

UNIVERSIDADE ABERTA



UNIVERSIDADE
AbERTA
www.uab.pt

**Docência nos Sistemas de Educação a
Distância: estudo da identidade e perfis do
docente online**

Dércio Miguel dos Santos Martins

**Doutoramento em Educação
Especialidade de Educação a Distância e eLearning**

2022

UNIVERSIDADE ABERTA



UNIVERSIDADE
AbERTA
www.uab.pt

**Docência nos Sistemas de Educação a
Distância: estudo da identidade e perfis do
docente online**

Dércio Miguel dos Santos Martins

Doutoramento em Educação

Especialidade de Educação a Distância e eLearning

Orientação de: Prof. Doutora Lina Morgado

Coorientação de: Prof. Doutor Flávio Souza

2022

A investigação realizada no âmbito desta Tese está integrada nas linhas de investigação da Unidade de Investigação e Desenvolvimento - **Laboratório de Educação a Distância e eLearning**¹ (UID 4372/FCT), da Fundação para a Ciência e Tecnologia do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.



¹ <https://lead.uab.pt>

Resumo

A educação a distância (EaD) assume-se como um sistema complexo, no qual o papel do docente a distância transformou-se, principalmente na última década, exigindo uma mudança de paradigma no que diz respeito ao tempo e espaço instrucional, às técnicas de gestão da comunicação virtual e à sua pedagogia. Neste quadro, torna-se importante aprofundar o estudo iniciado por vários autores sobre os seus papéis e competências, bem como da identidade que este docente assume (ou que pode assumir).

Neste estudo, pretende-se descrever e analisar os perfis que o docente a distância assume, nas vertentes da caracterização do seu papel, competências e identidade na Universidade Aberta (UAb) de Portugal. Para a concretização destes objetivos, o design da investigação privilegia um estudo exploratório e descritivo com três fases: 1) revisão da literatura sobre a docência a distância; 2) implementação de um *focus group* sobre docência a distância integrando os dois perfis (professores e tutores) em EaD; 3) aplicação de um inquérito por questionário a professores e tutores da UAb.

De acordo com os resultados obtidos, os docentes demonstram ter grande experiência acumulada em EaD, bem como formação específica para a docência online. Os docentes valorizam a interação com os estudantes, sendo o interesse e flexibilidade da EaD os principais motivos para ensinar a distância.

No caso dos papéis do docente a distância, embora todos sejam considerados importantes, os mais valorizados são os papéis Pedagógico, Social, de Avaliador e de Orientador. No que se refere às competências consideradas como importantes pelos docentes, destacam-se as de Avaliação ('avaliar o trabalho do estudante de acordo com os critérios estabelecidos'; 'dar *feedback* atempado sobre as atividades'); as competências de Orientação ('demonstrar disponibilidade para clarificar dúvidas'; 'sugerir medidas para melhorar o desempenho do estudante', 'promover a motivação dos estudantes'); as competências Sociais ('fornecer *feedback* às interações; comunicações do estudante'; 'manter um ambiente de aprendizagem cordial'; 'atuar como um facilitador da aprendizagem'); e as competências Pessoais ('adotar uma postura ética'; 'ser empático na comunicação online').

Quanto à identidade do docente, os resultados obtidos não permitem concluir que exista uma identidade única, apontando que a construção da identidade dos docentes se realiza, através dos fatores Profissionais e de Contexto. Embora quando se analisa mais aprofundadamente os subfatores que parecem ter influência na identidade, conclui-se que são, sobretudo os subfatores 'experiência acumulada' (Pessoais); 'abertura à mudança'; 'conhecimento e compreensão acerca da especificidade do EaD'; a 'motivação e a satisfação com o desenvolvimento profissional' e o 'espírito de colaboração em equipas' (Profissionais).

Palavras-Chave: educação a distância, docente a distância, papéis e competências, identidade

Abstract

Distance education (DE) assumes itself as a complex system, in which the role of the distance teacher has been transformed, especially in the last decade, requiring a paradigm shift in terms of time and instructional space, management techniques, virtual communication, and its pedagogy. In this context, it becomes important to continue the research started by other authors on the teachers' roles, competencies, and identity.

The present study intends to describe and analyse the profile, roles, competencies, and the online teachers' identity in the Portuguese Open University (Universidade Aberta). To achieve these objectives, the research design privileges an exploratory and descriptive study with three phases: 1) a review of the literature on distance learning; 2) implementation of a focus group (teachers and tutors); 3) application of survey to teachers and tutors from UAb. According to the results obtained the teachers have an extensive experience in distance education as well as specific training for online teaching. Teachers value the interaction with students, being the interest and flexibility of distance education the main reasons for teaching at a distance.

Although all the roles are considered important, the most valued are the Pedagogical, Social, Evaluator and Advisor roles.

