambiente de aprendizagem que a plataforma de aprendizagem que utiliza (ou utilizava) proporciona?

11 – Tendo em conta que a plataforma de aprendizagem *online* desempenha um papel essencial enquanto instrumento eletrónico de ligação entre os estudantes e tutores, estudantes e recursos de aprendizagem e estudantes entre si, gostaria que falasse sobre a importância que teve:

- a) Na sua relação com os tutores.
- b) Na sua relação com os restantes colegas de curso.
- c) Na gestão das suas aprendizagens.
- d) No seu sucesso académico.

D – CARACTERIZAÇÃO DO TUTOR ONLINE

12 – Como classifica o papel do tutor *online* no seu percurso enquanto estudante a frequentar um curso a distância *online*? Porquê?

13 – Defina, tendo como base a sua experiência enquanto estudante *online*, um perfil de tutor *online* ideal para a dinamização do processo de ensino-aprendizagem num curso *online*.

- a) Qualidades pessoais
- b) Qualidades profissionais.

c) Tipo de relação que deverá manter com os estudantes.

E – A AVALIAÇÃO EM CURSOS ONLINE

14 - Como é que se adaptou ao processo de avaliação à distância *online*?

15 – O que pensa sobre o papel do tutor *online* no seu processo de avaliação?

F – A DISTÂNCIA E A RELAÇÃO INTERPESSOAL E PEDAGÓGICA ONLINE

16 – Como é que reagiu, enquanto estudante *online*, face ao fator distância? Como é que foi feito o seu processo de adaptação?

17 – Indique-nos os principais efeitos do fator distância (se é que os sentiu) nesta modalidade de ensino, enquanto estudante *online*:

a) Efeitos positivos. Quais?

b) Efeitos negativos. Quais?

18 – Com base na sua experiência de estudante *online*, que medidas considera que podem ser tomadas para diminuir eventuais efeitos negativos causados pelo fator distância?

19 – Na sua opinião, qual a importância do papel do tutor *online* na diminuição dos efeitos negativos causados pela distância.

G – CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDANTE ONLINE

20 – Com base na sua experiência de estudante do ensino face- a-face e, agora, de estudante *online*, houve alterações na forma como gere as suas aprendizagens/ na sua forma de aprender/ de realizar as tarefas de aprendizagem que lhe são solicitadas?

21 – Tendo como referência o que disse na pergunta anterior, como é que se definiria enquanto estudante *online*?

22 – Ao longo da sua frequência do curso *online*, teve que contactar e trabalhar cooperativamente com outros colegas da turma. Pode falar-me um pouco do tipo de aprendentes? Refiro-me em particular aos chamados perfis de aprendizagem. Encontrou diferenças de atuar perante as atividades propostas e perante a utilização da plataforma na concretização dessas mesmas atividades?

23 – Com base na sua experiência adquirida durante a frequência do curso *online*, poderia definir um perfil que considere ser o perfil ideal de um estudante *online*? Diga-nos como deveria ser, na sua opinião, esse estudante em termos de:

- a) Qualidades pessoais.
- b) Qualidades académicas.
- c) Relação interpessoal com o tutor.
- d) Relação interpessoal com os colegas.
- e) Como utilizador das Novas Tecnologias.

ANEXO 3

Grelha sinopse da entrevista do Professor/Tutor

ENSINAR E APRENDER NO ENSINO SUPERIOR ATRAVÉS DO ENSINO A DISTÂNCIA

O perfil pedagógico do Professor/Tutor e o Perfil de aprendizagem do estudante *online*

Grelha sinopse da Entrevista

DIMENSÕES	Categoria de análise	Análise	Excerto da Entrevista
	<p>A – Aspetos Biográficos-Profissionais</p> <p>Idade: 58 anos</p> <p>Habilitações académicas: Doutorado em Ciências da Educação</p> <p>Situação profissional: Professor Associado de uma Universidade privada.</p> <p>Início da carreira docente: 1975</p>		
	<p>1. Início da sua carreira como tutor <i>online</i>.</p>	<p>Como resposta à pergunta “Como se tornou tutor <i>online</i>?” conseguimos obter informações pertinentes relativamente à forma como se iniciou na função de tutor do ensino a distância, referindo aspetos importantes, tais como a importância do modelo tutorial no sucesso do estudante, a formação do professor em geral e do tutor, este último visto como um processo complexo:</p> <p>Iniciou funções nesta área em 1997 no âmbito da formação profissional, como um dos conceptores e <i>designers</i> do curso com temáticas relacionadas com a sua área profissional, exercendo, concomitantemente, a função de tutor.</p>	<p>“Não sei bem como é que nos tornamos tutores <i>online</i>. Há vários caminhos. Diria que, no meu caso, comecei por ser tutor <i>online</i> porque comecei a ser produtor de conteúdos para <i>e-learning</i> em 1997, há já uns aninhos atrás. [...] permitiu que depois de fazer a conceção, o design e a implementação do curso, o apoio aos alunos num esquema tutorial também fosse feito por mim. Portanto, diria que a primeira imersão como tutor <i>online</i> profissionalizado foi apoiar o meu próprio curso, desenhado e construído por mim.”</p>

		<p>Em 2003, deu início a um novo curso de mestrado a distância online, participando na concepção e dinamização do curso, sendo autor e tutor de algumas unidades curriculares até ao momento presente.</p> <p>Importância do “modelo tutorial” como “chave do sucesso”.</p> <p>Formação ao longo da vida.</p> <p>Formação do Professor/tutor.</p> <p>A tutoria: “um processo complexo”.</p>	<p>“[...]em 2003 iniciámos o mestrado (...) e também porque fui um dos conceptores e autor de algumas unidades curriculares, como essas unidades curriculares eram necessariamente online, em regime praticamente puro de ensino a distância, havia a necessidade de tutoria e os sistemas tutoriais naturalmente teriam que ser desempenhados por mim e por equipas que de algum modo treinámos.”</p> <p>“[...]porque as pessoas que estão imersas nos sistemas de educação a distância quando começam a trabalhar no design e na concepção, quando começam a compreender quais são os mecanismos que levam a que o estudante tenha sucesso, percebem em determinada altura que o modelo tutorial é um fator chave do sucesso e sem ele bem desenhado e bem cumprido não há sucesso, ou pelo menos o nível de sucesso é relativamente mais baixo.”</p> <p>“Portanto, eu comecei assim: foi por necessidade, fui aprendendo com a prática, fui lendo e hoje diria que tenho muito para aprender ainda.”</p> <p>“[...] é como ser professor. Ser professor aprende-se? O que é que está por trás de ser professor? É o ato comunicacional. Nós somos capazes de comunicar, ou não. Eu diria que comunicar é um processo complexo.</p> <p>“A tutoria também é um processo complexo. Porquê? Porque, de um modo geral, a tutoria, em regimes <i>online</i>, melhor, de ensino a distância, é uma tutoria mediada, e ser mediada implica que o tutor tenha competências que também existem na tutoria presencial, competências que estão relacionadas com os <i>softskills</i>, uma inteligência emocional, saber estar,</p>
--	--	---	--

	<p>2.Percurso profissional:</p> <p>a)Tempo de serviço antes de exercer funções como tutor <i>online</i>.</p> <p>b)Tempo de serviço na função de tutor <i>online</i>.</p>	<p>A comunicação <i>online</i>.</p> <p>O tutor <i>online</i>.</p> <p>Iniciou a sua carreira docente em 1975 e, como vimos anteriormente, iniciou o seu percurso como tutor <i>online</i> em 1997, exercendo esta função até ao momento presente, tendo trabalhado como professor/tutor <i>online</i>, em “exclusividade” durante 10 anos, de 2003 até setembro de 2012. No presente ano letivo voltou a lecionar uma turma em regime presencial, tendo que se adaptar de novo a esta</p>	<p>saber olhar o outro, saber partilhar as mágoas, saber ampará-lo, enfim, tudo com a devida proporção. Quando nós estamos <i>online</i> temos que perceber que há ali elementos que são típicos da relação presencial que não existem e têm que ser trazidos para a área da tutoria de uma outra forma, e isso pode-se, eventualmente aprender, podem existir dicas, mas, fundamentalmente, o tutor tem que ter uma grande capacidade de comunicação”.</p> <p>“É muito fácil comunicar <i>online</i> desde que se coloquem elementos motivantes para a conversa, para a integração do outro dentro de nós próprios, dentro do nosso conceito de comunicação e o tutor <i>online</i> tem que perceber um pouco isso, não é o estar em presença, fala, ouve, dá conselhos, ali, é mais do que isso, porque está do outro lado, não o vê [o aluno], não vê o sorriso, não vê a ironia, não vê a sensação de agrado ou desagradado que muitas vezes as teclas não deixam passar. Portanto, ser tutor <i>online</i> exige quase, no mínimo, uma percepção extrassensorial, mas exige mais do que um tutor presencial.”</p> <p>“[...] desde 2003 até este ano, setembro de 2012, portanto, 10 anos, só trabalhei <i>online</i>, só, em exclusividade, com toda a carga de relação, de capacidade de interação, necessidade de interação, atenção, disciplina, rigor, falta de contacto com o outro, contacto presencial, físico, das pessoas se tocarem, brincarem, etc. Este ano foi-me colocada uma turma (...) de miúdos entre os 19 e os 23 anos, e pela primeira vez, sei lá,</p>
--	--	--	---

	<p>c) Formação na área da tutoria <i>online</i>.</p> <p>d) Diferenças sentidas no desempenho pedagógico enquanto professor do ensino presencial e enquanto tutor <i>online</i>.</p>	<p>realidade, uma vez que sentiu diferenças relativamente à sua experiência anterior como professor presencial. Curiosamente, acabou, para lidar com as dificuldades sentidas, por adotar estratégias que utilizava no ensino a distância <i>online</i> nesta turma presencial, tendo obtido resultados positivos com estes estudantes.</p> <p>Processo de Bolonha: sessões presenciais com metodologias de trabalho de grupo.</p> <p>Reação dos alunos.</p> <p>Não existem “diferenças significativas” entre o ensino presencial e o ensino a distância.</p>	<p>desde há 15 anos até esta parte, tive 40 alunos em sala, em presença. Claro, entrei em pânico, naturalmente, na primeira sessão, porque todos os modelos que eu tinha interiorizado de formação presencial, que fazem parte da minha formação de base, eu pensava que resultavam, porque eu tinha todas as regras, powerpoints bem feitos, esquemas de motivação adequados, estratégias de desenvolvimento certinhas [...]. Aquilo não funcionava. A primeira aula não funcionou, a segunda não funcionou. Tive que mudar os esquemas todos e, curiosamente, fui socorrer-me de esquemas e de metodologias do ensino a distância para aplicar nas sessões presenciais, o que os alunos ficaram algo surpreendidos pela mudança completa. Eu “obriguei” os alunos a fazer um pouco aquilo que é hoje a inspiração do modelo de Bolonha. As nossas sessões são sessões muito de trabalho de grupo [...]</p> <p>“[...] eles [os alunos], na avaliação final, chamaram-me a atenção para isso, que eu tinha aplicado os modelos do ensino a distância que utilizava e que lhes disse, claramente, que estava habituado a fazê-lo e que eles tinham achado muita graça e foram extremamente úteis.”</p> <p>“[...] não há diferenças significativas entre aprender a distância e aprender presencialmente. Tem muito a ver com a maturidade da pessoa, a capacidade de autodisciplina, o saber estudar sozinho, ou em grupo, mas intermediada através de utilitários da Net, da Web 2.0. Se as pessoas são capazes de o fazer, e, de um modo geral, são, conseguem fazer aprendizagens significativas, estando num esquema de aprendizagem online ou estando num esquema de aprendizagem presencial, porque, cada vez mais, vamos assistir a uma integração ou a uma junção daquilo que era</p>
--	---	---	--

