



*A tecnologia é um agente de mudança e as inovações tecnológicas podem resultar em mudanças de paradigma ... a Internet apresenta-se como causa da mudança de paradigma na maneira como se aprende.*

(Wiley, 2000)

## AGRADECIMENTOS

A apresentação deste relatório de estágio representa o culminar de uma caminhada e de uma experiência extremamente enriquecedora que contribuiu de forma significativa para o crescimento pessoal e profissional.

Aos meus professores do Mestrado pela excelência da formação prestada e conhecimentos transmitidos, que foram muito úteis e que contribuíram de forma decisiva para a concretização deste relatório.

Agradeço, igualmente, ao Prof. Doutor José Bidarra pela colaboração e esclarecimentos prestados e pelo material de apoio fornecido.

À Prof. Doutora Sandra Valadas, em primeiro lugar, por ter aceite ser minha orientadora e também pela orientação pedagógica, método, rigor e, sobretudo, pelos sábios conselhos científicos, paciência, dedicação, contínua disponibilidade, colaboração, conhecimentos transmitidos e capacidade de estímulo ao longo de todo o trabalho.

Ao meu supervisor de estágio, Dr. Sérgio Cardoso, pela exigência e por toda a sua disponibilidade e apoio indispensáveis, pela troca de conceções, críticas, pareceres e sugestões muito úteis para a evolução, melhoria e concretização deste trabalho.

Ao, então Vogal do Conselho de Administração do Hospital de Faro, E.P.E., Dr. Francisco Serra, por ter autorizado a realização deste estágio e por me facultar a consulta de toda a documentação, bem como por todos os meios colocados à disposição sem os quais este trabalho não se concluíra.

À minha colega e grande amiga Isilda Francisco que me acompanhou no percurso académico e que me deu força nos momentos de indecisão.

Manifesto um sentido e profundo reconhecimento aos meus pais, marido e filhos pela compreensão e tolerância nos momentos de maior angústia e apoio incondicional ao longo destes anos.

A todos os que me ajudaram a ser quem sou, que depositam confiança em mim e para os quais sou uma esperança, resta-me não vos desiludir.

A todos o meu sincero e profundo agradecimento.

## RESUMO

O presente relatório resulta do estágio realizado no Centro de Formação, Investigação e Conhecimento (CFIC) do Hospital de Faro, E.P.E. (HFaro) com vista à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Formação e da Educação (via profissional), na área de especialização em Educação e Formação de Adultos, da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve.

Neste trabalho pretendemos contribuir para a dinamização do uso da plataforma de Ensino a Distância e demonstrar a mais-valia que representou uma experiência em contexto real de trabalho num setor onde, além das tarefas que foram atribuídas no estágio, pudemos, também, pôr em prática muitos conhecimentos anteriormente adquiridos nas diferentes unidades curriculares deste mestrado, nomeadamente na área da Educação de Adultos e das Tecnologias da Informação e Comunicação.

O estágio teve início em Outubro de 2010 e terminou em Abril de 2012, num total de 840 horas. Durante este período tivemos oportunidade de contactar com a realidade da formação profissional e, em particular, da formação a distância desenvolvida no Hospital de Faro. Para tal, participámos em diversas atividades que se iniciaram com a consulta de documentos internos e pesquisa de alguma bibliografia de apoio. De referir também a frequência de ações de formação, reformulação de documentos em uso nas formações, ajuda aos colaboradores do CFIC na aprendizagem da utilização da plataforma, nomeadamente na divulgação dos diferentes cursos e, finalmente, uma tarefa que nos acompanhou desde o início ao fim do estágio, a criação do guia de desenvolvimento de projetos de formação em regime de ensino a distância.

O presente relatório foi elaborado de uma forma progressiva, isto é, à medida que íamos superando as tarefas traçadas. Deste modo, tornou-se mais fácil organizar as aprendizagens desenvolvidas no estágio e refletir sobre cada uma delas, ao mesmo tempo que íamos estruturando os conhecimentos teóricos recolhidos.

**Palavras Chave:** Ensino a Distância, Educação a Distância, *e-Learning*, Plataforma Dokeos, Formação Profissional, Formação ao Longo da Vida.

## ABSTRACT

The present report results from the traineeship held at the Center for Training, Research and Knowledge (CFIC) of Faro Hospital, EPE (HFaro) to obtain the Master degree of Science in Training and Education (vocational stream), specialization in Adults Education and Training, in the Social Sciences and Humanities College, of Algarve University.

With this work we intend to contribute and boost the use of Distance Learning platform and demonstrate the added value which represented an experience in a real work in an industry where, in addition to the tasks assigned on traineeship, we also put in practical knowledge previously acquired in many course subjects before this final thesis, particularly, in the area of Adult Education and Information and Communication Technologies.

The traineeship began in October 2010 and finished in April 2012, a total of 840 hours. During this period we had the opportunity to be in contact with the reality of the professional trained, particularly, in the Distance Learning project developed in Faro Hospital. To achieve this, we participated in various activities, beginning with the consultation of internal documents and a bibliography of research support. It's also important to mention the frequency of training actions, reformulation of documents used in the training, assistance to employees of the CFIC to learn how to use the platform, including the dissemination of different courses and, finally, a task that we follow from the beginning to the end of the traineeship, the creation of the guide project of development and training about Distance Learning.

This report was prepared in a progressive way, meaning that, at the same time we were overcoming the outlined tasks. Thus, it became easier to organize the learning developed in the traineeship and reflect on it, while we were structuring the theoretical knowledge of the research.

Keywords: Distance Education, Distance Learning, *e-Learning* Platform Dokeos, Vocational Training, Lifelong Learning.

## Índice Geral

INTRODUÇÃO.....	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO .....	2
CAPITULO I.....	3
1 Considerações iniciais sobre o Ensino a Distância .....	3
2 Perspetiva histórica do EAD .....	6
2.1 A primeira geração do EaD .....	7
2.2 A segunda geração do EaD .....	8
2.3 A terceira geração do EaD .....	8
2.4 A quarta geração do EaD .....	9
2.5 A quinta geração do EaD .....	10
2.6 A sexta geração do EaD .....	10
3 Ensino a Distância ou Educação a Distância .....	12
4 Principais correntes teóricas do Ensino a Distância.....	16
5 O valor do Ensino a Distância.....	21
6 Desafios Metodológicos e Sociológicos do Ensino a Distância .....	24
7 O Ensino a Distância e a Aprendizagem ao Longo da Vida .....	29
PARTE II – ESTÁGIO.....	32
CAPITULO 1 .....	33
1 Caraterização Hospital de Faro, EPE .....	33
1.1 Origem e Evolução histórica.....	34
1.2 Missão, Visão, Valores e Objetivos Estratégicos .....	35
1.2.1 Missão.....	35
1.2.2 Visão.....	36
1.2.3 Valores.....	36
1.3 Objetivos Estratégicos do Hospital de Faro, EPE.....	36
1.4 Recursos Humanos .....	37
1.4.1 Estrutura etária.....	39
1.4.2 Habilitações literárias .....	40

2	O Centro de Formação, Investigação e Conhecimento .....	41
2.1	Caraterização .....	41
2.1.1	Estrutura orgânica.....	41
2.1.2	Competências do CFIC.....	43
2.1.3	Objetivos do CFIC.....	43
2.2	A Formação Profissional .....	44
2.2.1	O Diagnóstico de Necessidades Formativas.....	47
2.2.1.1	Metodologias e Instrumentos do DNF.....	51
3	A plataforma de e-Learning - Dokeos aplicada à formação profissional do HF.....	53
3.1	Contributos da Plataforma Dokeos para a formação em regime de e-Learning no HF .....	55
4	Atividades no âmbito do Estágio .....	58
4.1	Objetivos do Estágio .....	58
4.2	Tarefas Desenvolvidas no Âmbito do Estágio.....	60
4.3	Análise das tarefas realizadas .....	62
5	Avaliação das tarefas realizadas.....	85
6	Autoavaliação.....	94
	REFLEXÃO FINAL .....	96
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	99
	ANEXOS .....	108

### Índice de Tabelas

Tabela 1 - Síntese das Principais Características das gerações de inovação tecnológica no EaD .....	11
Tabela 2 - Análise Comparativa das Definições de Ensino a Distância.....	15
Tabela 3 - Trabalhadores por escalão etário e género .....	38
Tabela 4 - Número de Formandos / Categoria / Género.....	46
Tabela 5 - Volume de Formação / Grupo Profissional.....	46
Tabela 6 - Cursos realizados em 2010 em regime e-Learning .....	56
Tabela 7 - Número de Formandos / Categoria / Género.....	56
Tabela 8 - Número de acessos à plataforma .....	57
Tabela 9 - Tarefas realizadas durante o estágio.....	60
Tabela 10 - Avaliação Tarefa 1 .....	88
Tabela 11 - Avaliação Tarefa 2 .....	89
Tabela 12 - Avaliação da Tarefa 3 a 6.....	90
Tabela 13 - Avaliação da Tarefa 7.....	91
Tabela 14 - Avaliação da Tarefa 8.....	91
Tabela 15 - Avaliação das Tarefa 9 e 10 .....	92
Tabela 16 - Avaliação das Tarefa 11 .....	93

## Índice de Figuras

Figura 1 - Teoria da Conversação Didática Guiada de Holmberg .....	17
Figura 2 - Nº de Trabalhadores por género .....	37
Figura 3 - Recursos Humanos por Grupo profissional .....	38
Figura 4 - Recursos Humanos por o escalão etário e género.....	39
Figura 5 - Habilitações Literárias .....	40
Figura 6 - Estrutura Orgânica do CFIC .....	42
Figura 7 - Nº Formandos/Grupo Profissional.....	45
Figura 8 - Fluxograma da aplicação do DNF .....	49
Figura 9 - Página de acesso à plataforma Dokeos do HF .....	53
Figura 10 - Objetivos Gerais e Específicos .....	59
Figura 11 - Página de acesso aos questionários.....	63
Figura 12 - Exemplos de Questionários das ações de formação .....	64
Figura 13 - Questionário de Avaliação da Ação de Formação pelo formando .....	65
Figura 14 - Publicação de questionário aos formandos .....	66
Figura 15 - Acesso à Agenda da Formação/Página Intranet .....	67
Figura 16 - Página de divulgação das ações de formação .....	67
Figura 17 - Cartaz de divulgação de uma ação de formação.....	68
Figura 18 - Acesso à plataforma Dokeos .....	70
Figura 19 - Página de cursos existentes na plataforma.....	70
Figura 20 - Configuração do Curso .....	71
Figura 21 - Ferramenta Documentos .....	72
Figura 22 - Exemplo de Pastas de Documentos .....	73
Figura 23 - Criar pasta de Documentos .....	74
Figura 24 - Pasta de Documentos .....	74
Figura 25 - Adicionar mais Documentos.....	75
Figura 26 - Visualizar Documentos Inseridos (1) .....	75
Figura 27 - Visualizar Documentos Inseridos (2) .....	75
Figura 28 - Aceder ao menu de inscrição (1) .....	76
Figura 29 - Aceder ao menu de inscrição (2) .....	76
Figura 30 - Aceder ao menu de inscrição (3) .....	77
Figura 31 - Aceder ao menu de inscrição (4) .....	77

Figura 32 - Confirmar a inscrição.....	78
Figura 33 - Página Principal da Intranet (CFIC) .....	80
Figura 34 - Atualização de dados na plataforma .....	81
Figura 35 - Video para atualização de dados na plataforma.....	82
Figura 36 - Ligações rápidas /Acesso à Plataforma de e-Learning .....	82
Figura 37 - Video de divulgação de um curso.....	83

## ÍNDICE ANEXOS

- Anexo I** - Instrumento de Diagnóstico de Necessidades de Formação –  
Responsáveis  
Instrumento de Diagnóstico de Necessidades de Formação –  
Avaliadores  
Instrumento de Diagnóstico de Necessidades de Formação –  
Grupo Profissional (Assistentes Técnicos)
- Anexo II** - Questionário de Avaliação da Ação de Formação pelo Formando
- Anexo III** - Circular Informativa nº 144/08 do HF - Implementação da  
Plataforma eletrónica de apoio à formação
- Anexo IV** - Questionário de Avaliação da Ação de Formação pelo Formador
- Anexo V** - Questionário de Avaliação do Formador
- Anexo VI** - Guia de Desenvolvimento de Projetos de Formação em EAD
- Anexo VII** - Número de Visualizações de Página da Intranet
- Anexo VIII** - Questionário de Avaliação do Guia de Desenvolvimento de  
Projetos de Formação em EAD

## ÍNDICE SIGLAS

ACSS	-	Administração Central Serviços Saúde
CA	-	Conselho de Administração
CFIC	-	Centro de Formação, Investigação e Conhecimento
DNF	-	Diagnóstico de Necessidades de Formação
EaD	-	Ensino a Distância
EPE	-	Entidade Pública Empresarial
FSE	-	Fundo Social Europeu
HF	-	Hospital de Faro
LMS	-	Learning Management System
POPH	-	Programa Operacional Potencial Humano
TIC	-	Tecnologias da Informação e Comunicação
VMER	-	Viatura Médica de Emergência
WWW	-	World Wide Web

## INTRODUÇÃO

Para concluir o Mestrado em Ciências da Formação e da Educação, Área de Educação e Formação de Adultos da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade do Algarve, optámos pela realização da via profissional – estágio.

Esta primazia teve em conta um percurso profissional com alguns anos na área da formação, bem como o gosto de colaborar na implementação e dinamização de um novo paradigma de ensino-aprendizagem aplicado à formação dos colaboradores do Hospital de Faro, E.P.E. (adiante designado por HF), a formação a distância. A emergência do desenvolvimento de conhecimentos e competências numa área da formação até aí desconhecida, foi-se transformando num enorme desafio e foi o principal motor para a realização do estágio a partir do qual se elaborou o presente relatório.

Neste sentido, desde cedo, considerámos a hipótese de realizar o estágio no Centro de Formação, Investigação e Conhecimento do Hospital de Faro, E.P.E. (adiante designado por CFIC), na área da formação a distância através da plataforma Dokeos.

Pretendíamos adquirir conhecimentos e experiência na plataforma de Ensino a Distância Dokeos, em uso no Hospital e contribuir para a sua dinamização junto dos colaboradores.

A estrutura do relatório consiste, num primeiro momento, na contextualização do ensino a distância, a formação em regime *e-Learning* e o processo de formação profissional através da plataforma Dokeos que se realiza no CFIC. Ainda nesta componente teórica damos a conhecer a organização onde se desenvolveu o estágio. Destacamos a sua origem e história, bem como, a missão, visão, objetivos estratégicos e recursos humanos.

Na vertente formativa evidenciamos a formação profissional realizada, com particular destaque para a formação em regime de *e-Learning*.

Num segundo momento desenvolvemos a componente prática. Depois de uma breve síntese do projeto procedemos à avaliação do estágio e das tarefas desenvolvidas, sua dinamização e o papel desempenhado ao longo do tempo.

Para terminar este relatório, apresentamos um balanço avaliativo do processo formativo, mais concretamente sobre os conhecimentos adquiridos no estágio, em particular em cada atividade desenvolvida e uma reflexão final sobre a temática escolhida.

## **PARTE I – ENQUADRAMENTO**

1. Considerações iniciais sobre o Ensino a Distância
2. Perspetiva Histórica do Ensino a Distância
3. Ensino a Distância ou Educação a Distância
4. Principais Correntes Teóricas do Ensino a Distância
5. O valor do Ensino a Distância
6. Desafios Metodológicos e Sociológicos do Ensino a Distância.
7. O Ensino a Distância como forma de Aprendizagem ao Longo da Vida

## CAPITULO I

*O professor está a abandonar aos poucos a sua posição tradicional de transmissor de conhecimento para se transformar num organizador, orientador e facilitador, isto é, num gestor de informação útil e pedagógica, onde os seus estudantes podem ter acesso ao seu ritmo de aprendizagem.*

(Lagarto, 1994, p.19)

### 1 Considerações iniciais sobre o Ensino a Distância

Damos início a este capítulo com uma breve reflexão sobre algumas conceções e teorias que serviram de alicerce ao desenvolvimento de um conjunto de tarefas que realizámos durante o estágio e que remetem para a atual realidade do Ensino a Distância (EaD).

A sociedade em que vivemos tem sofrido, ao longo dos tempos, profundas transformações em todas as áreas do conhecimento, particularmente ao nível das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC). Foi neste contexto que surgiu, num clima inovador e associado ao progresso, o EaD.

Na revisão bibliográfica efetuada, constatámos que o conceito de EaD não é homogéneo sendo, muitas vezes, referido como educação não tradicional, estudo aberto, estudo externo, extensão, estudo por contrato, estudo experimental, entre outros (Andrade, 2000).

No século passado houve uma primeira tentativa de uniformizar e clarificar o conceito de EaD que o distinguísse do ensino tradicional.

Apresentado por (Aretio, 1994; Neto, 1999 citado por Vidal, 2002), o EaD era visto como “um método de comunicação bidirecional, que pode ser massivo e que substitui a interação pessoal, na sala de aula, de formador e formando, como meio preferencial de ensino, pela ação sistemática e conjunta de diversos recursos didáticos e pelo apoio de uma organização e tutoria que propiciam a aprendizagem independente flexível dos formandos” (p.20).

Um outro autor, Santos (2000 citado, por Vidal, 2002, afirmava que “o Ensino à Distância é uma acção educativa onde a aprendizagem é realizada com uma separação física e (geográfica e/ou temporal) entre alunos e alunos e professores. Este distanciamento pressupõe que o processo comunicacional seja feito mediante a separação temporal, local ou ambas entre a pessoa que aprende e pessoa que ensina” (p.20).

Na opinião de Peters e Nunes (2001, citado por Vidal, 2002), “Educação/ensino a distância ... é um método racional de partilhar conhecimento, habilidades e atitudes, através da aplicação da divisão do trabalho e de princípios organizacionais, tanto quanto pelo uso extensivo de meios de comunicação, especialmente para o propósito de reproduzir materiais técnicos de alta qualidade, os quais tornam possível instruir um grande número de estudantes ao mesmo tempo, enquanto esses materiais durarem. É uma forma industrializada de ensinar e de aprender”, (p.20).

O EaD na perspectiva de (Sparkes, 1983; Gough, 1984; Holmberg, 1986 citado por Morgado e Oliveira (2010) é considerado uma disciplina autónoma, por possuir um conjunto de problemas específicos que o diferenciam das restantes áreas da educação. Os autores acrescentam que a aprendizagem é um processo individual interno ao aprendiz.

Também Perry e Rumble (1987) mencionam que no EaD temos presente um duplo canal de comunicação, uma vez que professor e aluno não se encontram no mesmo local, mas comunicam entre si.

Na perspectiva de Garrison (1989), o progresso constante da tecnologia propiciou a evolução do EaD, sendo considerada pelo autor como um dos fatores mais relevantes a ter em conta no seu desenvolvimento. Garrison define o EaD como a oportunidade e capacidade para influenciar e dirigir determinados acontecimentos e acrescenta que o controlo educativo deste, não pode ser estabelecido só por uma das partes porque a aprendizagem assenta numa dinâmica colaborativa.

Nesta lógica de pensamento, Peters (1994) argumenta que a supervisão e acompanhamento da aprendizagem no EaD devem ser controlados pela interrelação existente entre a independência (autoaprendizagem), a autonomia (capacidade para enfrentar a autoaprendizagem) e o apoio (recursos disponíveis para orientar e facilitar o processo educativo). O autor refere, ainda, que esse procedimento é demonstrado na relação interpessoal que se estabelece entre professor, aluno e os conteúdos disponibilizados através dos meios de comunicação adequados às distâncias e que permitem a troca de conhecimentos. O computador, a televisão, o fax, o telefone são, entre outros, alguns dos meios que vêm facilitar em grande escala o ensino e aprendizagem.

Para Lagarto (1994) estamos numa situação de Ensino a Distância quando o aluno e o professor não se encontram no mesmo espaço físico, isto é, quem aprende está longe de quem ensina. Além desta condição existem, ainda, outros fatores que caracterizam o EAD, como é o caso do horário para aprender e ensinar, que deu lugar a horários flexíveis e a uma aprendizagem individualizada ao ritmo e capacidade de cada um. Trata-se de um processo de

ensino e aprendizagem bem estruturado com objetivos muito específicos e que tem em conta as particularidades de cada um dos alunos, de modo a obter uma aprendizagem eficaz. Para tal, recorre-se aos meios de comunicação disponíveis para esse efeito, como é o caso do telefone, carta, telefax, correio eletrónico, entre outros.

De acordo com Santos (2000), o ensino a distância é uma atividade educativa caracterizada pela separação física, geográfica e/ou temporal entre a pessoa que aprende e a pessoa que ensina. Para Lima e Capitão (2003), o ensino a distância é apresentado como um paradigma educacional propício à aprendizagem sem os limites do espaço ou do tempo, ou seja, pressupõe uma separação temporal ou geográfica entre o professor e o aluno e a utilização da tecnologia como instrumento de distribuição (exceto nos cursos por correspondência) e de comunicação educacional.

Na verdade, esta pluralidade de designações, segundo Andrade (2000), remete para termos gerais que surgem na literatura que, além de não se referirem somente à modalidade a distância, também não descrevem o EaD com exatidão. Para o autor, o EaD pressupõe um processo educativo sistemático e organizado que exige não só um duplo canal de comunicação, mas também um processo contínuo, onde as tecnologias de comunicação assumem um papel predominante e, por isso, devem de estar presentes.

Apesar das diferentes orientações sobre o que é o EaD, e em jeito de súplica, não podemos afirmar que a utilização destes conceitos seja incorreta; no entanto, eles encerram em si uma visão parcial daquilo que é o ensino a distância. A própria palavra *distância* está envolta num significado muito ambíguo sendo, igualmente, objeto de várias discussões (Lima e Capitão, 2003). A *distância* é entendida pelos autores como aquela que ultrapassa o tempo e o espaço, e que contempla a comunicação e potencializa a interação entre os atores que intervêm no processo de ensino-aprendizagem.

Todavia, parece-nos que ficou bem claro que a principal característica do EaD é a separação, no espaço e no tempo, de professor e aluno, ou seja, a ideia fundamental do EaD é bastante simples: estudante e professor encontram-se separados fisicamente e, na maioria das vezes, também temporalmente (Moore e Kearsle, 1996, citado por Salas, 2002).

Segundo Moreira (2000), o processo de ensino-aprendizagem exige uma nova pedagogia, novos conhecimentos e um novo desempenho do professor. Eficiência, rapidez e exatidão na interação homem-máquina apresentam-se como premissas fundamentais que devem ser tidas em conta no desenvolvimento do aluno, em ordem à promoção da sua autonomia.

## 2 Perspetiva histórica do EAD

O ensino a distância não é um fenómeno recente. Segundo Moore e Kearsley (1996), trata-se de um modo de ensinar e de aprender individualmente muito antigo. Da mesma forma que não é um fenómeno recente, também não surgiu do nada, possuindo, por isso, uma longa história (Keegan, 1980 citado por Gomes, 2003).

É frequente a literatura apontar o século XIX como marco para a emergência do ensino a distância. No entanto, há referências muito anteriores, como os textos de Platão e as cartas de S. Paulo consideradas como importantes fontes de inspiração para a primeira forma de ensino a distância – o ensino por correspondência (Andrade, 2000).

Na perspetiva de Lagarto (1994), o ensino a distância terá começado nos finais do século XIX, em Inglaterra, devido a fatores provavelmente sociais. Também Nunes (1994) refere que a emergência e o incremento do ensino a distância estão estreitamente associados às grandes transformações económicas e sociais bem como às constantes revoluções tecnológicas que surgiram ao longo da segunda metade do século XIX.

Posteriormente, a tecnologia tipográfica e, em particular, o livro, aumentou exponencialmente o alcance e as potencialidades do EaD, antes do aparecimento das modernas tecnologias. Como resultado da emergência das novas tecnologias o EaD evoluiu e continua a evoluir de forma nunca antes imaginada.

Associadas à sua emergência surgem grandes figuras que marcaram diferentes épocas e diferentes momentos de evolução tecnológica. Entre outros nomes, destacamos Moore, Peters, Holmberg, *Sir* Isaac Pitman, que surge referenciado como um dos pioneiros do ensino a distância por ter desenvolvido o primeiro curso por correspondência no Reino Unido (Trindade, 1992).

Não podemos deixar de referir Wedemeyer (1981 citado por Marmeleira, 2010), que ficou conhecido como grande defensor da aplicação da tecnologia como ferramenta para a abertura de oportunidades e de promoção da democracia na educação, da liberdade de aprender, pela oferta de educação, independentemente da idade, raça, sexo, nacionalidade, deficiência física, rendimento, classe social, do emprego ou do local de residência. O autor projetou um novo sistema educacional que daria oportunidade de aprender a todos, incluindo aqueles com menos oportunidade e que, à partida, estavam excluídos do sistema educativo. De acordo com (Wedemeyer, 1981; Keegan, 1986 citados por Macedo, 2010), “a ninguém deve ser negado a oportunidade de aprender, por ser pobre, geograficamente isolado, socialmente marginalizado, doente, institucionalizado ou qualquer outra forma que impeça o

seu acesso a uma instituição. Estes são os elementos que supõem o reconhecimento de uma liberdade para decidir se se quer ou não estudar” (p.1).

Podemos referir que, esta corrente de pensamento veio defender que o ensino a distância (embora numa forma muito simples de estudo por correspondência) surgiu como forma de diminuir disparidades de aprendizagem. O EAD veio permitir que todos tivessem acesso a aprender, incluindo aqueles que, por razões económicas, sociais, geográficas, entre outras, não podiam frequentar a escola.

À medida que o século XXI se aproximava surgem novos cenários na educação, ciência e tecnologia. O tema educação constitui-se como uma preocupação dos governos no sentido de procurar minimizar as diferenças sociais e de todos terem acesso ao ensino.

No entanto para se compreender melhor as questões relacionadas com o ensino a distância, torna-se necessário recuar um pouco no tempo (Moore 2008). Para tal é frequente associar o EaD ao aparecimento da Internet; contudo, ele teve um percurso histórico e a literatura apresenta a sua evolução em vários estádios (gerações) que, por sua vez, estão intimamente ligados às inovações tecnológicas e de comunicação de cada época: “ensino multimédia”, “ensino telemático” e por último “ o ensino colaborativo baseado na Internet” (Lima e Capitão, 2003).

Lima e Capitão (2003) identificam as diferentes gerações do EaD a partir de parâmetros técnicos e pedagógicos, tendo em conta quatro aspetos fundamentais: (i) a tecnologia utilizada na distribuição dos conteúdos; (ii) os meios de comunicação ao dispor do aluno para facilitarem a interação com o formador/instituição; (iii) o modelo de interação (unidirecional ou bidirecional) e (iv) a filosofia pedagógica.

O autor apresentou esta evolução do ensino a distância em quatro gerações.

Todavia, tendo em conta a constante evolução das tecnologias Gomes (2008) acrescenta mais duas gerações do ensino a distância baseadas nos “mundos virtuais e imersivos”, recorrendo a ambientes de realidade virtual a três dimensões, que são disponibilizados na Internet e que têm atraído o interesse das instituições de ensino e formação. Vejamos cada uma delas.

## **2.1 A primeira geração do EaD**

A primeira geração do EaD surge entre 1840 e 1970 sob a forma de “ensino por correspondência” e caracteriza-se pela troca de documentos impressos em papel, pelo recurso ao texto impresso e correio tradicional, bem como pela comunicação unidirecional do professor para os alunos. Tinha como objetivo o esclarecimento de dúvidas. O *feedback*

demorava algum tempo e a comunicação entre o professor e o aluno era pouco frequente (Lima e Capitão, 2003).

## **2.2 A segunda geração do EaD**

A segunda geração do EaD emerge na segunda metade do século XX, no período compreendido entre 1970 e 1980. Surge associada à difusão do ensino pela televisão (Telescola) e rádio e ao aparecimento das Universidades Abertas com os cursos a distância através de programas transmitidos pela rádio e televisão, cassetes de áudio e vídeo. Este modelo de ensino-aprendizagem fez chegar a escolaridade obrigatória (na altura Escola Primária e os dois anos do Ciclo Preparatório) aos alunos mais isolados e de zonas rurais distantes. (Lima e Capitão, 2003)

O correio postal é substituído pelo telefone, permitindo a comunicação, que se torna bidirecional, facultando a comunicação síncrona entre o aluno e o professor. A interação entre os alunos continuava a ser inexistente. (Lima e Capitão, 2003)

As Universidades Abertas ou Open Universities vêm disponibilizar o acesso a cursos superiores, prestigiando o ensino a distância e estimulando a emergência de novas instituições em vários países, como é o caso de Portugal (Miranda, 2005).

À semelhança da primeira geração, também, aqui a interação entre professor e alunos e estes entre si não era valorizada (Jorge, 2009).

## **2.3 A terceira geração do EaD**

A terceira geração, situada entre 1980 e 1990, fica conhecida como a geração da televisão e das cassetes de vídeo. Surge associada à emergência da utilização crescente dos computadores e dos ambientes interativos. É a geração que se caracteriza pelo recurso a redes de conferência por computador (conferências utilizando som e imagem) e pela utilização de sistemas de comunicação bidirecional entre professor/tutor/formador e aluno, usufruindo das capacidades da imagem, som e do movimento para transmissão de conhecimentos, e permitindo ainda a introdução de ferramentas que possibilitam uma maior interação e flexibilidade no processo de aprendizagem (Lima e Capitão, 2003).

Devido ao aparecimento das comunicações assíncronas (correio eletrónico, conferências através do computador, etc.) desenvolveu-se um novo modo de comunicação que veio permitir que os alunos interagissem de forma frequente, flexível e rápida, não só

com o professor, mas também com outros alunos, dando lugar a uma forma de aprender muito mais atrativa e motivante (Gomes, 2008).

Refira-se que a teoria cognitivista<sup>1</sup> presente nas gerações anteriores é suplantada pela teoria construtivista<sup>2</sup>, em que o aluno é o principal ator no processo da construção do conhecimento e aprendizagem (Jorge, 2009).