Regarding the competencies considered as important by the teachers, were the Evaluator: 'assess students' work according to established criteria' and 'giving timely feedback on activities'; Advisor competencies: 'demonstrate availability to clarify doubts'; 'suggest measures to enhance students' performance', and 'motivate the students'; the Social competencies: 'give feedback to student interactions and communications'; 'maintain a cordial learning environment'; and 'act as a facilitator of learning'; Personal competencies: 'adopt an ethical posture'; and 'be empathetic in online communication'.

As for the teachers' identity, the results obtained do not allow concluding that there is a single identity, as they can develop their identity through Professional and Context factors. Although when we analysed more specifically which subfactors seem to have an influence on their identity, are specially the subfactors 'accumulated experience' (Personal); 'openness to change'; 'knowledge and understanding about the specificity of distance education'; the 'motivation and satisfaction with professional development' and the 'spirit of collaboration in teams' (Professionals).

Keywords: distance education, online teacher, roles and competencies, identity

Dedicatória

À Érica: o meu verdadeiro suporte,
que tanto me apoiou e incentivou em todo o caminho.

Agradecimentos

Para a conclusão desta investigação, percorri um longo caminho de aprendizagens, de partilha de experiências, coincidindo com diversas mudanças em termos pessoais e profissionais, que tiveram influência no desenvolvimento da tese. Nesta viagem de muitas oportunidades de conhecimento, mas também de muitos desafios, não poderia de deixar de agradecer a algumas pessoas, que com o seu contributo tiveram um papel importante na conclusão desta tese.

À Professora Lina Morgado que me orientou neste percurso, partilhando o seu conhecimento científico e toda a sua experiência. Nos momentos decisivos deste trabalho guiou-me e incentivou-me a prosseguir. O meu sincero muito obrigado!

Ao Professor Flávio Souza pelas suas contribuições no início do projeto, no sentido de clarificar alguns pontos e melhorar a investigação.

Aos investigadores do Laboratório de Educação a Distância e eLearning (LE@D) que me acolheram e que disponibilizaram o seu tempo na revisão e validação dos instrumentos, contribuindo com sugestões.

Aos docentes da UAb (professores e tutores) que aceitaram colaborar nesta investigação participando no estudo (*focus group* e questionário).

Ao LE@D, centro de investigação da Universidade Aberta que me acolheu na qualidade de bolsheiro e de investigador doutorando e à comunidade de investigadores que me integraram em alguns projetos, fazendo-me sentir parte da comunidade de investigação.

À FCT que me deu a oportunidade de me dedicar de forma exclusiva ao doutoramento.

Ao Carlos pelos esclarecimentos sobre a estatística.

Aos docentes e colegas do doutoramento que partilharam comigo momentos de aprendizagens, nas suas diferentes fases, contribuindo para a valorização do meu percurso académico e crescimento pessoal.

À Érica, por acreditar em mim, por todo o incentivo, suporte, paciência e companheirismo ao longo do doutoramento que foram fundamentais para concluir esta tese.

Aos familiares e amigos que compreenderam as decisões que tive de tomar para chegar aqui.

A todos um muito obrigado!



DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

STATEMENT OF INTEGRITY

Declaro ter atuado com integridade na elaboração da presente dissertação/tese. Confirmando que em todo o trabalho conducente à sua elaboração não recorri à prática de plágio ou a qualquer outra forma de falsificação de resultados.

Mais declaro que tomei conhecimento integral do Regulamento Disciplinar da Universidade Aberta, publicado no Diário da República, 2.ª série, n.º 215, de 6 de novembro de 2013.

I hereby declare having conducted my thesis with integrity. I confirm that I have not used plagiarism or any form of falsification of results in the process of the thesis elaboration.

I further declare that I have fully acknowledged Disciplinary Regulations of the Universidade Aberta (regulation published in the official journal Diário da República, 2.ª série, N.º 215, de 6 de novembro de 2013).

Universidade Aberta, 01 de setembro de 2022

Nome completo/Full name: Dércio Miguel dos Santos Martins

Assinatura/Signature:

Assinado por: Dércio Miguel dos Santos Martins
Num. de Identificação: 12399162
Data: 2022.09.01 15:54:01+01'00'

manuscrita ou digital / handwritten or digital

Tese de Doutoramento financiada pela Bolsa de Investigação com a referência DFA/BD/7328/2020, no âmbito do POCH – Programa Operacional Capital Humano, participado pelo Fundo Social Europeu e por fundos nacionais do MCTES através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia



ÍNDICE

Resumo	vii
Abstract.....	viii
Dedicatória.....	x
Agradecimentos	xi
Lista de Abreviaturas, Siglas e Acrónimos.....	xxii
INTRODUÇÃO.....	1
O Problema, Questões e Objetivos de Investigação	6
Questões e Objetivos de investigação.....	6
Estrutura da Tese	7
CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	9
1. A linha do tempo da Educação a Distância	11
1.1. Breve Introdução Histórica à Educação a Distância	11
1.1.1. Educação a Distância.....	13
1.1.2. O eLearning	15
1.1.3. Educação Online.....	16
1.1.4. O contributo da Educação Aberta.....	16
1.1.5. O Movimento dos Recursos Educacionais Abertos	18
1.1.6. A Matriz das Universidades Abertas	19
1.2. Teorias de Aprendizagem e a Educação a Distância	22
1.2.1. As Três Pedagogias da Educação a Distância	23
1.2.2. A Pedagogia Cognitivo-Behaviorista	23
1.2.3. A Pedagogia Sócio-Construtivista	25
1.2.4. O Conectivismo	26
1.3. Teorias e Modelos de Educação a Distância	28
1.3.1. Teoria da Distância Transacional	30
1.3.2. Modelo de Comunidade de Inquirição (<i>Community of Inquiry - CoI</i>)	32
1.3.2.1. Presença Cognitiva	33
1.3.2.2. Presença Social	34
1.3.2.3. Presença do Ensino	35
1.3.3. Aprendizagem Colaborativa Online (<i>Online Collaborative Learning - OCL</i>).....	36
1.3.4. Modelo de Aprendizagem Online (<i>Online Learning Model</i>)	37
1.3.4.1. Componente Centrada no Estudante.....	38
1.3.4.2. Componente Centrada no Conteúdo	38
1.3.4.3. Componente Centrada na Avaliação.....	39

1.3.4.4. Componente Centrada na Comunidade	39
1.3.5. Modelo Multimodal para a Educação Online (<i>Multimodal Model for Online Education</i>).....	40
1.4. Docência a Distância: Papéis e Competências	42
1.4.1. O Conceito e Papéis do Docente a Distância	44
1.4.2. O Conceito de Competência e as Competências do Docente a Distância	47
1.5. Papéis e Competências do Docente: contribuições para uma definição	49
1.6. A Identidade na Docência: do ensino superior presencial ao EaD e o impacto das tecnologias emergentes	60
1.6.1. Fatores da Identidade do Docente de Ensino Superior.....	60
1.6.2. A Identidade do Docente a Distância	64
1.6.3. Do Conceito de <i>Scholarship</i> ao <i>Digital Scholarship</i>	67
CAPÍTULO II – METODOLOGIA	71
2. Definição e Delimitação do Objeto de Estudo.....	73
2.1. O Problema, Questões e Objetivos de Investigação.....	73
2.2. Questões de Investigação	75
2.3. Natureza do Estudo	75
2.4. Design de Investigação e Procedimentos de Recolha de Dados	79
2.5. Revisão da Literatura	80
2.6. <i>Focus Group</i>	81
2.7. Procedimentos da Análise de Conteúdo do <i>Focus Group</i>	86
2.8. Inquérito por Questionário	91
2.9. Conceção, Construção e Aplicação do Instrumento	92
2.10. Tratamento Estatístico	102
2.11. Questões Éticas.....	103
2.12. Breve caracterização da Universidade Aberta de Portugal	104
CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS	109
3. Apresentação dos Resultados.....	111
3.1. Apresentação dos Resultados Obtidos no <i>Focus Group</i> : Papéis e Competências do Docente a Distância	111
3.2. Apresentação dos Resultados Obtidos no <i>Focus Group</i> : Fatores e Subfatores da Identidade do Docente a Distância	121
3.3. Apresentação dos Resultados Obtidos no Questionário	129
3.3.1 Caraterização e Perfil dos Docentes: Dados Sociodemográficos	129
3.3.2 Competências do Docente a Distância.....	146
3.3.3. Papéis do Docente a Distância.....	157

3.3.4. Subfatores da Identidade do Professor e Tutor a Distância	158
3.3.5. Fatores da Identidade do Docente a Distância.....	164
3.4. Discussão dos Resultados	165
3.4.1. Perfil dos Docentes a Distância.....	165
3.4.2. Competências do Docente a Distância	171
3.4.3. Papéis do Docente a Distância	178
3.4.4. Subfatores da Identidade do Docente a Distância	183
3.4.5. Fatores de Construção da Identidade do Docente a Distância	190
CAPÍTULO IV - CONCLUSÕES	200
4. Conclusões e Considerações Finais	202
4.1. Limitações da Investigação.....	212
4.2. Sugestões para Investigação Futura.....	213
Referências Bibliográficas	215
ANEXOS	235