		<p>As sessões presenciais como instrumento de construção de novas aprendizagens. Abordagem ao ensino centrada no professor vs. abordagem ao ensino centrada no aluno.</p> <p>Mudança de paradigma – mudança dos professores.</p> <p>Necessidade de mudar a abordagem ao ensino.</p>	<p>classicamente o ensino presencial com o que é hoje o ensino a distância, [...] e isto há de haver uma altura em que não há grandes diferenças.”</p> <p>“ [...] a presencialidade é cada vez menos um espaço de informação, de recolha de informação, mas, sim, de construção de contextos de novas aprendizagens [...]”</p> <p>“Isso implica uma mudança dos professores, é uma mudança de paradigma.”</p> <p>“Tive que mudar, é assim, se eu, com 40 alunos, estava habituado a paradigmas de ensino presencial diferentes, tentei aplica-los e não funcionava, quem é que está mal? É o professor, não há volta a dar, é o professor que tem que mudar.”</p>
	<p>Categoria de análise</p> <p>B – Caracterização do Ensino <i>Online</i> no Ensino Superior</p> <p>3. Contextualização do papel do ensino a distância <i>online</i>:</p> <p>a) Na sociedade.</p> <p>b) No Ensino Superior.</p> <p>c) Na formação do cidadão/indivíduo.</p>	<p>Análise</p> <p>Perante a questão da contextualização do papel do ensino <i>online</i>, o entrevistado preferiu que se falasse, neste caso, de “aprendizagem <i>online</i>”, explicando o porquê da sua preferência.</p>	<p>Excerto da Entrevista</p> <p>“Vamos chamar aprendizagem <i>online</i>. Porquê? Não sei se é ensino <i>online</i>. Eu não sei se o professor ensina. [...] Portanto, a diferença entre ensinar e aprender é exatamente esta: muitos dos professores fariam-se de ensinar, os alunos é que não aprendem. Mas não há problema, porque o professor ensinou. O professor esteve lá as suas 30 horas por semestre, debitou a matéria toda, ensinou a toda aquela gente, mas os alunos não aprenderam. Daí a minha preferência pela aprendizagem. É um problema semântico, mas não só, é um problema também</p>

DIMENSÕES

		<p>A importância do ensino-aprendizagem <i>online</i> na sociedade atual.</p> <p>O nativo e o residente digitais.</p>	<p>filosófico. Por muito que nós queiramos, o que nós devemos tentar criar dentro dos nossos espaços são contextos que levem as pessoas a aprender e não contextos que nos facilitem a vida como professores, porque daí a utilização massiva dos powerpoints, que é um ótimo facilitador do professor, mas é criminoso, quase, para a inteligência dos alunos, se não for bem utilizado.”</p> <p>“E portanto, voltando agora à questão. O <i>e-learning</i> como aprendizagem <i>online</i> ou como ensino <i>online</i> é hoje quase incontornável na aprendizagem a todos os níveis. “</p> <p>“Eu diria que já desempenham um papel importante, mas, poderá, eventualmente, não se notar muito, ainda muito, mas nós notamos nas pequenas coisas. Como é que nós podemos dizer que somos, não nativos, porque eu, por exemplo, não o sou, na classificação de Preski, mas sou um residente digital e a Rosária também é residente digital, mas é porquê? Se tivesse que se classificar como residente digital qual era a primeira característica que lhe vem á cabeça? [...] Mas o que é que faz? (Vou ao Google, vou aos sites indicados) O nativo digital, a primeira coisa que faz é googlar ou wikipidar, não faz mais nada. Já não vai ao livro que lá tem na prateleira [...]. Vamos à net e isso é a primeira característica do residente digital. Isto são formas de aprendizagem de <i>e-learning</i>.”</p> <p>“Portanto, a utilização dos diversos meios eletrónicos são formas de aprendizagem do mundo digital, que nos caracterizam como residentes desse mundo digital e aprendizagens que nós efetivamente fazemos e que não o fazíamos há 10 anos atrás. Não é preciso mais. Ou há 4 ou 5 anos atrás. E isso caracteriza a nossa evolução em termos de</p>
--	--	---	--

		<p>O <i>e-learning</i> no ensino superior.</p> <p>O <i>e-learning</i> na educação e formação ao longo da vida.</p> <p>Transformar novas informações em conhecimento.</p>	<p>aprendizagem e utilização dos media, ainda que digitais, para obter informação, informação/conhecimento.”</p> <p>“[...] a utilização dos media eletrónicos para aprender faz-se ao nível, mesmo, diria, da formação académica de base, em que muita formação a nível do ensino superior já pode ser mediada através de artefactos eletrónicos, portanto, campus virtuais. Alguns cursos, cada vez mais, aparecem em situações <i>online</i>, nem sempre bem conseguidas, porque há aqui muita confusão entre o ensinar e o aprender, que é pior quando estamos em situações mediadas pelo computador.”</p> <p>“Portanto, e ainda voltando ao cerne da questão, nós temos é mesmo que pensar que é possível fazer aprendizagens <i>online</i> ou ensino <i>online</i>, voltando ao seu termo, e isso pode ser claramente útil, por exemplo, para as aprendizagens ao longo da vida, mesmo na formação de professores e em todo o lado, todos os dias, aprendemos e o estar <i>online</i> é importante”</p> <p>“[...] o facto de viver é um ato de aprender contínuo, mesmo que a “gente” não queira, pela experiência, cada vez se aprende mais ou menos de acordo com a nossa disposição para o fazer e quando estamos inseridos no mundo digital, se tivermos curiosidade, cada vez aprendemos mais, podemos aprender motivados em especial.”</p> <p>“Há aqui a necessidade permanente de estarmos à procura de nova informação que se transforma em conhecimento.”</p>
--	--	--	---

	<p>5.Características mais positivas e negativas nas modalidades do ensino <i>online</i>:</p> <p>a)No e-Learning.</p> <p>b)No b-learning.</p>	<p>Definição do <i>Blended Learning</i>.</p>	<p>“<i>Blended Learning</i> o que é para mim? E o que diz a teoria? No fundo é assim, a maioria das pessoas diz que o <i>blended learning</i> é um modelo de ensino em que a um período de aprendizagem <i>online</i> se seguem períodos de aprendizagem presencial. E o que é que é isto de períodos de aprendizagem <i>online</i>? Eu diria que se eu tiver 3 semanas a aprender <i>online</i>, se vou fazer um período de aprendizagem presencial, em teoria no momento da presencialidade eu devo ter conteúdos novos. Devo aprender coisas novas.”</p> <p>“Porquê esta história do <i>blended learning</i>? É para aproveitar aquilo que há de bom no ensino a distância, no ensino <i>online</i>, e o que há de bom no ensino presencial. Ou seja, se eu estou a fazer um curso de serralheiro mecânico [...] e depois de repente eu digo: bem, agora nós temos que ir tornear, enquanto eu estive 3 semanas a dizer as durezas, os testes, e não sei quê, e digo “agora vamos aplicar durante uma semana, portanto, eu passo esta parte teórica e vou fazer uma parte prática [...], eu aqui estou num <i>blended learning</i>, misturo formação presencial com formação a distância.</p> <p>“O conceito de <i>blended learning</i> tem a ver com isso. Eu lido muito com esta teoria. Por vezes as pessoas não compreendem esta ideia, mas para mim, só há <i>blended learning</i> quando temos, efetivamente, nos momentos presenciais, novos conteúdos que não são tratados <i>online</i>.”</p> <p>“[...] o ensino a distância não anula situações de presencialidade e não deixa de ser ensino a distância.”</p>
--	--	--	---

		<p>A importância das sessões presenciais do <i>e-learning</i> para dinamizar a relação entre alunos/tutores, tutores/alunos, alunos/alunos.</p> <p>Exemplo de um trabalho de investigação, empreendido pelo entrevistado, onde foi salientado o papel importante das sessões presenciais.</p>	<p>“Se a Rosária considerar que a diferença entre o <i>e-learning</i> e o <i>b-learning</i> significa que ao longo de uma formação, imaginemos de 1 ano, <i>e-learning</i> seria nunca ter nenhuma sessão presencial e <i>b-learning</i> significa de vez em quando, de 3 em 3 semanas, ter uma sessão presencial, e vamos partir do pressuposto que é isso, eu diria assim: claro que é importantíssimo, as sessões presenciais. Aliás, eu tenho problemas nos meus cursos, aqui, porque não abduco das sessões presenciais. Presenciais, olho no olho, não são mediadas, não são <i>webconference</i>, são presenciais.”</p> <p>“Mas, de facto, os momentos da presencialidade, seja para construção do novo aprender ao nível de novos conteúdos, seja por, e, simplesmente, para tirar dúvidas ou para processos puros e simples de socialização, são momentos que fomentam e criam um espírito de grupo dentro da turma, nos grupos, portanto, o espírito de equipa, e que são naturalmente condições potenciadoras de aprendizagem, de sucesso, quer dos alunos, quer do próprio curso.”</p> <p>“Posso dizer que nos trabalhos que tenho feito ultimamente de análise da qualidade do nosso mestrado, que fez agora 10 anos, fizemos um estudo sobre a auto percepção das pessoas sobre as competências que adquiriram e o resultado é demasiadamente positivo. Temos um altíssimo nível de satisfação, com 130 respostas em 300 pessoas. As pessoas não estão identificadas e, portanto, admito que aquilo seja verdadeiro e depois o cruzamento de algumas questões leva-me a pensar que as respostas são fiáveis, portanto, são verdadeiras. E uma das razões, que levaram que as pessoas</p>
--	--	---	--

	<p>6. Qual das duas modalidades promove um ambiente mais propício ao desenvolvimento de uma relação pedagógica de qualidade entre o tutor e estudante <i>online</i>? O que implica essa relação de qualidade?</p>	<p>A importância dos laços que se criam nas sessões presenciais.</p> <p>Importância do esquema do curso.</p> <p>Quando o tutor presencial e o tutor <i>online</i> são a mesma pessoa.</p> <p>Quando o tutor presencial e o tutor não são a mesma pessoa.</p>	<p>também tenham este nível de percepção, passou também muito pela capacidade de entrosamento que as sessões presenciais lhes deram, do gostar dos outros, de não estarem apenas <i>online</i>, de ter o toque, apesar do toque ser uma coisa muito alentejana e muito algarvia. (risos)”</p> <p>“[...] eu tinha nalguns casos, nalgumas turmas, alguns alunos que diziam “bem, eu não desisti porque o meu grupo não deixou, o meu grupo não deixou que eu desistisse”, (...) “eu não era capaz de fazer, os meus colegas fizeram o trabalho por mim”, mas isto dito desta forma [...] “eu depois compensei-os, mas na altura eu tinha os filhos doentes, mais o marido”, (foram duas mulheres que fizeram isto) “eu queria desistir e eles não me deixaram e eu não desisti por eles também”. Portanto, isto só se consegue criando momentos de presença que permitam criar laços de afeto, laços emocionais. Digamos, que sem emoção e sem afeto não há aprendizagem.”</p> <p>“Tem a ver com o esquema do curso.”</p> <p>“[...] quando o tutor presencial é o mesmo que o tutor <i>online</i>, aí, é, obviamente, vantajoso e positivo que as sessões presenciais aconteçam porque criam e reforçam laços de conhecimento que potenciam, naturalmente, a aprendizagem. É um conhecimento mútuo para o bem e para o mal. Resolve problemas, elimina suspeitas, cria potencialidades.”</p> <p>“Nos esquemas de <i>blended learning</i>, que eu há um bocado falava, em que aí há uma clara rutura, muitas vezes acontece, nós em Portugal não temos esses cursos, mas, em Inglaterra, por exemplo, existe, o tutor <i>online</i> é um, o tutor presencial é</p>
--	---	--	--