## **2.4 A quarta geração do EaD**

Situada entre 1990 e 2000, a 4ª geração é conhecida como a geração do *e-Learning*, dos computadores multimédia, da interatividade, dos ambientes de aprendizagem virtuais com recursos distribuídos. A evolução da Internet, que surge na década de 90, impulsionou este novo método, permitindo uma aprendizagem mais flexível, colaborativa e interativa. É nesta altura que surgem as comunidades virtuais com multiplicação de escolas, universidades, institutos com cursos e conteúdos acessíveis via World Wide Web (WWW) (Gomes, 2008).

Segundo este autor, a comunicação entre alunos, quer individualmente, utilizando o correio eletrónico, quer em grupos, usando fóruns de discussão e conferências por computador (comunicação assíncrona), passou a ser uma realidade. Surgem, gradualmente, as ferramentas de texto, voz e videoconferência (comunicação síncrona) que passam a ser uma ferramenta de elevada dinamização entre os alunos, assim como outras que estimulam a partilha, a interação e a aprendizagem colaborativa (como por exemplo, blogues, fóruns, Wikis).

Neste sentido, o processo de ensino-aprendizagem passa a ter uma componente social em que o aluno tem um papel ativo e fundamental na construção do conhecimento, desenvolvendo práticas de aprendizagem colaborativa e construindo comunidades de aprendizagem (Cooperberg, 2001).

---

<sup>1</sup> A teoria cognitivista define a aprendizagem como o processamento e a transferência de novos conhecimentos, para a memória de longo termo. O cognitivismo baseia-se no processo do pensamento que está por detrás do comportamento. Observam-se mudanças no comportamento, que depois são usadas como indicadores a respeito do que está a acontecer dentro da mente do aprendente.

Os teóricos reconhecem que muita da aprendizagem envolve associações estabelecidas com a proximidade e a repetição, e realçam, também, a importância do reforço, embora relevem mais o seu papel, não tanto como fator motivador, mas mais no sentido de fornecer a resposta correta. A aprendizagem é, pois, vista como o envolvimento na aquisição ou na reorganização das estruturas cognitivas, através do modo como os seres humanos processam e armazenam a informação (Good & Brophy, 1990 citado por Rurato, 2008).

<sup>2</sup> Na teoria construtivista, a aprendizagem é um processo de construção do conhecimento por um indivíduo. O Construtivismo assenta na premissa de que construímos a nossa própria perspectiva do mundo, através das experiências individuais e de atos planeados, visando preparar o aprendente para a resolução de problemas em situações ambíguas. Os teóricos acreditam que os aprendentes constroem a sua própria realidade ou interpretam-na, baseando-se nas suas perceções das experiências, sendo o seu conhecimento resultado de experiências prévias, das estruturas mentais e do seu modo de interpretar objetos e eventos. O conhecimento é, pois, construído a partir da experiência, sendo a aprendizagem uma interpretação pessoal do mundo e um processo ativo em que a compreensão é desenvolvida com base nas experiências (Schuman, 1996 citado por Rurato 2008).

## 2.5 A quinta geração do EaD

Na perspetiva Taylor, 1999 citado por Gomes, 2008, a 5ª geração representa um prolongamento da geração anterior. A interação entre alunos e professores e a aprendizagem colaborativa são potencializadas pelo vasto leque de dispositivos móveis de telecomunicações que passámos a ter à nossa disposição, como por exemplo, *o mobile Learning* (ou *m-Learning*), que se refere ao uso de dispositivos móveis, tais como telemóveis de 3ª geração, *tablets* ou computadores portáteis, dispositivos portáteis multimédia, correio eletrónico, blogues, *chat*, fóruns de discussão, espaços wiki, teleconferência, plataformas, entre outros (Gomes, 2008).

A comunicação via internet presente nesta geração, através de computadores veio criar condições para a expansão de um modelo de aprendizagem mais flexível, mais interativo, possibilitando um feedback mais rápido entre os agentes envolvidos e, ao mesmo tempo, permitindo que a aprendizagem se faça de acordo com a disponibilidade de tempo, em qualquer local, interagindo com quem partilhe dos mesmos interesses (Gomes 2008).

Todavia, na perspetiva da autora atrás citada, este paradigma veio despoletar novas questões relacionadas com a forma de ensinar e de aprender a distância, metodologias de aprendizagem, necessidades dos alunos a distância e outros aspetos relacionados com um novo modelo de ensino-aprendizagem suportado pela comunicação através de computadores com sistema de respostas automatizadas. Deste modo e ainda segundo a mesma autora podemos considerar que estamos na presença de um modelo que não se caracteriza, simplesmente, pela cooperação e interação através do intercâmbio de ideias e por encontros periódicos marcado pela aprendizagem flexível, mas que é, agora, determinado pela aprendizagem flexível inteligente, porque se baseia na exploração adicional das novas tecnologias.

## 2.6 A sexta geração do EaD

Atualmente, estamos a viver aquela que, segundo Gomes (2008), corresponde à 6ª geração do ensino a distância, e que se caracteriza pelo virtual ou pela realidade virtual a três dimensões. Possibilita a aprendizagem num ambiente de realidade virtual (*Second Life*), com recurso a uma personagem que atua num mundo virtual e que pode aprender ou ensinar virtualmente.

Este mundo virtual é visto com muito interesse e expectativa; todavia, Gomes (2008) argumenta que, apesar das potencialidades educativas deste modelo de aprendizagem virtual, é, ainda, precoce considerar que estamos perante uma nova geração de EaD. Embora a evolução da tecnologia marque presença nas diferentes gerações do EaD, são as ruturas de paradigmas educativos que impulsionam o seu aparecimento (Cação, 2009). É neste contexto que a sexta geração do EaD é ainda vista com alguma reserva.

Para melhor visualização das características das diferentes gerações, assim como das tecnologias adotadas em cada fase da evolução do EaD, apresentamos em seguida a tabela 1 que faz uma síntese das mesmas.

**Tabela 1** - Síntese das Principais Características das gerações de inovação tecnológica no EaD

	<b>1ª Geração de EaD</b>	<b>2ª Geração de EaD</b>	<b>3ª Geração de EaD</b>	<b>4ª Geração de EaD</b>	<b>5ª Geração de EaD</b>	<b>6ª Geração de EaD</b>
<b>Designação</b>	Ensino por correspondência	Tele-ensino	Multimédia	E-learning	M-learning	Mundos virtuais
<b>Representação e mediatização de conteúdos</b>	Mono-média	Múltiplas mídias	Multimédia Interactivo	Multimédia Colaborativo	Multimédia conectivo e contextual	Multimédia imersivo
<b>Suportes tecnológicos de distribuição de conteúdos</b>	Imprensa	Emissões Radiofónicas e televisivas	CDs e DVDs	Internet e Web	PDA, telemóveis, leitores portáteis de MP3 e MP4, smartphone	Ambientes virtuais na web
<b>Frequência e relevância dos momentos comunicacionais</b>	Quase inexistente	Muito reduzida	Muito reduzida	Significativa e relevante	Significativa e relevante	Significativa e relevante

Fonte: Gomes, 2008, p.198

### **3 Ensino a Distância ou Educação a Distância**

No primeiro ponto deste trabalho refletimos sobre o termo Ensino a Distância e verificámos que não é fácil encontrar uma designação que explique com clareza todas as realidades, características e princípios que o abrangem. Assim sendo, e perante a complexidade que envolve a questão, consideramos relevante justificar, no ponto seguinte, a razão que nos levou a optar por ensino a distância.

À luz do pensamento de Dohmen (1967, citado por Andrade, 2000 e Vidal 2002) o EaD é uma forma de autoestudo em que a aprendizagem do aluno é feita a partir do material que lhe é facultado. Trata-se de uma disciplina autónoma com características particulares que a diferenciam das outras áreas da educação.

Peters (1973) entendia a Educação a Distância como um método de comunicar conhecimento, competências e atitudes que é racionalizado pela aplicação de princípios organizacionais e de divisão do trabalho, bem como pelo uso intensivo de meios técnicos, especialmente com o objetivo de reproduzir material de ensino de alta qualidade, o que torna possível instruir, ao mesmo tempo, um grande número de estudantes, onde quer que eles estivessem. O autor considerava a Educação a Distância como uma forma industrializada de ensino e aprendizagem.

Por outro lado, a “Educação a distância é definida como a família de métodos pedagógicos nos quais os comportamentos de ensino são executados em separado dos comportamentos de aprendizagem, incluindo aqueles que numa situação presencial (contígua) seriam desempenhados na presença do aprendente, de modo que a comunicação entre o professor e o aprendente deve ser facilitada por dispositivos impressos, eletrónicos, mecânicos e outros” (Moore, 1973 citado por Rurato, 2008, p.16).

Para Keegan (1986) o termo Educação a Distância é utilizado quando pretendemos referir-nos ao processo de ensino e aprendizagem, e acrescenta que não é uma modalidade, mas um sistema completo de educação. Segundo o autor, Educação a Distância não passa de um termo genérico que inclui diferentes formas de ensino-aprendizagem e, como tal, pode apresentar diferentes denominações. O autor considera que a Educação a Distância é uma componente necessária na maior parte dos sistemas nacionais de educação e propõe que esta seja a designação a adotar pelos investigadores.

Assim, Keegan (1986) considera que o primeiro princípio da Educação a Distância é a ausência do professor e do aluno na mesma sala de aula, em que o processo de ensino-

aprendizagem acontece por intermédio da troca de correspondência, ou através da tecnologia, que permitirá a interação entre os dois sujeitos da educação.

Para Garrison (1987) a Educação a Distância está relacionada com as tecnologias. Todavia, segundo Moore e Kearsley (1996) Educação a Distância é mais do que a simples utilização de tecnologias associadas às técnicas do ensino tradicional. São as consequências dessa utilização nos diferentes aspetos da Educação a Distância (modos de transmissão dos conteúdos, design, interação e aprendizagem, gestão e organização), que interessa avaliar e ter em conta.

Por sua vez para Preti (1996) o EaD é uma forma de se fazer educação, de se democratizar o conhecimento, ou seja, o conhecimento deve estar disponível a quem se dispuser a conhecê-lo, independentemente do lugar, do tempo e das rígidas estruturas formais de ensino. Sem dúvida que é uma alternativa pedagógica válida que, hoje em dia, os educadores e as instituições escolares têm ao seu dispor.

Ainda nesta contextualização, Moore e Kearsley (1996, citados por Rurato e Gouveia, 2007), utilizam expressões como: Ensino a Distância, Educação a Distância, ensino aberto, *e-Learning*, aprendizagem a distância, ensino virtual, ensino a distância quando pretendem descrever uma prática de ensino-aprendizagem que assenta na separação física e temporal entre o professor e aluno (através da Internet).

Assim, tendo em conta os pressupostos referidos, podemos dizer que o Ensino a Distância, encarado aqui como forma de ensino assente em Tecnologias de Informação e Comunicação, estará cada vez mais integrado nas ações de aprendizagem a distância, qualquer que seja o seu objetivo.

Na Educação a Distância, o processo de ensino-aprendizagem ocorre sem que professores e alunos estejam juntos no mesmo espaço contudo, estão interligados por diferentes formas de comunicação (correio, rádio, televisão, vídeo, CD-ROM, telefone, fax, etc), principalmente pela Internet. É um processo de ensino-aprendizagem, que leva o indivíduo a aprender a aprender, pensar, criar, inovar, a construir conhecimentos e a participar ativamente no seu próprio crescimento (Landim, 1997).

Brown, 1999 citado por Rurato, 2008, postula que os componentes mais importantes da educação a distância são o processo de ensino a distância e a aprendizagem a distância. O autor defende que estes dois fatores têm de estar estritamente ligados entre; si caso contrário, não há aprendizagem e, conseqüentemente, não há educação. Assim, o processo deve incluir a troca de comunicação entre ambos, em que ao aprendente é atribuída a responsabilidade pela sua própria aprendizagem. Esta última transcende o espaço físico (sala de aula) a que

estava limitada, podendo ocorrer em qualquer lugar e a qualquer hora, isto é, tornou-se flexível de modo a que os sujeitos (aprendentes) aprendam quando querem (frequência, e tempo), como querem (modos de aprendizagem), o que querem e onde querem (em casa, na instituição, ou empresa, etc.) (Johnston, 1999 citado por Rurato, 2008).

Na perspectiva de Moran (2002) o EaD corresponde a uma forma de formação não presencial, onde os formandos têm à disposição, um conjunto de conteúdos, atividades, discussões, entre outras coisas fornecidas pelo formador. Para tal, são utilizadas ferramentas que permitem o acesso e a gestão desses conteúdos auxiliando, também, desta forma, a gestão da formação.

Podemos dizer que, as dúvidas que envolvem o termo mais correto para definir o processo de ensino-aprendizagem mediado pelas tecnologias da informação (Internet) continuam a persistir. Algumas proposições que têm surgido procuram esclarecer aspetos mais relacionados com as diferenças entre os vários modelos de ensino e não apresentam fatores que o caracterizem. No entanto, verificamos que há uma evidente preocupação na sua distinção relativamente ao ensino presencial (separação entre professor e aluno, autoestudo (existência, influência e papel de uma instituição de ensino, na organização, certificação dos cursos, no apoio ao aluno e na estruturação dos materiais de ensino) (Rodrigues, s/d).

Segundo Chaves (1999) o que ocorre à distância não é a educação ou a aprendizagem, mas sim o ensino, uma vez que, quer a educação quer a aprendizagem são processos que ocorrem no interior do indivíduo, não podendo, por isso, ser separados dele. A própria distância que separa os sujeitos não é, apenas, uma distância espacial ou temporal, mas está relacionada com a forma como se comunica e se potencializa a interação entre os diferentes atores, facilitando e ampliando as capacidades humanas de interagir (Chaves, 1999). Neste sentido podemos afirmar que se a aprendizagem é um processo que ocorre dentro do indivíduo, o sucesso ou insucesso da mesma também depende dele. Torna-se assim evidente que não podemos educar ninguém mesmo que se parta do princípio que a educação decorre do ensino, a aprendizagem é sempre algo que se passa no interior da pessoa e por isso depende da mesma.

É nesta linha de pensamento que nos apoiamos do pensamento de Paulo Freire (1981b), que referia que “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (p.79).

A título de síntese, a tabela 2 apresenta a análise comparativa dos conceitos e definições utilizados pelos autores.

**Tabela 2** - Análise Comparativa das Definições de Ensino a Distância

<b>AUTOR</b>	<b>CONCEITO</b>	<b>ANO</b>
G. Dohmem	auto-estudo	1967
O. Peters	ensino industrializado	1973
M. Moore	métodos instrucionais	1973
B. Holmberg	várias formas de estudo	1977
W. Perry e G. Rumble	Comunicação de dupla-via	1987
D. Keegan	separação física	1991

Fonte: Baseados nos estudos de Keegan (1991)

Face ao exposto, e por uma questão de uniformização do termo, optámos por utilizar em todas as situações de ensino-aprendizagem a distância o termo Ensino a Distância.

#### 4 Principais correntes teóricas do Ensino a Distância

Não pretendemos ser demasiado exaustivos na análise das diferentes interpretações que envolvem o EaD. Porém, para uma melhor compreensão do exposto anteriormente, e tendo em vista enriquecer este trabalho, consideramos necessário referir algumas teorias que, nas últimas décadas do século passado, contribuíram para chegar a um conceito homogéneo e que envolvesse todas as atividades do EaD.

Assim, destacamos, as teorias de Charles Wedemeyer (1971), Börje Holmberg (1989), e Michael Moore (1989, 1991, 1993) que colocam o aluno e as suas interações com os outros intervenientes no centro do processo de ensino-aprendizagem e ainda os autores que centram as suas teorias em questões organizacionais (estrutura) e no modo como a organização do ensino pode afetar o processo de ensino-aprendizagem, sem perder de vista a centralidade que o aluno ocupa em tal processo. São eles, Randy Garrison (1989), Desmond Keegan (1991) e Otto Peters (1994).

A teoria do **Estudo Independente** de Wedemeyer (1971) destaca a aprendizagem individual, centrada no aluno independente que é capaz de definir o ritmo da sua aprendizagem e a forma como estuda, o que estuda e quando estuda, atendendo à sua disponibilidade. Esta teoria assenta em princípios de equidade e acesso à educação, em que todos devem ter a oportunidade de aprender, independentemente da sua condição social, económica e geográfica. O aluno tem uma maior responsabilidade pela sua aprendizagem, libertando o professor para um papel de orientador e facilitador da aprendizagem. (Wedemeyer, 1971).

Um pouco mais tarde, surge a **Teoria da Conversação Didáctica Guiada** desenvolvida por Holmberg em 1989. Numa fase em que o Ensino a Distância ainda se baseava na comunicação indireta, esta teoria vem valorizar a interação e comunicação entre professor e aluno. A utilização de termos como “comunicação distante ou não contígua” era frequente para descrever a comunicação que ocorria entre aluno e professor/instituição separados no tempo e no espaço Holmberg (1983). O autor considerava que o aluno estava no centro do processo de ensino-aprendizagem e que a sua autonomia em relação ao professor/instituição era imprescindível no EaD, assim como o desenvolvimento da empatia e de uma boa relação pessoal, responsáveis por despertar e motivar o aluno para a aprendizagem. Quanto maior o contacto entre professor e aluno maior a motivação e, consequentemente, melhor decorria a sua aprendizagem.

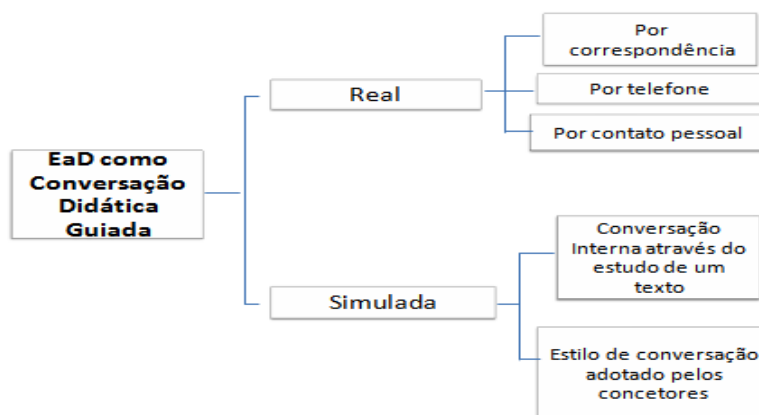
A teoria de Holmberg centrava a sua análise em quatro aspetos fundamentais: a interpersonalização do processo de ensino; a existência de relação pessoal entre o professor e o aluno, para que haja motivação e conseqüente aprendizagem; a existência de uma autonomia do aprendiz; finalmente, a criação de um sistema aberto adaptado ao ritmo individual de cada aluno (Garrison, 2000). Tal com Moore, Holmberg (1983) defendia que a meta a atingir pelo aluno relativamente ao instrutor/instituição seria a de atingir a total autonomia para que, conseqüentemente, alcançasse a aprendizagem desejada. O autor partiu do pressuposto que a criação de sistemas abertos tais como o pensamento em voz alta, leitura em silêncio e processamento elaborado de texto, ao serem aplicados na criação de materiais pedagógicos impressos, respeitavam o ritmo individual de cada aluno e permitiam o desenvolvimento de uma comunicação consistente, maior motivação e, conseqüentemente, o êxito da aprendizagem (Garrison, 2000).

Mais tarde, Holmberg (1985) procurou aplicar a sua teoria aos materiais impressos e à comunicação telefónica entre o aluno e o professor, bem como a outros métodos de comunicação. O seu estudo foi o ponto de partida para um conjunto de trabalhos de investigação que se desenvolveram posteriormente e que vieram, igualmente, valorizar a interação e a comunicação no Ensino a Distância.

Holmberg (1985) concluiu que, sempre que os materiais fossem elaborados de acordo com estes princípios, estaríamos na presença de uma conversa simulada.

A figura seguinte esquematiza os dois tipos de diálogo mencionados na teoria de Holmberg:

**Figura 1** - Teoria da Conversação Didática Guiada de Holmberg



Fonte: Adaptado de Keegan, 1996, p.95

A **Teoria da Comunicação e Controlo do Aprendiz**, de Garrison (1989), parte do princípio que o EaD é inseparável da tecnologia, constituindo esta uma base sustentável para a sua evolução e desenvolvimento. O autor coloca a comunicação bidireccional contínua no centro da experiência educativa, apesar da separação entre professor e aluno, sem contudo pretender redefinir a natureza essencial da transacção ensino-aprendizagem. O processo de ensino e aprendizagem tem de ser bidireccional, de modo a ocorrer interação entre professor e aluno. Ele advoga que, pelo fato de existir uma separação espaço/tempo entre estes, têm de ser criadas formas de comunicar bidirecionais e isso só é possível através das tecnologias que sirvam de suporte ao processo educativo. Esta teoria baseia-se na procura de entendimento e conhecimento através do diálogo e do debate entre professor e aluno, necessitando, por isso, de estabelecer uma comunicação bidireccional entre ambos” (Garrison, 1989).

Um outro aspeto relevante na teoria de Garrison, 1989 citado por Reis, 2011, é a substituição do conceito de independência pelo conceito de controlo do aprendiz. Os conceitos de independência e autonomia apresentados nas teorias de Moore e Holmberg são agora substituídos pela “oportunidade e capacidade para influenciar e dirigir determinados acontecimentos...o controlo dentro de um ambiente educativo não pode ser estabelecido apenas por uma das partes porque o fluxo de acontecimentos assenta inerentemente numa plataforma colaborativa” (p.21). Deste modo, por um lado ao aluno cabe-lhe o controlo da aprendizagem através do estabelecimento de metas e de objetivos pessoais; por outro, o professor controla e orienta o cumprimento desses objetivos de aprendizagem. Segundo Garrison, este processo deve, por um lado, ser baseado na autonomia e independência (a oportunidade de escolha), mas por outro, o controlo deve ser baseado na relação existente entre aprendizagem pessoal, capacidade para enfrentar essa mesma aprendizagem (capacidade e motivação) e apoio ou suporte (os recursos disponíveis para orientar e facilitar a aprendizagem), através de uma relação estabelecida entre professor, aluno e conteúdos (Reis, 2011).

A autonomia, independência e motivação são, segundo Garrison (1989), características de um aluno com sucesso no EaD. Todavia, embora a aprendizagem seja um processo interno de reflexão, não dispensa a interação entre aluno e professor. O controlo da aprendizagem deve ser detido de forma partilhada e colaborativa, e ajustada sempre que necessário através da comunicação bidireccional.

Ainda nesta altura, Keegan (1991), apresentou a **teoria Teoria da Reintegração dos Atos de Ensino e Aprendizagem**. No seu entender, desde que se coloquem de parte os

aspectos implícitos na comunicação oral ou na comunicação de grupos, as bases teóricas do EaD são muito semelhantes às teorias gerais da educação. Na defesa deste pensamento, argumenta que o Ensino a Distância não é caracterizado pela comunicação interpessoal, mas sim pela separação, no tempo e no espaço, dos atos de ensino e aprendizagem. Neste sentido, a forma como se aprende deve ser objeto de preocupação e a ter em conta no EaD, uma vez que o sucesso do processo de ensino-aprendizagem resulta de um trabalho prévio de criação e planeamento de materiais pedagógicos mais adequados a uma comunicação interpessoal proveitosa. É preciso criar um vínculo entre professor e aluno e esse só se estabelece através da comunicação interpessoal, que não se deve limitar à tutoria pelo telefone, teleconferência ou outras formas similares, de modo a atingir o sucesso da aprendizagem e a diminuir a taxa de desistências.

De referir a **Teoria da Tridimensionalidade** de John Verduin e Thomas Clark (1991), que, parte também da análise do conceito de “transacção educacional” de Moore, propondo um modelo tridimensional de análise dos sistemas de educação a distância tendo em conta três conceitos: (i) O diálogo como suporte fundamental para o aluno (diálogo/apoio na instruções de tarefas, apoio emocional e na motivação); (ii) a estrutura/competências especializadas e competências gerais/auto-determinação (chamando a atenção sobre as matérias e implicações resultantes para o ensino como para a aprendizagem; e um último conceito (iii) Competência e autodireção geral em que o papel do aluno é alterado consoante o ritmo da sua aprendizagem (Verduin e Clark, 1991).

Trata-se de uma teoria que nos remete para a educação de adultos uma vez que o conceito de estrutura e de competência ou especialização são inseparáveis, isto é, as competências que o aluno adquire tanto podem acontecer na aprendizagem tradicional como no EaD. Essas competências são o resultado da experiência de cada indivíduo e este, por sua vez, é função do grau de estruturação dos conteúdos pedagógicos fornecidos pelo professor.

Na mesma década, Moore (1993), propõe uma teoria unificadora mais tarde designada pela “**teoria da distância transaccional**”. Para o autor, o ensino a distância não é simplesmente a separação geográfica dos alunos e professores. Trata-se, acima de tudo, de um conceito que descreve as relações que existem quando alunos e professores estão separados pelo espaço e/ou pelo tempo.

Esta teoria refere-se ao EaD como sendo um grupo familiar de métodos de ensino e aprendizagem em que as ações dos professores e dos alunos são executadas em separado, isto é, são independentes. A primazia é dada à autonomia do aluno, que recorrerá ao professor sempre que necessário (Garrison, 2000).

Quanto mais se desenvolver a capacidade de comunicação entre ambos, mais fácil se desencadeará a autonomia do aluno. Moore considera que a autonomia é fruto de um processo de maturação do aluno e que os programas de EaD, devido à sua estrutura, requerem alunos autónomos, de modo a conseguirem concluir com sucesso esses mesmos programas (Moore, 1993).

Na década 60 do Século XX surge a **Teoria da Industrialização** de Peters (1994) que marca profundamente a concetualização do Ensino a Distância.

O autor compara o Ensino a Distância ao processo de produção industrial, uma vez que é compatível com a organização, princípios e valores da sociedade industrial. Para ele, a divisão do trabalho, a mecanização, a produção em massa, a normalização e a centralização são semelhantes no EaD e na produção industrial. Para ele, o EaD é: (i) um produto da sociedade industrializada; (ii) deve adaptar-se às mudanças da sociedade industrial e (iii) evolui de acordo com a nova era pós-industrial. O planeamento e a organização caraterísticos da industrialização podem, segundo o autor, beneficiar o desenvolvimento dos conteúdos educativos e distribuição dos cursos em EaD (Gomes, 2011).

Esta teoria tem como objetivo a produção de materiais de ensino de alta qualidade de forma a poder instruir um elevado número de alunos ao mesmo tempo e onde quer que estejam situados, isto corresponde a uma forma industrializada de ensinar e aprender (Gomes, 2011).

A tabela seguinte compara as seis perspetivas teóricas apresentadas, em termos dos conceitos centrais a elas associadas, os principais impactos e os fatores aparentes que determinaram o seu aparecimento:

## **5 O valor do Ensino a Distância**

Atualmente, as novas tecnologias têm um enorme impacto na aprendizagem dos indivíduos. O EaD, enquanto novo modelo de ensino e aprendizagem com recurso às novas tecnologias da informação e comunicação, é dotado de um grandioso valor e parece apresentar um enorme leque de vantagens para todos aqueles que procuram alargar o seu conhecimento de uma forma mais flexível.

Neste ponto do trabalho procuramos justificar a razão de ser e o valor do ensino a distância numa sociedade em constante mudança e, por isso, carente de saber mais e de aperfeiçoar conhecimentos, tornando-se, por isso, um agente ativo e responsável a sua aprendizagem (Rurato, 2008).

Segundo Gutiérrez e Prieto (1994) o EaD contempla várias vantagens, entre as quais, e de uma forma sucinta, podemos referir “a possibilidade de ser difundida massivamente, sem limitações espaciais; menor custo por estudante; população escolar diversificada; individualização da aprendizagem; a quantidade sem diminuição da qualidade e, por fim, a autodisciplina de estudo” (Rurato, 2008, p.63).

Não querendo enfatizar qualquer das vantagens apresentadas pelo autor, uma vez que consideramos todas elas de grande valor no ensino e aprendizagem dos indivíduos, entendemos o EaD como um modelo de democratização do acesso ao conhecimento, permitindo que todos possam ter acesso ao mesmo, independentemente do lugar em que se encontram, longe ou perto das instituições de ensino e quando lhes é mais adequado. Esta democratização permitirá, por um lado, diminuir disparidades no acesso ao ensino, e por outro, contribuirá para desenvolver uma sociedade mais rica no saber, saber ser e saber fazer (Rurato, 2008).

Para Carneiro (2007) a aposta nas novas tecnologias e na sociedade do conhecimento é a forma de se vencer a dicotomia entre o ensino presencial e a distância. É deste modo que Portugal poderá entrar num modelo de ensino-aprendizagem que o aproxime mais dos restantes países da União Europeia. Esta aposta teve forte impacto em vários setores, conduzindo o mundo a uma enorme mudança social. Como exemplo desse fenómeno social temos o aparecimento da Universidade Aberta, em 1969, no Reino Unido entre outras que a seguir vão proliferando. O seu objetivo era permitir o acesso ao ensino superior a todos quantos o desejassem (Vidal 2002).

As décadas de 80 e, especialmente, de 90 do século passado ficaram marcadas por profundas mudanças, as quais surtiram significativas transformações e desafios nos setores

político, económico, social, laboral e individual, uma vez que facultaram oportunidades de melhorar a organização das empresas, substituir empregos de baixo nível de qualificação por outros baseados na informação e também no conhecimento, com níveis de qualificação e de produtividade mais elevados (Rurato, s/d).

O cenário de hoje resulta da chamada sociedade do conhecimento e da informação, em que os indivíduos ambicionam saber cada vez mais. A educação, encarada como uma preparação para a vida em sociedade e para o trabalho, dá lugar a uma forma de aprender e de adquirir conhecimentos ao longo de toda a vida dos indivíduos

Neste sentido, esta aprendizagem suportada pelas novas tecnologias (Internet) tem crescido associada ao paradigma de aprendizagem ao longo da vida, ou seja, através da valorização das competências e da permanente reciclagem dos conhecimentos em que os ganhos para o utilizador são evidentes: atualização, acessibilidade e focalização (Moreira, 2000).

Deste modo o ensino a distância assume um grandioso valor pela possibilidade de sedimentar esta aprendizagem e também por facilitar uma segunda oportunidade de aprender e de valorização pessoal e profissional que, por diferentes motivos, não tiveram possibilidade de o conseguir (Moran 2002).