Índice de Gráficos

Gráfico 3.1 - Distribuição por gênero	129
Gráfico 3.2 - Distribuição por idade	130
Gráfico 3.3 - Formação acadêmica	131
Gráfico 3.4 - Ligação contratual dos professores à UAb.....	133
Gráfico 3.5 - Satisfação com a remuneração por parte dos tutores	134
Gráfico 3.6 - Experiência profissional do docente em educação a distância	135
Gráfico 3.7 - Experiência profissional como docente do ensino superior presencial.....	136
Gráfico 3.8 - Formação específica para a docência em EaD	136
Gráfico 3.9 - Curso específico para exercer a docência a distância	137
Gráfico 3.10 - Média de horas semanais de trabalho dedicada à docência e tutoria	139
Gráfico 3.11 - Média de horas semanais de interação nas plataformas digitais com os estudantes.....	140
Gráfico 3.12 - Número médio de UCs e/ou cursos de formação por semestre.....	141
Gráfico 3.13 - Número médio de publicações científicas na área da EaD	142
Gráfico 3.14 - Tempo dedicado em média à investigação na sua especialidade	143
Gráfico 3.15 - Motivação para ensinar a distância	144
Gráfico 3.16 - UCs consideradas adequadas para a docência e tutoria a distância por semestre	145
Gráfico 3.17 - Avaliação do nível de proficiência no uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC)	146

Índice de Tabela

Tabela 3.1- Distribuição da amostra por país de residência	130
Tabela 3.2 - Atividade profissional principal	132
Tabela 3.3 - Instituição onde exerce a sua atividade profissional principal	133
Tabela 3.4 - Área científica de atuação em educação a distância.....	138
Tabela 3.5 - Importância atribuída às competências pedagógicas.....	147
Tabela 3.6 - Importância atribuída às competências sociais.....	148
Tabela 3.7 - Importância atribuída às competências de avaliação.....	149
Tabela 3.8 - Importância atribuída às competências de gestão.....	150
Tabela 3.9 - Importância atribuída às competências tecnológicas.....	151
Tabela 3.10 - Importância atribuída às competências de orientação	152
Tabela 3.11 - Importância atribuída às competências pessoais	152
Tabela 3.12 - Importância atribuída às competências de investigação.....	153
Tabela 3.13 - Competências consideradas mais importantes pelos docentes a distância..	155
Tabela 3.14 - Competências consideradas menos importantes pelos docentes a distância	156
Tabela 3.15 - Importância atribuída a cada um dos papéis do docente a distância	158
Tabela 3.16 - Importância atribuída aos subfatores Pessoais	158
Tabela 3.17 - Importância atribuída aos subfatores Profissionais	159
Tabela 3.18 - Importância atribuída aos subfatores de Contexto	161
Tabela 3.19 - Subfatores mais importantes na construção da identidade do docente a distância	162
Tabela 3.20 - Subfatores menos importantes na construção da identidade do docente a distância	163
Tabela 3.21 - Importância atribuída aos fatores na construção da identidade do docente a distância	164

Índice de Figuras

Figura 2.1- Esquema de abordagem metodológica.....	78
Figura 2.2 - Print da codificação no software NVivo 11 dos fatores e subfatores	90
Figura 2.3 - Print da codificação no software NVivo 11 dos papéis e competências.....	90

Índice de Quadros

Quadro 2.1 - Papéis e competências do docente a distância.....	93
Quadro 2.2 - Fatores e subfatores da identidade do docente a distância	95
Quadro 2.3 - Síntese do inquérito por questionário aplicado aos professores e tutores	100

Lista de Abreviaturas, Siglas e Acrónimos

A3ES - Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior
AVA - Ambiente Virtual de Aprendizagem
CC - *Creative Commons*
CoI - *Community of Inquiry*
CMC - Comunicação Mediada por Computador
DigCompEdu - Digital Competence of Educators
EaD - Educação a Distância
ECDU - Estatuto da Carreira Docente Universitária (Portugal)
FCT - Fundação para a Ciência e Tecnologia
IBSTPI - *International Board of Standards for Training Performance and Instruction*
IES - Instituições de Ensino Superior
LE@D - Laboratório de Educação a Distância e eLearning
LMS - Learning Management System
MAO - Módulo de Ambientação Online
M-learning - Mobile Learning
MOOC - Massive Open Online Course
MVP - Modelo Pedagógico Virtual (Universidade Aberta)
OCL - Online Collaborative Learning
OER - *Open Educational Resources*
OMS - Organização Mundial de Saúde
OU - Open University
PEA - Práticas Educacionais Abertas
PLE - *Personal Learning Environment*
REA - Recursos Educacionais Abertos
RJESD - Regime Jurídico do Ensino Superior a Distância
TDIC - Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação
UAb - Universidade Aberta (Portugal)
UC - Unidade Curricular
UNED - Universidad Nacional de Educación a Distancia (Espanha)
UID - Unidade de Investigação e Desenvolvimento
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UOC - Universitat Oberta de Catalunya (Espanha)
UR – Unidades de Registo
ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal

INTRODUÇÃO

A educação a distância (EaD) assume-se como um sistema complexo, em que os papéis do docente e do estudante constituem temáticas de investigação central (Baran & Correia, 2014; Li, Zhang, Yu, & Chen, 2017; Martin, Budhrani, Kumar, & Ritzhaupt, 2019).