		<p>Conhecimento dos alunos por parte dos tutores <i>online</i> em cursos <i>e-learning</i>.</p> <p>Processo de socialização no início de um curso <i>e-learning</i>.</p>	<p>outro, porque estamos a trabalhar competências diferentes [...] aqui não há grande volta a dar. Portanto, os tutores são diferentes e a relação que se cria não tem sentido, não há aqui.”</p> <p>“Agora verifica-se, e há testemunhos disso, que muitas vezes nós conhecemos melhor os alunos quando trabalhamos <i>online</i> com eles e presencialmente do que quando trabalhamos só presencialmente.”</p> <p>“Então, pedi aos meus alunos que fizessem num fórum – “apresentem-se e digam o que é que gostam, troquem mensagens uns com os outros” – um processo de socialização, aquele primeiro passo de patamar de socialização [...].”</p> <p>“de repente, tenho 40 apresentações, riquíssimas, [...] despoletou-se ali uma capacidade de partilha que à partida vai-me permitir fomentar essa capacidade para fazer potencializar a aprendizagem das pessoas.”</p>
DIMENSÕES	Categoria de análise	Análise	Excerto da Entrevista
	C – Caracterização da plataforma de aprendizagem <i>online</i> no processo de ensino-aprendizagem nos cursos a distância online		
	7. A Importância da plataforma no desenho da organização, desenvolvimento, implementação e avaliação do curso na dinamização do processo de ensino-aprendizagem:	<p>Possibilidade de realizar-se cursos <i>online</i> sem plataforma.</p> <p>A importância dos contextos na escolha da plataforma.</p>	<p>“É assim, eu posso fazer o <i>online</i> sem a plataforma. Eu, hoje, com as ferramentas da Web 2.0. posso fazer um curso <i>online</i> com fóruns, com atividades, utilizando o Google drive, o Google docs, não tem problema nenhum. Bem, mas é isso que eu quero, ou não? Diria que depende dos contextos. Numa situação formal eu diria que não dispense uma plataforma.</p>

		<p>Estimular competências de todos os estilos de aprendizagem em cada um dos estudantes.</p>	<p>conceituais a este e coisas práticas àquele. Mas eu consigo fazer isto dentro da sala de aula? Estamos a brincar. Com 40 alunos? Estamos a brincar.”</p> <p>“Há uns teóricos, também há uns psicólogos que dizem que isto não tem sentido. Portanto, se eu tenho teóricos e práticos, o meu problema da abordagem ao ensino deve ser de tal maneira que os práticos também sejam teóricos e os teóricos também sejam práticos. Portanto, estimular-lhes os seus estilos de aprendizagem, criar mais-valias e serem capazes.”</p> <p>“[...] as plataformas podiam, eventualmente, deveriam ter caminhos diferentes para dar resposta a diferentes estilos de aprendizagem. Mas isso deveria ser muito deixado, quase, como opções e aos critérios dos próprios aprendentes. Porque, fazer contextos de aprendizagem específicos para estilos de aprendizagem específicos, os cursos seriam 10 vezes mais caros do que num curso normal e depois o tempo que obriga a diversificar estratégias de acompanhamento em termos de tutoria, que são coisas diferentes, para obtermos resultados iguais. Ou seja, porque no fundo, qualquer que seja o estilo, os nossos objetivos, metas, competências, como lhes queiramos chamar, têm que estar fixados à partida. Portanto, os objetivos de aprendizagem são estes, os gerais, os específicos, depois temos que atingi-los. Agora, vamos por competências práticas, vamos por competências teóricas, vamos por estudos teóricos ou práticos? O que eu quero no fim, seja qual a mistura que faça, é que os alunos, os formandos, demonstrem um determinado conjunto de competências e de habilidades ou de conhecimentos. É capaz de dar um bocado de trabalho fazer isso, eu não conheço ninguém que o faça.”</p>
--	--	--	---

DIMENSÕES		<p>A identificação do perfil dos estudantes na prática pedagógica do professor/tutor.</p> <p>A tutoria <i>online</i> na prática pedagógica e diária do tutor.</p>	<p>“[...] imaginemos que o tutor tem 25 alunos <i>online</i> numa turma. Mas tem mais. Obviamente vai ter mais 5 ou 6 turmas durante o mesmo semestre. Como é que o tutor é capaz? Por um lado, se identifica pessoas com características diferentes, como é que as acompanha? Como é que no seu quadro de atividades, que propõe, consegue contemplá-las? [...] Nós podemos colocar ao longo do caminho coisas teóricas, coisas práticas, coisas mais operativas, portanto, diria que contemplando um pouco os diferentes estilos de aprendizagem de cada um. E esse percurso vai-se fazendo. Uns têm mais dificuldades, outros têm menos dificuldades, mas vão construindo aprendizagem ao longo do tempo, mas fazendo com que todos perfaçam o mesmo percurso [...]. Porque no fundo, eu teria de acompanhar os caminhos todos enquanto eles vão andando ao mesmo tempo, e o tutor é só um.”</p> <p>“Há aqui uma questão pragmática, diria logística, de manter a mente sã e o corpo são do tutor, não é? [...] Porque aquela história das 24 horas por dia, 7 dias por semana, 52 semanas por ano é mentira. Desiludam-se, porque não é verdade.”</p>
	Categoria de análise	Análise	Excerto da Entrevista
	D – Estilos de aprendizagem em cursos <i>online</i>		
	<p>8.Características do estudante <i>online</i>:</p> <p>a) Média de idades.</p> <p>b) Habilitação académica.</p> <p>c) Principais motivos para frequentar um</p>	<p>De acordo com a opinião do entrevistado, o estudante <i>online</i>, relativamente à idade pertence à fase adulta, caracterizando-se por ser um indivíduo organizado e disciplinado, determinado em atingir os seus objetivos.</p>	<p>“Estamos a fazer uns artigos sobre isso, sobre os alunos que temos. Em média são pessoas adultas. [...] Mas, basicamente, o estudante <i>online</i>, num modo geral, caracteriza-se por ser um indivíduo organizado e disciplinado, ou deverá ser. Casmurro, no sentido de ser teimoso no atingir dos objetivos, porque estudar <i>online</i> não é fácil, estudar sozinho não é fácil.”</p>

	<p>10. Como caracteriza os estudantes <i>online</i> relativamente aos estilos de aprendizagem que apresentam?</p> <p>11. Habitualmente, adapta as suas estratégias de ensino aos diferentes estilos de aprendizagem dos estudantes? Se sim, de que forma?</p> <p>12. Será possível falarmos de um perfil próprio do estudante <i>online</i>?</p>	<p>Relativamente a esta questão, acabámos por não colocar em prática uma vez que já tínhamos obtido a informação em questões anteriores.</p> <p>Este tutor, atendendo à sua experiência prática, explicou que os modelos atuais dos cursos a distância <i>online</i> não permitem a possibilidade de ter em conta os diferentes estilos de aprendizagem.</p> <p>Questão colocada no momento: A nível prático é impossível?</p> <p>Tendo por base a experiência deste tutor no exercício da tutoria procurámos saber se seria possível delinear um perfil específico do estudante típico do ensino a distância <i>online</i>.</p> <p>A importância do contexto.</p>	<p>trabalhos mais práticos, trabalhos individuais, trabalhos de grupo; onde diferentes tipos de estilos de aprendizagem possam ser mais aproveitados, mais desenvolvidos [...].”</p> <p>“Eu suspeito, é uma pergunta conceptualmente interessante, tem pertinência teórica, mas depois na prática se pensarmos nas características que são hoje os modelos de formação e como na prática se desenvolve a formação, não temos grandes hipóteses de mudar, de ter em conta os estilos de aprendizagem na individualização dos caminhos formativos.”</p> <p>“Eu não digo impossível. É possível. Não é um problema de impossibilidade. Não sei se há ganhos efetivos e mais-valias ao nível da aprendizagem, mesmo dos próprios indivíduos.</p> <p>“Não penso que não.”</p> <p>“O contexto cria a necessidade. Se eu tenho a necessidade de aprender <i>online</i>, por uma razão qualquer, eu aprendo <i>online</i>. Se eu tenho a necessidade e tenho a possibilidade de estudar presencialmente e quero aprender, aprendo presencialmente.”</p>
--	--	--	---

		O papel da motivação intrínseca do estudante.	<p>“Portanto, eu diria que hoje o ser <i>online</i> ou não ser <i>online</i> depende muito da necessidade que se tenha de aprender e do objetivo que se tem para aprender.”</p> <p>“[...] a chamada motivação pessoal intrínseca é extremamente importante.”</p>
DIMENSÕES	Categoria de análise	Análise	Excerto da Entrevista
	E – Caracterização do Tutor <i>Online</i>		
	<p>13. Critérios de seleção para contratar tutores <i>online</i>:</p> <p>a) Qualidades pessoais.</p> <p>b) Competências profissionais.</p>	<p>A importância da competência científica.</p> <p>A função do tutor.</p> <p>O exemplo do Reino Unido.</p>	<p>“Primeiro, competência científica. Não há hipóteses, por detrás de tudo isto há as competências científicas.”</p> <p>“Agora, portanto, uma das características era, claramente, o domínio da área científica, se fosse este o contexto em que o tutor e o autor da cadeira não são o mesmo.”</p> <p>“Qual é a função do tutor? O que é que o tutor faz, efetivamente, num curso <i>online</i>? Nós aqui nos nossos cursos confundimos muito o tutor com o professor da cadeira, mas nem sempre é verdade. Portanto, o conteúdo, muitas vezes, é da responsabilidade do professor que depois abandona o sistema e tudo o resto depois é deixado aos tutores. Quando o tutor e o professor são coincidentes não há problemas relativamente à parte científica, quando não o são, é necessário garantir que o tutor tenha o mínimo de competências na área científica que está a trabalhar.”</p> <p>“É engraçado, por exemplo, o ensino a distância no Reino Unido, particularmente, no Open University, há 30 anos atrás,</p>

	<p>14.O perfil do tutor <i>online</i>:</p> <p>a)Abordagem ao ensino.</p> <p>b)Na dinamização do processo ensino-aprendizagem.</p> <p>c)Na relação interpessoal com os</p>	<p>A importância das competências de comunicação e da literacia digital.</p> <p>Competências de gestão de conflitos.</p> <p>Funções do autor da cadeira.</p>	<p>os tutores eram muitas vezes recrutados entre os alunos do último ano da licenciatura, que depois acabavam por ser tutores dos colegas dos primeiros anos. Por uma razão simples, o professor autorda cadeira era o responsável mas, depois, o tutor, que ganhava muito menos, ocupava-se daquela massa enorme de alunos que apareciam nas outras cadeiras que esse aluno já tinha passado para a qual tinha competências de carácter científico e competências de carácter tutorial.”</p> <p>“Depois são características de carácter comunicacional: capacidade de comunicar e a relação com os media, se tem uma boa relação com o teclado, se tem uma boa relação perante o ecrã, como é que a pessoa se posiciona perante isso.”</p> <p>“Portanto, tem a ver com competências de carácter científico, competências de carácter comunicacional, competências de carácter digital, portanto, literacia digital, isto para o tutor <i>online</i>.”</p> <p>“Depois ainda são outras competências, competências de gestão de conflitos, que existem também <i>online</i>.”</p> <p>“O tutor <i>online</i>, aqui, é muito limitado pelo autor da cadeira.”</p> <p>“Nós tivemos, agora não, mas quando tivemos mais turmas, cada turma tinha um tutor e uma das turmas coincidia que o tutor era o autor da cadeira.”</p> <p>“Ele emite trabalhos, atividades, portanto, o plano de</p>
--	---	--	--

			conteúdo, mas, tenho que seguir o meu próprio plano. Porque só com um plano supostamente bem organizado posso chegar ao fim e dizer: bem, o percurso foi cumprido, portanto, em princípio, se os alunos fizeram isto, nesta altura devem saber isto.”
DIMENSÕES	Categoria de análise	Análise	Excerto da Entrevista
	F – Avaliação em cursos <i>online</i>		
	15. A avaliação no processo de ensino-aprendizagem de um curso <i>online</i> : a) Avaliação formativa. b) Avaliação sumativa. c) O <i>feedback</i> na avaliação do estudante.	Os testes formativos. A importância do <i>feedback</i> . A importância da existência de atividades de avaliação formativa. A utilização da estratégia <i>user gerated content</i> .	“No princípio da minha incursão nestas questões do <i>e-learning</i> no ensino a distância eu era um fã, e ainda sou, dos testes formativos.” “Deixei um pouco de fazer isso, independentemente de eu pensar que os alunos gostam muito de ter <i>feedback</i> das suas atividades de avaliação formativa. E é útil. Em termos de aprendizagem, é útil.” “Eu diria que dever-se-ia fomentar sempre a existência de atividades de avaliação formativa com frequência.” “ [...] nós estamos a utilizar uma estratégia do chamado <i>user gerated content</i> , que são conteúdos gerados pelos utilizadores” “Agora deixei de fazer as sínteses mas quero que em determinados conteúdos me façam uma ação de formação baseada nos conteúdos que trabalharam, uma ação de formação para professores sobre segurança na internet, tendo como base a discussão que tiveram. O que está aqui é <i>user gerated content</i> , portanto, é um conteúdo gerado pelos