Segundo Bidarra (2007) a educação e a formação não são mais o somatório dos conhecimentos adquiridos com o objetivo de preparar o indivíduo para o mundo do trabalho e para as progressões no mesmo. No século em que vivemos, a educação e a formação transformam esses conhecimentos num todo do qual todas as partes fazem parte integrante, inclusive a vida pessoal e profissional do individuo.

Assim sendo, e indo ao encontro da perspetiva de Quintas (2008) a educação e formação do indivíduo contempla vários momentos de formação: a vida quotidiana, o trabalho, etc, isto é, “o conceito de educação e formação de adultos compreende o conjunto dos momentos de formação de carácter formal e informal presentes no trabalho e na vida quotidiana, e o objetivo deste campo educativo vai além dos sistemas de ensino e de formação profissional tradicionais para se projetar na própria realização individual dos sujeitos” (p.20).

A educação é um bem a dispensar às populações e do qual toda a sociedade beneficia. Por conseguinte, a ação educativa das instituições não devia estar condicionada aos fatores económicos que enfraquecem, ou mesmo proíbem, a sua ação formativa; impõe-se, assim, retomar a vontade social e política de preparar o futuro, respondendo aos desafios da sociedade do conhecimento (Duarte, 2007)

É nesta perspetiva que Cooperberg (2001) citado por Fernandes (2006) postula que “o conceito de aprender deixou de estar confinado a idades definidas e a tempos estipulados. A necessidade de saber e aprender percorre toda a vida da pessoa, exigindo dela uma constante atualização de novos saberes que constantemente vão surgindo na vida pessoal, social e profissional” (p.5).

Doravante, a aprendizagem a distância é um elemento inevitável nos sistemas educativos, não só para fazer face às novas exigências dos indivíduos, mas também pela importância na educação dos adultos (Belloni, 2004).

Todavia esta evolução das tecnologias leva a que muitos indivíduos se confrontem com problemas que geram novas necessidades, isto é, segundo Simão (2002), é necessário que desenvolvam a capacidade de pensar por si mesmos e de resolver os problemas com que são confrontados. Isto é, para o autor, cada indivíduo terá de ser um “participante activo e autónomo, aprendendo a aprender ao longo da vida” (Simão, 2002, p. 86).

Neste sentido, esta aprendizagem suportada pelas novas tecnologias (Internet) tem crescido associada ao paradigma de aprendizagem ao longo da vida, ou seja, através da valorização das competências e da permanente reciclagem dos conhecimentos em que os ganhos para o utilizador são evidentes: atualização, acessibilidade e focalização (Moreira, 2000).

A educação ao longo da vida dá força a uma ideia de que *nunca é cedo ou tarde demais para se aprender*, uma filosofia que tem vindo a ganhar importância pelas entidades responsáveis pelos sistemas educativos dos diversos países europeus (Santos, 2000).

Podemos dizer que o EaD é um dos grandes impulsionadores da aprendizagem ao longo da vida. Aprender a aprender, constitui o mais importante meio para o progresso, para a constituição da riqueza e do bem-estar pessoal e social. O papel que cada um de nós representa na sociedade será determinado pelos conhecimentos que fomos adquirindo (Rurato e Gouveia, 2005).

## **6 Desafios Metodológicos e Sociológicos do Ensino a Distância**

Um dos teóricos que se debruçou sobre o impacto social do ensino a distância foi Shih (2002). O autor preocupou-se em encontrar resposta para questões metodológicas e sociológicas no campo do ensino a distância, nomeadamente, o perfil do interessado no EaD, as suas motivações, o seu comportamento face às diferentes culturas, o impacto do EaD no ensino e nas empresas, entre outras questões.

Já vimos que as novas tecnologias são um verdadeiro desafio e dão resposta a muitos outros desafios. Porém, a aprendizagem a distância está rodeada de fatores de natureza sociológica e metodológica que são, também, um desafio e, por isso, devem ser objeto de reflexão.

O mundo cada vez mais exigente em que vivemos leva, por um lado à rutura com anteriores paradigmas da educação e por outro emergem outros de natureza social, económica e cultural.

O ato de ensinar e aprender não é mais suportado por um currículo pedagógico tradicional, com atividades planeadas e dadas numa sala de aula por um professor que expõe o seu saber a um grupo de alunos.

O fácil acesso à informação proporcionado pela Internet, veio revolucionar totalmente o currículo escolar. Segundo Eça (1998), nos nossos dias importa mais estar dotado de metodologias de qualidade e não ter dúvidas sobre a utilidade dessa informação.

A memorização deixou de ser relevante dando lugar a uma nova forma aprender, ou seja nos nossos dias é importante “aprender a aprender” e mais relevante ainda é estar-se preparado para aprender ao longo da vida (Dias, 2001). Podemos então dizer que os conceitos que eram transmitidos não têm qualquer utilidade na resolução dos problemas com que os indivíduos são confrontados no dia-a-dia.

Tal como defende Bidarra (2008), “a relação entre tecnologia e pedagogia mudou substancialmente e deve ser considerada à luz dos últimos desenvolvimentos nas tecnologias educativas, que permitem quebrar com a tradição de um ensino baseado no “manual recomendado”, na dominância do professor como “fonte de saber” e na observância rígida de um currículo pré-determinado” (p.31).

O ensino de hoje está orientado para desenvolver no aluno capacidades de saber pensar, saber criticar, ser criativo e também por transformar o professor num indivíduo reflexivo, estratégico e investigador. Moran (2007) defende que o ensino de hoje deve estar

ao serviço de todas as pessoas com o objetivo de serem pessoas capazes de dar respostas aos problemas com que se vão debater ao longo da vida.

A inclusão do *e-Learning* no processo de aprendizagem abriu novos caminhos e oportunidades tornando-se pertinente refletir sobre um novo paradigma da educação que se baseia numa aprendizagem sem idade, em processos de aprendizagem flexíveis, a distância e difundida pelas novas tecnologias (Internet).

Na era das novas tecnologias da comunicação e da sociedade do conhecimento, segundo Bates, 2000 citado por Rurato, 2008, as exigências dos estudantes passam por obter qualificações que resultem de uma aprendizagem fácil, flexível, ajustada às suas obrigações familiares, profissionais e sociais. As suas preferências passam pela aprendizagem por tentativa e erro, preferem estar ligados *on-line* e saber “navegar na informação” (Oblinger, Barone e Hawkins, 2001 citado por Rurato 2008).

Para Gilbert, Palloff e Pratt (2004) citado por Ferreira (2007), este aluno *on-line* “típico” corresponde a alguém que tem mais de 25 anos, está empregado, preocupado com o bem-estar social da comunidade, com alguma educação superior, podendo ser tanto do sexo masculino quanto do feminino. Os mesmos autores referem uma pesquisa efetuada pelo que os indivíduos que procuram esta modalidade de ensino podem ser de qualquer faixa etária e tanto podem ser homens ou mulheres de todas as raças. Daqui podemos concluir que a procura de cursos de EaD reflete a popularidade que a Internet adquiriu em todo o mundo assim como a queda das barreiras que se faziam sentir na comunicação entre os indivíduos quer o seu perfil fosse de aluno ou de professor.

Lagarto, (s/d) refere-se à Internet como sendo um dado adquirido nos nossos dias e uma poderosa ferramenta de disseminação do conhecimento fundamentalmente, do acesso à educação e à formação permanente de um vasto leque de indivíduos, incluindo os mais desfavorecidos.

Embora as novas tecnologias possam vir a sustentar o tão esperado “paraíso virtual” do ensino e da aprendizagem a distância os problemas sociológicos e metodológicos associados a esse fenómeno não são fáceis de resolver.

Os indivíduos têm diferentes formas de aprender. Essas estão condicionadas, por um lado pelas diferentes formas de perceber e processar a informação e por outro pelas experiências de aprendizagem, por isso, o planeamento dos conteúdos da aprendizagem comportar todos esses condicionantes (Bidarra, 2008).

Para além do público *on-line* e “navegador” da Internet, no cenário da aprendizagem surge um outro público, com características diferentes. Trata-se de um leque de pessoas mais

práticas e cuja experiência de vida as transforma em pessoas autónomas, e orientadas para objetivos que procuram atualizar os seus conhecimentos e ver reconhecidas as competências adquiridas ao longo do seu percurso de vida.

A sua literacia nas TIC produz insegurança para a capacidade de aprender, de procurar informação para as suas necessidades de aprendizagem, serviços de apoio e de formação nas novas tecnologias, enfim, em tudo o que contribua para o seu sucesso no EaD (Diaz, 2002; Dortch, 2003; Dubois, 1996 citado por Rurato, 2008)

Para além destas características Hardy e Boaz (1997 citado por Rurato, 2008) aponta, também, a capacidade de trabalhar e estudar de forma independente, autodisciplina, auto motivação e perseverança como particularidades do aluno do ensino a distância.

Com base na teoria da andragogia e da teoria social da aprendizagem Dirkx e Prenger (1995 citado por Rurato, 2008) acrescentam outras características ao aluno/formando adulto do EaD. Eles referem que este público não é homogéneo na idade, nas capacidades e na experiência de trabalho, mas traz consigo algo que os outros ainda não têm: a experiência de vida. São indivíduos com objetivos e identidades pessoais bem definidas, e cujas experiências pessoais são um excelente recurso de aprendizagem;

Do mesmo modo Rurato (2008) refere que num curso a distância não é obrigatório que o aluno seja adulto, ou que tenha uma escolaridade mais alta, contudo tem de ser um individuo responsável pela sua aprendizagem. O compromisso com a aprendizagem é uma das características que o autor refere nestes indivíduos, uma vez que resulta de um esforço autónomo e por isso sentem-se muito motivados e orgulhosos por evidenciar o seu esforço e a sua capacidade para aprender.

Ainda existem algumas barreiras que influenciam de forma negativa a decisão de participar no EaD, referimos por exemplo: (i) a falta de incentivo e de apoio familiar ou de amigos; (ii) a preocupação se as suas capacidades são ou não bem sucedidas; (iii) experiências anteriores negativas; (iv) a preocupação de não serem capazes de se integrarem no grupo. Podemos acrescentar, também, as características demográficas e acontecimentos na vida dos indivíduos podem ter um forte impacto na decisão de participação no processo de aprendizagem. Essas variáveis segundo Rurato (2008) incluem: idade; sexo; raça/etnia; local de nascimento; composição do agregado familiar (idade e número de componentes); curriculum académico; capacidade de domínio da língua materna e outras; estatuto profissional; ocupação e rendimentos. Há ainda a considerar situações relacionadas com fatos da vida pessoal que podem influenciar a sua decisão, tais como: divórcio ou separação;

viuvez; parto; crianças que começam a escola; desemprego e a reforma, são fatores potencialmente importantes na vida dos indivíduos, e que podem influenciar na sua decisão.

Para Simonson (et al., 2000, citado por Rurato, 2008) cada indivíduo é único e como tal tem características únicas, logo as suas motivações, experiências de vida e capacidades cognitivas exercem um forte impacto no modo como gere e processa a sua aprendizagem.

Para Rurato (2008), a função de um indivíduo que frequenta quaisquer modalidades de ensino é aprender mas, para isso é obrigatório que se sinta motivado. A motivação pode ser entendida, como todas as razões que levam o indivíduo a optar por algo a partir do qual vai obter determinado benefício que contribua para aumentar a sua autoestima (Wiklund, Reder & Hart-Landsberg 1992 citado por Rurato, 2007).

Lieb (1991) citado por Rurato (2005) refere seis fatores que servem de motivação ao indivíduo que pretende aprender: “(i) Relacionamento social – para fazer novos amigos, necessidade de novas associações e relacionamentos; (ii) Expetativas externas – para cumprir instruções e realizar as recomendações de alguém com autoridade formal; (iii) Bem-estar social – para conseguir realizar algo que ajude os outros, ou participar em trabalho comunitário; (iv) Desenvolvimento pessoal – para conseguir uma promoção, segurança profissional, ou estar alerta para possíveis necessidades de se adaptar a mudanças no emprego, necessidade de manter competências antigas ou de aprender outras novas; (v) Escape ou estímulo – para se livrar da rotina diária; (vi) Interesse cognitivo – para aprender pelo simples facto de aprender, ter novos conhecimentos e satisfazer uma mente inquiridora” (p. 180)

Na sociedade do conhecimento é forçoso que cada indivíduo desenvolva a competência de “aprender a aprender” e que assuma um papel ativo nesse processo, uma vez que o papel de aprender e de construir o conhecimento é, agora, da sua responsabilidade. (Mendonça, 2002, citado por Santos, 2007).

Para terminar este ponto referimos que o EaD na figura do *e-Learning* é um modo de ensinar à distância direcionado para indivíduos motivados para aprender, que tenham conhecimentos para tal e que tenham acesso a tecnologia. Todavia, não podemos considerar que seja a chave para todos os problemas educacionais, uma vez que não se pode aplicar em todas as situações, nem a todas as pessoas, organizações, faixas etárias ou contextos sociais. Contudo tem revelado ser uma excelente solução para muitas situações que outrora representavam enormes barreiras ao conhecimento.

Para além disso, as mudanças imparáveis das TIC e a velocidade com que é processada a quantidade de informação disponível levam a um esforço permanente de atualização dos

sistemas educativos no sentido de se adaptarem à satisfação das necessidades e ao desenvolvimento de competências dos alunos. Deste modo poderão adaptar-se às novas exigências do mundo do trabalho e empolgar a importância da aprendizagem ao longo da vida

Todavia, esta nova atitude perante a informação e os meios de adquirir conhecimento traz mudanças significativas na vida das pessoas, principalmente daquelas que não nasceram na era da Internet. Essas pessoas, segundo (Fischer, s/d) têm de enfrentar um novo desafio e precisam de ser requalificadas sob pena de perderem os seus postos de trabalho face às novas formas de execução das tarefas. Este desafio aplica-se também aos estabelecimentos de ensino que têm de criar condições e diminuir a distância entre o mundo formal e o mundo exterior.

Para Fischer (s/d) um triângulo tem três vértices, num deles temos as TIC, no outro a competência para “aprender a aprender” e finalmente no último temos o conceito de “aprendizagem ao longo da vida” (life long learning). Segundo o autor, estes três conceitos interligam-se e complementam-se, tornam-se um só, uma vez que não pode continuar a haver dicotomia entre um local onde se adquire conhecimento (a escola) e um local onde se trabalha (o posto de trabalho).

O EaD está atualmente bem presente no ensino e na aprendizagem ao longo da vida e esperamos que todos aqueles que tenham poder de decisão (escolas, universidades, governos, empresas e a sociedade em geral) possam lutar pela sua continuidade e sucesso (Shih, 2002).

## 7 O Ensino a Distância e a Aprendizagem ao Longo da Vida

*A eclosão das tecnologias, suportadas por poderosas indústrias culturais, e as potencialidades de interação através de redes de dados, prefiguram um cenário explosivo de oportunidades de auto-educação e de ensino a distância, não só na idade escolar, mas ao longo de toda a vida.*

(Santos, 2000, p.16)

Nos nossos dias e na sociedade em que vivemos é, perfeitamente, reconhecida a importância da aprendizagem ao longo da vida. A aprendizagem suportada pelas novas tecnologias (Internet) tem crescido essencialmente associada ao paradigma de aprendizagem ao longo da vida (Santos,2000).

A aprendizagem ao longo da vida é para Azevedo (1999), “o campo de possibilidades de desenvolvimento pessoal e de enriquecimento da bagagem cultural (p. 60)”. Para o autor, são estas aprendizagens que se desenvolvem formal ou informalmente que estimulam à aquisição de novas competências.

As mudanças sociais, culturais e profissionais com que somos confrontados, em particular a necessidade da valorização curricular no campo profissional, obrigam a uma constante atualização de conhecimentos e ao perfeito domínio de um leque alargado de matérias.

A rápida e constante mudança em todas as áreas do saber e em particular na profissional obriga o indivíduo a tornar-se permeável à transição do “conhecimento” para a “competência” e do ensino para a aprendizagem. Este ritmo deve ser adquirido pelo indivíduo desde cedo isto é, a partir do momento em que começa a "aprender a aprender” porque, as exigências da vida obrigam a uma aprendizagem continua que segundo Rurato (1999), traduz-se em três vertentes: além do “saber-saber” e “saber ser/estar” (atitude perante o trabalho), privilegia-se “o saber-fazer”.

Esta insaciedade do saber leva o indivíduo à permanente atualização, aperfeiçoamento e a um *continuum* de formação que lhe garanta a valorização de competências no campo profissional.

Deste modo, as Tecnologias da Informação e da Comunicação desempenham um papel ativo e permanente na formação profissional particularmente a que tem a ver com novas qualificações ou requalificações profissionais dos indivíduos.

As ferramentas de informática fazem parte obrigatória dos recursos das empresas e de quase todas as profissões. Elas são o grande motor da atividade humana e consequentemente da formação profissional que se gera a partir daí.

Daí podermos referir que as tecnologias de informação e comunicação estarão sempre presentes e darão o seu grandioso contributo em qualquer plano estratégico de intervenção social, económico e cultural: aprender sem idade, processos flexíveis de aprendizagem a distância e por recurso a linguagens multimédia, veiculadas por novas tecnologias da informação e da comunicação; a combinação de formas de aprendizagem diversificadas.

A formação à distância apresenta-se como uma alternativa para fazer face aos desafios profissionais e culturais permitindo, aos indivíduos atualizarem saberes de acordo com a sua disponibilidade e ritmo de aprendizagem.

Como já referimos anteriormente, o conceito de EaD foi acompanhado pelas sucessivas e rápidas modificações que as tecnologias foram sofrendo, não sendo, por isso, fácil encontrar um termo que o definisse claramente. Essa dificuldade mantém-se nos nossos dias, não só porque o avanço das tecnológicas continua a verificar-se a um ritmo bastante acelerado, mas também porque é preciso fazer frente aos novos desafios que se apresentam aos educadores, no sentido de (re)conceptualizar a ideia de escola e de aprendizagem ao longo da vida (McIsaac e Gunawardena, 1996 citado por Rurato s/d).

Considerando o ensino-aprendizagem como meio de emancipação, e partindo de uma perspectiva de democratização das oportunidades educacionais na sociedade da informação ou do saber, onde a formação inicial se torna rapidamente insuficiente, as tendências mais representativas apontam para a educação ao longo da vida, sendo mais adaptadas aos locais de trabalho e às expectativas e necessidades dos indivíduos (Bates, 1990; Carmo, 1997; Keegan, 1980; Perriault, 1996 citado por Rurato s/d).

De acordo com Quintas (2008) “o mundo contemporâneo coloca em dúvida o que outrora era consensual. Conceitos tradicionalmente entendidos como valores absolutos, qualquer que fosse o contexto em que se observassem, passam a ser dependentes de um grupo de pessoas que os defende, ou seja, tornaram-se conceitos circunstanciais (...) A escola não é mais o único local (ou dos únicos locais) que dá acesso ao conhecimento e à formação e o perfil formativo que a instituição “escola” proporciona já não está adequado às exigências atuais, que solicitam ao indivíduo competências de flexibilidade, capacidade de intervenção e de criatividade, em suma, aptidões para lidar com o incerto e o inesperado e neles encontrar sentidos, oportunidades e condições de viabilidade pessoal” (p.14).

Na opinião de Tofler (1984 citado por Pond, 2003) os iletrados do século XXI não serão apenas aqueles que não saibam ler e escrever, mas também aqueles que não saibam aprender, desaprender e voltar a aprender. Assim, o modo como as instituições conectadas com esta área de ensinoaprendizagem vão responder, é uma preocupação latente em todos os

intervenientes neste processo (Dasher-Alston & Patton, 1998 citado por Rurato 2008). Algumas das mudanças resultantes do contínuo crescimento da importância de aprender ao longo da vida terão de ser acompanhadas por versões mais curtas de programas educativos, que sejam compatíveis com os meios de transmissão atuais e devidamente credenciados (Gallagher, 2003 citado por Rurato 2008).

O conceito de EaD foi acompanhado pelas sucessivas e rápidas modificações que as tecnologias foram sofrendo. Nos nossos dias essa dificuldade mantém-se, não só porque o avanço das tecnológicas continua a verificar-se a um ritmo bastante acelerado mas também porque é preciso fazer frente aos novos desafios que se apresentam aos educadores, no sentido de (re)conceptualizar a ideia de escola e de aprendizagem ao longo da vida.

Considerando o ensino-aprendizagem como meio de emancipação, e partindo de uma perspectiva de democratização das oportunidades educacionais na sociedade da informação ou do saber, onde a formação inicial se torna rapidamente insuficiente, as tendências mais representativas apontam para a educação ao longo da vida, sendo mais adaptadas aos locais de trabalho e às expectativas e necessidades dos indivíduos (Keegan, 1980; Bates, 1990; Perriault, 1996; Carmo, 1997 citado por Belloni s/d).

Assumimos, tal como Rurato (2008), que “aprender a aprender é assumir que aquilo que nos distingue como seres humanos dos restantes seres vivos é, precisamente, a capacidade de aprender durante toda a vida” (p29).

Presentemente o envolvimento do EaD na missão de ensinar e na aprendizagem ao longo da vida é bastante forte, por isso, desejamos que todos aqueles que, de alguma forma possam contribuir para a sua continuidade e sucesso (Universidades, Empresas, Governo e a sociedade em geral) o façam de uma forma firme e desinteressada.

## **PARTE II – ESTÁGIO**

- 1- Caracterização do Hospital de Faro, EPE
- 2- O Centro de Formação, Investigação e Conhecimento
- 3- A plataforma de *e-Learning*-Dokeos aplicada à profissional
- 4- Atividades desenvolvidas no Estágio
- 5- Avaliação do Estágio

## CAPITULO 1

*O Hospital de Faro é um hospital público, com características de hospital central, cuja finalidade é elevar a qualidade dos cuidados de saúde prestados à população e satisfazer as necessidades e expectativas dos seus utentes mediante a prestação de serviços de saúde especializados.*

(HF, 2010, p.11)

Neste capítulo faremos a apresentação da organização e do serviço onde se desenvolveu o estágio. Aspectos como a sua história, missão, visão, valores, objetivos estratégicos, domínio de intervenção, recursos humanos e formação profissional desenvolvida não serão esquecidos. Não podemos deixar de fazer particular análise à formação em regime de *e-Learning* uma vez que esse é o tema central deste trabalho.

### **1 Caracterização Hospital de Faro, EPE<sup>3</sup>**

Conforme vem expresso no Decreto-lei nº 588/99, de 17 de Dezembro, e do art. 18º do anexo da Lei nº 27/2002, de 8 de Novembro, o H Faro, EPE *é uma pessoa coletiva de direito público de natureza empresarial dotada de autonomia administrativa, financeira e patrimonial.*

O HF tem por objeto principal a prestação de cuidados de saúde à população, designadamente aos beneficiários do Serviço Nacional de Saúde (SNS) e aos beneficiários dos subsistemas de saúde, ou de entidades externas que com ele contratualizem a prestação de cuidados de saúde e a todos os cidadãos em geral. Tem, ainda, por objetivo desenvolver atividades de investigação, formação e ensino podendo esta estar na dependência de Contratos-Programa ou de Programas Operacionais específicos (POPH).

Atualmente é o Hospital de referência do sotavento algarvio, servindo a população dos concelhos de Albufeira, Alcoutim, Castro Marim, Faro, Loulé, Olhão, São Brás de Alportel, Tavira e Vila Real Stº António. É, também, o centro de referência para toda a região do Algarve, abrangendo uma população de cerca de 434 mil habitantes, número que pode triplicar, na época alta do turismo.

---

<sup>3</sup> Toda a informação referente à descrição e caracterização da Organização foi retirada de diversos documentos cedidos pelo Hospital de Faro, EPE para consulta.

Ao longo dos anos muitas foram as adaptações de estrutura e de organização que sofreu, mudanças que alteraram a sua capacidade de resposta assistencial com acréscimo dos níveis de complexidade e de subespecialização nos Serviços.

Na sequência da sua requalificação como EPE, o HF está dotado de todas as valências básicas e complementares que permitem ajustar a sua classificação no nível II de diferenciação da Carta Hospitalar. O HF constitui-se, deste modo, como um Serviço Público instituído, organizado e administrado a pensar na população e na prestação de cuidados médicos diferenciados.

### **1.1 Origem e Evolução histórica**

Construído para substituir o antigo Hospital da Santa Casa da Misericórdia, o HF iniciou a sua atividade a 4 de Dezembro de 1979, após publicação do seu quadro orgânico de pessoal.

Ao longo dos anos, muitas foram as adaptações de estrutura e de organização que sofreu, mudanças que alteraram a sua capacidade de resposta assistencial, com acréscimo significativo dos níveis de complexidade, diferenciação técnica e de especialização dos Serviços.

Foi requalificado por Despacho de Sua Excelência o Senhor Secretário de Estado da Saúde, de 22 de Janeiro de 2008, como Hospital Central. Posteriormente, através do Decreto-Lei n.º 180/2008, de 26 de Agosto, o Hospital de Faro foi Entidade Pública Empresarial, dotada de autonomia administrativa, financeira e patrimonial, enquadrando-se nos estatutos aprovados pelo Decreto-Lei n.º 233/2005, de 29 de Dezembro.

O HF tem por objeto principal a prestação de cuidados de saúde à população, designadamente aos beneficiários do Serviço Nacional de Saúde e dos subsistemas de saúde, ou de entidades externas que com ele contratualizem a prestação de cuidados de saúde e a todos os cidadãos em geral. Tem, ainda, por objetivo, desenvolver atividades de investigação, formação e ensino, podendo esta estar na dependência de Contratos-Programa ou de Programas Operacionais específicos do Fundo Social Europeu (FSE). Atualmente, tendo sido decidida a construção do Novo Hospital Central do Algarve, aguarda-se a substituição do atual Hospital de Faro por aquela futura Unidade, perspetivando-se que os respetivos trabalhos estejam concluídos em meados de 2014.

## 1.2 Missão, Visão, Valores e Objetivos Estratégicos

Tal como consta no Relatório de Gestão e Contas (2010), “o Hospital de Faro é um hospital público, com características de hospital central, cuja finalidade é elevar a qualidade dos cuidados de saúde prestados à população e satisfazer as necessidades e expectativas dos seus utentes mediante a prestação de serviços de saúde especializados” (p.11).

### 1.2.1 Missão

A missão reflete a identidade da empresa e as principais motivações que sustentam a sua existência, sendo a partir desta que se estabelecem os objetivos e a estratégia (Reis, 2008).

Bilhim (2006b) refere-se à missão de uma organização como sendo o que caracteriza a sua finalidade básica, a razão de ser da sua existência. Para o autor (Bilhim, 2006a) “A clareza da missão, tanto para a organização, no seu todo, como para os elementos que a compõem, é uma condição crítica de sucesso numa organização” (p.192).

Também o HF aposta numa gestão estratégica centrada no pressuposto de que o envolvimento de todos os colaboradores contribui para alcançar os objetivos da organização.

Esta ótica está bem expressa no documento que serviu de base a esta análise quando está referido que “as atividades desenvolvidas durante o exercício de 2010 tiveram como pressuposto elevar a qualidade da prestação de serviços, em tempo oportuno e a custos socialmente comportáveis. O HF, com o empenho dos seus profissionais, para os quais deixamos uma palavra de confiança e de agradecimento, não deixou de dar resposta aos desafios que se lhe colocaram. Os êxitos que queremos atingir dependem da forma como cada um abraça a missão e aplica os seus valores” (Relatório de Gestão e Contas 2010, p.9).

Para isso, assume como **vetores principais de atuação** o desenvolvimento da melhoria contínua nos seguintes domínios:

- A motivação e o desenvolvimento profissional das pessoas que trabalham no hospital;
- A eficiência e o equilíbrio financeiro da gestão;
- A contribuição para a melhoria do Sistema Nacional de Saúde, pela cooperação e coordenação com outras organizações deste sistema.

### **1.2.2 Visão**

A visão ajuda a ultrapassar dificuldades e apresenta cenários daquilo que a organização pretende alcançar no futuro (Bilhim 2006a).

O HF “pretende ser um hospital de qualidade excelente, em permanente aperfeiçoamento profissional e técnico, capaz de lograr um alto grau de satisfação dos agentes sociais, dos profissionais que nele trabalham e, especialmente, dos seus utentes” (HF, 2010, p. 11)

Segundo Bilhim (2006b) a visão é o fio condutor dos comportamentos, decisões que desencadeiam as ações. Estas ações são norteadas por princípios éticos, regras morais, valores que simbolizam os atos de todos os colaboradores da organização

### **1.2.3 Valores**

Os valores são o reflexo das convicções e dos princípios éticos, sendo amplamente convertidos no dia-a-dia dos colaboradores em padrões de conduta e comportamento (Reis, 2008).

Tamayo e Borges (2001) referem-se aos valores organizacionais como sendo crenças relativas a “condutas e metas organizacionais desejáveis que orientam a vida da organização e estão a serviço de interesses individuais, coletivos ou ambos” (p. 343).

O HF definiu os seguintes valores: (i) o trabalho em prol dos utentes; (ii) o trabalho de equipa; (iii) a orientação para os resultados (ganhos em saúde); (iv) a aposta na inovação; (v) o sentido de pertença; (vi) a gestão participativa.

## **1.3 Objetivos Estratégicos do Hospital de Faro, EPE**

Conforme refere Bilhim (2006a) a estratégia é um conceito dinâmico que envolve a decisão sobre o onde e como aplicar os recursos, por forma a atingir os objetivos definidos. A qualidade nos cuidados de saúde deve constituir a pedra basilar para a organização de saúde, uma vez que o cliente procura a satisfação de uma necessidade pessoal relacionada com o seu bem-estar e conforto.

A política estratégica do HF está orientada para o desenvolvimento organizacional e concebida de forma a estruturar a mudança, contribuindo, assim, para a melhoria dos serviços, em termos de eficácia e eficiência, desburocratização, redução de custos, redução de desperdícios, satisfação dos profissionais, promovendo as mudanças comportamentais tão necessárias no atual quadro do sector da saúde em Portugal.