Com a evolução e integração das tecnologias na educação provocaram alterações nas instituições de ensino, particularmente nas universidades abertas. O sistema de apoio ao estudante, é um dos mais vitais, no qual se integra o processo de docência (Bates, 2015). Este processo é distribuído no contexto EaD por vários atores, como professores, tutores, facilitadores e os próprios materiais de ensino (Morgado, 2003a, 2011).

A importância do papel do docente no sucesso do processo de ensino-aprendizagem online reúne consenso (Adnan, Kalelioglu, & Gulbahar, 2017; Martin et al., 2019; Mohr & Shelton, 2017). Neste sentido, reconhece-se também que a atuação do docente de EaD num contexto fortemente enriquecido pelas tecnologias digitais tem influência na atividade do docente, conduzindo a novas formas de trabalhar, modificando os seus papéis e competências, provocando o surgimento de novas identidades, como a *digital scholarship* (Cardoso, Morgado, & Teixeira, 2019a; Van Petegem, 2021; Veletsianos, 2013).

Neste panorama complexo e em permanente transformação, o docente a distância necessita de compreender não apenas o seu papel e funções, as metodologias e estratégias pedagógicas que potenciam práticas inovadoras em contextos mediados pelas tecnologias, mas também, de estar consciente da sua identidade e dos fatores que a determinam.

A literatura apresenta uma diversidade de propostas de categorização do papel e competências do docente a distância (Amaro, 2015; Berge, 2008; Cappola, Hiltz & Rotter, 2002; Goodyear, Salmon, Spector, Steeples, & Tickner, 2001; Li et al., 2017; Martin et al., 2019; Morgado, 2001, 2003a, 2005; Mohr & Shelton, 2017; Muñoz Carril, González Sanmamed, & Hernández Sellés, 2013), demonstrando a importância de estudar a temática, como forma de clarificar os papéis e competências necessárias ao docente a distância, e assim, responder eficazmente aos desafios que a EaD se tem deparado com a evolução tecnológica e maior procura um pouco por todo o mundo.

Em Portugal, o despacho n.º 17035/2001 configura-se como o primeiro regulamento centrado na formação a distância, e nos últimos anos, as instituições de ensino superior, particularmente com interesse para a área de ensino a distância, bem como peritos portugueses e investigadores na área, defendiam a necessidade de regulamentar o ensino superior a distância no contexto português. Este aspeto era considerado incompreensível, dado que Portugal era dos poucos países que possuía uma universidade dedicada à EaD, mas não era abrangida pela sua regulação, ao contrário de outros países europeus e ibero-americanos e como proposto no relatório de Hasan et al. (2009).

A falta de regulamentação da EaD, para além de introduzir uma grande desigualdade e até uma penalização dos cursos oferecidos pela Universidade Aberta - UAb (por exemplo, no âmbito da avaliação da A3ES até 2019), contribuía para a descredibilização do Ensino a Distância, da própria instituição e do seu Laboratório de Educação a Distância e eLearning (LE@D), o único centro nacional que reúne os peritos da área e que desenvolveu o seu próprio modelo pedagógico, bem como modelos para instituições nacionais e internacionais, contribuindo deste modo, para a regulação em outros países.

Face a esta situação, no ano de 2019, foi aprovado na Assembleia da República Portuguesa em Conselho de Ministros, o Decreto-Lei n.º 133/2019, referente ao Regime Jurídico do Ensino Superior a Distância (RJESD), com o intuito de fornecer um quadro de princípios, regras de organização e de funcionamento do ensino superior a distância. Além disso, tem como objetivos aumentar a capacidade formativa, sobretudo sustentado na cooperação da UAb com outras instituições, formar pelo menos 50 mil adultos até 2030. Este regime jurídico, embora criticado pela comunidade de investigadores nacionais da área especializada, gerou um relatório² com os contributos desta comunidade.

Neste RJESD aprovado, o papel do docente, mas sobretudo do tutor de EaD não é claramente identificado e reconhecido. No documento é mencionado a existência de um “corpo docente qualificado e com formação comprovada em ensino a distância, um corpo de técnicos especializados com qualificações adequadas e uma equipa que reúna competências técnico pedagógicas para colaborar no desenho das unidades curriculares e matérias de estudo” (RJESD, 2019, p.50).