		<p>A avaliação final entendida como um processo com base nas atividades de avaliação formativa que se foram realizando ao longo da unidade curricular.</p> <p>Três tipos de avaliação.</p>	<p>utilizadores, melhor ou pior. O objetivo é, isto sai daqui e vai para a sua escola e a Rosária vai aplicar isto junto dos seus colegas, a Rosária e todos os elementos do grupo e assim, sucessivamente.”</p> <p>“O que é que eu estou aqui a fazer? Nesta perspetiva, estou a criar momentos de avaliação que são simultaneamente formativos e como o processo de avaliação final é um processo, mais do que um fim, portanto, eu vou avaliar o processo e não o produto. Eu não estou a avaliar o produto, claro, que digo se o produto está bem, se está mal, se tem erros, ou não tem erros, mas não estou a avaliar o produto final em si, estou a avaliar todo o processo que leva à produção do produto [...].</p> <p>“Mas em termos gerais eu diria que tenho três linhas diferentes da avaliação. A primeira linha, obrigatória, é a avaliação final presencial, ou seja, através de testes, normalíssimos, ou seja, através da discussão de trabalhos. Isto normalmente vale 50% da presencialidade. O teste agora até está a valer menos, mas já valeu 60%, já valeu 50%. Enfim, vale entre 40% a 60%. E depois há duas linhas diferentes, que são: este tipo de atividades que são aqui desenvolvidas de produção de conteúdo, discussão em fóruns, tudo aquilo que é coletivo, tem uma cotação. Portanto, as atividades de grupo, normalmente, valem 25%. As atividades individuais valem 25%. O que é que são as atividades individuais? São trabalhos simples, por exemplo: encontre na net um artigo; coloque e entregue ao tutor; faça um resumo de um artigo; ou o número e a qualidade de participação nos fóruns que também é</p>
--	--	--	--

		<p>A importância do <i>feedback</i> no processo de aprendizagem dos estudantes.</p> <p>Avaliação “clara” e “transparente”.</p>	<p>trabalho individual. Coletivo é o trabalho em si, mas tudo o está para trás é individual.”</p> <p>“São coisas completamente diferentes em termos da nota final e eles percebem isso, pelo menos o ano passado perceberam. Portanto, a avaliação é feita assim: mais como um processo do que, normalmente, um produto final. Eu não avalio o produto final. Obviamente, avalio. Mas, a parte mais importante de tudo isto é a forma como o processo se desenvolve até chegar ao produto. Claro que um bom processo de desenvolvimento dá um bom produto, nem sempre, mas basicamente é isso.”</p> <p>“Altamente importante. Independentemente de eu reconhecer que ultimamente tem sido uma das minhas falhas, talvez devido à quantidade de trabalho que tenho, noutras coisas, aqui na Faculdade, claro. Tenho descuidado um pouco e penso que não me posso descuidar.”</p> <p>“Cheguei a fazer isto de várias maneiras, os trabalhos de grupo eram publicados na plataforma, eram devolvidos de forma pública, [...] em que, portanto, as correções para um dos grupos servia para [todos], havia aqui uma avaliação transversal e todos tinham oportunidade de ver os comentários que eu tinha feito a cada um dos grupos e isto obriga a muito rigor e a muito cuidado daquilo que se diz e a forma como se diz. Às vezes o tempo mata esta nossa boa intenção.”</p> <p>“Mas, pronto. Fica claro, fica transparente. Toda a “gente” sabe.”</p>
--	--	--	---

	<p>16. A reação do estudante <i>online</i> face à avaliação a distância.</p>	<p>A importância da avaliação formativa.</p> <p>Na resposta a esta questão obtivemos a informação que não havia avaliação à distância, uma vez que esta deve ser explicitada no início de cada unidade curricular, através da clarificação dos objetivos, dos conteúdos, das estratégias e das metodologias de avaliação.</p> <p>Obtivemos também informação referente à forma como se realiza a avaliação da participação dos estudantes nos fóruns de discussão.</p>	<p>“A avaliação de carácter formativo feita no tempo certo evita que o erro se propague, e mais que o erro, se adquiram rotinas de fazer bem. Muitas vezes as pessoas não fazem bem, não é porque não queiram fazer, é porque não sabem fazer. Nunca ninguém lhes disse: “Não faça assim, faz de outra maneira”. Dizem na altura “Ó professor, ninguém me disse nada”, e eu digo “Pois, como é possível”. Bem, mas a culpa, muitas vezes, é nossa, dos professores, que nunca tomámos a iniciativa de na altura corrigir.”</p> <p>“Primeiro, não há avaliação à distância. Não sei se é um termo que podemos utilizar. Bem, não interessa.”</p> <p>“Os estudantes não reagem nem bem, nem mal, porque a avaliação é algo que deve ser explicitada à partida como é que ela é feita. Muito clarificado, os objetivos, os conteúdos, as estratégias, as metodologias de avaliação, como é que a avaliação é feita, como é que ela é materializada. Portanto, o aluno sabe que deve fazer isto [...]. Portanto, há aqui um conjunto de regras que são dadas logo à partida e que o aluno toma conhecimento.”</p> <p>“A avaliação é feita por quantidade de participações nos fóruns, qualidade das participações nos fóruns. Sabe que há regras de participação nos fóruns [...].</p>
--	--	--	--

	<p>17. O fator distância de um curso <i>online</i> poderá ser considerado um obstáculo no processo de avaliação dos estudantes?</p>	<p>O fator distância surge-nos, de acordo com a opinião do entrevistado, como um obstáculo no processo de avaliação do estudante. E exemplifica-nos esta afirmação, referindo o caso da expansão de curso de mestrado <i>online</i>, pelo qual é responsável, para o [estrangeiro], bem como com a partilha de formas de resolver esta questão da distância através de protocolos com universidades locais, a importância do modelo organizativo do curso e o que a distância implica na relação emocional entre o tutor e o estudante online, como poderemos verificar nas citações.</p> <p>Protocolos com outras universidades.</p> <p>A questão da relação emocional entre o tutor e o estudante <i>online</i> nos momentos de avaliação.</p>	<p>“O fator distância, sim. Nós temos um problema que é, se nós estipularmos que a avaliação final ou alguma componente da avaliação final é presencial, o que implica o estar no mesmo espaço físico por quem avalia e quem é avaliado, pode criar algumas dificuldades para alunos que estejam suficientemente distantes.”</p> <p>“Tem que ser criados esquemas alternativos, não são impossíveis, mas têm que constar à partida do menu do curso.”</p> <p>“Há forma de resolver isso, nomeadamente, criando, (...) protocolos com as universidades locais que pudessem connosco colaborar no sentido de serem hospedeiros das provas presenciais.”</p> <p>“No entanto, levanta-se uma questão que é o modelo organizativo e a tal relação emocional entre o tutor e o aluno que é cortada quando o tutor não está. Se o tutor, que aplica as metodologias e os processos de avaliação sumativos nos esquemas de avaliação presencial, nos momentos de avaliação presencial não está [presente], está à distância ou está mediado, aquela relação de confiança e de sentimento de bem-estar por parte do aluno desaparece. Portanto, há aqui criações de momentos, não diria traumatizantes, mas inibidores de um bom processo de avaliação.”</p>
--	---	--	---

	Categoria de análise	Análise	Excerto da Entrevista
DIMENSÕES	G – A distância e a relação interpessoal e pedagógica <i>online</i>		
	<p>18. O fator distância no ensino <i>online</i>:</p> <p>a) Efeitos positivos. Quais?</p> <p>b) Efeitos negativos. Quais?</p>	<p>Relativamente à pergunta se ao longo da sua experiência como tutor/dinamizador de cursos a distância <i>online</i> poderia se ter apercebido de efeitos negativos e positivos desta modalidade de ensino, respondeu-nos com um “Não e sim”, elencando seguidamente alguns aspetos, tais como, a opinião que existe acerca deste tipo de ensino/aprendizagem, razões para se investir no ensino a distância, a questão do plágio e o conhecimento que os tutores têm dos seus alunos.</p> <p>Razões de investimento na frequência de um curso <i>online</i>.</p> <p>Conhecimento dos tutores <i>online</i> das características dos seus estudantes.</p> <p>A questão de fraude.</p>	<p>“Não e sim. Uma pergunta um pouco complicada de responder com um sim e o não. Qual é o medo que nós temos do ensino a distância? Qual é o medo que se tem do ensino a distância? Os empregadores, porque os alunos sabem pouco porque não aprendem nada em ensino a distância. Os professores, porque pensam que os alunos os enganam e são outros que fazem os trabalhos. Mas será isso verdade? Ou não? Em alguns cursos, eu diria que não tem sentido nem uma coisa, nem outra. Particularmente, agora, em que não há grandes motivações para que as pessoas façam formação. Nós temos muitos alunos a fazer e o objetivo que os alunos têm para o fazer são objetivos de aprendizagem, são objetivos pessoais: “eu quero aprender”. E, portanto, não tem sentido nós estarmos a pensar que o aluno vai aldrabar o sistema, porque ao aldrabar o sistema está a aldrabar-se a ele próprio. Não ganha nada com isso, a não ser um pouco de autoestima ao dizer que teve um 16, em vez de ter 15 ou 14, ou seja o que for. Portanto, eu penso que alguns tutores conseguem conhecer um aluno ao longo de um determinado percurso e percebem como é que ele escreve, como é que ele funciona. E depois se há aqui uma tentativa, digamos, de fraude, portanto, digamos pela situação de ser ensino a distância, os alunos são fraudulentos, apresentam trabalhos feitos por outros, como se isso não</p>

		<p>Identificação de uma situação de plágio.</p> <p>Conhecimento dos tutores <i>online</i> das características dos seus estudantes.</p>	<p>acontecisse noutras circunstâncias, aprendem menos que os outros, como se isso fosse verdade. Eu penso que esses mitos tendem um pouco a desvanecer e, particularmente, em situações em que as pessoas querem aprender, não querem fazer mais nada, porque o canudo não lhes serve para nada, rigorosamente, e isso nós notamos.”</p> <p>“Claro! Situações de fraude, pois tenho apanhado, claro! Situações de fraude e já com teses feitas, teses de mestrado (...). Começo a ver e digo: “olha isto foi copiado, isto foi copiado, isto foi copiado”. Coloco no detetor de plágio, estou a falar dum caso verdadeiro e, de facto, tinha 16 páginas copiadas. E agora? Mas percebi e percebi porquê? Porque aquela escrita não era a escrita daquele aluno. Claro, teve hipótese de refazer aquilo tudo, depois não refez porque não quis, mas não aceitei aquilo, porque percebi que aquilo não era do aluno.”</p> <p>“O que nem sempre no ensino presencial se consegue saber. Nós não lemos o aluno. No ensino superior, nós não lemos o aluno, nós ensinamos, e, portanto, nós não percebemos, nós ouvimo-lo falar. Mesmo que demos aulas ativas, colaborativas, nós ouvimos falar, nós não os lemos, nós não sabemos como é que eles constroem, de facto, os pensamentos.”</p> <p>“Depois, nós sabemos se a pessoa escreve bem, se escreve mal, se dá erros, se não dá erros. Se uma pessoa que dá erros ou que escreve mal por sistema, de repente, aparece com uma coisa muito bem-feita, eu digo: “não posso acreditar”. E ainda por cima é um texto que estava entrecruzado com coisas bem-feitas e com coisas mal feitas, isto é muito fácil de detetar e</p>
--	--	---	---