#### 1.4 Recursos Humanos

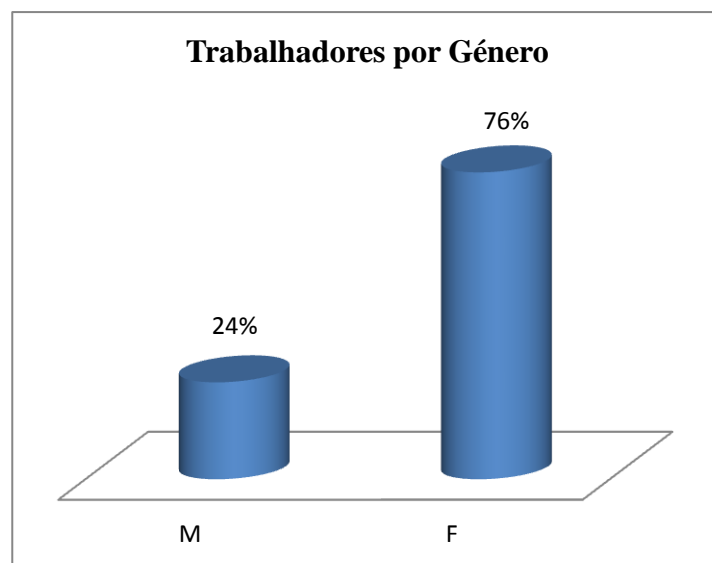
Para Bilhim (2006a), “as pessoas estão no centro do sucesso da atividade. No coração de muitas empresas encontram-se as capacidades e comportamentos de grupo de pessoas de talento” (p. 63).

Segundo Chiavenato (2003) as organizações dependem de pessoas para poder funcionar. Os recursos humanos deixaram de representar um custo, dando lugar a um investimento e o sucesso da empresa depende do envolvimento, esforço e profissionalismo de todos os que nela trabalham. Neste mesmo sentido, Bilhim (2006a) afirma que as pessoas são, atualmente, consideradas como um ativo organizacional, que, como tal, necessita de ser valorizado através de investimento em formação.

Na perspetiva destes autores as pessoas têm um papel decisivo no cumprimento dos objetivos e metas estabelecidas, por contribuírem com os seus conhecimentos, competências e aptidões, proporcionando decisões e ações que dinamizam a organização, conduzindo-a à excelência e ao sucesso.

O capital humano no HF tem vindo a ganhar importância como forma de adaptação às novas realidades. Tendo por base o balanço social de 2010, em 31 de Dezembro de 2010, o HFaro contava com um total de 2.350 trabalhadores, repartindo-se estes por 24% (571) de homens e 76% (1779) de mulheres (Figura 2 e Tabela 3).

**Figura 2 - N° de Trabalhadores por género**



Fonte: HF, 2010, p 3

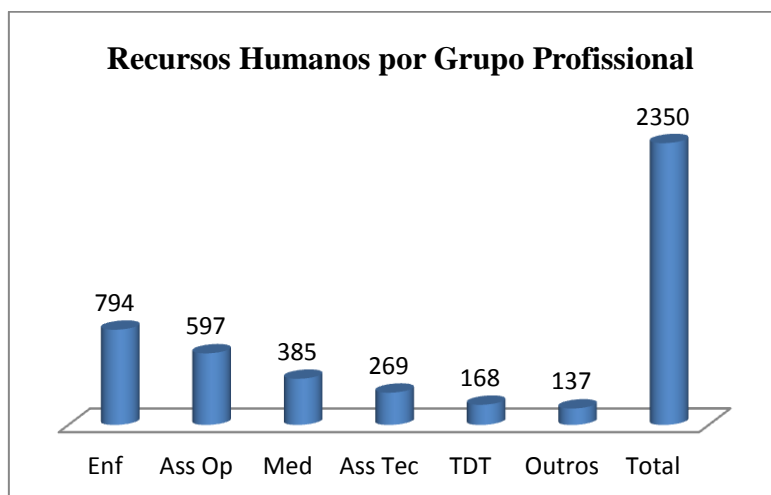
**Tabela 3** - Trabalhadores por escalão etário e género

Escalão etário e género	Masculino	Feminino	TOTAL	%	Acumulado
Menos de 20 anos	1	0	1	0,04%	0,04%
20-24	32	118	150	6,38%	6,43%
25-29	92	319	411	17,49%	23,91%
30-34	80	240	320	13,62%	37,53%
35-39	79	229	308	13,11%	50,64%
40-44	66	240	306	13,02%	63,66%
45-49	73	221	294	12,51%	76,17%
50-54	68	201	269	11,45%	87,62%
55-59	54	142	196	8,34%	95,96%
60-64	24	54	78	3,32%	99,28%
65-69	2	15	17	0,72%	100,00%
70 e mais	0	0	0	0,00%	
TOTAL	571	1.779	2.350	100,00%	

Fonte: HF, 2010, p.30

Quanto à distribuição dos Recursos Humanos por grupo profissional verificamos que o maior número de efetivos concentra-se no grupo da Enfermagem (794), seguindo-se os Assistentes Operacionais (597), Médicos (385), Assistentes Técnicos (269) e Técnicos de Diagnóstico e Terapêutica (168). Os restantes grupos profissionais reuniam, em conjunto, um total de 137 trabalhadores (Figura 3).

**Figura 3** - Recursos Humanos por Grupo profissional



Fonte: HF, 2010, p.3

Relativamente à evolução do nº de efetivos de 2009 para 2010, verificamos que houve um ligeiro acréscimo. Em termos absolutos representa um valor de 22 efetivos, no entanto o

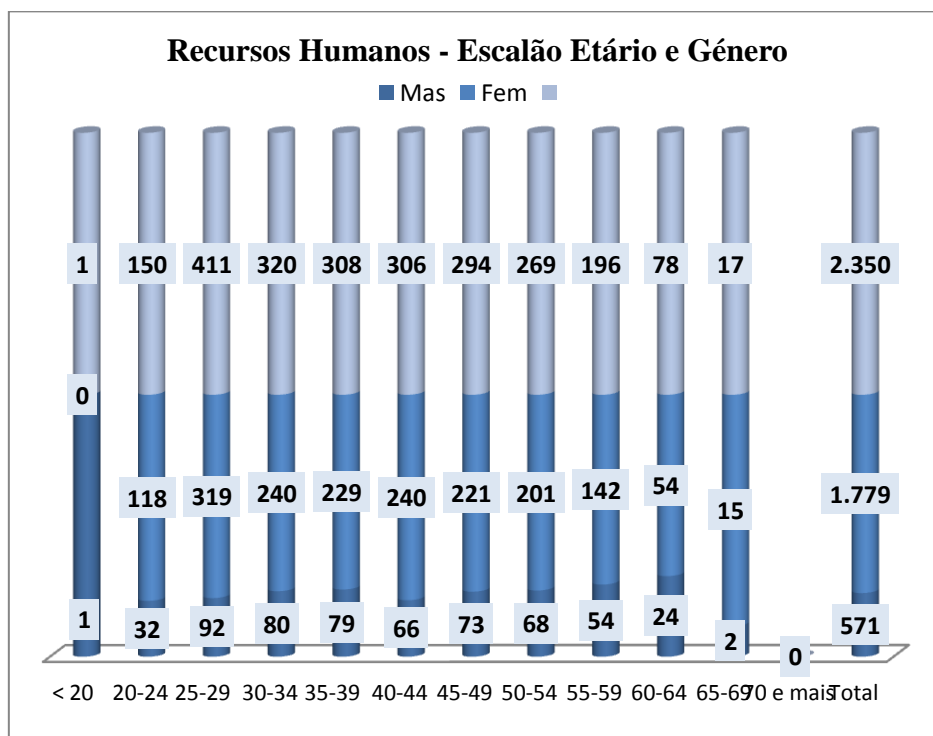
valor percentual é, apenas, de 0.95% em relação a 2009. Efetuada uma análise pormenorizada, os grupos que mais contribuíram para este aumento foram os profissionais de Enfermagem (771 para 794), Médicos (374 para 385), Técnicos Superiores (101 para 108) e Técnicos de Diagnóstico e Terapêutica (101 para 108).

### 1.4.1 Estrutura etária

Relativamente à estrutura etária dos profissionais verificámos que no final de 2010, e como podemos confirmar através da leitura da figura 4, do total dos colaboradores, 1345 (mais de 57%) têm idades compreendidas entre os 25 e os 44 anos. Por outro lado, 1005 (43%) trabalhadores têm idade superior a 44 anos. Entre os 50 e os 69 anos de idade verifica-se um valor absoluto de 560, o que representa um valor percentual de 23,83% do total de trabalhadores.

A média de idades em 2010 era de 39,83 anos. Este valor tem vindo a aumentar nos últimos anos, em consequência do processo de aposentações e das novas contratações, tendo registado os valores de 41,05 e 39,81 anos em 2008 e 2009, respetivamente.

**Figura 4 - Recursos Humanos por o escalão etário e género**

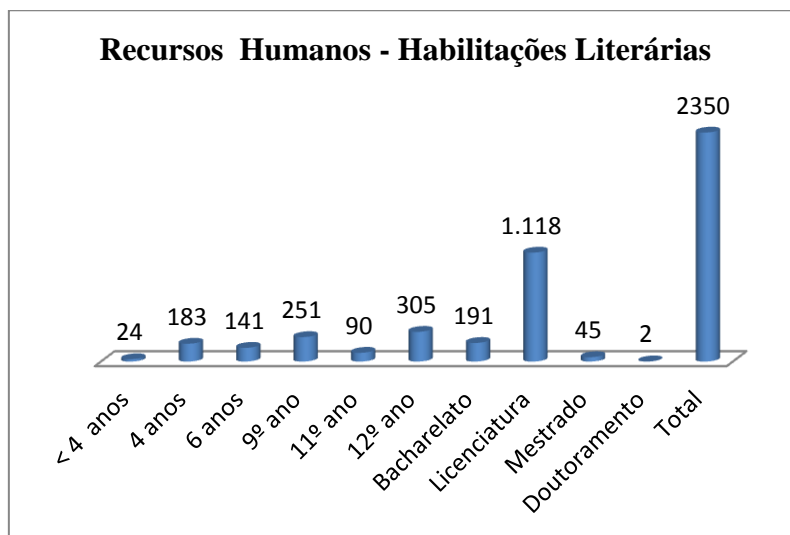


Fonte: HF, 2010, p.5

### 1.4.2 Habilitações literárias

Em termos de habilitações literárias, 47,57 % dos profissionais detêm um Curso Superior. Para esta situação muito contribuem os grupos profissionais afetos à prestação direta de cuidados de saúde. Com habilitação superior a licenciatura temos 2% dos colaboradores. Este número será brevemente alterado tendo em conta o número de trabalhadores que se encontram a frequentar Mestrados e Doutoramentos quer na UALG quer em outras Universidades nacionais. Apenas 25,49% dos trabalhadores têm habilitações iguais ou inferiores ao 9º ano. Na restante percentagem (25,03%), estão incluídos os colaboradores com habilitação literária ao nível do 11º, 12º e Bacharelato.

**Figura 5 - Habilitações Literárias**



Fonte: HF, 2010, p.6

## **2 O Centro de Formação, Investigação e Conhecimento**

O CFIC foi o local onde realizámos o estágio. Por esse motivo pretendemos, por um lado dar-lhe especial destaque e por outro transmitir de forma clara o que aqui se faz.

### **2.1 Caraterização**

O CFIC é uma Unidade Formativa acreditada, desde 7 de setembro de 1999, pela Secretaria-Geral do Ministério da Saúde. Atualmente está acreditado pela Entidade Reguladora da Saúde, Administração Central do Sistema de Saúde (ACSS). Nesse sentido está autorizada a ministrar formação profissional no âmbito da saúde, aos seus colaboradores.

O CFIC tem como missão promover a valorização e o desenvolvimento das competências e qualificações técnicas dos seus recursos humanos, adequando-as às necessidades concretas dos serviços, procurando, ao mesmo tempo, caminhar segundo as orientações e objetivos estratégicos, definidos pelo Conselho de Administração. O seu principal objetivo consiste em dar resposta às necessidades dos profissionais do HFaro nas áreas da investigação e da formação pré e pós-graduada, nas diversas modalidades e contextos em que as mesmas se desenvolvem.

A Investigação é, também, um dos pilares estruturais do CFIC do HFaro, daí ter sido criada (muito recentemente) uma Unidade específica para esse fim.

#### **2.1.1 Estrutura orgânica**

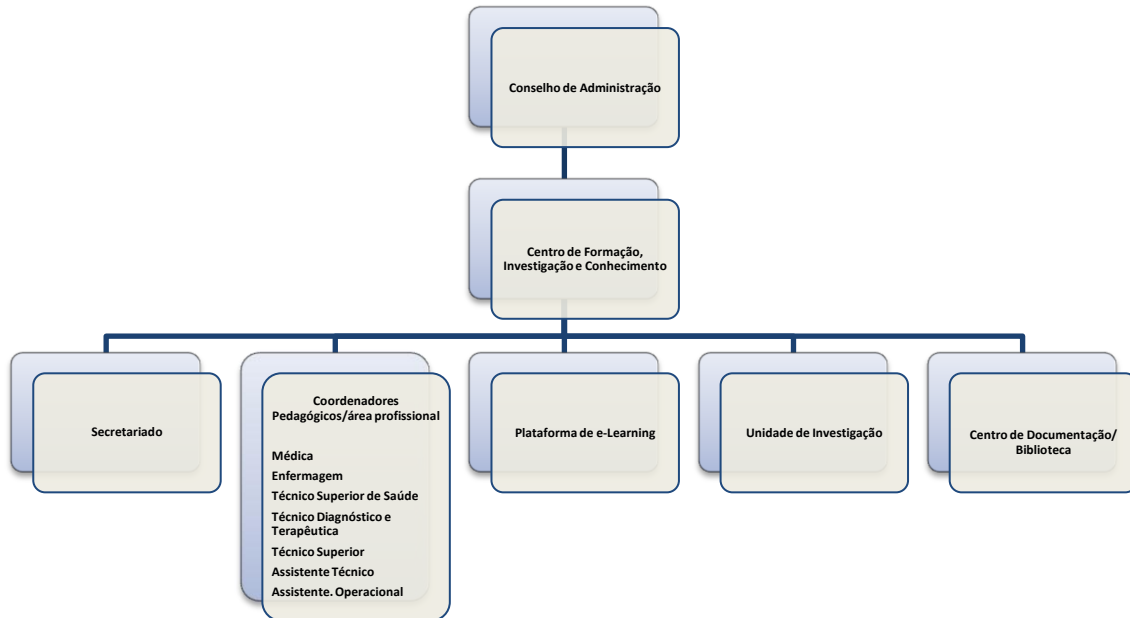
Hierarquicamente o CFIC depende do Conselho de Administração do HF e é composto pela Unidade de Formação, propriamente dita, Plataforma de *e-Learning*, Unidade de Investigação e Centro de Documentação.

Os recursos humanos alocados ao CFIC têm um saber acumulado ao longo de vários anos e um conjunto de competências profissionais e académicas que lhes confere grande diferenciação em várias áreas e uma flexibilidade de adaptação à crescente exigência da qualidade dos serviços de saúde.

Conforme pode ser analisado na Figura 6, a equipa permanente da Unidade Formativa dispõe de técnicos com formação académica em Sociologia do Trabalho, Psicologia Clínica, Gestão de Recursos Humanos, Assessoria e Administração (atualmente a frequentar um mestrado em Tecnologias da Informação e da Comunicação), Licenciado em Enfermagem e

finalmente um Licenciado em Sociologia (mestrando em Ciências da Educação e da Formação). Esta equipa, com funções distintas, é apoiada por um secretariado.

**Figura 6** - Estrutura Orgânica do CFIC



Fonte: CFIC, 2008, p. 5

### **2.1.2 Competências do CFIC**

Para desenvolver as tarefas que envolvem todo o processo formativo o CFIC, conforme pode ser verificado no organograma da fig. 6, conta também com uma equipa que integra: (i) uma Comissão Executiva e uma Comissão Consultiva compostas por vários elementos mais ou menos representativos de todos os grupos profissionais do Hospital; (ii) um gabinete de Apoio Técnico com elementos que dominam conhecimentos especializados na área dos meios audiovisuais, *design*, gestão de projetos ao Fundo Social Europeu e estatística (FSE).

Todos os elementos que compõem esta equipa têm um papel relevante para o desenvolvimento adequado das suas funções e da eficácia e eficiência da Unidade. Todavia o compromisso mais pesado e de maior responsabilidade cabe à Comissão Executiva, uma vez que tem a seu cargo, (i) o planeamento e gestão de toda a atividade formativa de acordo com o diagnóstico de necessidades de formação dos profissionais, estabelecendo as respetivas prioridades em função da conjugação dos planos estratégicos definidos pelo Conselho de Administração; (ii) a promoção das ações de formação de modo a que respondam às prioridades definidas, valorizando as modalidades de formação centradas nas práticas profissionais e nos contextos organizacionais dos diferentes serviços e setores de atividade do Hospital; (iii) a elaboração, implementação e avaliação dos Planos de Formação; entre outras tarefas.

### **2.1.3 Objetivos do CFIC**

O Relatório de Gestão e Contas (2010) refere, claramente, os objetivos do CFIC quando diz que “O CFIC pretende apostar numa linha de formação que promova a atualização e a otimização das competências próprias dos profissionais do Hospital de Faro” (p.34) Esta Unidade Formativa tem como objetivo principal programar e realizar formação profissional direcionada principalmente para a satisfação de necessidades identificadas pela Organização, no que concerne à formação contínua dos colaboradores, independentemente dos grupos profissionais ou das áreas de atividade.

Além destes objetivos, o CFIC também intervém, na vertente do ensino pré-graduado, através da elaboração de protocolos de colaboração com outras entidades, nomeadamente as de ensino superior.

Como linhas mestras de orientação, o CFIC têm como finalidade tornar a Missão mais concreta e alcançar a Visão de futuro da organização.

Neste sentido, os objetivos estratégicos do CFIC do HFaro são os seguintes: (i) incentivar a autoformação, a prática de investigação e a inovação no posto de trabalho; (ii) promover a identificação das necessidades de formação e incentivar a participação dos profissionais nas ações a desenvolver, em consonância com as perspetivas estratégicas da Instituição; (iii) dar resposta às necessidades de formação identificadas; (iv) fomentar o intercâmbio e a divulgação de boas práticas ao nível interno e externo; (v) promover a organização de planos globais de formação; (vi) proporcionar ao Hospital a possibilidade de, através do aperfeiçoamento e da qualificação dos seus profissionais, realizar a sua missão com maior eficiência técnica e económica; (vii) diligenciar no sentido de obter apoios financeiros externos, nomeadamente da União Europeia ou através de outras formas tidas por convenientes; (viii) diligenciar no sentido de se reforçar a colaboração com outros Hospitais e instituições, nomeadamente as Universidades, sejam elas Nacionais ou Internacionais (HF, 2010).

## **2.2 A Formação Profissional**

Num contexto de mudança acelerada, a formação profissional transforma-se num dos principais vetores para o aprofundamento e desenvolvimento de competências dos colaboradores (Costa, 2003) e para fazer face aos anseios e necessidades da organização, contribuindo para o sucesso de ambos (Bilhim, 2006a).

A adaptação das organizações às constantes mudanças e a sensibilidade para dotar os recursos humanos de competências que façam face às mesmas é uma condição de alcance e manutenção do sucesso de qualquer empresa. Neste sentido, o Conselho de Administração do HFaro, bem como todos os elementos que integram a equipa do CFIC, acreditam que os profissionais desta organização devem desenvolver competências para fazer face a esta mudança e consequentemente a uma diversidade de situações, subjacentes tanto à sua realidade profissional como aos objetivos que se pretendem atingir, sendo a formação profissional uma grande aposta para o desenvolvimento dos Recursos Humanos, organizações e da sociedade em geral (HF, 2010).

Numa perspetiva estratégica, e segundo Peretti (1998) citado por Ceitil (2002), a formação profissional garante à empresa as competências necessárias ao seu desenvolvimento e ao seu progresso, articulando as necessidades individuais de formação com as necessidades em competências principais da organização, garantindo o sucesso nas empresas de futuro. A

aquisição do conhecimento passou a ser um dos principais *inputs*, essenciais às novas conceções de aprendizagem organizacional (Domingues, 2003).

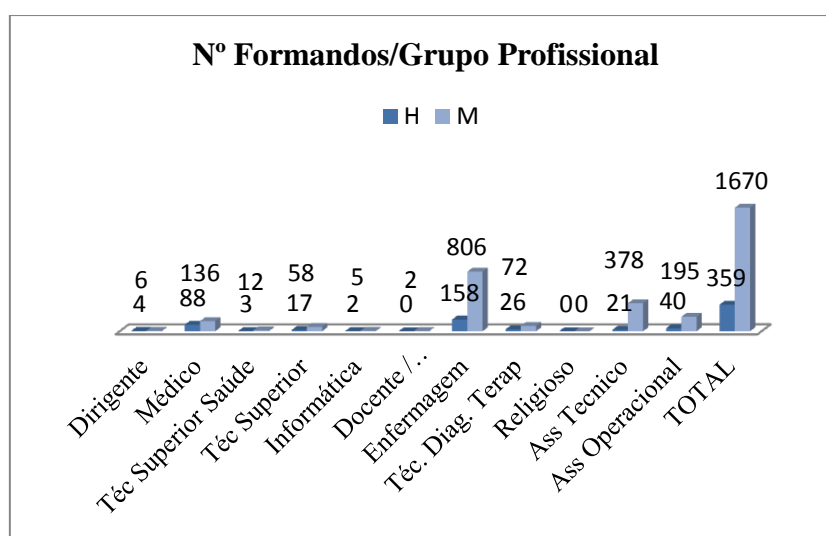
A formação profissional representa uma aposta no futuro e o Hospital de Faro procura diferenciar os seus colaboradores proporcionando-lhes oportunidades de adquirirem competências e de adotarem atitudes de cidadania responsável e uma postura de procura da melhoria contínua, orientando fundamentalmente o seu desempenho tendo em conta os valores de rigor, atitude pró ativa, liberdade para sugerir e lealdade (HF,2010).

Neste sentido, uma das prioridades do CFIC do HF é o alargamento do âmbito da formação a todos os colaboradores. Essa preocupação é notória na análise da participação dos diferentes grupos profissionais em 2010.

A figura 7 reflete o número de participantes por categoria profissional que estiveram presentes nas ações de formação. A participação em atividades formativas repartiu-se pelos vários profissionais, com maior destaque para a enfermagem (964), seguido do grupo profissional dos assistentes técnicos (399) e assistentes operacionais (235). Saliente-se que estes grupos profissionais são, também, os mais numerosos do Hospital de Faro.

Os Enfermeiros são o grupo profissional com maior número de participantes nas ações de formação. Isto deve-se sobretudo à natureza dos cursos administrados e à grande incidência na área de Saúde, inclusive com algumas ações desenhadas à medida de diferentes categorias profissionais. Estas ações evidenciavam sobretudo o objetivo de fornecer mais conhecimentos e competências a estes profissionais, para que possam aperfeiçoar e elevar a qualidade e eficácia no seu desempenho.

**Figura 7 - N° Formandos/Grupo Profissional**



Fonte: HF, 2010, p.6

Podemos, ainda, analisar o número de participantes por género. A tabela 4 espelha a frequência de ações de formação por género. Independentemente da categoria profissional, são as mulheres que mais frequentam as ações de formação com 1670 participações.

**Tabela 4 - Número de Formandos / Categoria / Género**

	Dirigente	Médico	Téc Superior Saúde	Téc Superior	Informática	Docente / Investigação	Enfermagem	TDT	Relig	Ass Téc	Ass Op	Total
H	4	88	3	17	2	0	158	26	0	21	40	359
M	6	136	12	58	5	2	806	72	0	378	195	1670
<b>T</b>	<b>10</b>	<b>224</b>	<b>15</b>	<b>75</b>	<b>7</b>	<b>2</b>	<b>964</b>	<b>98</b>	<b>0</b>	<b>399</b>	<b>235</b>	<b>2029</b>

Fonte: HF, 2010, p.11

No que se refere ao volume de formação e como pode ser analisado na tabela 5 os valores que mais se destacam são igualmente os da enfermagem, assistentes técnicos e assistentes operacionais, respetivamente, 21696 h, 6313h e 4817h.

**Tabela 5 - Volume de Formação / Grupo Profissional**

Grupo Profissional	N.º Formandos	%	Volume de Formação	%
Dirigente	10	0%	343	1%
Médico	224	11%	2680,65	7%
Técnico Sup de Saúde	15	1%	236,5	1%
Técnico Superior	75	4%	1954,5	5%
Informática	7	0%	342	1%
Docente	2	0%	28	0%
Enfermagem	964	48%	21696	54%
Técnico Diag Terap	98	5%	1894	5%
Assist Técnico	399	20%	6313	16%
Assist Operacional	235	12%	4817	12%
Total	2029	100%	40304,65	100%

Fonte: HF, 2010, p.13

A Administração do Hospital de Faro teve um enorme peso neste valor total, uma vez que, só o curso “Forgep – Formação em Gestão Pública”, embora apenas tivesse a participação de 37 formandos, obteve um volume total de formação de 6.412 horas.

Recomendada para o exercício de cargos de direção intermédia, esta é uma formação altamente qualificada nos aspetos cultural, científico, técnico e profissional, que assenta numa cultura de administração pública profissional e tecnologicamente avançada, de forma a favorecer a qualidade dos serviços públicos prestados aos utentes (HF, 2010).

Em síntese, em 2010 procurou-se reforçar o papel da formação enquanto recurso privilegiado para a otimização das competências dos profissionais de saúde do HFaro, tendo-se dado prioridade, para além das atividades formativas de carácter técnico, à valorização de outras competências dos profissionais, de uma forma holística e integrada, designadamente pelo reforço de investimento nas competências de gestão (HF, 2010).

O conjunto de ações de formação realizadas em 2010 não foram realizadas por acaso, elas surge de um trabalho conjunto da equipa do CFIC e dos responsáveis dos serviços, através da implementação do Diagnóstico de Necessidades Formativas.

### **2.2.1 O Diagnóstico de Necessidades Formativas**

A equipa que integra o CFIC considera que os profissionais da organização devem desenvolver competências para fazer face a uma diversidade de situações, subjacentes tanto à sua realidade profissional, como aos objetivos estratégicos que o HF pretende atingir. Por isso, o planeamento da formação profissional é uma tarefa que envolve várias pessoas de diferentes serviços e requer grande responsabilidade.

Os atores envolvidos neste processo assumem um papel dinâmico, participativo e contínuo, no sentido de construir um plano de formação que se coadune com as necessidades concretas dos serviços e promova a valorização, desenvolva competências e qualificações técnicas dos profissionais. Deste esforço resultará a satisfação e engrandecimento pessoal e profissional de um conjunto de indivíduos que, no final, estará mais informado e com maior sentido crítico (HF, 2010).

Atualmente, os colaboradores estão mais exigentes com os conhecimentos e competências que pretendem adquirir. Os colaboradores do Hospital não são exceção, pois, consideram que ser qualificado em áreas tradicionais como o saber, o saber fazer e o saber ser já não é suficiente para acompanhar as exigências que a própria profissão lhes impõe; por isso, procuram a satisfação de novas necessidades de qualificação, tais como o saber agir (a iniciativa), o saber fazer (chefiar eficazmente) e o saber aprender (ou capacidade de auto desenvolvimento permanente) (Bilhim, 2006b).

Para corresponder à exigência dos diferentes serviços e dos colaboradores dos diferentes grupos profissionais, e obter um resultado perfeito no projeto formativo, a equipa do CFIC procede regularmente à aplicação do Diagnóstico de Necessidades de Formação (adiante designado por DNF).

O DNF é, segundo Noe (2006), o primeiro passo para se conceber um programa formativo. O seu objetivo é verificar se a formação se torna ou não necessária, tendo em conta os objetivos estratégicos e operacionais da empresa.

É fundamental realizar um DNF tendo por base as necessidades dos serviços e dos seus colaboradores. Este trabalho servirá de base para a construção de um Plano Anual de Formação que vai colmatar as necessidades encontradas, garantindo prioridade às intervenções formativas mais importantes e urgentes, numa ótica de melhoria do desempenho dos serviços (CFIC, 2010).

O DNF é um procedimento a partir do qual podemos obter bons resultados formativos, no entanto, é necessário que todos os colaboradores conheçam e percebam com clareza a missão, visão e os valores que sustentam a organização (Frei, 1993; Baptista, Ferraz e Rato, 2007).

Do ponto de vista de Frei (1993) o conhecimento dos objetivos estratégicos da organização, pontos fortes, fracos, ameaças e oportunidades são, igualmente, fatores essenciais para se compreender as carências, dos colaboradores, referentes a conhecimentos, capacidades e comportamentos, tendo em vista a elaboração de um plano de formação.

O DNF é uma das fases mais importantes do planeamento da formação e consiste na identificação de todas as situações que podem vir a ser resolvidas com a ajuda da formação, em função da missão e objetivos estratégicos do Hospital.

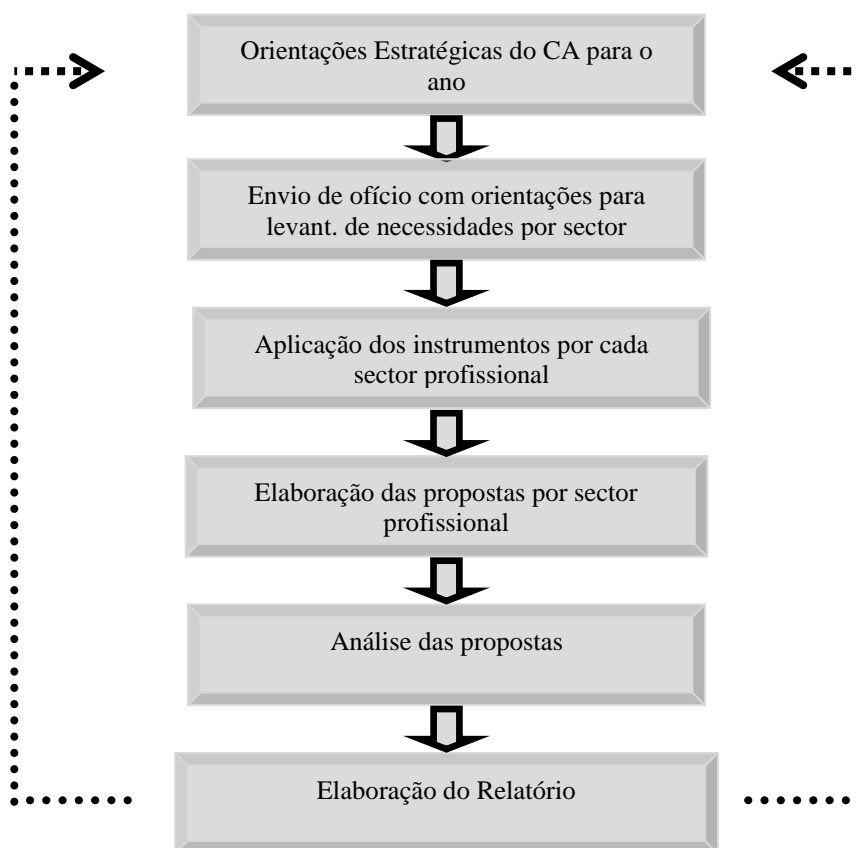
Esta visão é também assumida por Goldstein (1991, citado por Valverde, 1998) ao referir que o DNF é a génese de um projeto formativo e consiste na recolha de dados para sustentar decisões ao nível da formação, desenvolvimento de competências, público-alvo e conteúdo da mesma (Clarke, 2003).