² Disponível em <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/122430/2/353486.1.pdf>

Nas universidades abertas, como por exemplo no Brasil (o consórcio Universidade Aberta do Brasil)³, Espanha (o caso da UNED e da UOC) e no Reino Unido (a *Open University*), é reconhecida a docência a distância, diferenciando-se alguns dos seus papéis, como o de professor e o de tutor (Amaro, 2015; Aretio, 1999; Brasil, 2007; Coker, 2018; Vieira, 2018; Vieira & Teixeira, 2020) ou ainda outras figuras, como o caso do consultor, à semelhança do que acontece na Universidade Aberta portuguesa, fundamentada no seu Modelo Pedagógico Virtual, onde o papel da docência é da responsabilidade do professor, sendo apenas no caso dos cursos de 1.º ciclo (licenciatura), partilhadas algumas funções de gestão pedagógica com o tutor (Morgado, Quintas-Mendes, & Pereira, 2008; Pereira et al., 2007).

Estes desafios colocados pela sociedade, com o surgimento de novos ambientes virtuais de aprendizagem e a regulamentação introduzida em diversos países, como recentemente em Portugal, reforçam a importância de estudar a docência nos sistemas de educação a distância diferenciados (i.e., ‘hibridização’), a identidade e os perfis do docente a distância. Deste modo, identifica-se a necessidade de: i) conhecer os papéis e competências do docente a distância; ii) estruturar os processos de docência a distância de modo organizado e fundamentado; iii) conhecer os perfis de atuação de docência na EaD; iv) conhecer os fatores que definem a identidade do docente em EaD; v) fornecer suporte empírico para a definição de políticas pedagógicas da docência a distância; vi) fornecer suporte empírico para o desenvolvimento de uma eventual regulação legislativa; vii) e contribuir para o desenvolvimento de investigação nacional e internacional no campo.

As figuras do professor e do tutor a distância sempre foram temáticas prioritárias e importantes em termos de investigação na área. A nível nacional, os estudos de Morgado (2001, 2003a, 2005) foram pioneiros, identificando as suas competências como uma área prioritária de investigação, tal como reconhecido a nível internacional (Baran, 2011; Zawacki-Richter, 2009). Seguiram-se outros estudos, como por exemplo, os de Cardoso, Morgado e Teixeira (2019b), Costa e Morgado (2021), Martins e Jorge (2014), Morgado e Costa (2019), que também concluíram, entre outras áreas, que as competências do docente a distância são prioritárias de investigação a nível nacional, de acordo com a opinião de

³ A Universidade Aberta do Brasil é constituída por um conjunto de universidades presenciais o que configura um sistema totalmente diferente das universidades criadas de raiz.

painéis Delphi compostos por especialistas em EaD em dois desses estudos, e tendo em conta a análise das novas tendências no campo.

Denota-se que compreender o perfil, os papéis e competências do docente a distância é importante para definir o campo de investigação e de atuação destes perfis, bem como melhorar a experiência de aprendizagem dos estudantes em contexto de EaD (Amaro, 2015; Costa & Fradão, 2012; Gonçalves, 2008; Martinho & Jorge, 2012; Nascimento, Leal, Spilker, & Morgado, 2014; Marcos et al., 2019).

Comprova-se ainda, que o interesse em desenvolver competências digitais pelos docentes e adoção de novos cenários de aprendizagem não é recente. Como menciona Peres (2018), o desenvolvimento tecnológico coloca novos desafios à educação, exigindo diferentes competências dos docentes, sobretudo em termos pedagógicos, técnicos, sociais e de gestão. Reforça-se a importância no desenvolvimento profissional dos docentes em ambientes colaborativos a distância, contribuindo com formação adequada e criação de um quadro referencial teórico (Meirinho, 2007).

Em março de 2020, com declaração do estado de pandemia devido à Covid-19 por parte da Organização Mundial de Saúde (OMS), provocou mudanças no modo de ensinar recorrendo aos ambientes virtuais, para fazer face à emergência vivida por todo o mundo. Para dar continuidade às atividades letivas, levou a uma acelerada adoção de ambientes virtuais e do uso de diferentes ferramentas tecnológicas de comunicação, fenómeno muito distinto do que é o ensino a distância e que ficou conhecido por 'ensino remoto de emergência' - ERE (Hodges, Moore, Lockee, Trust, & Bond, 2020), com grande esforço das instituições de ensino, por parte dos docentes e estudantes, representado num volume de experiências internacionais (Afonso, Morgado, & Roque, 2022).