	<p>19. Medidas para diminuir eventuais efeitos negativos causados pelo fator distância.</p>	<p>Para o entrevistado não existem efeitos negativos, mas, sim, “estratégias que adequem o modelo de ensino-aprendizagem ao contexto.”</p> <p>Apetência do estudante para “aprender <i>online</i>”.</p> <p>A importância do tutor <i>online</i> na dinamização do processo</p>	<p>não foi preciso colocar o detetor de plágio a funcionar, acertei em todas. Portanto, eu penso que o professor <i>online</i> tem uma capacidade de conhecimento dos alunos muito grande, se estiver virado para aí e às vezes é o tempo que disponibilizamos para isso [...].</p> <p>“Efeitos negativos. Eu diria que não haja efeitos negativos causados pelo fator distância. Penso é que o fator distância implica que haja estratégias que adequem o modelo de ensino-aprendizagem ao contexto. Se há um contexto de distância, convém criar mecanismos que levem que os alunos se sintam menos isolados, por exemplo, que consigam partilhar uns com os outros. Ou seja, tem que disponibilizar, tem que fazer a formação com instrumentos de comunicação síncrona e assíncrona, que seja de uso amigável para os alunos, mesmo aqueles que tenham menores competências digitais.</p> <p>“(…). O estar <i>online</i> também implica querer estar. Você agora vai estudar <i>online</i>, por obrigação, mas se a pessoa não quiser estar é muito complicado pô-lo no carrilho certo para que a pessoa trabalhe. Porque não basta dizer que nós temos alunos <i>online</i>, eles estão, eles, estar, estão, só que não funcionam. Basta ver as estatísticas das plataformas. Isto pode ser melhorado? Pode. Quais são as estratégias? As estratégias são muitas.”</p> <p>“Mas, o que implica é que o tutor e, aqui, de facto, um dos papeis do tutor é conseguir acompanhar os alunos de forma a perceber porque é que eles não vão ao <i>online</i>, por exemplo, e</p>
--	---	--	---

		<p>de aprendizagem do estudante <i>online</i>.</p> <p>Um exemplo de um aluno ausente na plataforma <i>online</i>.</p> <p>A importância da tutoria no acompanhamento do aluno: “eu estive desatento como tutor”.</p> <p>Causas inibidoras da participação dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem <i>online</i>:</p> <p>De caráter financeiro.</p> <p>De caráter tecnológico: falta de acesso à internet em casa.</p> <p>A importância do acompanhamento tutorial na diminuição dos efeitos negativos do fator distância.</p>	<p>isto dá muito mais trabalho do que um professor presencial e isto, neste momento, não é reconhecido em termos logísticos.”</p> <p>“Tenho um exemplo de um aluno que, quando fui ver a listagem de entrada na plataforma, vi que nunca tinha entrado na plataforma e eu ainda não tinha percebido isso, porque se eu tivesse percebido e como ele tinha ido às aulas, sempre, eu tinha perguntado ao aluno porque é que ele ainda não tinha lá ido. Portanto, ele teve 0 nos fóruns e teve um total na participação, que era a participação em aula. Teve 2 pontos num lado e teve 0 no outro, porque eu estive desatento como tutor. Porque se eu tivesse sido um tutor mais atento, eu tinha percebido que o aluno nunca lá tinha entrado.”</p> <p>“Muitas vezes temos que perceber que por vezes existem causas que os estudantes têm que os inibem de participar, que vão desde causas de caráter financeiro, como era o caso deste estudante, eventualmente, outros casos, de caráter tecnológico, que não têm acesso à internet e não querem dizer que não têm acesso à internet, por exemplo. Estranhei muito dos meus 80, 85 ou 83 [alunos], 17% não tinham internet em casa. São os dados que tenho. Dizem que não têm acesso à Internet em casa. Achei muito estranho este valor, guardei-o e agora vou fazer o mesmo estudo aos outros alunos que tenho este ano, ver qual é o valor de acesso à internet em casa e ver até que ponto é que há diferenças. Estas dificuldades causadas pela distância têm que ser vencidas, de facto, com esquemas e com acompanhado tutorial.”</p>
--	--	--	--

	<p>20. Grau de importância do papel do tutor <i>online</i> na diminuição dos efeitos negativos causados pela distância.</p>	<p>O perfil típico de um estudante <i>online</i>:</p> <p>Literacia digital.</p> <p>Aprender a aprender.</p> <p>Aprendizagem ao longo da vida.</p> <p>A importância do sentimento de presença do tutor na diminuição dos efeitos negativos causados pela distância.</p> <p>A importância das práticas colaborativas na diminuição dos efeitos causados pela distância.</p>	<p>“[...] ser estudante <i>online</i>, como perfil típico é querer ser estudante <i>online</i>. Querer ser, portanto, ter apetência para o digital, ter apetência para o estar a aprender. Porque a partir de uma certa altura, uma pessoa que seja estudante <i>online</i> deixa de ser um estudante propriamente dito, mas passa a ser um formando em permanência <i>online</i>, passa àquela questão da aprendizagem ao longo da vida. “</p> <p>“A presença. Melhor. O sentimento de presença. O aluno tem que perceber que o tutor está presente. O que é que é isto do sentimento de presença para o aluno? O tutor pode não escrever nada, pode não responder a nada, [...] deixa que os alunos discutam entre si, mas, de vez em quando, põe uma palavra, uma linha a dizer “É pá, estou a gostar!” e depois remete-se ao silêncio. De algum modo, os alunos, que estão por ali, percebem que há ali uma presença do tutor, não é uma presença, eu diria, de carácter interventivo, vai deixando que as discussões se mantenham e vai deixando pistas, dizendo: “eu estou aqui”, “atenção, mudei um bocado a conversa”, “ e se...”, “já pensaram nesta ideia?”. E se de uma forma relativamente sistemática o tutor fizer isto, o sentimento de presença aos alunos dá-lhes maior confiança [...].</p> <p>“Portanto, o conceito de distância diminui, apesar do conceito de distância, aqui, ser muito mais diminuído pela inter-relação que, hoje em dia, se consegue fazer através das práticas colaborativas entre os estudantes.”</p>
--	---	---	--

		<p>Criação de relações entre todos os membros que fazem parte do curso: tutores/alunos, alunos/instituição e alunos/alunos.</p> <p>A importância da dinamização de grupos no modelo pedagógico dos cursos <i>online</i>.</p>	<p>“Portanto, o processo de esvaziamento do sentimento de solidão ou de criação de relações de sociabilidade podem ser feitas não só com o tutor, portanto, o sentimento de ligação à instituição, mas, também, podem ser feitas com os outros colegas. Num modo geral, elas são feitas muito mais com os outros colegas do que propriamente com o tutor, quando os grupos funcionam, ou seja, quando a tal presença existe e quando nós conseguimos criar dentro dos grupos relações emocionais, relações de partilha. Se nós conseguimos estabelecer essas relações de partilha dentro dos grupos reduzidos nós vamos diminuir a carga de pressão que os alunos põem relativamente ao tutor. Vai diminuir francamente. Agora, para isso, é preciso ter sorte. Basicamente é perceber que temos que constituir grupos e temos que criar condições para que os grupos amadureçam entre si e criem vida própria, se assumam eles próprios como grupos. Nem sempre é fácil, às vezes, é bastante difícil fazer isso. Mas é sempre de tentar.”</p>
--	--	--	---

ANEXO 4

Grelha sinopse da entrevista do Estudante/Formando

ENSINAR E APRENDER NO ENSINO SUPERIOR ATRAVÉS DO ENSINO A DISTÂNCIA

O perfil pedagógico do Professor/Tutor e o Perfil de aprendizagem do estudante *online*

Grelha sinopse da Entrevista

	Categoria de análise	Análise	Excerto da Entrevista
DIMENSÕES	<p>A – Aspetos biográfico-profissionais</p> <p>Idade: 42</p> <p>Estado civil: Casado</p> <p>Habilitações académicas: Mestrado em Ciências da Educação</p> <p>Situação profissional: Técnico Superior numa entidade Hospitalar – Gabinete Técnico dos Recursos Humanos (Administrador da Plataforma de e-Learning)</p>		
	<p>1. Razões para continuar a formação académica.</p>	<p>A necessidade de aumentar a sua qualificação académica e a necessidade de especializar-se na área profissional em que queria investir foram as duas razões apontadas para ter continuado a sua formação académica.</p>	<p>“Necessidade. Acima de tudo necessidade. A licenciatura, hoje em dia, já não chega como habilitação académica para se atingir alguns objetivos, por um lado. Por outro lado, a minha formação académica de base não é aquela em que eu queria trabalhar, portanto, dirigi a minha especialização para a área em que queria trabalhar. Foi por isso.”</p>
	<p>2. Razões para frequentar um curso de ensino a distância <i>online</i>.</p>	<p>A possibilidade de frequentar o curso de mestrado na área que realmente pretendia mesmo sendo fora da área da residência do entrevistado.</p>	<p>“Porque, no fundo, quis seguir em termos de formação uma área muito específica que eu queria trabalhar e na qual me identifico e juntava o útil ao agradável em duas maneiras. Primeiro, não havendo no Algarve formação na área que eu</p>

			queria, em Lisboa, simultaneamente, me formava na área que queria e utilizava a área que queria trabalhar, que é a educação a distância.”
DIMENSÕES	Categoria de análise	Análise	Excerto da Entrevista
	B – Caracterização do Ensino a Distância <i>online</i> no Ensino Superior		
	3. Contextualização do papel do ensino a distância <i>online</i> : a) Na sociedade. b) No Ensino Superior c) Na formação do cidadão/indivíduo	<p>O entrevistado começa por dar a sua opinião em relação à sociedade portuguesa, dizendo que o papel do ensino a distância <i>online</i> tem vindo “a ganhar um papel maior”,</p> <p>As novas tecnologias em Portugal.</p> <p>Experiência profissional na área das telecomunicações em Portugal.</p> <p>A opinião do entrevistado sobre o ensino a distância <i>online</i> foi dada de acordo com a sua perspetiva de aluno.</p> <p>A adoção do ensino a distância <i>online</i> no ensino superior como uma necessidade de sobrevivência.</p>	<p>“Na sociedade, eu acho que depende da sociedade. Se nós quisermos considerar a nossa sociedade, a sociedade portuguesa, o ensino a distância tem vindo a ganhar um papel maior.”</p> <p>“Nós somos uma sociedade que eu considero dada às novas tecnologias, apesar de tudo. Apesar de haver muitas resistências, apesar de haver muitas falhas ao nível da implementação de determinados serviços básicos. Os portugueses têm uma apetência para o que é novo, para o que é inovador, de ir atrás, não necessariamente no aspeto da criação, embora também tenhamos exemplos desses casos, bons exemplos. Mas nós somos dos primeiros países a adotar as tecnologias. Eu trabalhei durante algum tempo na área das telecomunicações e Portugal era sempre um dos países onde eles faziam os lançamentos dos equipamentos, dos serviços e das tecnologias, porque era onde eles tinham o primeiro teste em real para tentar perceber qual seria o potencial de determinado serviço, a nível internacional.”</p> <p>“Eu não penso que o ensino superior, de uma forma geral, adotou o ensino a distância de uma forma gratuita e de uma forma pioneira. Eu acho que ele foi atrás daquilo que era óbvio e que era uma necessidade para continuar a sobreviver.”</p>