Essa recolha de informação pode ser obtida a partir de várias fontes. Goldstein (1991, citado por Cruz, 1998, refere que há uma grande diversidade de meios e instrumentos que podem ser usados no DNF. Esses meios podem ser: observação do desempenho, sondagens por questionário, entrevistas, grupos de discussão – *focus group*, documentos, registos internos. O autor acrescenta que, quanto maior a diversidade de fontes, mais completo é o DNF.

Dos métodos e instrumentos de recolha da informação mais utilizados no CFIC salienta-se: (i) distribuição de um questionário de DNF aos Chefes dos diferentes serviços e setores profissionais; (ii) realização de entrevistas às chefias e responsáveis dos diferentes setores; (iii) consulta documental de relatórios e fichas de avaliação da formação de ações já realizadas; (iv) análise da avaliação de desempenho.

A figura 8 apresenta esquematicamente as fases da elaboração do planeamento da formação, cujas etapas se interpenetram, consistindo na identificação de todas as situações que podem vir a ser resolvidas com a ajuda da formação, em função da missão e objetivos estratégicos do Hospital. Trata-se de um trabalho que assume um carácter dinâmico, participativo e contínuo.

**Figura 8** - Fluxograma da aplicação do DNF



Fonte: CFIC, 2010, p.11

Efetuada a identificação das necessidades de formação, e depois de transformadas as necessidades em objetivos, segue-se a conceção dos programas e a sua organização “num

plano coerente com a missão e valores da organização” (Caspar e Vonderscher, 1986, citados por Cruz, 1998, p. 200).

### **2.2.1.1 Metodologias e Instrumentos do DNF**

Desde o início da sua atividade que esta estrutura de formação aplica diferentes metodologias e instrumentos de identificação de necessidades formativas, com o objetivo de melhor identificar o interesse e necessidades sentidas pelos diversos profissionais.

A metodologia utilizada na planificação da formação procurou garantir uma articulação estreita e flexível entre as diferentes áreas e os profissionais, conjugando-se as prioridades e disponibilidades dos setores envolvidos, dos formadores e das capacidades humanas e materiais do CFIC (CFIC, 2010).

Como já referimos atrás, o CFIC utiliza vários métodos e instrumentos de recolha da informação no DNF, no entanto, preferencialmente recorrem ao inquérito por questionário (Anexo 1). Este é aplicado anualmente a todos os grupos profissionais e é enviado às chefias dos Serviços preferencialmente, via plataforma Dokeos sendo devolvido ao CFIC, pela mesma via.

Da identificação das necessidades formativas de todos os serviços resulta um mapa global que espelha as necessidades formativas de cada uma das áreas profissionais e que dá origem ao plano final de formação.

Este trabalho é desenvolvido em colaboração com as chefias dos diferentes serviços para que exista uma complementaridade entre as orientações estratégicas do CA e as especificidades de cada setor. O papel das chefias é fundamental na correta definição e hierarquização das prioridades de formação em cada setor profissional, isto porque, são eles que conhecem os profissionais com quem colaboram, sabem identificar as suas dificuldades e onde precisam melhorar.

Enquanto decorre este trabalho a nível setorial, o CFIC analisa os questionários de avaliação das ações de formação do ano anterior, preenchidos no final de cada ação (Anexo 2) que contêm informação a ter em conta neste processo. Estes questionários são uma preciosa fonte de informação quanto às necessidades de formação sentidas pelos formandos.

Por outro lado, o Departamento de Pessoal do HF efetua a recolha de informação relativa às necessidades de formação dos colaboradores, através das Avaliações de Desempenho. Essa informação é enviada ao CFIC e é, também, contemplada na elaboração do plano de formação.

Efetuada a recolha de todos os elementos necessários à construção do plano formativo, o CFIC procede à análise das diferentes propostas de formação que, por sua vez são

analisadas e validadas pela Comissão Executiva e incluídas no Plano de Formação para aprovação do Conselho de Administração.

O plano anual de formação do CFIC “é uma evidência clara da preocupação constante na formação de profissionais para adquirir novos saberes, melhorar competências e, consequentemente, aumentar a qualidade dos cuidados de saúde prestados à população” (HF, 2010, p. 15).

Em 2010 o plano de formação procurou responder, por um lado às áreas definidas internamente como estratégicas e por outro, às necessidades formativas expressas pelas várias áreas, especialidades e grupos profissionais identificadas no DNF.

### 3 A plataforma de e-Learning - Dokeos aplicada à formação profissional do HF

*A ideia chave da utilização de uma plataforma de e-Learning é permitir que o acesso ao conhecimento seja possível a qualquer momento e em qualquer tempo e lugar e, acima de tudo, quando é considerado mais necessário e oportuno.*

(Marc Rosenberg, 2007)

Neste ponto iremos referir-nos às potencialidades da plataforma Dokeos existente no HF e ao contributo que a mesma tem dado à formação profissional em regime de e-Learning.

O sucesso da Internet levou a uma ampla adoção de infraestruturas internas e de plataformas, trazendo consigo novas soluções de aprendizagem. A plataforma Dokeos é exemplo disso.

A plataforma Dokeos é um sistema de Learning Management Systems (LMS, isto é, um Sistema de Gestão de Aprendizagem) que permite a gestão, administração, comunicação e avaliação das aprendizagens em contexto educacional em regime de *open source*. Esta plataforma foi concebida pela Universidade Católica de Louvain e pelo Instituto de Pedagogia Universitaria e de Multimidia, tendo sido formada por uma equipa técnica internacional especializados em várias áreas (Brito e Menta, 2008).

Esta plataforma é disponibilizada em mais de 32 idiomas, incluindo o português, sendo utilizada em mais de 1.200 organizações em 65 países.

**Figura 9** - Página de acesso à plataforma Dokeos do HF



Existem várias opções de ambientes virtuais como auxiliares nos cursos presenciais, semi-presenciais ou à distância (Moodle, TelEduc, Atutor e Dokeos). Todavia, o HF optou pelo LMS (Learning Management System) Dokeos duas razões fundamentais: (i) pela facilidade e simplicidade na utilização do ambiente garantindo a participação de todos os utilizadores inclusive os menos familiarizados com ambientes *on-line*; (ii) possibilidade de desenvolver ambientes colaborativos o que permite uma grande interação e comunicação entre os participantes.

A plataforma de *e-Learning* Dokeos é um excelente recurso para o acompanhamento do ensino presencial, semi-presencial ou o ensino a distância. Contudo, nem sempre é fácil adotar as práticas de *e-Learning* nas organizações, uma vez que os indivíduos têm de se adaptar a novos cenários de formação-aprendizagem e isso pode representar uma ameaça para o sucesso da mesma (Gomes, 2006).

Neste contexto, Gomes (2008) acrescenta ainda que, a introdução de práticas de *e-Learning* nas instituições de ensino e formação, surge da curiosidade e motivação de alguns, ou seja, de uma forma informal, o que não é favorável ao seu desenvolvimento.

Apesar da implementação do *e-Learning* não ser um processo fácil para muitas organizações, a Plataforma Dokeos tem constituído um desafio e tornou-se num elemento essencial na formação profissional no Hospital de Faro. O papel desempenhado pelo CFIC na dinamização desta modalidade de formação junto dos profissionais do Hospital em muito tem contribuído para isso.

No caso do HF, a plataforma foi assumida pela organização, tendo sido realizados vários esforços no sentido de sensibilizar e motivar os colaboradores para a importância do uso das novas tecnologias e para a utilização da Plataforma de *e-Learning* na formação profissional da organização.

Nesta perspetiva, aliando a sua capacidade tecnológica ao potencial de inovação e apostando numa dinâmica criativa e visionária, o CFIC passou a associar à sua oferta formativa as vantagens da flexibilidade proporcionadas pelo ensino a distância através desta plataforma.<sup>4</sup>

A adoção de novas práticas de ensino-aprendizagem no HF, contribuiu para a rutura do atual paradigma da formação dos profissionais de saúde e estimulou a implementação de uma nova modalidade de aprendizagem. (Fernandes, 2007). Estas novas práticas aliadas à crescente importância da aprendizagem informal, deram um relevo especial à utilização da plataforma de *e-Learning* Dokeos.

---

<sup>4</sup> Circular Informativa nº 144/08 de 21.08.2008, do Hospital de Faro, EPE (Anexo III).

Por esse motivo Fernandes (2007) defende que o ensino a distância assume particular destaque quando consideramos a constante mudança do conhecimento que caracteriza a sociedade atual e em particular a área da saúde.

Na mesma linha de pensamento Lagarto (2008) defende que os sistemas de formação presencial já não têm capacidade de resposta para as necessidades de formação impostas pelas mudanças vertiginosas ditadas pela evolução tecnológica a que assistimos nos nossos dias

No entanto, na linha do que afirma Figueira (2003), a Administração do HF considera que a formação à distância é, ainda, uma temática em crescimento, quer pelos seus avanços no terreno da formação, quer nos discursos dos diferentes atores envolvidos em processos formativos. A tecnologia é um facilitador e não uma estratégia, já que mesmo que se disponha de um ótimo sistema de ensino, se este estiver contextualizado numa fraca cultura de aprendizagem, a cultura predominará (CFIC, 2010).

### **3.1 Contributos da Plataforma Dokeos para a formação em regime de *e-Learning* no HF**

As várias sessões de esclarecimento sobre a plataforma, bem como as primeiras formações (em finais de 2009), foram o motor de arranque para um trabalho que continua até aos dias de hoje.

A formação profissional em regime de *e-Learning* pode ser analisada na tabela 6. Verificamos que em 2010 foram realizadas cinco ações de formação, compostas por um curso inicial sobre ensino a distancia com a plataforma de *e-Learning* Dokeos, destinado aos colaboradores que ainda não tinham qualquer contacto com a plataforma. Além deste, foram ministrados dois cursos sobre Desenho Instrucional, para quem pretendia aprofundar conhecimentos, e um outro sobre Ferramentas de Autor para *e-Learning*, para quem ambicionava vir a desenvolver formação como instrutor.

**Tabela 6 - Cursos realizados em 2010 em regime e-Learning**

Cursos	Nº de ações	Nº Horas	Volume Formação
Ensino à Distância com a Plataforma de E-learning Dokeos	2	25	295
		30	363
Design Instrucional com a Plataforma E-learning – Dokeos	2	100	1800
		100	882.30
Ferramentas de Autor para E-Learning	1	30	395
<b>Total</b>	<b>5</b>	<b>285</b>	<b>3.735,30`</b>

Fonte: CFIC, 2010, p.4

Na tabela 7 podemos verificar que, à semelhança da restante formação profissional desenvolvida, também aqui é o grupo profissional de enfermagem que continua a estar mais envolvido e motivado para a formação. Este grupo contou com 22 participações, num total de 67 formandos. Logo a seguir surgem os Técnicos Superiores com oito participações.

A tabela 7 espelha que, também nesta vertente da formação, é o género feminino que mais se destaca, com 42 participações.

**Tabela 7 - Número de Formandos / Categoria / Género**

	Dirigente	Médico	Téc Superior Saúde	Téc Superior	Informática	Enfermagem	TDT	Ass Téc	Ass Op	Total
<b>H</b>	0	4		6	2	3	3	5	2	<b>25</b>
<b>M</b>	0	3	2	8	1	19	5	3	1	<b>42</b>
<b>T</b>	<b>0</b>	<b>7</b>	<b>2</b>	<b>14</b>	<b>3</b>	<b>22</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	<b>3</b>	<b>67</b>



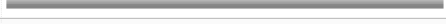







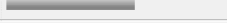
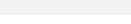
Fonte: CFIC, 2010, p.5

O trabalho de dinamização da plataforma continuava e o interesse dos colaboradores era verificado de diferentes formas. O número de acessos à Plataforma de e-Learning permitia verificar o maior ou menor interesse pela utilização da plataforma do Hospital de Faro.

A análise da tabela 8 permite-nos perceber que a dinamização que foi efetuada no ano anterior foi satisfatória. De facto, enquanto em 2009 houve um registo (na plataforma) de 5.237 acessos, no ano seguinte observou-se um aumento exponencial que passou para os 16.868, isto é o número de acessos à plataforma triplicou.

Ainda na tabela 8 podemos verificar os períodos de maior utilização coincidem com a realização dos cursos de ensino a distância promovidos pelo CFIC e os períodos com menos acessos mensais registam-se no período habitual de férias (verão e Natal).

**Tabela 8 - Número de acessos à plataforma**

2010 Janeiro		1.565	6,2%
2010 Fevereiro		2.114	8,4%
2010 Março		2.687	10,7%
2010 Abril		1.262	5,0%
2010 Maio		1.156	4,6%
2010 Junho		1.272	5,0%
2010 Julho		1.194	4,7%
2010 Agosto		618	2,5%
2010 Setembro		1.216	4,8%
2010 Outubro		1.533	6,1%
2010 Novembro		1.459	5,8%
2010 Dezembro		792	3,1%
<b>Total</b>		<b>16868</b>	

Fonte: CFIC, 2010, p. 4

Decorrido algum tempo sobre os primeiros trabalhos de dinamização da plataforma Dokeos havia necessidade de perceber de que forma os colaboradores viam o trabalho realizado até à data. Nesse sentido, o CFIC aplicou, via plataforma, um questionário que lhe deu esse *feedback*.

Os resultados obtidos foram surpreendentes e revelaram que os colaboradores aceitaram facilmente o uso da plataforma. Isto é, a compreensão da importância da plataforma de *e-Learning* na formação profissional no HF, assim como a solidificação da sua utilização é algo que já faz parte dos procedimentos dos seus profissionais.

Atualmente, podemos afirmar que a existência da Plataforma de *e-Learning* do HF é do conhecimento da grande maioria dos profissionais da organização. Os acessos à plataforma têm registado um aumento generalizado, assim como, o número de registos novos é constante e regular. Este facto evidencia o interesse e necessidade dos novos colaboradores em aderir rapidamente à Plataforma de *e-Learning*.

Neste contexto, tudo indica que o trabalho de dinamização da plataforma Dokeos desenvolvido pelo CFIC tem vindo a ser eficaz, mas, ainda há um grande caminho a percorrer.

Tal como Rosenberg (2007), acreditamos que é cada vez mais importante que o conhecimento, criado e possuído pelos indivíduos, e distribuído nas organizações de forma formal ou informal e espontânea, esteja acessível àqueles que dele necessitam e no momento em que deles necessitam. Contudo, tornar o conhecimento disponível não é suficiente para promover a sua distribuição, pois o sucesso na distribuição do conhecimento nas organizações depende em grande parte da atitude dos indivíduos e da cultura da organização (Davenport e Prusak, 1998 citados por Lopes, 2008).

#### **4 Atividades no âmbito do Estágio**

Neste ponto, apresentamos as atividades desenvolvidas no CFIC no contexto do estágio realizado. Depois de justificarmos a razão que impulsionou as nossas opções faremos uma descrição das atividades desenvolvidas ao longo desse período e respetiva avaliação, bem como das contribuições que podem advir desse trabalho.

O presente relatório de estágio nasce da constatação da literacia dos colaboradores do Hospital relativamente à utilização da Plataforma de *e-Learning* Dokeos, das suas vantagens e funcionalidades e, conseqüentemente, da necessidade de se adquirir mais conhecimento nesta área da formação profissional. De igual modo, a inexistência de um documento pragmático, escrito em português, que respondesse às necessidades e expectativas dos utilizadores da plataforma de *e-Learning* do HF e que, ao mesmo tempo, tivesse como pressuposto o desenvolvimento profissional e pessoal, foi a grande alavanca deste estágio.

A dinamização da Plataforma de *e-Learning* junto dos profissionais do HF era uma aposta forte do Conselho de Administração. Só seria possível a sua concretização/dinamização com a constituição de uma equipa dotada de um saber sólido e que estivesse motivada para enfrentar um desafio difícil e moroso. A equipa germinou e os resultados do trabalho apresentam-se a seguir.

##### **4.1 Objetivos do Estágio**

Considerando que a realidade formativa do HF não era, para nós, nenhuma novidade, a integração na equipa do *e-Learning* tornou-se fácil. Desde o primeiro momento conhecíamos os objetivos estratégicos do Conselho de Administração para esta área e, conseqüentemente, os objetivos gerais e específicos. Isto é, o espaço onde poderíamos atuar e o que se pretendia com este trabalho.

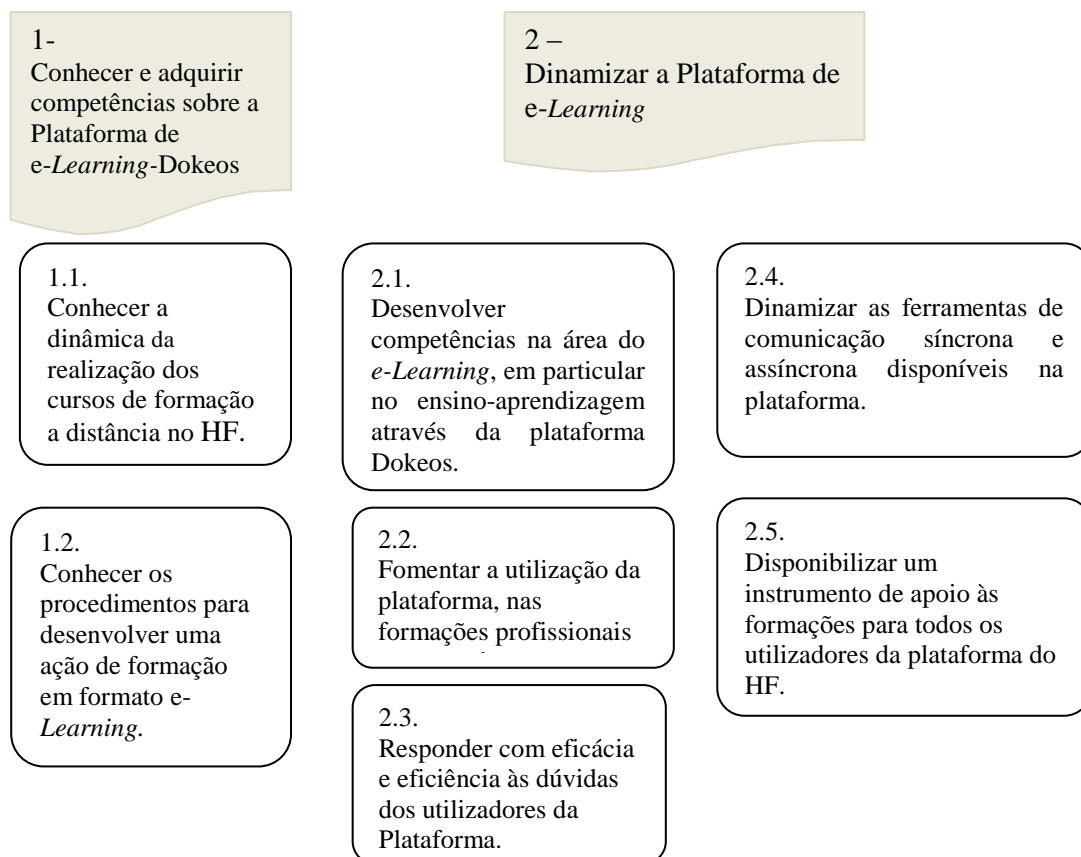
Como objetivos gerais, pretendemos: (i) Conhecer e adquirir competências sobre a plataforma de *e-Learning* Dokeos; (ii) Dinamizar a utilização da plataforma, quer na formação profissional, quer na formação em serviço. O motivo que levou à escolha destes objetivos relacionou-se, por um lado com a necessidade de adquirirmos conhecimentos numa vertente da formação desconhecida e por outro, disponibilizar um documento de fácil perceção e que rapidamente respondesse às dúvidas colocadas pelos utilizadores.

Para o primeiro objetivo geral foram definidos dois objetivos específicos: (i) conhecer a dinâmica da realização dos cursos de formação a distância no HF e (ii) conhecer os

procedimentos para desenvolver uma ação de formação em formato *e-Learning*. Os objetivos específicos decorrentes do segundo objetivo geral foram: (i) Desenvolver competências na área do *e-Learning* e, fundamentalmente, no ensino-aprendizagem através da plataforma Dokeos; (ii) Fomentar a utilização da plataforma, nas formações profissionais; (iii) Responder com eficácia e eficiência às dúvidas dos utilizadores da Plataforma; (iv) Fomentar a participação na formação profissional e em serviço através da plataforma Dinamizar as ferramentas de comunicação síncrona e assíncrona disponíveis na plataforma; (v) Disponibilizar um instrumento de apoio às formações para todos os utilizadores da plataforma do HF.

A figura 10 permite uma melhor visualização dos objetivos gerais em articulação com os específicos.

**Figura 10 - Objetivos Gerais e Específicos**



#### 4.2 Tarefas Desenvolvidas no Âmbito do Estágio

No início do estágio foi-nos sugerido que adquiríssemos alguns conhecimentos sobre a formação profissional desenvolvida com a utilização da plataforma Dokeos. Essa tarefa passou pela consulta de documentos internos relacionados com a formação *e-Learning* concretamente, relatórios finais da formação, questionários de avaliação formativa, etc. Esta análise visava a apresentação de sugestões de melhoria de procedimentos na área da formação a distância.

A consulta destes documentos e a frequência de algumas formações na área da formação em *e-Learning*, viriam a revelar-se de uma enorme importância para adquirir conhecimentos concisos e precisos sobre a matéria e, conseqüentemente, para o bom desenvolvimento do estágio e, em particular, para a concretização dos objetivos definidos.

Após esta integração demos início a um conjunto de tarefas de natureza mais prática, de modo a atingir os objetivos gerais e específicos, conforme consta na tabela 9.

**Tabela 9** - Tarefas realizadas durante o estágio

<b>Objetivo Geral 1 - Conhecer e adquirir competências sobre a Plataforma de e-Learning-Dokeos</b>
Objetivo Especifico 1.1 - Conhecer a dinâmica da realização dos cursos de formação a distância no HF.
<p><b>Tarefas realizadas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Criação e implementação de novos questionários de avaliação das formações que passaram a ser disponibilizados via plataforma</li> <li>• Divulgação da agenda das formações de <i>e-Learning</i> na Página do CFIC (na Intranet do HF) acompanhado de respetivo calendário e cartaz.</li> </ul>
Objetivo Especifico 1.2 – Conhecer os procedimentos para desenvolver uma ação de formação em formato <i>e-Learning</i> .
<p><b>Tarefas realizadas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aceder à plataforma Dokeos, reconhecendo e utilizando todas as suas ferramentas e respetivas funções;</li> <li>• Criar um curso na plataforma;</li> <li>• Disponibilizar os respetivos materiais pedagógicos do curso na plataforma (Inserir imagens, links, textos, vídeos na plataforma);</li> </ul>

- Inscrição dos formandos nos respetivos cursos através da plataforma.

### **Objetivo Geral 2 - Dinamizar a Plataforma de e-Learning**

Objetivo Especifico 2.1. Desenvolver competências na área do *e-Learning*, em particular no ensino-aprendizagem através da plataforma Dokeos.

#### **Tarefas realizadas:**

- Realizar sessões formativas junto do pessoal administrativo do CFIC no sentido de os preparar para a utilização da plataforma como recurso de divulgação dos cursos, agenda e respetivos anexos.

Objetivo Especifico 2.2.-Fomentar a utilização da plataforma, nas formações profissionais e em serviço.

#### **Tarefas realizadas:**

- Realizar reuniões com os formadores dos diferentes cursos (antes do início das ações de formação) com o objetivo de esclarecer e incentivar o uso da plataforma no curso, para disponibilizar conteúdos e outros documentos de apoio aos formandos.

Objetivo Especifico 2.3.- Responder com eficácia e eficiência às dúvidas dos utilizadores da Plataforma.

#### **Tarefas realizadas:**

- Criar uma área na Intranet do CFIC com canais de comunicação próprios para esclarecimento de dúvidas sobre o funcionamento da plataforma.

Objetivo Especifico 2.4.: Dinamizar as ferramentas de comunicação síncronas e assíncronas disponíveis na plataforma.

#### **Tarefas realizadas:**

- Criar um espaço fórum e de anúncio na plataforma com o objetivo de promover a utilização destas ferramentas.

Objetivo Especifico 2.5.- Disponibilizar um instrumento de apoio às formações para todos os utilizadores da plataforma do HF.

**Tarefas realizadas:**

- Elaboração de de um Guia de desenvolvimento de Projetos de Formação em Regime *e-Learning*.
  - Organização do Manual:
  - Formatos do manual
    - Papel/documento digital
    - “Software Simulation” (curso na Plataforma de e-Learning com recurso a vídeos de exemplificação das principais explicações que constam do manual).

### 4.3 Análise das tarefas realizadas

Neste ponto vamos analisar em que consistiu cada uma das tarefas realizadas no estágio.

Para concretizar o objetivo específico 1.1 realizámos duas tarefas que passamos a identificar como T1 e T2.

T1 - Criação e implementação de novos questionários de avaliação das formações que passaram a ser disponibilizados via plataforma.

A realização da T1 resultou da análise efetuada aos procedimentos administrativos do secretariado do CFIC, relativamente à implementação de um curso de *e-Learning* na plataforma Dokeos do HF. Nesta análise constatámos que havia necessidade de adequar alguns documentos que integravam os *dossiers* técnico-pedagógicos dos cursos de formação em regime *e-Learning* do HF e ao mesmo tempo beneficiar das potencialidades da plataforma para os outros cursos em regime presencial. Essa reestruturação passou por “eliminar” o uso de questionários em formato papel nas ações de formação e disponibilizar essa informação em formato digital, via plataforma.

Nesse sentido, reformulámos os três modelos de questionário em uso nas ações de formação (questionários de avaliação da ação de formação, formandos e formadores) e colocámos os mesmos na plataforma, para que passassem a ser utilizados por esse meio.

No final de cada curso os formadores enviavam os questionários das ações de formação aos formandos e estes respondiam pela mesma via. Este novo procedimento veio ultrapassar o método da utilização de papel e proporcionou uma nova forma de recolha de informação, mais adequada à utilização das novas tecnologias.

As figuras indicadas abaixo exemplificam o caminho a seguir pelos formadores para terem acesso à ferramenta questionários da plataforma.

Todavia, para que tal fosse possível tivemos de desenvolver um trabalho prévio que consistiu na criação do curso onde iríamos colocar os questionários, o qual denominámos de “Templates dos Questionários das Ações de Formação”, criar os novos questionários e disponibilizá-los na ferramenta “Questionários”.

Através das figuras 11 a 14 podemos acompanhar o desenvolvimento e disponibilização desses questionários.

Ao entrar no curso “ Templates dos Questionários de Avaliação das Ações de Formação vamos obter uma página onde se encontra a ferramenta “questionários”.

**Figura 11** - Página de acesso aos questionários



Quando clicamos em “Questionário” somos encaminhados para uma área onde constam os questionários para preenchimento, tal como consta na figura 12.

**Figura 12 - Exemplos de Questionários das ações de formação**

The screenshot displays the 'Questionários de Avaliação' (Assessment Questionnaires) section of the Dokeos platform. At the top, there is a navigation bar with a home icon and the text 'Questionários de Avaliação'. Below this, a sub-section 'Adicionar introdução' contains two buttons: 'Criar Questionário' (Create Questionnaire) and 'Pesquisar' (Search). The main content area features a table with the following columns: 'QUESTIONÁRIO', 'CÓDIGO', 'PERGUNTAS', 'AUTOR', 'DISPONÍVEL DESDE', 'ATÉ', and 'CONVIDAR'. There are three rows of data, each representing a different assessment questionnaire. Below the table, there is a red button labeled 'ELIMINAR QUESTIONÁRIO' (Delete Questionnaire). The interface also includes a '1 / 1' indicator in the top right corner of the table area.