Apesar do sucedido, considera-se que os recursos às tecnologias foram sobretudo de forma instrumental, com as metodologias e práticas particularmente transmissivas, um fenómeno comum em outras situações de emergência. Em Portugal foram documentados vários estudos sobre esta realidade como por exemplo, de Cardoso et al. (2022) e Loureiro et al. (2021). Enquadra-se aqui a necessidade de criar modelos mais específicos para instituições presenciais e sem experiência de aprendizagens virtuais (Morgado et al., 2009), incorporando processos de desconstrução, promovendo ambientes colaborativos e construtivos (Moreira, Henriques, & Barros, 2020).

Deste modo, identifica-se a necessidade dos docentes se sentirem confortáveis com as tecnologias digitais para comunicar e interagir online, para a criação de conteúdos educacionais, compreendendo a importância de se refletir sobre os novos espaços de formação virtuais, recorrendo às tecnologias, como forma de inovação e preparação dos estudantes num mercado cada vez mais competitivo (Peres, 2018).

O recurso às tecnologias implica o conhecimento das suas potencialidades e limitações, para uma integração adequada ao processo de aprendizagem. Quadros de referência comuns recentes, como o *Digital Competence of Educators* (DigCompEdu) promovido pela Comissão Europeia ou a “Iniciativa Nacional Competências Digitais e.2030 Portugal”⁴ fornecem um suporte neste processo.

A preparação dos docentes para ensinar a distância é uma componente fundamental no sucesso dos programas em educação a distância (Baran & Correia, 2014; Morgado, Quintas-Mendes, Oliveira, Goulão, & Mota, 2010). Os resultados deste estudo podem ter impacto a vários níveis do sistema de EaD:

- A nível macro: políticas de formação de professores, com cenários de formação profissional inicial e contínua fundamentada em pedagogias de EaD, ultrapassando modelos centrados no uso de ferramentas digitais que não garantem a apropriação nem a transformação profissional.
- No nível meso: extrair indicadores que fundamentem, quer a seleção, formação, certificação, níveis desenvolvimento profissional do docente de EaD nas instituições, particularmente na UAb.
- Nível micro: reflexão crítica sobre práticas dos docentes a distância, fornecendo indicadores para a compreensão e adaptação às pedagogias de EaD e cenários de transição acelerada para ambientes pedagógicos online.

Deste modo, os resultados obtidos no estudo procuram contribuir para o aprofundamento do conhecimento da área e dos atores envolvidos no contexto português, adotados pela comunidade científica de EaD e transferidos para a sociedade em geral. Além disso, a relevância desta investigação foi reforçada pela aprovação do regime jurídico em 2019, bem como pela pandemia provocada pela Covid-19 e a necessidade urgente de

⁴ Disponível em <https://www.incode2030.gov.pt/documentos-0>

soluções em regime de ensino a distância de emergência por docentes em Portugal e em todo o mundo.

O Problema, Questões e Objetivos de Investigação

Com o surgimento de novos ambientes de aprendizagem virtuais abertos, inseridos no movimento do acesso aberto e fortemente enriquecidos pelas tecnologias, tem exigido cada vez mais do docente a distância a compreensão e um maior desenvolvimento dos seus papéis e competências. Acrescenta-se ainda, que para que o docente a distância possa adotar eficazmente práticas inovadoras, em contextos mediados pela tecnologia, necessita de dominar as metodologias e diferentes pedagogias da educação em geral, e de EaD em particular.

A proposta de investigação desta tese de doutoramento com o título “Docência nos Sistemas de Educação a Distância: estudo da identidade e perfis do docente online”, pretende analisar a identidade do docente a distância e os perfis que assume no sistema de EaD, nas vertentes da caracterização do seu papel, competências, interação e relação com os outros atores do sistema.

Questões e Objetivos de investigação

- Quais os papéis do docente a distância na Universidade Aberta portuguesa?

Sub-questões:

- Quais os perfis que a docência em educação a distância, assume na Universidade Aberta?
- Quais as competências que o docente a distância deve possuir?
- Qual é a identidade do docente em educação a distância?
- Quais os fatores que definem a identidade do docente a distância?

Apresenta-se como objetivos específicos desta investigação: caracterizar os papéis e competências do docente a distância; analisar os perfis de docência a distância (professores e tutores); identificar os fatores que definem a identidade do docente a distância.

Estrutura da Tese

A presente tese encontra-se organizada em diferentes partes e capítulos, como a Fundamentação Teórica, a Metodologia de Investigação, a Apresentação e Discussão de Resultados e as Conclusões.

Na introdução, procura-se apresentar o enquadramento do estudo, descrevendo as questões e objetivos de investigação.