		<p>Exemplos de universidades pioneiras no ensino a distância.</p> <p>O ensino a distância <i>online</i> e a formação do cidadão/indivíduo.</p> <p>A generalização do ensino superior e o contributo do ensino a distância para essa mesma generalização.</p> <p>A experiência pessoal do entrevistado relativamente a esta matéria, à sua frequência de um curso a distância <i>online</i>.</p> <p>Condicionantes que influenciaram a escolha da licenciatura: “por exclusão de partes, não foi por uma questão de seleção”</p> <p>O ensino a distância como facilitador do processo de</p>	<p>“É claro que temos exemplos excelentes de universidades que foram pioneiras nesta área, como é o caso da Universidade Aberta, como é o caso da Católica e da Universidade Lisboa, onde o ensino a distância foi logo uma aposta de raiz nos primeiros tempos [...]”</p> <p>“É assim, o ensino superior há muitos anos atrás era um acesso privilegiado para alguns. Generalizou-se, graças a Deus. De uma forma geral, o ensino superior, hoje em dia, já não está limitado nem a grupos sociais, nem a grupos étnicos, nem nada. Portanto, está disponível de uma forma generalizada, ao contrário de há muitos anos atrás. O ensino a distância dentro do ensino superior foi mais uma porta que se abriu e foi mais uma forma dessa generalização que tem vindo a acontecer. É uma adoção. Da mesma maneira que nós adotamos outras tecnologias, o ensino superior adotou o ensino a distância e penso que isso é vantajoso para a sociedade em geral e é vantajoso para o cidadão.”</p> <p>“Falo por mim, se não fosse o ensino a distância não teria conseguido fazer o mestrado, ou então, se tivesse feito, provavelmente, teria feito da mesma forma que fiz na altura em que me candidatei ao ensino superior em 96. Até tinha uma média razoável de acesso ao ensino superior e quando cheguei à folha para preencher, portanto, para me candidatar ao ensino superior, na altura ainda não era feito na internet, comecei “bom, este é de dia não posso porque estou a trabalhar, este não há no Algarve, não posso, porque estou a trabalhar, bom, então o que é que sobra?”. Na altura a minha disciplina de base era a Filosofia e, portanto, o único curso em que posso matricular-me é este. Enfim, por exclusão de partes, não foi por uma questão de seleção. Portanto, é o processo inverso daquele que deve ser, escolhi aquele e fiz o ensino superior naquele curso. O ensino a distância permitiu-me inverter este processo e dizer: “não, eu agora, em vez de excluir aqueles</p>
--	--	---	--

	<p>4. O processo de ensino-aprendizagem no ensino a distância <i>online</i>:</p> <p>a) Pontos fortes (aspectos positivos).</p> <p>b) Pontos fracos (aspectos negativos).</p>	<p>escolha da formação que se pretende realmente realizar.</p> <p>Em resposta a esta questão, o entrevistado começou por referir que considerava o processo de ensino-aprendizagem no ensino a distância <i>online</i> mais difícil do que no presencial.</p> <p>As vantagens do ensino a distância <i>online</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Na deslocação; • No acesso imediato à informação; • Na gestão do tempo por parte do aluno. <p>Processo de ensino-aprendizagem mais centralizado no aluno.</p> <p>A importância dos conteúdos.</p> <p>O tutor como dinamizador de um ambiente de aprendizagem construtivo.</p> <p>Para o entrevistado os aspectos negativos prendem-se com o facto de todo o processo de ensino-aprendizagem se centralizar no aluno, explicitando a sua opinião, como poderemos verificar na citação:</p>	<p>que não posso, vou excluir aqueles que eu não quero e vou à procura daquilo que quero. O ensino a distância dentro do ensino superior abre essa porta.</p> <p>“Eu acho que o processo de ensino-aprendizagem no ensino a distância é mais difícil do que no ensino presencial.”</p> <p>“Nós podemos considerar que o ensino a distância tem muitos pontos fortes, tem muitas vantagens, e tem, que eu considero aspectos mais pragmáticos. Ou seja, o aspecto da deslocação, o aspecto do acesso imediato à informação, o aspecto da gestão do tempo. Tudo isso são vantagens que eu tenho no meu processo de ensino-aprendizagem face ao processo presencial que é muito mais rígido. Portanto, o processo <i>online</i> é mais maleável, permite-me gerir o meu tempo, mas, está muito dependente do aluno, o processo é muito mais centralizado no aluno. Mas, quando se diz que o processo de ensino-aprendizagem é muito mais centralizado no aluno, não é que os professores, ou os tutores, se concentrem mais nos alunos do que nos conteúdos. Os conteúdos são tão importantes, ou mais importantes, que os alunos no ensino-aprendizagem, porque se nós temos que retirar de algum lado retiramos do papel do tutor na sua presença física, mas não podemos retirar no seu aspecto construtivo, porque o seu aspecto construtivo tem que ser muito mais eficiente do que quando se dá aulas presencialmente. Agora, este processo está muito dependente do aluno.”</p> <p>“Quando me inscrevi no mestrado já tinha dado milhares de horas de formação de Informática e quando cheguei ao mestrado continuei a aprender e continuei a ter dificuldades em interagir em termos de informática, quer com os meus colegas, quer com os tutores, quer com a plataforma, quer com</p>
--	--	--	--

		<ul style="list-style-type: none"> • A motivação do aluno; • Literacia digital; • Vontade de se adaptar ao ambiente <i>online</i>; • Vontade de continuar a aprender. <p>A importância das sessões presenciais no processo de ensino-aprendizagem do estudante <i>online</i>.</p> <p>Questão adicional: Em que aspeto?</p>	<p>os conteúdos. Isso deu-me alguma facilidade, deu-me facilidades ainda, mas não me resolveu o problema, eu tive que continuar a lutar, tive que continuar a aprender e tive que continuar, portanto, a adaptar-me, e, se não houver essa vontade, essa autonomia, essa motivação por parte do aluno, não há plataforma, nem tutor que resista à distância.”</p> <p>“E aí o presencial, é que é assim, eu gosto do ensino a distância, sou suspeito, mas, eu tenho alguma resistência ao ensino a distância 100%. Resistência no sentido em que é muito complexo para o aluno fazer o caminho todo sozinho.”</p> <p>“[...] é essencial.”</p> <p>“Em que aspeto? É assim, as pessoas por muito que consigam trabalhar a distância, as pessoas têm que interagir. Eu não consigo pôr as mesmas dúvidas e tirar as mesmas dúvidas que tiro presencialmente do que por email, por exemplo. Eu não consigo pôr por escrito muitas das minhas dúvidas que eu verbalizo. Isto acontece comigo e com outras pessoas pode acontecer outras coisas, não é? Não interessa que sejam muitas ou que sejam poucas [sessões], mas, eu acho que o presencial, por muito pouco que seja, é essencial. Mas, também concebo, também consigo conceber o ensino a distância sem o fator presencial. Mas o ensino superior a distância sem fator presencial a mim faz-me alguma de confusão.”</p>
--	--	--	--

	<p>5. Adaptação à modalidade de ensino a distância <i>online</i>:</p> <p>a) Aspectos positivos.</p> <p>b) Aspectos negativos.</p>	<p>A experiência de adaptação do entrevistado:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Facilidade de interação com a tecnologia devido à sua formação profissional; • Dificuldades na “interação com as pessoas via plataforma”. <p>Embora não considere existirem aspectos negativos na sua experiência de estudante <i>online</i>, o entrevistado refere que o ensino a distância requer mais disponibilidade de tempo relativamente ao ensino presencial, contrapondo uma certa opinião geral contrária a esta ideia.</p> <p>Exemplo de disponibilização de tempo comparando um trabalho realizado nas duas modalidades de ensino, a distância e presencial.</p>	<p>“Eu adaptei-me mais facilmente que alguns colegas meus porque tinha alguma facilidade na interação com a tecnologia, tive alguma dificuldade naquilo que era a interação com as pessoas via plataforma, ou via ferramentas tecnológicas. Trabalhos de grupo <i>online</i> a mim parecia-me uma coisa de outro mundo, na altura não conseguia conceber. Foi uma aprendizagem que fizemos em conjunto.”</p> <p>“Aspectos negativos, eu não consigo encontrar assim um aspeto negativo no meio dessa experiência, a não ser que no aspeto do ensino a distância que muitas vezes é mal representado que é pensar que se gasta menos tempo com o ensino a distância do que se gasta no ensino presencial. Eu acho que é exatamente ao contrário. Eu acho que se gasta mais tempo com o ensino a distância do que com o presencial.”</p> <p>“Quando se compara um trabalho feito presencialmente e um trabalho feito através do ensino a distância, o trabalho no ensino a distância demora sempre mais tempo a fazer, e, isso, embora seja facilitador porque eu não tenho que ir a lugar nenhum, mas é penalizador no sentido em que eu levo mais tempo, não é mais difícil, mas levo mais tempo, [...] tenho que estar mais tempo em frente do computador, tenho que estar mais tempo a discutir com os colegas através de ferramentas que não são tão intuitivas como o presencial, mas que fazem o mesmo trabalho, simplesmente, não é tão direto.”</p>
--	---	--	--

DIMENSÕES	Categoria de análise	Análise	Excerto da Entrevista
	C – Caracterização da plataforma de aprendizagem <i>online</i> no processo ensino-aprendizagem nos cursos a distância online		
6. Processo de adaptação à plataforma (funcionalidades e gestão das aprendizagens): a) Aspectos positivos. b) Aspectos negativos.	<p>Antes de começar propriamente a responder a esta questão, o entrevistado começou por referir que no ensino superior o ensino a distância <i>online</i> deverá ser suportado por uma plataforma de aprendizagem fechada, uma vez que são cursos que levam a um processo de certificação, de validação.</p> <p>Processo de ensino-aprendizagem no ensino a distância com base na investigação.</p> <p>Objetivos de aprendizagem iguais; percursos diferentes para se atingirem esses objetivos.</p> <p>O papel do tutor no acompanhamento inicial de adaptação à plataforma e na orientação das aprendizagens dos estudantes.</p>	<p>“É aglutinadora do processo de aprendizagem. É essencial. Fala-se muito sobre os recursos abertos, mas eu acho que no ensino superior o ensino a distância tem, ou deve se basear numa plataforma fechada, ou pelo menos fechadinha, não pode ser muito aberta, estamos a falar de processos de certificação que envolvem alguns pressupostos de aprendizagem, daí que têm que ser validados, têm que ser substanciados através da plataforma.”</p> <p>“Ora bem, o processo de ensino-aprendizagem no ensino a distância assenta muito na investigação, assenta muito na perceção que nós temos dos conteúdos e dos caminhos que seguimos com esses conteúdos.”</p> <p>“Eu lembro-me que durante a minha experiência com a plataforma, nós encontrámos grupos, quando eram trabalhos de grupos e quando eram trabalhos individuais, a seguirem caminhos completamente diferentes para a mesma questão. Aí, pode-se dizer que é um aspeto menos positivo, não é que seja negativo, mas é um aspeto menos positivo daquilo que é o trabalho individual, sozinho. Ou seja, em sala de aula presencial há muito mais oportunidades de esclarecimento do que há <i>online</i>. Mas, isso, também tem a ver um pouco com o papel do tutor, com a presença do tutor, o esclarecimento que o tutor pode prestar. Eu acho que o papel do tutor é essencial no acompanhamento que faz em termos de estas duas questões que têm a ver com a adaptação às plataformas. Eu acho que é essencial o papel que o tutor tem nesta fase.</p>	