QUESTIONÁRIO	CÓDIGO	PERGUNTAS	AUTOR	DISPONÍVEL DESDE	ATÉ	CONVIDAR
Questionário de Avaliação da Acção de Formação pelo Formando	avactvform1	19	Plataforma de e-Learning	2012-01-01	2012-01-31	0 / 0
Questionário de Avaliação do Formador	avactvform2	8	Plataforma de e-Learning	2012-01-01	2012-01-31	0 / 0
Questionário de Avaliação da Acção de Formação pelo Formador	avaliaformador2010	15	Sergio Cardoso	2012-01-01	2012-01-31	0 / 0

Tomemos como exemplo o primeiro questionário (Avaliação da Ação de Formação pelo formado). Ao clicar sobre ele obtemos o seguinte modelo:

**Figura 13 - Questionário de Avaliação da Ação de Formação pelo formando**

MOVER	ELIMINAR	N°	TÍTULO	TIPO	OPÇÕES	EDITAR
+	✖	1	Globalmente, a acção de formação agradou-lhe?	☑ ☐ ☐ ☐	4	✎
+	✖	2	O desenvolvimento dado à acção pareceu-lhe adequado ao seu nível de conh ...	☑ ☐ ☐ ☐	5	✎
+	✖	3	Considera que os objectivos da formação foram atingidos?	☑ ☐ ☐ ☐	5	✎
+	✖	4	A acção de formação correspondeu às suas expectativas iniciais? ...	☑ ☐ ☐ ☐	5	✎
+	✖	5	Considera que a acção desenvolvida estava articulada com as suas nec ...	☑ ☐ ☐ ☐	5	✎
+	✖	6	Relativamente aos conteúdos programáticos, considera que:	☑ ☐ ☐ ☐	0	✎
+	✖	7	Os temas abordados foram:	☑ ☐ ☐ ☐	5	✎
+	✖	8	Os temas abordados foram:	☑ ☐ ☐ ☐	5	✎
+	✖	9	Os temas abordados foram:	☑ ☐ ☐ ☐	5	✎
+	✖	10	O tempo dedicado à exposição teórica foi:	☑ ☐ ☐ ☐	5	✎
+	✖	11	O tempo dedicado às actividades práticas foi:	☑ ☐ ☐ ☐	5	✎
+	✖	12	Relativamente à organização da acção, considera que:	☑ ☐ ☐ ☐	0	✎
+	✖	13	A qualidade e adequação da documentação distribuída foi:	☑ ☐ ☐ ☐	5	✎
+	✖	14	A qualidade dos suportes pedagógicos utilizados pelo formador foi:	☑ ☐ ☐ ☐	5	✎
+	✖	15	A qualidade das instalações foi:	☑ ☐ ☐ ☐	5	✎
+	✖	16	O apoio administrativo disponível foi:	☑ ☐ ☐ ☐	5	✎
+	✖	17	O horário da acção de formação foi:	☑ ☐ ☐ ☐	5	✎
+	✖	18	A duração da acção de formação foi:	☑ ☐ ☐ ☐	5	✎
+	✖	19	Comentários ou sugestões	☑	0	✎

**ELIMINAR**

Gestor : formacao@hffaro.min-saude.pt | Instrutores : Maria Emilia Cantante Parreira | Sergio Cardoso | Isabel Jardim Basilio | Portal Dokeos 2.0

O envio do questionário aos formandos obedece, antes de mais, à sua publicação. Para tal devemos carregar no botão “Publicar questionário” como exemplificamos na figura 13 e daí obtém-se uma área onde podemos identificar todos os destinários (os formandos do curso) conforme consta na figura 14.

Efetuada este trabalho é possível publicar e enviar o questionário para cada um dos elementos já seleccionados.

Figura 14 - Publicação de questionário aos formandos

Questionários de Avaliação

← Regressar a questionário

**PUBLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO**

Alunos  
Isabel Jardim Basilio  
Maria Emilia Cantante Parreira  
Sergio Cardoso

Utilizadores adicionais

Assunto do e-mail

Mensagem de e-mail

Caro Formando, Constatando-se que se encontra em falta o preenchimento e devolução de alguns questionários de avaliação da actividade formativa que frequentou, solicitamos que regularize essa situação com a maior brevidade, caso ainda não o tenha efectuado. O preenchimento e devolução desses questionários, é de grande importância quer para o CFIC quer para os formandos que frequentaram o curso, uma vez que deste processo depende o encerramento do dossier pedagógico e a emissão dos respectivos certificados. Informamos, novamente, que toda a informação que aí colocar é confidencial e de grande importância para melhorar o serviço que prestamos a todos os profissionais do Hospital de Faro, EPE, em geral e a si em particular. O Centro de Formação, Investigação e Conhecimento Hospital de Faro, EPE Ext: 11529 (Secretariado) Ext: 11535 (Plataforma de e-Learning) formacao@hdfaro.min-saude.pt

Os utilizadores seleccionados irão receber um e-mail com o texto acima juntamente com uma ligação/link específica para o preenchimento do questionário. Se desejar colocar a ligação/link num outro local no texto, deverá de introduzir e colocar o seguinte texto no meio do seu texto no local que desejar: **\*\*ligação/link\*\*** (asterisco asterisco ligação asterisco asterisco). Este texto será automaticamente substituído pela ligação/link específica. Se não adicionar **\*\*ligação/link\*\*** no seu texto, uma ligação/link para o e-mail será adicionada na parte final do texto do e-mail.

Enviar e-mail

Lembrar todos os utilizadores do questionário. Se não activar esta opção, apenas os novos utilizadores adicionados irão receber um email.

**PUBLICAR QUESTIONÁRIO**

Os utilizadores que não forem convidados poderão utilizar esta ligação/link para responder ao questionário:  
<http://formacao-hcfaro.dokeos.com/main/survey/fillsurvey.php?course=QUEST&cidReq=QUEST&invitationcode=auto&score=avactvform1>

À semelhança da tarefa anterior, também esta surgiu da consulta dos documentos que compunham os *dossiers*.

T2 - Divulgação da agenda das formações de *e-Learning* na Página do CFIC (na Intranet do HF) acompanhado de respetivo calendário e cartaz.

Verificámos que as ações de formação do CFIC eram divulgadas em formato papel, por isso, foi nosso objetivo utilizar as tecnologias de que dispunhamos, em particular a plataforma, para melhorar e otimizar este procedimento.

Nesse sentido aproveitámos as áreas já disponíveis da Intranet do HF e procedemos à divulgação de algumas ações de formação em regime *e-Learning* e presencial disponibilizando essa informação na página principal da mesma.

Todos os colaboradores ao abrirem os seus computadores e ao consultar a página principal encontrariam rapidamente a informação da agenda de formação do CFIC.

Vejamos como realizámos esse procedimento:

A página da Intranet do Hospital disponibiliza um campo para divulgação da “Agenda de Formação” conforme pode ser visualizado na figura 15.

**Figura 15** - Acesso à Agenda da Formação/Página Intranet



Ao acedermos a essa área dispomos de uma forma de editar os documentos e aí passámos a colocar todos os cursos e respetiva agenda. Podemos visualizar, conforme consta na figura 16, outros detalhes da formação, entre eles, o respetivo cartaz de divulgação.

**Figura 16** - Página de divulgação das ações de formação



A figura 17 mostra o resultado final da divulgação, publicação e agendamento da formação de um dos cursos do CFIC na página da Intranet.

**Figura 17** - Cartaz de divulgação de uma ação de formação



**Formadora**

**Destinatários**  
Assistentes Operacionais (selecionados pela CCI).

**Crítérios de Seleção**  
Estipulados pela CCI, de acordo com as orientações da Direção Geral da Saúde.

**Objetivo imediato**  
Dotar os formandos da informação necessária ao desenvolvimento de procedimentos que contribuam para a prevenção das IACS (Recomendações da CCI).

**Objetivo final**  
Que os formandos cumpram as recomendações da CCI no desempenho das atividades inerentes à sua função.

**23 a 24 de Abril<sup>2012</sup>**  
Inscrição até: **13/04/2012**  
Duração: 14 horas  
Horário: 09h00-13h00/ 14h00-17h00  
Local: CFIC  
Organização: CFIC

POH | QUAQUERO DE INVESTIGACAO ESTRATEGICA NACIONAL | GOVERNO DE PORTUGAL | HOSPITAL DE FARO, E.P.E. | Centro de Formação, Investigação e Conhecimento

Para concretizar o objetivo específico 1.2 realizámos quatro tarefas que passamos a identificar como T3,T4, T5 e T6.

- T3 - Aceder à plataforma Dokeos, reconhecendo e utilizando todas as suas ferramentas e respetivas funções;
- T4 - Criar um curso na plataforma;
- T5 - Disponibilizar os respetivos materiais pedagógicos do curso na plataforma (Inserir imagens, links, textos, vídeos na plataforma);
- T6 - Inscrever os formandos nos respetivos cursos através da plataforma.

Estas tarefas foram realizadas de uma forma conjunta uma vez que dependiam umas das outras, por isso, a sua descrição será apresentada em conjunto.

O seu principal objetivo era criar um curso na plataforma e disponibilizar os materiais pedagógicos na plataforma.

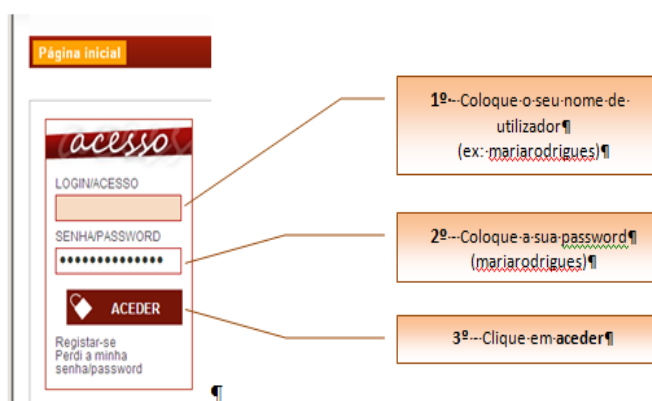
Destacamos que, o cumprimento destas tarefas não seria possível sem os conhecimentos adquiridos em duas ações de formação que frequentámos. A ação de formação “Ensino a Distância com a Plataforma de *e-Learning* do HF” permitiu-nos adquirir uma visão mais abrangente sobre as melhores aproximações pedagógicas através das tecnologias WEB nos processos ensino-aprendizagem e ao mesmo tempo perceber a importância da introdução das TIC e das metodologias de EaD na formação profissional.

Foi, igualmente, relevante a frequência do curso de “Design Instrucional com a Plataforma de *e-Learning* do HF”, onde adquirimos competências e destreza no uso apropriado da plataforma, nomeadamente na conceção e desenvolvimento de cursos ou áreas de trabalho na plataforma de *e-Learning*.

As figuras 18 a 32 exemplificam a realização dessas tarefas na plataforma.

O acesso à plataforma de *e-Learning* Dokeos foi a primeira tarefa deste grupo. Não foi por acaso que nos indicaram esta em primeiro lugar. De facto para concretizar qualquer das tarefas seguintes, em primeiro lugar tivemos de dominar o acesso à plataforma, pois, ele é a “porta de entrada” para qualquer trabalho que se queira realizar na plataforma. Esta aprendizagem deu-nos a possibilidade de desenvolver e gerir cursos em regime de ensino a distância. Este foi o primeiro passo para, conhecer cada uma das ferramentas disponíveis e posteriormente realizar a tarefa 4.

**Figura 18 - Acesso à plataforma Dokeos**



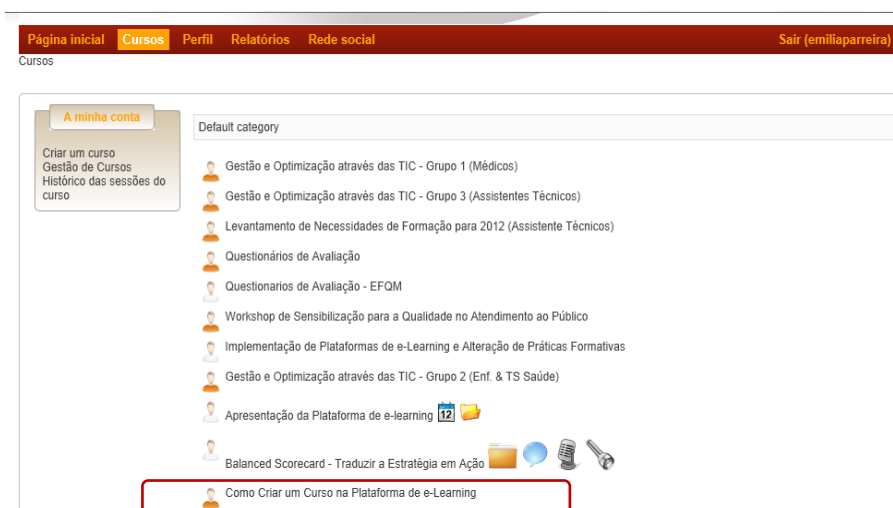
#### **T4 – Criar um curso na plataforma Dokeos**

Para realizar a tarefa 4 foi necessário solicitar autorização ao Administrador da plataforma para criar o curso. Esse pedido continha a nossa identificação e identificação do curso ao qual atribuímos o nome “Como Criar um Curso na Plataforma de e-Learning”.

Com o curso na plataforma (Fig 19) foi possível dar continuidade à tarefa proposta o que passou por efetuar a configuração do mesmo.

Na figura 19 verificamos que o nosso curso “Como Criar um Curso na Plataforma de e-Learning” já se encontra na plataforma.

**Figura 19 - Página de cursos existentes na plataforma**



A configuração é um procedimento obrigatório na conceção de qualquer curso. Nessa área atribuímos as características ao nosso curso, ou seja, definimos as permissões, bem como

os acessos dados aos utilizadores do curso e confirmámos o Instrutor (responsável pelo curso), Título do curso e em que Categoria se inseria.

Para efetuar este procedimento recorreremos à área de “Ferramentas de Administração” do curso, onde dispomos da ferramenta “Configurações” que nos possibilitou a atribuição das permissões e acessos ao curso.

A (Fig 20) exemplifica este procedimento que tem início na área das Ferramentas de Administração.

**Figura 20 - Configuração do Curso**

The image shows two parts of the Dokeos interface. The top part is a navigation bar titled 'Administração' with several icons: a 'b' icon for 'Blogs', a globe for 'Relatórios', a pencil for 'Copy', a wrench for 'Configurações' (which is highlighted with a red rectangular box), a floppy disk for 'Backup', and a medal for 'Avaliações'. The bottom part is a form titled 'Configurações do curso'. It contains the following fields: 'Código' with the value 'DOKEOS2011'; 'Instrutores' with a dropdown menu showing 'Nenhum gestor --'; 'Título' with the text 'Como Criar um Curso na Plataforma de e-Learning'; 'Categoria' with a dropdown menu showing '(CFIC) Centro Formação, Investigação e Conhecimento'; 'Departamento' with an empty text box; 'URL do Departamento' with the text 'http://'; and 'Idioma' with a dropdown menu showing 'Português'. Below these fields is a small note: 'Esta idioma será válido para todos os visitantes do site do seu curso.' At the bottom right of the form is a red button with a white checkmark and the text 'GUARDAR CONFIGURAÇÕES'.

Na configuração do curso verificámos que existem vários condicionalismos para os utilizadores, que podem ser ativados ou não consoante a vontade do formador. Por exemplo: definir “quem” pode aceder ao curso e “se” e “quando” as inscrições de podem efetuar e se os utilizadores já inscritos no curso podem, ou não, anular/cancelar a sua inscrição. As notificações recebidas podem, também, ser configuradas (as notificações que o(s) formadores pretendem receber por e-mail).

Efetuada todas as configurações necessárias ao curso, a tarefa estava concluída. A partir daqui podemos personalizar a página principal do curso através da descrição, introdução, objetivos, etc.

**T5 - Disponibilizar os respetivos materiais pedagógicos do Curso na plataforma (Inserir imagens, links, textos, vídeos na plataforma);**

Durante a realização do estágio constatou-se que era frequente os formadores solicitarem fotocópias de vários documentos de apoio à formação.

O objetivo desta tarefa prendia-se por um lado com a necessidade de diminuir o consumo de papel no serviço e por outro encontrar uma forma de manter esse material pedagógico sempre disponível.

Nesse sentido, a plataforma era o recurso mais indicado e por isso, foi-nos sugerido que efetuássemos essa atividade no curso que já tínhamos criado anteriormente.


No curso “Como Criar um Curso na Plataforma de e-Learning” inserimos documentos de apoio, *links*, imagens, etc.

Passamos a apresentar uma breve explicação desses procedimentos.

Na área das ferramentas de Autoria do nosso curso temos disponível um conjunto de outras ferramentas entre elas, a de “Documentos”.

**Figura 21** - Ferramenta Documentos

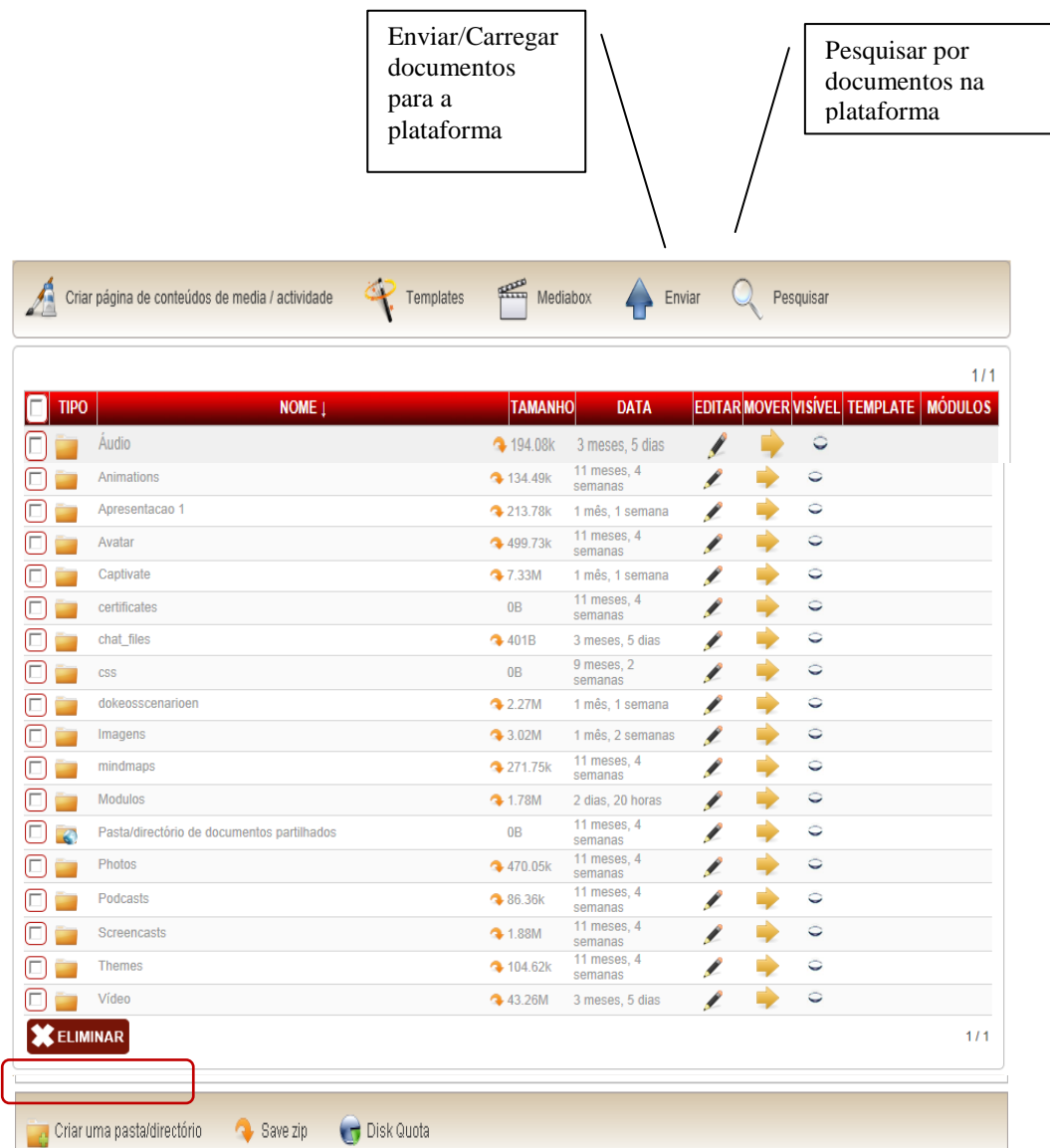


A ferramenta Documentos  é o local onde disponibilizámos os vários documentos em formato digital (áudio, fotos, imagens, vídeos, ...), material do curso e bibliografia para apoio ao nosso curso.

Está organizada por pastas e ficheiros, à semelhança do nosso computador, podemos gerir nos documentos todas as imagens, vídeos, ficheiros de áudio, assim como todo o material do curso e respetiva bibliografia.

Depois de aceder à pasta “Documentos” obtemos uma imagem como a que se apresenta na figura - 22.

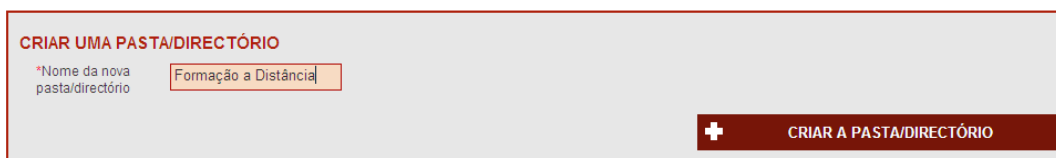
**Figura 22** - Exemplo de Pastas de Documentos



Para dar continuidade às nossas tarefas foi preciso criar uma pasta onde iríamos colocar todos os documentos que considerássemos oportunos e que tivessem a ver com o curso. Para criar essa pasta utilizámos o botão “Criar uma pasta/directório” que consta na figura 23.

Posteriormente atribuímos o nome à pasta “Formação a Distancia” para facilmente a identificar no conjunto de todas as outras pastas.

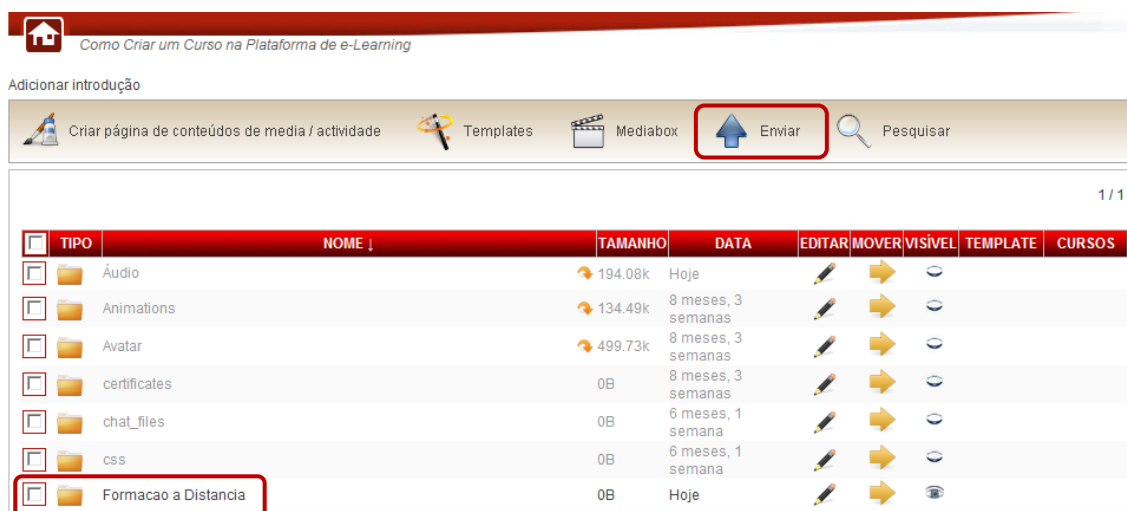
**Figura 23 - Criar pasta de Documentos**



A partir desse momento começámos a disponibilizar conteúdos na pasta “Formação a Distância”, uma vez que a mesma já estava visível para os seus utilizadores (Fig. 24).

Para tal utilizamos a ferramenta “Documentos” e a opção “Enviar” indicada na figura 24.

**Figura 24 - Pasta de Documentos**



O passo seguinte era colocar os documentos dentro da pasta “Formação a Distância”. Para tal tínhamos de clicar em enviar e com esse procedimento obtivemos uma imagem que permitiu procurar documentos, imagens, *links*, etc e transportá-los para a pasta pretendida.

Essa seleção de documentos e outros materiais de interesse já tinha sido, previamente, copiada para uma pasta no computador e através do botão “procurar” teríamos de os transportar para dentro da pasta “Formação a Distância”.

Encontrado o documento, o mesmo foi disponibilizado na pasta do curso e ao clicar em “Enviar ficheiro” o mesmo passava a constar da nossa pasta. Podemos efetuar este procedimento tantas vezes quantos os documentos que pretendemos colocar na pasta, para tal basta clicar em “Adicionar” conforme indicado na figura 25.

**Figura 25 - Adicionar mais Documentos**



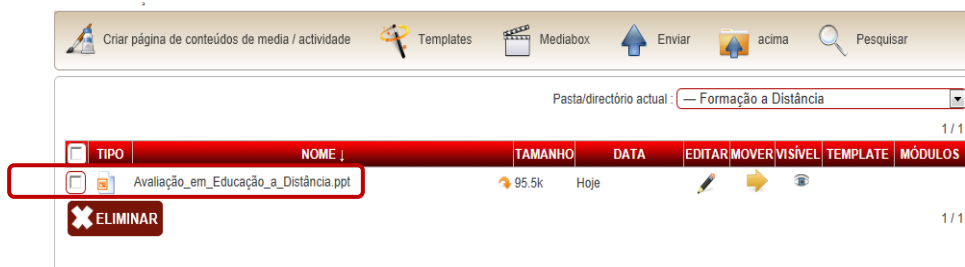
Depois de seleccionados os documentos/ficheiros, clicamos na opção “**Enviar Ficheiro**” (Fig. 24) e de seguida em “**Regressar**” (Fig. 26) para visualizar.

**Figura 26 - Visualizar Documentos Inseridos (1)**



Podemos verificar que o documento está disponível na pasta “Formação a Distância” e acessível aos utilizadores do curso sempre que pretendam.

**Figura 27 - Visualizar Documentos Inseridos (2)**



## **T6 – Inscrição dos formandos nos respetivos cursos através da plataforma.**

A inscrição dos formandos nos cursos de formação via plataforma foi uma tarefa que também nos foi solicitada.

Uma vez que os materiais pedagógicos passavam a ser fornecidos pela plataforma os formandos só podiam ter acesso aos mesmos se fizessem a respetiva inscrição no curso (via plataforma).

Uma vez criado o curso havia necessidade de preparar a inscrição dos formandos no mesmo. Tal procedimento podia ser efetuado de uma forma direta sem que os interessados se deslocassem ao CFIC e preenchessem todos os impressos para formalizar o seu interesse em participar.

A plataforma dispõe de um conjunto de ferramentas que, mais uma vez, foram aproveitadas para esse efeito.

As figuras seguintes apresentam todos os passos por nós efetuados para que os colaboradores se inscrevessem em determinado curso.

A Página Principal da plataforma dispõe de um menu que permite criar cursos (disponível só para o administrador) e um menu **Gestão de Cursos**. Foi este último que nos possibilitou a inscrição dos formandos nos cursos.

Tal como está exemplificado na figura 28 começamos por clicar em “Gestão de Cursos”.

**Figura 28** - Aceder ao menu de inscrição (1)



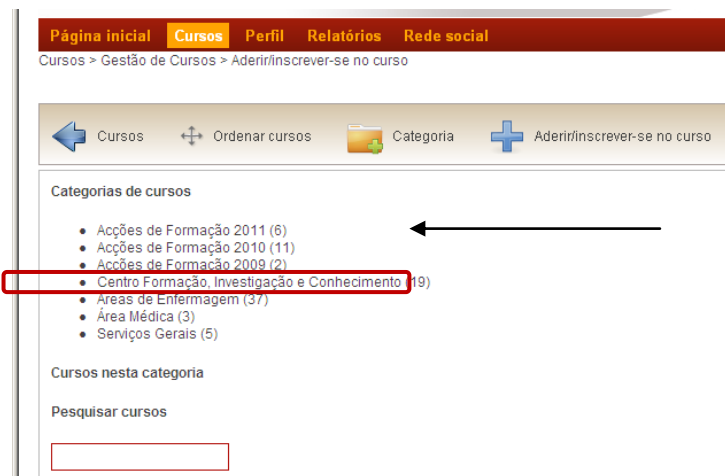
Em seguida obtivemos uma página onde já estava criado o curso (processo que já conhecíamos de tarefas anteriores) com um menu idêntico ao seguinte:


**Figura 29** - Aceder ao menu de inscrição (2)



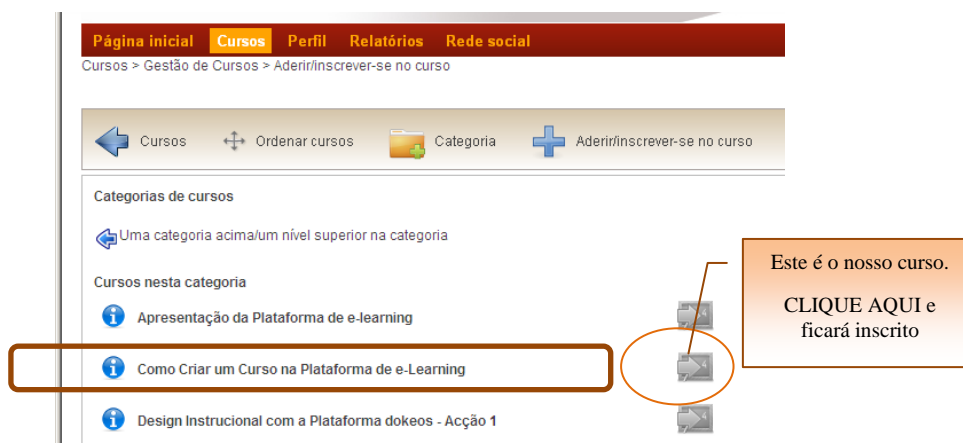
Para inscrever os interessados tínhamos de clicar em Aderir/inscrever-se no curso.e a partir daí dispunham de um conjunto de categorias que nos permitiam procurar o curso em que queríamos inscrever o colaborador. Nesta situação, o curso encontra-se dentro da categoria: *Centro de Formação, Investigação e Conhecimento*, tal como podemos verificar na figura 30.

**Figura 30** - Aceder ao menu de inscrição (3)



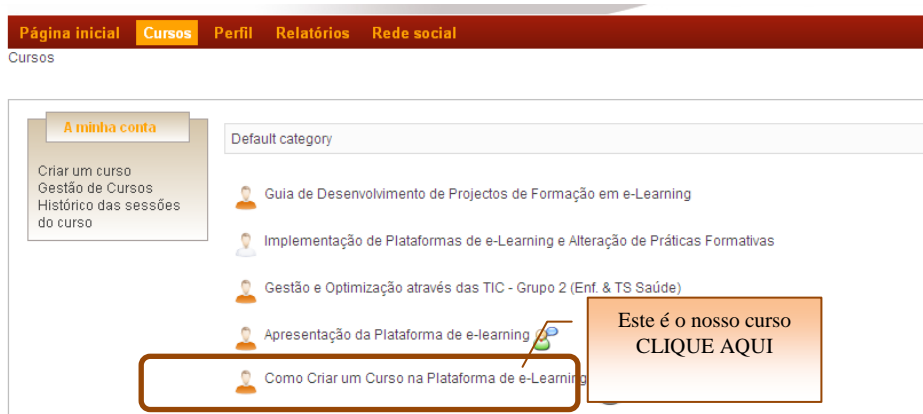
Obtivemos uma lista dos cursos disponíveis e escolhemos o nosso curso “**Como criar um Curso na Plataforma de e-Learning**” (anteriormente criado e configurado).Para que o interessado se inscrevesse no curso bastava clicar em 

**Figura 31** - Aceder ao menu de inscrição (4)



A seguir a este procedimento o interessado deve verificar a sua inscrição. Para isso, depois de se inscrever voltaria ao menu de “Cursos” para aceder à lista dos cursos em que se inscreveu e que teria o seguinte aspeto:

Figura 32 - Confirmar a inscrição



 Indica que está inscrito como formando/aluno.

Para concretizar o objetivo geral 2 foram atribuídos 5 objetivos específicos, cada um deles com as suas tarefas associadas, identificadas como T7, T8, T9, T10 e T11.

**T7** - Realizar sessões formativas junto do pessoal administrativo do CFIC no sentido de os preparar para a utilização da plataforma como recurso de divulgação dos cursos, agenda e respetivos anexos.

Esta tarefa surgiu na sequência da tarefa T2.

Depois de termos dado início a uma nova forma de divulgação das ações de formação e sendo esta uma atividade de carácter mais administrativo foi-nos sugerido que a mesma passasse a ser desenvolvida pelos Assistentes Técnicos do CFIC. Para tal, havia necessidade de lhes transmitir os conhecimentos necessários para que dominassem o procedimento.

Nesse sentido, foi marcada uma reunião com estes elementos onde foi acordado e agendado a forma como faríamos essas sessões formativas. Nessa reunião explicámos todas as vantagens de utilizar a plataforma como recurso de divulgação das ações de formação o que foi aceite por todos, embora com alguma reserva por se tratar de uma forma de trabalho pouco conhecida, para eles.

Para tal, à medida que cada elemento necessitava de divulgar as ações de formação solicitava-nos apoio para realizar este novo procedimento. Assim, no local de trabalho de cada um deles partilhámos conhecimentos sobre a plataforma e ensinámos os passos

necessários para que executassem esta tarefa. Ainda na nossa presença o colaborador dava início à divulgação do seu curso, tal como lhe tínhamos explicado e em caso de dúvidas estávamos ao seu lado.

Com a realização desta tarefa pretendemos transmitir aos outros colaboradores do CFIC a importância e as vantagens do uso da plataforma *e-Learning* para que, também eles, pudessem beneficiar do uso deste recurso e ao mesmo tempo melhorassem o seu desempenho profissional e conseguissem bons resultados.

**T8** - Realizar reuniões com os formadores dos diferentes cursos (antes do início das ações de formação) com o objetivo de esclarecer e incentivar o uso da plataforma no curso, para disponibilizar conteúdos e outros documentos de apoio aos formandos.

Realizámos reuniões com vários formadores externos e internos, com o objetivo de lhes dar a conhecer que dispunhamos da plataforma de ensino a distância e que a podíamos utilizar como apoio pedagógico às formações.

Muitos deles, principalmente os internos, já conheciam a plataforma porque tinham realizado formação e essa decisão foi bem aceite e foi posta em prática sem quaisquer dificuldades. Quanto aos formadores externos, esse procedimento necessitou de esclarecimentos e de apoio e foi aí que residiu a nossa intervenção.

Começámos por fazer uma breve abordagem da plataforma e como deviam proceder para colocar os conteúdos nos cursos. Recorremos aos exemplos dos cursos que já estavam criados e demonstrámos como deviam proceder para disponibilizar o material pedagógico e inclusive como podiam dispor da plataforma como repositório de vários tipos de informação.

Este trabalho junto dos formadores deu-nos a oportunidade de dinamizar o uso da plataforma, uma vez que, pouco a pouco e perante a nossa insistência de deixar o material em formato papel, foram ganhando confiança e passaram a disponibilizar todo o material de apoio aos cursos na plataforma.

Atualmente a plataforma de *e-Learning* funciona não só como repositório de documentos de apoio às formações, mas também como um recurso indispensável de quase todas as ações de formação organizadas pelo CFIC bem como às formações em serviço de diferentes grupos profissionais.

**T9** - Criar uma área na Intranet do CFIC com canais de comunicação próprios para esclarecimento de dúvidas sobre o funcionamento da plataforma.

Esta tarefa consistiu em utilizar as potencialidades da Intranet (à semelhança da tarefa 2) e possibilitar uma área de esclarecimento de dúvidas e de atualização da página principal do CFIC e da Plataforma de e-Learning de acordo com eventos realizados.

Nessa página disponibilizámos: (i) Agenda de formação; (ii) Ligações uteis; (iii) Destaques. Foram também disponibilizados documentos com interesse para os colaboradores, tais como: regulamentos, impressos diversos, etc.

Na área de “Destaques” incluímos um conjunto de vídeos e comentários com o objetivo de alertar os colaboradores para determinadas situações e eventos que iam decorrer.

As figuras 33 a 35 apresentam o exemplo dessas situações.

A página principal da Intranet contém o acesso à página do CFIC e foi a partir daí que desenvolvemos as nossas tarefas.

**Figura 33** - Página Principal da Intranet (CFIC)

The screenshot shows the main page of the CFIC Intranet. At the top, there is a navigation bar with 'Acções do site', 'Procurar', 'Página', and 'Publicar'. The user 'Maria Emilia Cantante Perreira' is logged in. A yellow banner indicates the page status: 'Estado: Publicado e visível para todos os leitores. Nota: Está a ver uma versão publicada desta página, mas esta página também está a ser editada e cuja entrada foi dada exclusivamente para João Parra.'

The main content area is divided into two columns. The left column contains a 'NOTA DE BOAS VINDAS' section with the Hospital de Faro logo and a welcome message from the CFIC coordinator. The right column features a 'DESTAQUES' section with a video player titled 'Curso de e-Formador com a Plataforma de e-Learning' and a 'LIGAÇÕES RÁPIDAS' section with links to 'Organização do CFIC', 'Unidade de Investigação', 'Centro de Documentação - Biblioteca', and 'Plataforma de e-Learning do Hospital de Faro'.

Below the welcome message is an 'AGENDA DAS FORMAÇÕES INTERNAS' table:

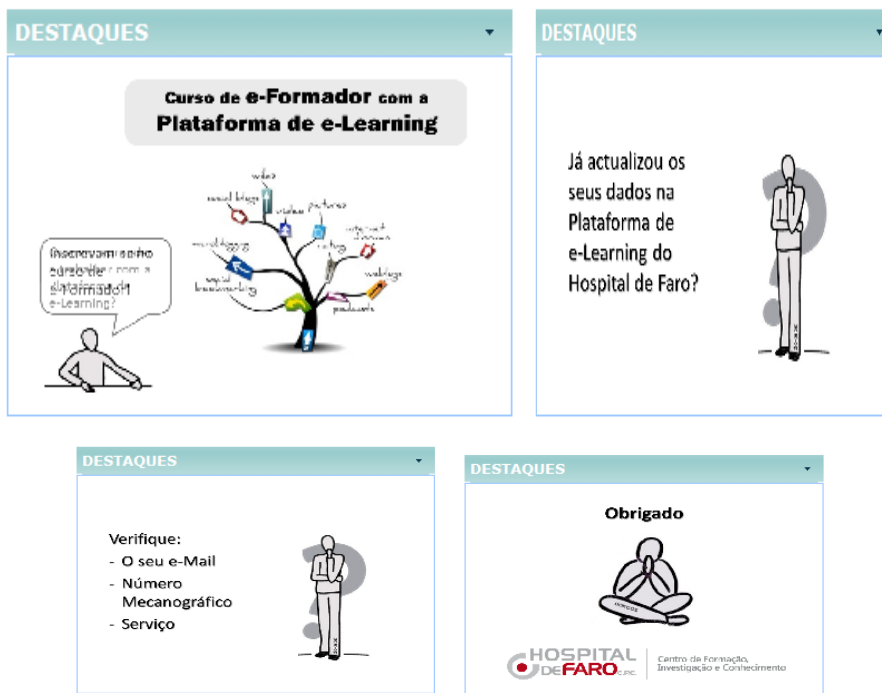
Data	Evento
23-04-2012	Prevenção e Controlo de IACS
23-04-2012	Programa de Acolhimento em Saúde Ocupacional
23-04-2012	Programa de Acolhimento em Saúde Ocupacional
15-05-2012	Prevenção e Controlo de IACS - Formação Periódica
28-05-2012	Programa de Acolhimento em Saúde Ocupacional
28-05-2012	Programa de Acolhimento em Saúde Ocupacional
25-06-2012	Programa de Acolhimento em Saúde Ocupacional
25-06-2012	Programa de Acolhimento em Saúde Ocupacional

At the bottom right, there is an 'EQUIPA' section listing the team members: Angela Isabel Mendonça Mota, Claudia Sofia Tomas Oliveira, Fernando Paulo Ribeiro Silva, Isabel Cristina Fernandes Santos Rodrigues, Isabel Maria Pereira Jardim Ferreira Basilio, Mafalda Maria Sancho Nunes Gomes Coelho, and Maria Amélia Henrique Correia Pontes Ramos.



Na área de Destaques foi colocada uma imagem giratória que alertava para a importância dos colaboradores atualizarem os seus dados na plataforma.

Figura 34 - Atualização de dados na plataforma



Disponibilizámos, ainda, um vídeo que explicava todos os procedimentos necessários a essa atualização começando pelo acesso á plataforma.

**Figura 35** - Video para atualização de dados na plataforma



Na área de ligações rápidas disponibilizámos um acesso rápido e direto à plataforma.

**Figura 36** - Ligações rápidas /Acesso à Plataforma de e-Learning



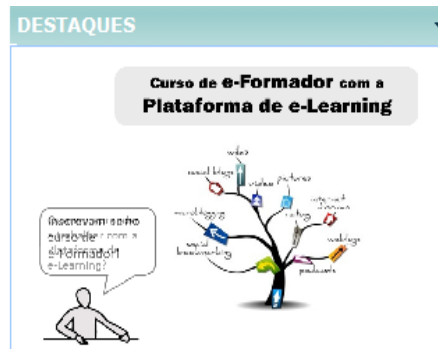
Nesta área colocámos um video que explica de uma forma resumida o que é a plataforma de *e-Learning*, do HF.

Com este conjunto de tarefas foram oferidos diversos canais de comunicação próprios para esclarecimento de dúvidas dos colaboradores.

**T 10** -Criar um espaço fórum e de anúncio na plataforma com o objetivo de promover a utilização destas ferramentas.

Com o objetivo de dinamizar ao máximo o uso da plataforma e de promover a frequência dos cursos de formação, além da área disponível na página da Intranet para divulgar as ações de formação foi colado na área dos “Destaques” um anúncio rotativo que fazia destaque à ação de formação em regime *e-Learning* que iria decorrer em breve, neste caso tratava-se do “Curso de e-Formador com a Plataforma de e-Learning”.

**Figura 37** - Video de divulgação de um curso



**T 11** Criação de um Guia de desenvolvimento de Projetos de Formação em Regime *e-Learning*.

Esta atividade teve como grande objetivo dotar o CFIC e, em particular, todos os utilizadores da plataforma de um instrumento pedagógico que lhes permitisse compreender facilmente as funcionalidades da plataforma de *e-Learning*.

Durante o estágio verificámos que o CFIC era frequentemente procurado pelos colaboradores do Hospital no sentido de serem esclarecidas dúvidas sobre a plataforma de apoio à formação.

Foi nesse sentido que surgiu a proposta de desenvolvermos um documento intuitivo e prático que facilitasse a exploração da plataforma e potenciasse a utilização das suas ferramentas na formação com componente à distância.

A elaboração deste documento acompanhou o estágio desde o início e algumas das tarefas que foram solicitadas (já analisadas atrás) surgem no âmbito da realização deste Guia.

Este documento teve por base a versão da plataforma de aprendizagem Dokeos 2.0 e teria de ser escrito em português, uma vez que não existia nenhuma publicação no nosso idioma.

A estrutura do Guia seguiu a lógica que a plataforma nos apresenta para a construção de um curso à distância. Nesse sentido começámos por desenvolver um curso na plataforma e à medida que ele se desenvolvia íamos construindo o nosso manual em formato papel.

A nossa lógica de pensamento era a do colaborador que pretendia construir um curso na da plataforma e poucos conhecimentos tinha para tal. Por isso, os procedimentos e conteúdos eram simples, acessíveis e o mais pragmático possível.

O recurso a uma listagem de procedimentos efetuados ajudou bastante na construção de conteúdos e a estruturar o Guia. Isto é, efetuámos um plano de conteúdos que ia sendo estruturado e corrigido à medida que desenvolvíamos o curso na plataforma. Com esse trabalho a tarefa foi-se cumprindo ao longo de todo o período do estágio e daí surgiu a composição do Guia que consta em anexo do presente relatório-

O guia é composto por 5 partes e cada uma delas contém imagens, videos, *links* que ajudam os utilizadores a perceber todos os procedimentos descritos.

Iniciámos o documento com um breve enquadramento de modo a clarificar alguns conceitos essenciais à compreensão da temática, nomeadamente, conceitos de ensino a Distância, *e-Learning*, plataformas, vantagens e desvantagens do ensino a distância, etc..

No segundo capítulo a nossa preocupação residiu em clarificar quem e como se podia aceder à plataforma; a configuração do perfil de utilizador e uma área de rede social (mensagens) que explica como todos os intervenientes no curso podem comunicar uns com os outros.

No terceiro capítulo explicámos e exemplificámos todos os passos necessários para os utilizadores da plataforma acederem e efetuarem a sua inscrição num curso disponível na plataforma de *e-Learning*.

Neste capítulo damos início à apresentação da página principal de um curso na plataforma e à explicação detalhada de cada uma das ferramentas dessa página, concretamente as suas funcionalidades.

No Capítulo 4 explicamos os procedimentos para se desenvolver um curso na plataforma de *e-Learning* do HF, nomeadamente, a criação do curso, configuração e personalização. Posteriormente elucidamos a forma de disponibilizar documentos, imagens, videos, etc.

Finalmente o último Capítulo é dedicado à explicação das ferramentas da plataforma. As ferramentas de Autoria: anúncios, documentos, mediabox e utilizadores; ferramentas de Interação: *chat*, videoconferência e fórum; ferramentas de Autoria: Autor, oogie e cursos e por fim as Ferramentas de Avaliação: exercícios e questionários.

Na produção deste Guia foi necessário recorrer a um *software* específico para fazer a captação dos vídeos (*Captivate*), os quais foram integrados no manual e posteriormente disponibilizados na plataforma de *e-Learning*.

A conclusão e disponibilização deste guia em formato papel e digital serão de grande contributo para a formação do HF e em particular para os utilizadores da plataforma.

## 5 Avaliação das tarefas realizadas

*A avaliação consiste, resumidamente, no processo sistemático de pesquisa, questionamento e reflexão através do qual as pessoas e as instituições envolvidas ... pensam criticamente sobre os objetivos planeados ..., aprendem com o que estão a fazer e apreciam quer a qualidade da intervenção, quer os resultados produzidos.*

(Capucha, 2008, 8)

Avaliar, refletir sobre os conteúdos do estágio, a sua pertinência, as dinâmicas e as práticas, bem como sobre as metodologias utilizadas e os resultados obtidos são fatores fundamentais a considerar no final de um estágio.

A avaliação assume um importante papel na aprendizagem, uma vez que é através dela que temos conhecimento da aprendizagem que fizemos, das dificuldades que sentimos e até mesmo do impacto que o trabalho que realizámos teve junto do nosso público-alvo.

A escolha do modelo de avaliação a utilizar no projeto não foi tarefa fácil. A literatura apresenta várias opções, cada uma delas com os seus objetivos, vantagens e desvantagens, tendo, contudo, em comum, o facto de pretenderem medir a eficácia do projeto de intervenção (Guerra, 2002).

Segundo Serrano (2002) a avaliação permite reconhecer os erros da nossa prática, a fim de os podermos corrigir no futuro. Também para Espinoza (1986, citado por Serrano, 2002), avaliar é comparar, num momento determinado, o que se conseguiu através de uma ação, com o que se deveria ter conseguido de acordo com a programação prévia. A avaliação deve ser um processo planeado e sistemático, contínuo e integral, através do qual se pode verificar de modo imparcial o cumprimento dos objetivos inicialmente delineados, a fim de melhorar a eficácia das aprendizagens e corrigir os erros. Espinoza (1986, citado por Serrano, 2002), refere também que na avaliação é muito importante que os objetivos sejam: claros, realistas e pertinentes.

Segundo Cruz (1998) a avaliação é um procedimento que, por um lado, vai melhorar o que já foi realizado e, por outro, permite fundamentar a eliminação daquilo que não foi eficaz. Além disso, para o autor a avaliação dá-nos uma visão da eficácia e eficiência do projeto, demonstrando se os resultados finais justificaram os custos realizados.

Um modelo de avaliação muito conceituado pela comunidade académica e muito utilizado em formação é o modelo de Kirkpatrick (Kirkpatrick, 1987 citado por Cruz, 1998). A sua teoria identifica quatro níveis de avaliação da formação, sequenciais, que permitem ter uma visão completa sobre os resultados de um processo de aprendizagem formativa. São eles: reação, aprendizagem, comportamento e resultados.

No âmbito do nível reação pretende-se averiguar a satisfação, isto é, se os indivíduos estão ou não satisfeitos com a formação e o nível de desistência do curso. É um nível de avaliação acessível que não precisa de informações relevantes ou rigorosas. O instrumento de avaliação privilegiado é o questionário de satisfação preenchido imediatamente após o término da ação/programa, ou passado pouco tempo depois. (Kirkpatrick, 1987 citado por Cruz, 1998).

Segue-se o nível da Aprendizagem, onde se pretende verificar as atitudes que sofreram alterações e os conhecimentos e competências que foram adquiridos. Isto é, o que é que se aprendeu e se os objetivos de aprendizagem foram atingidos. (Kirkpatrick, 1987 citado por Cruz, 1998). Os instrumentos mais utilizados para avaliar comportamentos são as simulações de desempenho e as autoavaliações. Por sua vez, para medir os conhecimentos e as atitudes utilizam-se testes, autoavaliações de conhecimento e questionários com escalas de atitudes (Lickert e Thurstone, 1998 citados por Cruz, 1998).

Ao nível dos Comportamentos pretende-se avaliar se os formandos aplicam as novas competências no seu local de trabalho, ou seja no desempenho da sua função, pois nem sempre se consegue transferência da aprendizagem para as tarefas diárias. Os autores aconselham como instrumentos de avaliação as grelhas de observação dos comportamentos, as entrevistas, assim como as listas de autoavaliação e testagem por analogia.

Finalmente, ao nível de Resultados pretende-se indagar se a organização melhora os seus procedimentos com a formação dos seus colaboradores e quanto ganha a organização com a formação dos mesmos.

Na perspetiva de Capucha (2008) a avaliação é um elemento central de qualquer projeto ou plano de intervenção. Com ela podemos, por um lado, determinar os níveis de cumprimento dos objetivos e, por outro, apurar o impacto que se produziu, bem como o que contribuiu para tal. O autor defende que “a avaliação constitui o principal instrumento do sentido crítico necessário à implementação do projeto” (p.16).

Ainda na opinião de Capucha (2008) a avaliação de um projeto deve contemplar quatro dimensões: (i) a avaliação do impacto; (ii) a avaliação da realização; (iii) a operacionalização e gestão e, finalmente, (iv) a conceção do projeto. Todavia, não é obrigatório que a avaliação incida sobre todas elas. Para este autor, se as organizações, ou mesmo as equipas, estiverem orientadas para resultados e se as suas atividades tiverem por base objetivos claros, pertinentes, provenientes de um correto diagnóstico inicial, temos reunidas as condições para avaliar se os resultados foram atingidos.

Também Guerra (2002) defende que “avaliar é sempre comparar com um modelo – medir – e implica uma finalidade operativa que visa corrigir ou melhorar” (p.185). A autora apresenta vários modelos de avaliação, entre os quais destacamos: (i) avaliação experimental/pela Investigação; (ii) avaliação por objetivos; (iii) avaliação para a decisão; (iv) avaliação pela utilização e (v) avaliação múltipla.

Após esta reflexão sobre diferentes modelos de avaliação considerámos que para organizar a nossa visão sobre as diferentes atividades realizadas no estágio, a perspetiva de Guerra (2002) seria a que mais se adequava, em particular o modelo de avaliação por objetivos.

Para Guerra (2002) “as finalidades e os objetivos são os critérios de sucesso da intervenção e o que se pretende é medir a forma e a intensidade com que determinados objetivos foram atingidos” (p.191).

Determinado o modelo de avaliação aplicado tornava-se necessário, definir quais os indicadores que iriam medir o processo e os resultados. Segundo Guerra (2002) podemos utilizar indicadores quantitativos ou qualitativos, entre outros, a adequação, a pertinência, a eficácia e a eficiência.

Assim, apresentamos seguidamente a fundamentação da nossa avaliação, tendo em conta o modelo de avaliação eleito, os indicadores de avaliação e os objetivos de cada tarefa.

### **T1 - Criação e implementação de novos questionários de avaliação das formações que passaram a ser disponibilizados via plataforma.**

Esta tarefa tinha como objetivo reformular e disponibilizar os questionários de avaliação das ações de formação na plataforma.

Foi uma tarefa que se adequou ao contexto do problema que se pretendia resolver, ou seja, eliminar os impressos antigos em formato papel e descontextualizados de uma nova realidade de formação. Foi, igualmente pertinente disponibilizar estes documentos na plataforma, considerando que a Organização tinha apostado na plataforma como meio de desenvolvimento e apoio à formação.

Como fonte de verificação e avaliação da mesma, uma vez que, conhecíamos o número de questionários enviados e o número de devolvidos, podíamos avaliar facilmente o resultado da tarefa. Verificou-se que ao fim de três meses (período estipulado para receber as respostas), o número de devoluções era aproximadamente 100%.

**Tabela 10** - Avaliação Tarefa 1

Objetivo geral 1 – “Conhecer e adquirir competências sobre a Plataforma de e-Learning Dokeos”			
Tarefa	Critério de Avaliação	Indicador de Resultados/Impactos	Fonte de Verificação
T1	Adequação Pertinência	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A tarefa adequa-se ao contexto do problema e situação onde pretendemos intervir?</li> <li>• A tarefa justifica-se no contexto da estratégia da Organização?</li> </ul>	O nº de questionários preenchidos e devolvidos via plataforma

**T2 - Divulgação da agenda das formações de e-Learning na Página do CFIC (na Intranet do HF) acompanhado de respetivo calendário e cartaz.**

Ainda na fase de análise dos *dossiers* da formação constatámos que a divulgação das ações de formação utilizada pelo CFIC consistia na elaboração de cartazes e posterior afixação em local próprio.

Com a tecnologia que o Hospital dispunha, não fazia sentido continuar a trabalhar desta forma por isso, foi-nos sugerido que fizéssemos um trabalho de divulgação das ações de formação na página da Intranet.

Esta alteração das práticas administrativas fazia todo o sentido e os meios utilizados foram pertinentes considerando que a página da Intranet do Hospital continha todos as áreas necessárias para aquilo que pretendíamos e estava disponibilizada, de uma forma geral, a todos os colaboradores.

Como forma de avaliar a eficácia da tarefa aferimos o número de colaboradores que se inscreviam nas ações de formação depois de se iniciar este processo de divulgação. Sabendo que havia um número mínimo de participantes (dez), a partir da aplicação desse novo procedimento verificámos que o número de interessados e participantes começou a aumentar. Este facto era indicador de que a mensagem tinha passado e por isso as pessoas tinham conhecimento dos cursos e sentiam-se motivados a participar.

Uma outra forma de avaliar era através do relatório do serviço de informática que contém o número de acessos à Intranet. Verificou-se que após a abertura da página aos colaboradores os acessos eram regulares, logo, tinham conhecimento dos eventos e ações de formação que se iriam realizar. O anexo VII espelha a frequência com que os colaboradores acedem a esta página.

**Tabela 11 - Avaliação Tarefa 2**

<b>Tarefa</b>	<b>Critério de Avaliação</b>	<b>Indicador de Resultados/Impactos</b>	<b>Fonte de Verificação</b>
T2	Eficácia	<ul style="list-style-type: none"> <li>Os meios utilizados foram pertinentes?</li> </ul>	O nº de inscrições nas ações de formação O nº de acessos à página da Intranet.

**T3 - Aceder à plataforma Dokeos reconhecendo e utilizando todas as suas ferramentas e respetivas funções.**

**T4 - Criar um curso na plataforma;**

**T5 - Disponibilizar os respetivos materiais pedagógicos do curso na plataforma (Inserir imagens, links, textos, vídeos na plataforma);**

**T6 - Inscrição dos formandos no respetivo curso através da plataforma.**

A avaliação das tarefas 3 a 6 foi agrupada, uma vez que todas elas se relacionam com a criação e desenvolvimento de um curso na plataforma.

O seu objetivo era utilizar a plataforma para desenvolver um curso na plataforma Dokeos, reconhecendo e utilizando todas as suas ferramentas e respetivas funções.

Esta tarefa desencadeou outras inerentes à gestão da formação (criar a ação de formação, descrever, inserir imagens, links, textos...). Era nossa intenção adquirir destreza na utilização destas ferramentas que iriam ser fundamentais na realização de uma outra tarefa (conceção do Guia de apoio à formação *e-Learning*).

Como forma de avaliar as tarefas T3 e T4 considerámos a eficácia e eficiência uma vez que permitiram averiguar a formação tinha ido ao encontro das necessidades dos formandos, se as suas dúvidas foram esclarecidas ao ponto de se sentirem aptos a desenvolverem, eles mesmos, um curso na plataforma, ou de disponibilizarem os conteúdos.

A forma de avaliar a eficácia e eficiência do nosso curso seria pela observação direta das dúvidas colocadas, da participação nas atividades de grupo e as participações nos fóruns. Além disso, os questionários no final do curso permitiram auscultar a opinião das pessoas e a partir daí fazer uma avaliação.

Quanto à tarefa 5, a mesma justificava-se por ser uma forma de pôr em prática as aprendizagens anteriores e, assim, criarmos um curso na plataforma. Esta experiência seria fundamental para o desenvolvimento da tarefa que se prendia com a elaboração do Guia e deu-nos uma perceção daquelas que poderiam vir a ser as dificuldades dos futuros

utilizadores da plataforma. O número de acessos aos fóruns temáticos e a participação dos formandos seria a forma de avaliar a pertinência da nossa tarefa.

Finalmente a realização da tarefa 6 era essencial e adequava-se ao contexto da nossa intervenção, uma vez que sem inscrições não tínhamos formandos e era nosso objetivo realizar o curso. A forma de avaliar esta tarefa passou por aferir o número de notificações, via *e-mail* e posteriormente as presenças.

**Tabela 12 - Avaliação da Tarefa 3 a 6**

<b>Tarefa</b>	<b>Critério de Avaliação</b>	<b>Indicador de Resultados/Impactos</b>	<b>Fonte de Verificação</b>
T3 T4	Eficácia Eficiência	<ul style="list-style-type: none"> <li>• As necessidades sentidas no início e no fim da formação foram satisfeitas?</li> <li>• Os meios utilizados foram pertinentes?</li> <li>• Objetivos atingidos</li> </ul>	Observação e Questionário no final da formação
T5	Pertinência	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A tarefa é justificável no contexto em que se insere?</li> </ul>	Frequência de acessos aos respetivos fóruns temáticos disponibilizados pelo formador.
T6	Adequação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A tarefa adequa-se ao contexto da situação onde pretendemos intervir?</li> </ul>	Nº de notificações recebidas (via e.mail) de inscrição efetuadas.

**T7 - Realizar sessões formativas junto do pessoal administrativo do CFIC no sentido de os preparar para a utilização da plataforma como recurso de divulgação dos cursos, agenda e respetivos anexos.**

Esta tarefa tinha como objetivo preparar os administrativos para divulgar as formações e respetiva agenda através da Intranet do HF. Para tal era necessário dotá-los desses conhecimentos através de formações “informais” no posto de trabalho, onde foi explicado como se fazia para posteriormente executarem sozinhos.

Pretendemos a avaliar a eficácia e a eficiência desta tarefa e a sua verificação passou pela observação na página da Intranet, dos cursos agendados e divulgados. As conversas informais relativamente às dificuldades dos colaboradores foram um bom indicador dos resultados da tarefa.

O objetivo foi atingido, uma vez que todos os colaboradores, embora que gradualmente, foram pondo em prática a nova forma de divulgação dos cursos.

**Tabela 13 - Avaliação da Tarefa 7**

<b>Tarefa</b>	<b>Critério de Avaliação</b>	<b>Indicador de Resultados/Impactos</b>	<b>Fonte de Verificação</b>
T7	Eficácia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Público alvo atingido/público alvo previsto</li> </ul>	Observação do cumprimento da divulgação dos cursos na página da Intranet. Conversas informais.
	Eficiência	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Objetivo atingido/atividade realizada</li> </ul>	Observação da execução da tarefa em tempo útil

**T8 - Realizar reuniões com os formadores dos diferentes cursos (antes do início das ações de formação) com o objetivo de esclarecer e incentivar o uso da plataforma no curso, para disponibilizar conteúdos e outros documentos de apoio aos formandos.**

Pretendíamos que os formadores utilizassem a plataforma como repositório dos recursos pedagógicos dos cursos.

Verificámos que a maior parte dos formadores disponibilizavam um exemplar de textos de apoio para serem fotocopiados e distribuídos pelos formandos. Esse procedimento não era o mais correto, nem o mais económico, além de que muitas vezes os formandos perdiam o material e era necessário voltar a fotocopiar. A nossa intervenção passou por alterar este procedimento e informar os formadores das funcionalidades da plataforma e como podia ser utilizada para colocar todos os recursos pedagógicos que entendessem necessários.