		<p>Opinião do entrevistado com base na sua experiência como estudante e também como formador <i>online</i>.</p> <p>A fase inicial de adaptação ao ambiente <i>online</i> de aprendizagem é propício a desistências de estudantes.</p> <p>Questão adicional: E como é que detetas que a pessoa se está a ir abaixo?</p> <p>Atividades de ambientação dos estudantes ao ambiente de aprendizagem <i>online</i> como forma do tutor perceber como é que as pessoas se estão a adaptar.</p> <p>A reação das pessoas que eram “obrigadas” a fazer formação profissional mas que não acreditavam no ensino a distância.</p> <p>A atenção do tutor no processo de adaptação dos estudantes na fase inicial do processo de aprendizagem/formação.</p> <p>Questão adicional: A experiência que tiveste enquanto estudante <i>online</i> ajudou no desempenho da função de tutoria online?</p>	<p>“Nesta fase de adaptação, caem sempre, pela experiência que eu tive e pelas constatações que fui tendo ao longo do tempo, quer como aluno, quer como tutor. A fase inicial é essencial e há sempre quedas e há sempre pessoas que ficam pelo caminho... (Há sempre desistências...) Sempre, porque quando são confrontadas com o processo se não houver ninguém ali para agarrar as pessoas e não as deixar ir embora torna-se complicado recuperá-las.”</p> <p>“Não é fácil. Tem que haver um conjunto de atividades iniciais que manifestem a presença das pessoas, portanto, dos alunos <i>online</i>, com coisas simples, não é? Mas que no fundo espelham a sua motivação, espelham a sua compreensão do funcionamento da plataforma, espelham a sua capacidade de adaptação à plataforma, portanto, e aí, nós verificamos que há pessoas que estão com muitas dificuldades, ou em adaptar-se, ou simplesmente em motivar-se. No meu caso, eu dei muitas horas de formação, através da plataforma (...), para pessoas que não acreditavam no ensino a distância e que não queriam estar ali, e, portanto, essas ainda foram mais difíceis de segurar, porque estavam ali porque lhes tinham dito que elas tinham que estar ali. E se algumas, muitas, ficaram, também tive algumas que desistiram. Há sempre, não digo que sempre, sempre, sempre, mas temos que ter essa preocupação. Eu acho que o tutor tem que ter essa consciência que a fase inicial é muito complicada.”</p> <p>“100% (100%? Porque sentiste na tua experiência pessoal o acompanhamento do tutor?) Exatamente. Nós tivemos no curso, no mestrado, na sua maioria grandes exemplos, para não dizer excelentes exemplos, mas, também houve maus exemplos, e, portanto...”</p>
--	--	--	---

	<p>7. Frequência de utilização da plataforma.</p> <p>8. A funcionalidade da plataforma mais utilizada na gestão das aprendizagens e realização das atividades propostas.</p>	<p>A resposta a esta questão foi que o entrevistado enquanto estudante <i>online</i> frequentava a plataforma de aprendizagem online “diariamente”.</p> <p>O entrevistado apontou duas funcionalidades como sendo essenciais: o repositório de documentos, ou seja a partilha de conteúdos e as ferramentas de comunicação, nestas últimas faz referência à importância dos fóruns de discussão no processo de adaptação à plataforma e no processo de aprendizagem do estudante. Mais uma vez esta resposta foi-nos dada com base na sua experiência enquanto estudante e formador <i>online</i>.</p> <p>A comunicação assíncrona (fóruns de discussão) permite uma maior reflexão do estudante <i>online</i>.</p> <p>A importância do fórum de discussão na dinamização das atividades letivas e não letivas e no estabelecimento da comunicação forma e informal de todos os intervenientes do processo de ensino-aprendizagem</p> <p>Questão adicional: Devas ter lá o espaço do café virtual?</p>	<p>“Bom, as plataformas têm duas funções essenciais. E eu agora vou partilhar esta experiência, quer como aluno, quer como formador <i>online</i>. Repositório de documentos, a partilha de conteúdos. Para mim é essencial, é ali que se organizam os conteúdos, que se partilham os conteúdos, é ali que se acedem aos conteúdos, e, às ferramentas de comunicação, nomeadamente os fóruns, que são a ferramenta mais propícia e a ferramenta que cria, facilita a adaptação à plataforma, quer pela frequência com que temos que utilizá-la, quer pela utilização que lhe damos: escrever, tentar perceber como é que funcionam os editores de textos, como é que funciona adicionar conteúdo, eliminar conteúdo, como é que se insere uma imagem. Através dos fóruns eu quase que aprendo a trabalhar com a plataforma. Não sendo uma ferramenta bidirecional, ou seja, em tempo real, eu não me sinto pressionado pela comunicação, pela rapidez com que escrevo, pela velocidade com que dou as respostas, permite-me refletir, permite-me preparar, permite-me perceber como é que funciona a plataforma. São as duas situações que eu acho essências. O fórum permite acima de tudo, estabelecer, desenvolver atividades letivas, que têm a ver com os conteúdos da plataforma e não letivas, permite também estabelecer comunicação com os professores, permite estabelecer a comunicação com os colegas, de uma forma mais informal, e que facilita todo o processo.”</p> <p>“Claro, todos os cursos têm, obrigatoriamente, um espaço informal, onde numa primeira fase se promove a comunicação informal, portanto, lúdica, não letiva, e é aí que se vê logo</p>
--	--	--	--

	<p>9. De todas as atividades propostas pelo(s) tutor(es), qual era a que se identificava mais com o seu estilo de aprendizagem?</p>	<p>A importância deste espaço de comunicação informal no processo de adaptação do estudante <i>online</i>.</p> <p>Ao responder a esta questão, o entrevistado deu-nos informação relativamente ao tipo de atividades que mais se adequavam às suas características que de uma certa forma ajudam a identificar o seu perfil de estudante.</p> <p>Definindo-se como sendo “muito sintético”, preferindo “o desenvolvimento de trabalhos que envolvessem a parte mais técnica, multimédia”, o entrevistado refere que não tem perfil de ensino a distância, uma vez que este requer a capacidade de desenvolver a argumentação, nomeadamente nos fóruns de discussão, no entanto a capacidade de adaptação surge aqui como uma necessidade para frequentar o curso até ao fim.</p>	<p>quem é que está às aranhas com aquilo e quem é que está mais à vontade e quem está mais motivado e encara aquilo como um projeto interessante. Isso é logo um dos primeiros indicadores. É claro que depois temos que ter em conta as pessoas que têm maior facilidade de comunicação. Pessoalmente, isto é muito mais fácil às vezes de perceber do que à distância.”</p> <p>“Tenho que pensar um bocadinho... Eu acho..., tenho que dizer que era o desenvolvimento de trabalhos que envolvessem a parte mais tecnológica, multimédia. Era sem dúvida. Eu sou muito sintético. Portanto, eu sou sintético na forma de apresentar as minhas ideias e, portanto, eu, nos fóruns, sempre tive dificuldade em desenvolver.”</p> <p>“Eu sinto, eu tive..., eu nunca tive muita facilidade, isto para mim foi um contra senso, a forma como me inscrevi no ensino a distância, porque eu não tenho perfil, a não ser na parte tecnológica. Eu não tenho perfil de ensino a distância, para aquelas indicações, porque sou extremamente sintético na forma de escrever. Portanto, tinha dificuldade em desenvolver as minhas ideias nos fóruns, porque em três linhas tinha tudo tido e depois os meus colegas escreviam 50 coisas diferentes e depois aquilo tinha um número mínimo de participações: “e agora como é que eu divido isto em três participações, uma frase em cada participação, não pode ser?” Então tive que me adaptar a essa realidade.”</p>
--	---	--	--

		<p>Plataforma utilizada para participação e realização das atividades propostas.</p> <p>A importância da plataforma <i>online</i> na gestão das aprendizagens.</p> <p>A importância da plataforma <i>online</i> no registo do percurso de estudante</p> <p>O sucesso académico depende do estudante.</p>	<p>“Nós só íamos à plataforma quando tínhamos os fóruns ou quanto tínhamos que ir ver os conteúdos e colocar os trabalhos. E as plataformas têm que, na minha opinião, se concentrar nessas situações, porque, quer se queira, quer não, na relação com os tutores a plataforma é essencial, não há nada a dizer, é por aí que nós comunicamos. Mesmo com a própria instituição a plataforma é essencial para nós percebermos o que é que se passa com o nosso curso. Aquela informação mais especial, a comunicação, a relação com os restantes colegas de curso acaba por ser muito mais fora da plataforma do que na plataforma. Na gestão das aprendizagens é essencial porque é lá que estão as regras, é lá que está o meu caminho a seguir, é por lá que eu faço o meu trajeto, portanto, é lá que fica registado o meu percurso e, portanto, não me posso esquecer disso. Relativamente ao sucesso académico, pois isso, o sucesso académico acho que está mais resultante da nossa capacidade do que propriamente da capacidade da plataforma. (Mas ela permitiu-te gerir e orientar-te...) Permite, permite nas valências anteriores. O sucesso depende de nós.”</p>
DIMENSÕES	Categoria de análise	Análise	Excertos de análise
	D – Caracterização do Tutor <i>Online</i>		
	12. Classificação do papel do tutor no percurso académico do estudante num curso a distância <i>online</i> .	<p>Recordando e colocando-se no seu papel de estudante <i>online</i>, o entrevistado classificou o papel do tutor online como sendo essencial, equiparando-o ao tutor presencial, no entanto reforça a ideia de que a participação do tutor online no percurso do estudante “consegue ser mais importante do que no ensino presencial”, como podemos verificar na citação.</p> <p>A “presença” ou “ausência” do tutor <i>online</i> como fator</p>	<p>“Eu, como estudante, como é que classifico o papel do tutor? (Como estudante) Como estudante o papel do tutor <i>online</i> é essencial da mesma forma que no ensino presencial. Se calhar, enfim, eu não diria mais importante, mas, a sua participação... eu acho que consegue ser mais importante no ensino <i>online</i> do que no ensino presencial. O ensino presencial é um dado adquirido, não é? E a forma como ele interage dentro da sala acaba por ser, se calhar, menos importante como a forma como um tutor interage no ambiente <i>online</i>. O ambiente <i>online</i> tem que ser mais cuidado. Tem que ser, ou seja, é mais importante no sentido em que a sua presença ou a sua ausência</p>

	<p>13. Definição do perfil do tutor <i>online</i> ideal:</p> <p>a) Qualidades pessoais.</p> <p>b) Qualidades profissionais.</p> <p>c) Tipo de relação que deverá manter com os estudantes.</p>	<p>determinante no sucesso acadêmico do estudante online.</p> <p>Na tentativa de definir o perfil do tutor <i>online</i> ideal, o entrevistado começou por referir que o conceito “ideal” é complicado de se definir, no entanto, referiu-nos as características que entende serem as que provocarão maior sucesso na dinamização do processo de ensino-aprendizagem num curso online.</p> <p>Capacidade de adaptação aos seus estudantes <i>online</i>.</p> <p>Qualidades pessoais: capacidade de comunicar com os seus alunos e motivá-los para diminuir os efeitos da distância.</p> <p>Qualidades profissionais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Literacia digital; • Competência científica; • Características profissionais coincidentes no tutor <i>online</i> e no tutor presencial; 	<p>poderá ser mais determinante no meu sucesso académico. Basicamente é isto.”</p> <p>“Uma das capacidades que o tutor tem que ter é de adaptação aos seus alunos <i>online</i> e às suas limitações em termos daquilo que é o processo de aprendizagem no ambiente <i>online</i>.”</p> <p>“Qualidades pessoais: comunicação. Tem que ser uma pessoa minimamente comunicativa Tendo em conta que está a utilizar ferramentas para promover o processo de ensino-aprendizagem, tem que ser uma pessoa, eventualmente, paciente, no sentido em que..., tenho que explicar, não é bem paciente é mais motivadora, a palavra que eu estava à procura não era paciente, mas, sim, motivadora no sentido em que tem que ser capaz de motivar as pessoas à distância e isso nem sempre é fácil.”</p> <p>“Em termos de qualidades profissionais, o tutor <i>online</i> tem que ter, acima de tudo, facilidade de trabalho com a tecnologia que está a utilizar, não é? Independentemente de ser boa naquilo que faz e naquilo que ensina, isso, eu penso que é um pressuposto obrigatório. Para ser tutor de alguma coisa, a pessoa tem que perceber daquilo que está a falar, mas, isso, tanto acontece no presencial como no <i>online</i>. Eu acho que acima de tudo, é assim, as características que nós atribuímos a um tutor <i>online</i> vão-se quase refletir naquilo que é um tutor presencial. Há pouca divergência a não ser realmente acreditar</p>
--	--	--	--