De uma forma geral a receptividade foi muito boa e todos começaram a utilizar a plataforma. A avaliação desta tarefa consistiu na observação do número de recursos pedagógicos colocados pelo formador e análise do questionário de avaliação do formador (relativamente à ação).

**Tabela 14 - Avaliação da Tarefa 8**

<b>Tarefa</b>	<b>Critério de Avaliação</b>	<b>Indicador de Resultados/Impactos</b>	<b>Fonte de Verificação</b>
T8	Satisfação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qual a satisfação da equipa de formadores?</li> </ul>	Observação do nº de recursos pedagógicos colocados pelo formador e análise do questionário

			de avaliação do formador (relativamente à ação)
--	--	--	---

**T9** - Criar uma área na Intranet do CFIC com canais de comunicação próprios para esclarecimento de dúvidas sobre o funcionamento da plataforma.

**T 10** -Criar um espaço fórum e de anúncio na plataforma com o objetivo de promover a utilização destas ferramentas.

Estas duas tarefas tinham objetivos semelhantes, por isso, vamos apresentá-las em conjunto.

Sendo o objetivo Geral destas tarefas a “**Dinamização da Plataforma de e-Learning-Dokeos**” aproveitámos a área da Intranet para concretizar esta dinamização e cumprir as nossas tarefas. Pretendíamos divulgar o mais possível as funcionalidades da plataforma e disponibilizar meios de fácil e rápido acesso para o esclarecimento de dúvidas dos colaboradores.

A Intranet é um local de fácil acesso, por isso o público-alvo era facilmente atingido. Ao disponibilizar informação num local fácil e inovador os objetivos eram alcançados uma vez que a curiosidade levava as pessoas à consulta dessas áreas e a pôr em prática as notícias que eram aí divulgadas. Além disso, podiam esclarecer dúvidas e sentiam-se tentados a criar um curso, fazer uma pesquisa, etc.

A avaliação destas tarefas passaria pela consulta do relatório de acessos que o serviço de informática disponibiliza que indica os períodos de maior acesso bem como o número de pessoas de entraram na plataforma.

**Tabela 15** - Avaliação das Tarefa 9 e 10

Objetivo geral 2 – “ <b>Dinamizar a Plataforma de e-Learning-Dokeos</b> ”			
Tarefa	Critério de Avaliação	Indicador de Resultados/Impactos	Fonte de Verificação
T9 T10	Eficácia	• Público alvo atingido/publico alvo previsto	Relatório de acessos à Intranet
	Eficiência	• Objetivos atingidos/Atividades realizadas	
	Pertinência	• A tarefa é justificável	

**T 11** Criação de um Guia de desenvolvimento de Projetos de Formação em Regime e-*Learning*.

Esta tarefa visou desenvolver um Guia de apoio à Formação em Regime-e-*Learning*.

Através das informações que chegavam ao CFIC ou mesmo pela consulta dos questionários das formações que já tinham decorrido verificámos que os colaboradores sentiam necessidade de um documento que os ajudasse a perceber o funcionamento da plataforma e como podiam usufruir das suas potencialidades. Nesse sentido a elaboração deste guia foi adequada e foi ao encontro das necessidades do público-alvo e o objetivo foi realizado.

Relativamente á avaliação do objetivo considerámos a eficácia e eficiência, pois, com elas podemos verificar se o guia era útil para os utilizadores e se era suficientemente esclarecedor e que os motivava para participar na criação de cursos em formato e-*Learning*. O número de cursos propostos e os recursos pedagógicos disponibilizados era uma forma de verificar se os formadores estavam à vontade para propor mais formação com a intervenção da plataforma, uma vez que dispunham de um documento pedagógico de apoio ao qual podiam recorrer facilmente e, por isso sentiam-se apoiados.

A satisfação dos utilizadores do Guia poderá ser avaliada através de um questionário disponível na plataforma, onde podem dar a sua opinião sobre o mesmo e sugerir alterações. Relativamente à avaliação desta tarefa, foi elaborado um pequeno questionário e disponibilizado na plataforma que permitiu avaliar os conteúdos do Guia e a forma como estavam disponibilizados (satisfação dos seus utilizadores). Esse questionário tinha como destinatários todos os utilizadores da plataforma, em particular aqueles que iriam utilizar o guia, a fim de nos informar quanto às características e o seu grau de satisfação. Todavia, não foi possível apresentar os resultados da avaliação da satisfação dos seus utilizadores, uma vez que esse documento, ainda não está acessível na plataforma.

**Tabela 16** - Avaliação das Tarefa 11

<b>Tarefa</b>	<b>Crítério de Avaliação</b>	<b>Indicador de Resultados/Impactos</b>	<b>Fonte de Verificação</b>
T11	Eficácia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Objetivo realizado/</li> <li>• Publico alvo atingido</li> </ul>	Nº de cursos propostos e recursos pedagógicos disponibilizados
	Eficiência	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Objetivos atingidos/Atividades realizadas</li> </ul>	Nº de cursos propostos pelos formadores
	Satisfação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qual a satisfação dos utilizadores da plataforma com a realização da tarefa</li> </ul>	Questionário de avaliação do Guia

## **6 Autoavaliação**

A realização deste estágio foi, como já mencionámos atrás, um grande desafio.

O *términus* do estágio é o momento de reflexão e de autocritica. A sensação de que podíamos ter feito mais e melhor permanece sempre na consciência de quem faz um trabalho desta natureza.

Todavia, todas as tarefas que nos designaram foram desempenhadas com motivação interesse e dedicação.

Ao nível profissional evidenciamos: (i) o desenvolvimento de conhecimentos/experiências profissionais; (ii) o desenvolvimento do sentimento de confiança numa área da formação, pessoalmente, pouco conhecida; (iii) o enriquecimento curricular.

Ao nível pessoal referimos a realização e o aprofundamento de diversas aprendizagens e aptidões profissionais. Além disso, ao apreender novos conhecimentos, adquirimos mais fluência no tema que permite interagir e refletir com os outros com mais segurança. Isto é, ganhamos autoestima e confiança em nós próprios.

Acreditamos que com a realização deste estágio e, em particular, com a criação do “Manual da Formação a Distância dos Profissionais do Hospital de Faro, E.P.E. através da Plataforma Dokeos”, contribuímos para o enriquecimento pessoal e profissional de todos os colaboradores, até mesmo os menos desportos para o uso e vantagens das novas tecnologias.

Pela observação realizada em todas as situações de aprendizagem, bem como através da análise dos resultados dos questionários aplicados na avaliação final da formação, podemos concluir que este parece ser um estágio bastante pertinente na sua intenção, bem como nos seus conteúdos.

A apresentação e divulgação de um instrumento, à data único em português (versão Dokeos 2.0), além de constar neste relatório, também será um documento de apoio à formação do HF representando uma mais valia, para a equipa do CFIC.

Todavia, tudo tem altos e baixos, falhas e limitações, e o nosso projeto não é exceção.

Para nós, a maior limitação foi a falta de estímulo de alguns colaboradores em participar nesta mudança de paradigma. O número de formandos que aderiam aos cursos, apesar de adequado, ficava muito aquém das nossas expectativas e do desejado, o que significava que tínhamos um longo caminho a percorrer.

Outra limitação que podemos apontar ao nosso estágio foi a impossibilidade o uso da plataforma ao grupo profissional dos Assistentes Operacionais. Estes, devido às características

das suas funções, não têm necessidade de utilizar regularmente o computador, o que representa um condição desfavorável ao alargamento do uso da plataforma no HF.

No final deste estágio esperamos ter consigo vencer mais um obstáculo: que a utilização da plataforma Dokeos de ensino-aprendizagem em regime *e-Learning* faça parte das práticas na formação profissional e contínua do HF.

Em síntese, fazemos uma análise positiva do trabalho que desenvolvemos ao longo do estágio, nomeadamente, porque sentimos que fomos ao encontro dos objetivos estratégicos da organização, isto é, a dinamização de uma das suas apostas mais fortes, a plataforma dokeos e a sua aplicação na formação profissional dos colaboradores do HF.

## REFLEXÃO FINAL

A utilização de Plataformas de ensino a distância em regime de *e-Learning* não é uma promessa, tanto no geral, como na área da saúde, mas sim uma realidade testada, com elevadas potencialidades pedagógicas.

Todavia, o ensino a Distância nem sempre tem tido o melhor entendimento, umas vezes sendo desvalorizado por estar conotado de facilitismo, outras vezes por estar sobrevalorizado ao ser considerado um modelo de ensino-aprendizagem que pretende substituir o ensino tradicional.

A tecnologia tem sofrido grandes transformações nos últimos anos e o resultado desta evolução é o número elevado de plataformas que permitem a criação e gestão de cursos de formação através da internet. Como já tivemos oportunidade de referir anteriormente, estes avanços tecnológicos têm influenciado a forma como o EaD se tem apoiado nas TIC para poder competir com práticas de formação profissional tão assumidas e enraizadas nas empresas e nos próprios profissionais.

É neste contexto que o EaD se apresenta cada vez mais como uma alternativa ou complemento aos atuais modelos de formação profissional presencial, com capacidades de resposta a diversos tipos de necessidades, nomeadamente para aqueles que se vêm impossibilitados de conciliar a formação presencial com as suas atividades profissionais e pessoais.

Uma sociedade cada vez mais tecnológica considerada como a sociedade da informação e do conhecimento, com as novas ferramentas suportadas na informática e nas telecomunicações, que implicam novos conceitos de vida, obriga a que a cultura organizacional se adapte constantemente às novas realidades. De facto, as organizações que integram o *e-Learning* como parte da sua estratégia de apoio à aprendizagem, conseguem ter trabalhadores empenhados e preparados para alcançar os seus objetivos profissionais. Por isso entendemos que o CFIC está empenhado na promoção da utilização da Plataforma de Ensino a Distância.

Sabemos que a tecnologia tem sofrido grandes transformações nos últimos anos. Essas transformações, por sua vez, têm influenciado a forma como o ensino a distância se tem apoiado nas tecnologias de informação e comunicação para poder competir com práticas de

formação profissional tão assumidas e enraizadas nas empresas e nos próprios profissionais. A par das vantagens económicas, cada vez mais importantes, será também por motivo da crescente necessidade de assegurar cenários de formação atualizados e compatíveis com as rápidas e sucessivas alterações das competências dos profissionais, que cada vez mais organizações enveredam pelo desafio da implementação do ensino a distância. (HF, 2010).

À semelhança de Pimenta e Batista (2004), a equipa do CFIC acredita que estas transformações das práticas correntes representam uma oportunidade de inovação que importa aproveitar e explorar, daí o enorme interesse de que se reveste realizar o estágio nesta área.

A aceitação das tecnologias de informação e comunicação como suporte à nova forma dos profissionais aprenderem e gerirem o seu conhecimento, é cada vez mais necessária para assegurar cenários de formação atualizados e compatíveis com as rápidas e sucessivas alterações das competências dos profissionais.

As organizações que partilham desta opinião enveredam pelo desafio da implementação do ensino a distância. O Hospital de Faro é exemplo disso, bem como da inovação, e de como as TIC estão a assumir um papel facilitador e potenciador em vários domínios, introduzindo mudanças significativamente visíveis no quotidiano social e profissional.

Se existe um setor da administração pública que poderá vir a ser grande consumidor de *e-Learning*, pela sua dimensão, dispersão geográfica e grande necessidade de rapidez no desenvolvimento de competências, é o setor da Saúde. A facilidade de disponibilização de conteúdos, de interação através de ferramentas de comunicação síncronas e assíncronas, e de colaboração, transformam as Plataformas de *e-Learning* em agentes educativos e veículos facilitadores da aprendizagem.

Por tudo o que referimos, consideramos que estamos perante uma crescente solidificação da utilização da Plataforma de *e-Learning* por parte dos colaboradores. A compreensão da sua importância para a formação profissional no HF é algo que já faz parte das práticas correntes dos grupos profissionais mais proeminentes.

No entanto, Rosenberg (2001) refere que o conhecimento claro e transparente sobre esta temática ainda não se assume como uma constante. Por isso temos de continuar a trabalhar, uma vez que estamos apenas numa fase inicial e ainda há muito por fazer.

Numa sociedade onde as competências individuais tendem a desatualizar-se rapidamente, é necessário que se encontrem novas formas de ensino e aprendizagem que permitam ao profissional escolher o que aprender, quando e da forma que mais se adequa ao seu estilo e ritmo. O *e-Learning* é uma resposta a este desafio (Rosenberg 2001).



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andrade, P. (2000). *Ensino à Distância vs Ensino Tradicional*. Disponível em [http://www2.ufp.pt/~lmbg/monografias/evidal\\_mono.pdf](http://www2.ufp.pt/~lmbg/monografias/evidal_mono.pdf). [Consultado em 15-12-2011].
- Bagão, G. (s/d). *Teorias do Ensino a Distância*. Disponível em: <http://www.prof2000.pt/users/gbagao/teoriasead.htm>. [Consultado em 25-12-2011].
- Bilhim, J. (2006a). *Gestão Estratégica de Recursos Humanos*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Bilhim, J. (2006b). *Teoria Organizacional. Estruturas e Pessoas*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Belloni, M. (s/d). *Educação a Distância mais aprendizagem*. Disponível em: <http://www.portalsaofrancisco.com.br/alfa/artigos/educacao-a-distancia-mais-aprendizagem.php>. [Consultado em 25-01-2012].
- Bidarra, J. et al. (2007). *Modelo Pedagógico Virtual da Universidade Aberta: Para uma Universidade do Futuro*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Brito, C. e Menta, E. (2008). *Educação Bimodal em/para profissionais da educação*. Brasil: Universidade Federal do Paraná. Disponível em: [http://www.sitedaescola.com/downloads/gepete\\_sbie.pdf](http://www.sitedaescola.com/downloads/gepete_sbie.pdf). [Consultado em 16-04-2012].
- Cação, O. (2009). *Construção de comunidades virtuais com o Second Life. Um estudo de Caso*. Tese de Mestrado em Multimédia. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Capucha, L. (2008). *Planeamento e Avaliação de Projetos – Guião Prático (1ª ed.)*. Lisboa: Ministério da Educação

Carneiro, R. (2007). *Ciência Hoje: Jornal de Ciencia, Tecnologia e Empreendedorismo* (10). Disponível em: <http://www.cienciahoje.pt/index.php?oid=24029&op=all>. [Consultado em 03-02-2012].

CFIC, (2008). Regulamento do Centro de Formação, Investigação e Conhecimento do Hospital de Faro, EPE.

Chaves, E. (1999). *Ensino a Distância. Conceitos Básicos*. EdutecNet. Fevereiro. p 11.

Chiavenato, I. (2003). *Administração de Recursos Humanos: Fundamentos Básicos*. (5ª ed). São Paulo: Atlas.

Clarke, N. (2003). *The politics of training needs analysis. Journal of Workplace Learning*. 15 (4), pp. 141-153.

Cooperberg, A. (2001) *Las herramientas que facilitan la comunicación y el proceso de enseñanza-aprendizaje en los entornos de educación a distancia*. Disponível em <http://www.um.es/ead/red/3/cooperberg1.pdf>. [Consultado em 03-02-2012].

Coutinho, C., Júnior, J. (2007a). *A Educação a Distância para a Formação ao Longo da Vida na Sociedade do Conhecimento*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Cruz, J. (1998). *Formação Profissional em Portugal. Do Levantamento de Necessidades à avaliação*. Lisboa: Edições Sílabo.

Dias, A. (2001). *The role of the trainer in online courses. In Actas da II Conferencia Internacional de Tecnologias de Informação e comunicação na Educação: Desafios 2001* Braga: Centro de Competência Nônio Século XXI. Universidade do Minho.

Dias, J. (2004). *Formadores: Que desempenho?* Loures: Lusociência.

Dohmen, G. (1967). *A Evolução do Ensino A Distância e o uso de Software Livre*. Disponível em <http://ueadsl.textolivre.pro.br/2011.1/papers/upload/26.pdf>. [Consultado em 21-12-2011].

Domingues, L. H. (2003) – *A Gestão de Recursos Humanos e o Desenvolvimento Social das Empresas*. Lisboa, ISCSP-U.T.L.

Duarte, A. (2007). *Percepções dos Profissionais Hospitalares em Relação ao Processo RVCC: Um estudo de caso*. Tese de Mestrado em Ciências da Educação e Formação em Adultos. Faro: Universidade do Algarve.

Fernandes, A. (2006). *Projecto Ser Mais – Educação para a Sexualidade Online*. Tese de Mestrado em Educação Multimédia. Porto: Faculdade de Ciências da Universidade do Porto.

Ferreira, Z. (2007). *O Perfil do Aluno de Educação a Distância no Ambiente Teleduc*. Disponível em: [http://webcache.googleusercontent.com/search?hl=pt-PT&q=cache:SCZPI9bg4vIJ:http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/417200794130AM.pdf%2BGilbert.%2Bapud%2BPalloff%2Be%2BPratt%2B\(2004\)%2Beste%2Baluno%2Bon-line%2B%25E2%2580%259Ct%25C3%25ADpico&gbv=2&gs\\_nf=1&gs\\_l=hp.3...2422.2422.0.4703.1.1.0.0.0.172.172.0j1.1.0.jDD3gcTiOjw&safe=active&ct=clnk](http://webcache.googleusercontent.com/search?hl=pt-PT&q=cache:SCZPI9bg4vIJ:http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/417200794130AM.pdf%2BGilbert.%2Bapud%2BPalloff%2Be%2BPratt%2B(2004)%2Beste%2Baluno%2Bon-line%2B%25E2%2580%259Ct%25C3%25ADpico&gbv=2&gs_nf=1&gs_l=hp.3...2422.2422.0.4703.1.1.0.0.0.172.172.0j1.1.0.jDD3gcTiOjw&safe=active&ct=clnk)  
[Consultado em 25-04-2012].

Figueira, M. (2003). *O Valor do E-Learning*. Sociedade Portuguesa de Inovação, S.A., Porto.

Fischer, G. (s/d). *Lifelong Learning – More than Training*. . Disponível em: <http://l3d.cs.colorado.edu/~gerhard/papers/l1199.pdf>  
[Consultado em 17-04-2012].

Garrison, R. (2000). *Theoretical Challenges for Distance Education in the 21st Century: A Shift from Structural to Transactional Issues*. International Review of Research in Open and Distance Learning, 1 (1).

Disponível em: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/viewFile/2/22>  
[Consultado em 21-12-2011].

Garrison, D. (1989). Definições de Ensino a Distância. Disponível em:

<http://www.prof2000.pt/users/gbagao/teoriasead.htm>. [Consultado em 27-12-2011].

Gomes, M.(2011). *Teorias no Domínio da Educação a Distância*. Braga: Universidade do Minho. Disponível em:

<http://sites.google.com/site/modelosead/enquadramento-na-historia-do-ead/teorias>

[Consultado em 16-04-2012].

Gomes, M. (2008). *Na senda da inovação tecnológica na Educação a Distância*. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 42 (2).

Gomes, M. (2006). Desafios do E-Learning: do conceito às práticas. In *Actas do VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*, Vol 2, (pp. 66-76). Braga: Universidade do Minho

Gomes, M. (2003). *Gerações de inovação tecnológica no ensino a distância*. *Revista Portuguesa de Educação*, 16 (1). Universidade do Minho.

Guerra, I. (2002). *Fundamentos e Processos de uma Sociologia de Acção – O Planeamento em Ciências Sociais*. Cascais: Principia, Publicações Universitárias e Científicas.

Holmberg, B. (1977). *Holmberg e a Teoria da Conversação Didática Guiada*. Disponível em: <http://borgeholmberg.pbworks.com/w/page/33705686/About>. [Consultado em 03-01-2012].

Hospital de Faro, EPE (2010). *Balanço Social*.

Hospital de Faro, EPE (2010). *Relatório de Gestão e Contas*.

Hospital de Faro, EPE (2010). *Relatório de Atividade Formativa*.

Hospital de Faro, EPE (2010). *Relatório de Atividade Formação da Plataforma de e-Learning*.

- Jorge, N. (2009). *Contextos de Aprendizagem 2.0. A Utilização de Ferramentas Web 2.0 para uma Aprendizagem em Contexto*. Tese de Mestrado em Pedagogia do Elearning. Lisboa: Universidade Aberta.
- Keegan, D. (1980). *Gerações de inovação tecnológica no ensino a distância*. *Revista Portuguesa de Educação*, 16 (1). Universidade do Minho.
- Keegan, D. (1986). *As Características dos Aprendentes na Educação a Distância – Impacto no Processo Educativo com vista ao Desenvolvimento de Estratégias de Sucesso*. Disponível em:  
<http://ria.ua.pt/bitstream/10773/1843/1/2008000903.pdf>. [Consultado em 18-01-2012].
- Kirkpatrick, D. (1994). *Evaluating Training Programs: The Four Levels*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publishers.
- Kirkpatrick, D. e Kirkpatrick, J., (2005). *Transferring learning to Behavior: Using the Four Levels to Improve Performance*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publishers.
- Landim, C. (1997). *Educação a Distância: algumas considerações*. Rio de Janeiro.
- Lagarto, J. (1994). *Formação profissional a Distância*. (1ª. Ed), Lisboa: Universidade Aberta/Instituto do Emprego e Formação Profissional.
- Lagarto, J. (2002). *Removendo Barreiras com Formação à Distância e e-Learning*. Programa Comunitário EQUAL.
- Lima, J., Capitão, Z. (2003). *e-Learning e e-Conteúdos*. 1ª ed. Lisboa: Centro Atlântico.
- Macedo, A. (2010). *Charles Wedemeyer – Teoria de Estudo Independente, Modelos de ensino a Distância*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Marmeleira, A. (2010). *Charles Wedemeyer – Teoria de Estudo Independente, Modelos de Ensino a Distância*. Universidade Aberta.

- Miranda, L. (2005). *Educação Online: Interação e Estilos de Aprendizagem de Alunos do Ensino Superior numa Plataforma Web*. Dissertação de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Moore, M. (1973). *Projecto SER MAIS - Educação Para a Sexualidade Online*. [Em linha]. Disponível em:  
[http://nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/armenio/TESE\\_Armenio/TESE\\_Armenio/vti\\_cnf/tese\\_completa.pdf](http://nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/armenio/TESE_Armenio/TESE_Armenio/vti_cnf/tese_completa.pdf). [Consultado em 13-12-2011].
- Moore, M., Kearsley, G. (2008). *Educação a distância: uma visão integrada*. São Paulo: Cengage Learning.
- Moore, M., Kearsley, G. (1996). *História do Ensino a Distância: Uma abordagem Estruturada*. Disponível em: <http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/635/2/159-168FCHS2004-2.pdf>. [Consultado em 18-01-2012].
- Moran, J. (2002). *O que é Educação à Distância*. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm>. [Consultado em 21-12-2011].
- Morgado, A. e Oliveira, N. (2010). *Teorias da Conversação Didática Guiada*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Moreira, M. (2000). Para a inovação das práticas supervisivas: um programa de formação de supervisores pela investigação-acção. In M. C. Roldão & R. Marques (orgs.), *Inovação, Currículo e Formação*. Porto: Porto Editora,
- Neto, C. (1999). *Educação a Distância vs Educação Tradicional*. Disponível em: [http://www2.ufp.pt/~lmbg/monografias/evidal\\_mono.pdf](http://www2.ufp.pt/~lmbg/monografias/evidal_mono.pdf). [Consultado em 26-12-2011].
- Nunes, (1994). *Projecto SER MAIS - Educação Para a Sexualidade Online..* Disponível em: [http://nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/armenio/TESE\\_Armenio/TESE\\_Armenio/vti\\_cnf/tese\\_completa.pdf](http://nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/armenio/TESE_Armenio/TESE_Armenio/vti_cnf/tese_completa.pdf). [Consultado em 13-12-2011].
- Freire, P. (1981b). *Pedagogia do Oprimido*. (9ªed.) Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.

Peretti, J. (1998) – *Recursos Humanos*. 2ª ed. Lisboa: Edições Sílabo.

Perry, W. e Rumble, G. (1987). *Comunicação e Educação a Distância*. Disponível em: [http://www.pgie.ufrgs.br/alunos\\_espie/espie/silviab/public\\_html/espieufrgs/espie00002/contri\\_bteorica/semana1ct.html](http://www.pgie.ufrgs.br/alunos_espie/espie/silviab/public_html/espieufrgs/espie00002/contri_bteorica/semana1ct.html). [Consultado em 22-12-2011].

Peters, O. (1994). Introduction. In D. Keegan (Ed.), *Otto Peters on distance education: The industrialization of teaching and learning..* London: Routledge.

Peters, (1973). Projecto SER MAIS - Educação Para a Sexualidade Online. Disponível em: [http://nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/armenio/TESE\\_Armenio/TESE\\_Armenio/vti\\_cnf/tese\\_completa.pdf](http://nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/armenio/TESE_Armenio/TESE_Armenio/vti_cnf/tese_completa.pdf). [Consultado em 13-12-2011].

Preti, O. (1996). *Educação a Distância: uma prática educativa mediadora e mediatizada*. In: Preti, O. *Educação a distância: inícios e indícios de um percurso*. Cuiabá: NEAD/IE-UFMT.

Quintas, H. (2008); *Educação de Adultos, Vida no Currículo e Currículo na Vida* (Perspetivas e Reflexões). 1.ª ed. ANQ – Agência Nacional para a Qualificação,.

Rato, H., Baptista, C., & Ferraz, D. (2007). *Manual de Avaliação das Necessidades de Formação em Organismos Públicos*. Oeiras: Instituto Nacional de Administração.

Reis, V. (2011). *Um Modelo de Ensino a Distância para a Formação dos Bombeiros em Portugal*. Mestrado em Gestão de Sistemas de e-Learning. Lisboa: Faculdade Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova.

Disponível em:

[http://run.unl.pt/bitstream/10362/5954/1/Trabalho%20de%20Projecto\\_Um%20modelo%20de%20ensino%20a%20dist%C3%A2ncia%20para%20a%20forma%C3%A7%C3%A3o%20dos%20bombeiros%20em%20Portugal.pdf](http://run.unl.pt/bitstream/10362/5954/1/Trabalho%20de%20Projecto_Um%20modelo%20de%20ensino%20a%20dist%C3%A2ncia%20para%20a%20forma%C3%A7%C3%A3o%20dos%20bombeiros%20em%20Portugal.pdf). [Consultado em 16-04-2012].

Reis, L. (2008). *Estratégia empresarial*. 2ªed. Lisboa: Editorial Presença.

Rodrigues, E. (s/d). Sistemas de Ensino a Distância Orientados para a Internet – Definições de Ensino a Distância. Disponível em: <http://www.prof2000.pt/users/edfr04/index.html>

[Consultado em 16-04-2012].

Rosenberg, M. J.(2001). *E-Learning - Strategies for delivering knowleddge in the digital age*, New York:McGraw-Hill

Rurato, P. (2008). *As Características dos Aprendentes na Educação a Distância – Impacto no Processo Educativo com vista ao Desenvolvimento de Estratégias de Sucesso*. Tese de Doutoramento. Aveiro.Universidade de Aveiro, Departamento de Economia, Gestão e Engenharia Industrial.

Rurato, P. e Gouveia, L. e Gouveia, J. (2007). *As características dos Aprendentes na Educação a Distância: Factores de Motivação*. Revista da FCT. (4), Universidade Fernando Pessoa, pp 80-92. ISSN: 166-0480.

Rurato, P. e Gouveia, L (2005). *Uma Reflexão sobre o Perfil dos Aprendentes Adultos no Ensino a Distância*. Revista da Faculdade de Ciência e Tecnologia. Edições Universidade Fernando Pessoa.

Rurato, P. e Gouveia, L (s/d). *História do Ensino a Distância: uma Abordagem, Estruturada*. Revista da Faculdade de Ciência e Tecnologia. Edições: Universidade Fernando Pessoa.

Salas, E. (2002). *Educação a Distância via Internet em grandes Empresas Brasileiras*. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rae/v48n4/a05v48n4.pdf>. [Consultado em 29-12-2011].

Santos (2000). *Ensino à Distância vs Ensino Tradicional*. [Em Linha]. Disponível em [http://www2.ufp.pt/~lmbg/monografias/evidal\\_mono.pdf](http://www2.ufp.pt/~lmbg/monografias/evidal_mono.pdf). [Consultado em 22-12-2011].

Sparkes (1983), Gough (1984) e Holmberg (1986). *Definições de Ensino a Distância*.

Trindade, R. A. (1992). *Distance Education for Europe*. Lisboa: Universidade Aberta.

Thompson, B (2002) *Guia Prático para o Desenvolvimento de Projectos de EAD*. Commonwealth of Learning. Instituto Nacional de Educação à Distância. Canadá.

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

Valverde, C. (1998). *Avaliação de programas de formação profissional contínua. Ensaio para a compreensão das concepções orientadoras – reflexões a partir de um estudo de caso* - Tese de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.

Verduin, J. e Clark, T. Clark (1991). *Teorias do Ensino a Distância*. Disponível em: [http://www.prof2000.pt/users/ajlopes/af22\\_ead/plano3.htm](http://www.prof2000.pt/users/ajlopes/af22_ead/plano3.htm). [Consultado em 5-01-2012].

Vidal, E. (2002). *Ensino a Distância vs Ensino Tradicional*. Universidade Fernando Pessoa, Porto.

Vanoost, J. (s/d). *E-Learning Como Começar*. European Federation for Open and Distance Learning.

## **ANEXOS**

ANEXO 1 – Instrumento de Diagnóstico de Necessidades de Formação – Responsáveis;  
Instrumento de Diagnóstico de Necessidades de Formação – Avaliadores;  
Instrumento de Diagnóstico de Necessidades de Formação – Grupo Profissional  
(Assistentes Técnicos)

---

ANEXO 2 - Questionário de Avaliação da Ação de Formação pelo Formando

---

ANEXO 3 – Circular Informativa nº 144/08 do HF : Implementação da Plataforma  
eletrónica de apoio à formação

---

ANEXO 4 – Questionário de Avaliação da Ação de Formação pelo Formador

---

ANEXO 5 – Questionário de Avaliação do Formador

ANEXO 6 – Guia de Desenvolvimento de Projetos de Formação em EAD

---

ANEXO 7 – Número de Visualizações de Página da Intranet

---

ANEXO 8 – Questionário de Avaliação do Guia de Desenvolvimento de Projetos de Formação em EAD

---