		<ul style="list-style-type: none"> • Acreditar no processo de ensino-aprendizagem a distância; • A importância do papel do tutor na fase inicial de adaptação; • Saber dinamizar estratégias pedagógicas de acordo com as metodologias utilizadas no ensino a distância <i>online</i>. 	<p>naquilo que é o ensino a distância, a pessoa tem que acreditar que aquele processo é válido. Tem que ter alguma facilidade de comunicação através das ferramentas que se utilizam para promover o ensino e tem que ter alguma capacidade de adaptação ou facilidade de tratamento com a tecnologia. Porque é extremamente desmotivador para um aluno não conseguir ultrapassar dificuldades técnicas para estabelecer o seu processo de ensino-aprendizagem e aí reside muito o papel [do tutor <i>online</i>]. Numa fase inicial, essencialmente, o papel que o tutor tem em resolver esses primeiros obstáculos e depois promover o ensino de uma forma natural, ou seja, em vez de ser através de discursos diretos nas salas de aula é através da promoção de investigação, promoção de trabalhos <i>online</i>. Ou seja, as metodologias variam, nós temos que perceber que há metodologias que no ensino a distância não funcionam e há metodologias que no ensino presencial são mais difíceis de implementar e tentando perceber isto, é fácil.”</p>
	Categoria de análise	Análise	Excerto da Entrevista
	E – Avaliação em cursos <i>online</i>		
	14. Adaptação ao processo de avaliação à distância <i>online</i> .	<p>O entrevistado referiu que a sua adaptação à avaliação foi fácil porque esta não era realizada <i>online</i>, “era presencial”</p> <p>Especificação dos objetivos da avaliação formativa e da avaliação sumativa e das ferramentas mais adequadas à sua implementação.</p>	<p>“Se nós pensarmos naquilo que é avaliação no ensino a distância, a maior parte era feita ou através da participação nos fóruns, ou através de trabalhos ou, então, através de avaliações presenciais. Portanto, não difere muito daquilo que é no ensino presencial, ou seja, trabalhos e testes, as ferramentas é que são um bocadinho diferentes.”</p> <p>“Nós só temos é que tentar perceber o que é que é a avaliação formativa e a avaliação sumativa, fazer as devidas diferenças e usar as devidas ferramentas.”</p> <p>“Feita essa distinção de uma forma consciente e explicando</p>

	15. O papel do tutor <i>online</i> no processo de avaliação do estudante.	<p>A importância de uma devida explicação e clarificação dos diferentes tipos de avaliação, bem como os objetivos a atingir, aos estudantes.</p> <p>A importância do papel do tutor na explicação do processo de avaliação do estudante <i>online</i>.</p>	<p>esse processo de avaliação aos alunos, eles percebem. Tem é que se explicar bem que é para eles perceberem qual é a diferença entre as duas e perceber o que é que estão a fazer, porque é que o estão a fazer e o que é que implica os resultados, para é que serve cada um dos momentos de avaliação ou um dos processos de avaliação. Se isso for bem explicado eu penso que não há problema nenhum com a avaliação no ensino a distância.”</p> <p>“É o que eu disse anteriormente. Ou seja, é esta capacidade, esta pertinência de explicar muito bem o que é que é o processo de avaliação, o que é que está por trás, não é? Que ferramentas é que se estão a utilizar, com que objetivos de avaliação, nomeadamente, a diferença daquilo que é a avaliação formativa e a avaliação sumativa. Aqui é que o papel do tutor, não há plataforma que explique isto, tem que ser o tutor a explicar muito bem esta distinção, estes objetivos, esta situação.”</p>
DIMENSÕES	Categoria de análise	Análise	Excerto da entrevista
	F – A distância e a relação interpessoal e pedagógica <i>online</i>		
	16. Processo de adaptação do estudante face ao fator distância do curso <i>online</i> .	<p>Segundo a opinião do entrevistado, o processo de adaptação está relacionado com o papel do tutor <i>online</i>.</p> <p>“A distância é um pormenor.”</p>	<p>“Eu acho que este processo de adaptação está diretamente relacionado com o papel do tutor nesta fase inicial de adaptação e penso que é um dos fatores essenciais. Independentemente da plataforma que se usa, independentemente da tecnologia que se usa, o papel do tutor <i>online</i> nesta fase de adaptação é essencial e se o tutor for um bom tutor o meu processo de adaptação é muito mais fácil. A distância é um pormenor.”</p>

DIMENSÕES	Categoria de análise	Análise	Excerto de análise
		G – Caracterização do estudante <i>online</i>	
	20. Diferenças no processo de aprendizagem do estudante no sistema presencial e no sistema <i>online</i> .	<p>O entrevistado confirmou ter sentido diferenças no seu processo de aprendizagem.</p> <p>A sua experiência como estudante presencial.</p> <p>A sua experiência como estudante <i>online</i>.</p> <p>Aprender a estudar sozinho.</p> <p>A trabalhar em grupo no ambiente <i>online</i>.</p> <p>Dificuldades sentidas no seu processo de adaptação.</p> <p>O papel da motivação intrínseca no processo de ensino-aprendizagem.</p> <p>“...tive que aprender a estudar de novo.”</p>	<p>“Completamente. Eu sempre fui um aluno presencial que ia às aulas e a minha capacidade de aprendizagem era muito concentrada durante aqueles 60m ou 90m da aula, depois saía dali e só estudava para os testes. Era a minha forma de aprender, a minha forma de estudar. O meu processo de aprendizagem estava muito concentrado durante o período letivo, durante o período presencial porque eu não tinha muita capacidade de desenvolver trabalho sozinho e de repente vejo-me numa realidade completamente oposta, não tenho presencial e todo o trabalho que tenho que desenvolver é sozinho. Isto para mim foi uma aprendizagem completamente nova daquilo que eu estava habituado e daquilo que eu tinha estudado durante aqueles anos todos que se passaram até ao momento que entrei para o mestrado. Portanto, não houve alterações, houve todas as alterações possíveis e imaginárias no meu processo de ensino-aprendizagem. Tive que aprender a estudar sozinho, tive que aprender a desenvolver trabalhos sozinho, tive que aprender a trabalhar em grupo, tive que aprender a fazer uma série de coisas que antigamente fazia presencialmente. Tudo virado ao contrário e tive alguma dificuldade a me adaptar a essa realidade. Mas é assim, lá está, é uma questão de adaptação, agente adapta-se e anda para a frente. É claro que depois a parte motivacional é muito importante em qualquer processo, seja de aprendizagem ou de outra coisa qualquer e ele estava presente, por isso, foi facilitador desta adaptação. Mas, o meu exemplo, ou o meu caso, ou o meu processo de ensino-aprendizagem é exatamente ao contrário daquilo que eu estava habituado a fazer, tive que aprender a estudar de novo.”</p>

	<p>21. Definição do entrevistado enquanto estudante <i>online</i>.</p>	<p>O entrevistado considera que o ensino <i>online</i> lhe proporciona a possibilidade de continuar a sua formação, uma vez que abre portas para um leque muito grande de aprendizagens em áreas diferentes, embora defenda que existem conteúdos, matérias que não podem ser lecionadas através do ambiente online, considera-se um estudante ativo e permanente.</p> <p>O ensino a distância e a formação ao longo da vida.</p>	<p>“Eu acho que hoje em dia, embora, eu considero, que, nem todas as matérias, nem todos conteúdos podem e devem ser lecionados através do ensino a distância, acho que existem ainda e vão continuar sempre a existir algumas limitações àquilo que são o processo de ensino-aprendizagem. Para além daquilo sobra muita coisa, muita mesmo, e, portanto, como estudante <i>online</i> tenho um conjunto de portas abertas para aprender aquilo que quiser face àquilo que foi o meu processo de adaptação ao ensino a distância.”</p> <p>“Sou um estudante ativo, embora não seja no ensino oficial, mas sou um estudante ativo, todos os dias aprendo qualquer coisa.”</p>
	<p>22. Identificação de diferentes perfis de estudantes <i>online</i> com base na sua experiência de interação com outros colegas durante a frequência do curso.</p>	<p>Na sua experiência de estudante <i>online</i>, o entrevistado conseguiu identificar os diferentes perfis/estilos de aprendizagem dos seus colegas de curso.</p> <p>Distribuição das tarefas, nos grupos de trabalho, com base nos perfis de cada um.</p> <p>Os diferentes perfis dos estudantes complementam-se na dinâmica dos grupos de trabalho.</p> <p>Questão adicional: E isso dá para perceber de que forma, porque pouco era o convívio pessoal, como é que tu te</p>	<p>“Deu. Completamente. Se numa fase inicial era tudo muito novo e essas diferenças ainda não eram manifestas, com o passar do tempo essas diferenças, quer nos processos de aprendizagem, quer nas características individuais de cada um foram-se manifestando e cada um dentro seu grupo de trabalho foi assumindo determinados papéis. Ou seja, em função dos trabalhos que eram distribuídos havia quase como que uma distribuição das tarefas com base nos nossos perfis de aprendizagem, com base nas nossas capacidades, as capacidades de desenvolvimento de umas, capacidades sintéticas de outras, capacidades de investigação de outros, capacidades mais pragmáticas, mais tecnológicos de outros.”</p> <p>“Manifestamente os processos de aprendizagem são distintos e as capacidades das pessoas são distintas, mas complementam-se, muitas vezes.”</p> <p>“O convívio. Eu acho que não havendo contacto presencial acho que as minhas perceções dos meus colegas eram muito</p>

	<p>23. Definição de um perfil ideal de estudante <i>online</i>:</p> <p>a) Qualidades pessoais.</p> <p>b) Qualidades académicas.</p> <p>c) Relação interpessoal com o tutor.</p> <p>d) Relação interpessoal com os colegas.</p> <p>e) Como utilizador das Novas Tecnologias.</p>	<p>apercebeste disso?</p> <p>Na sua opinião, qualquer pessoa pode ser estudante <i>online</i>, afirmando que a questão motivacional é essencial na adaptação a esta modalidade de ensino.</p> <p><i>“Não existem pessoas com perfis de ensino a distância.”</i></p> <p>Qualidades pessoais.</p> <p>Qualidades académicas.</p> <p>Capacidade de trabalho.</p> <p>A relação interpessoal com os tutores e com os colegas.</p> <p>Capacidade de comunicação através das ferramentas</p>	<p>mais limpas do que eram. Limpas no sentido em que não estavam misturadas com perceções pessoais, ou seja, as perceções que eu tinha deles eram muito, para não dizer que eram exclusivamente, porque havia muito relacionamento informal, mas eram muito baseadas em todo o trabalho que se desenvolvia dentro da aprendizagem <i>online</i>. Portanto, era ali que nós nos concentrávamos, era ali que a nossa atenção estava focada e foi ali que nós nos fomos conhecendo e fomos apercebendo das capacidades de cada um e a partir de determinado ponto já conseguíamos prever com alguma facilidade quais as posições que cada um ia tomar face aos trabalhos, quais as preferências das formas como iríamos distribuir as tarefas, porque havia facilidades do tratamento de determinadas tarefas por parte de cada um.”</p> <p>“Eu acho que qualquer pessoa pode ser estudante <i>online</i>. Não se precisa de ser o estudante ideal. A parte motivacional é essencial para ultrapassar porque eu penso que não há nenhum estudante <i>online</i> de raiz. Existem pessoas com maior ou menor capacidade de adaptação ao ensino a distância. Não existem pessoas com perfis de ensino a distância.”</p> <p>“Dentro do início do seu percurso no ensino a distância há pessoas com maior capacidade e menor capacidade de adaptação a essa realidade. A parte motivacional aqui é essencial para ultrapassar as primeiras dificuldades que podem ser de várias ordens e estão aqui explícitas, ou seja, qualidades pessoais, no sentido da sua maneira de estar em sociedade; qualidades académicas, portanto, que tem a ver um pouco com a sua capacidade de aprendizagem, a sua capacidade de trabalho, a sua capacidade de investigação. Ou seja, haver alguma sintonia entre aquilo que a pessoa quer e aquilo que a pessoa está a estudar. A relação interpessoal com o tutor e com os colegas, pois tem a ver um pouco com a sua capacidade de comunicação através de ferramentas que no fundo não estamos</p>
--	---	--	--

		tecnológicas.	habitados a utilizar, que é o contacto pessoal [...].
--	--	---------------	---