No Capítulo I, no enquadramento teórico, faz-se uma breve síntese da educação a distância, passando pelos diferentes conceitos, como o eLearning, a educação online, a educação aberta online, o movimento dos recursos educacionais abertos e o desenvolvimento das universidades abertas. Percorre-se as três pedagogias da educação a distância (behaviorista, construtivista e conectivista) e apresentam-se algumas teorias e modelos de educação a distância, importantes para compreender o papel do docente. Apresenta-se ainda, algumas propostas de categorização dos papéis e competências do docente a distância e procura-se compreender que fatores (subfatores) têm impacto na identidade do docente a distância.

No Capítulo II, é dedicado à Metodologia descrevendo a definição, problemas de questão, a natureza do estudo, o tipo de metodologia adotada, descrevendo e explicando os instrumentos de recolha de dados e respetivos procedimentos.

No Capítulo III, referente a Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados, apresentam-se os dados obtidos, no *focus group* e do inquérito por questionário, aplicado a docentes (professores e tutores) da Universidade Aberta, seguindo-se uma análise e discussão dos resultados, sustentada na revisão da literatura efetuada e analisada.

Já no que se refere ao Capítulo IV das Conclusões, como o nome indica, apresentam-se as conclusões do estudo, interligando com a parte teórica selecionada para o mesmo. Assinalam-se ainda as limitações do estudo e possíveis linhas de investigação futuras. Por fim, são disponibilizadas as referências bibliográficas que suportam o estudo, bem como os anexos.

CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1. A linha do tempo da Educação a Distância

“Distance Education has developed from an expedient created to serve those educationally underprivileged to a well-considered and academically studied and evaluated type of education practised all over the world.”
(Holmberg, 2005, p.30)

O conceito de educação a distância (EaD) não é recente, sendo que a sua primeira indicação remonta ao ano de 1728, através do anúncio publicado no semanário *Boston Gazette*, de Caleb Philipps, um professor de taquigrafia que oferecia aulas por correspondência (Holmberg, 2005). Apesar disso, o reconhecimento da EaD é dado apenas pelo ano de 1883, quando o *Chautauqua Institution*, situado em Nova Iorque, recebeu autorização para conceber diplomas em EaD (Moore, 2003).

No contexto português, não existe um grande histórico, mas na segunda metade do século XIX, algumas características da EaD eram visíveis, através das Escolas Móveis de João de Deus, que levava a educação aos estudantes na impossibilidade de se deslocarem às escolas (Gonçalves, 2007). No entanto, a educação a distância, inicia-se de forma evidente com a Telescola, em 1964, promovendo o ensino e educação às áreas mais isoladas através da televisão (Alves, Lima, & Pereira, 2019).

Ao longo do tempo a educação a distância evoluiu proporcionalmente ao desenvolvimento das tecnologias, transitando do ensino por correspondência à universidade virtual, criando diferentes formas de comunicação (Pereira, Quintas-Mendes, & Morgado, 2012), possibilitando o desenvolvimento profissional dos indivíduos, a igualdade de oportunidade ao acesso aos estudos, promovendo uma mudança social (Moore, 2003).

Nesta parte do estudo, faz-se uma breve introdução à EaD e aos diferentes conceitos evolutivos da educação a distância, passando pelos recursos educacionais abertos e pela importância das universidades abertas.

1.1. Breve Introdução Histórica à Educação a Distância

Na literatura distinguem-se as diferentes gerações de educação a distância, começando pela geração do ensino por correspondência (Garrison, 1985; Gomes, 2008;

Nipper, 1989), onde os materiais educacionais eram enviados através do correio postal. Nesta *primeira geração*, as comunicações entre professor e estudante eram mínimas, ocorrendo também grandes desfasamentos de tempo entre o envio da mensagem e o *feedback* do professor.

Já na *segunda geração* da educação a distância, decorria a época da rádio e televisão. A educação começa a ser difundida por diferentes meios, como programas educacionais transmitidos na rádio e televisão (Moore, 2003). Com a fundação da *Open University* do Reino Unido em 1969, fortemente influenciada e orientada pela aprendizagem independente de Charles Wedemeyer (1971), assistiu-se a uma maior procura pela formação a distância, fazendo emergir outras universidades abertas pelo mundo (UNESCO, 2002).

Entre meados dos anos 1980 e 1990, surge a *terceira geração* da EaD, provocada pela novidade dos computadores, da internet e a possibilidade de teleconferência. Através da democratização no acesso à internet e tecnologia, estimulou o surgimento de novas formas de organização da educação a distância, potenciando interações entre estudante e professor mais personalizada, minimizando as distâncias tempo-espaciais (Moore, 2003).

Na atualidade existem ainda outras gerações de EaD propostas, embora não reúnam um total consenso, como uma *quarta geração* tecnológica, ligada à Web e aprendizagem em rede, uma *quinta geração* ligada aos dispositivos móveis (*m-learning*) e uma *sexta geração* tecnológica, referente aos ambientes imersivos e virtuais (Gomes, 2008).

A evolução da EaD, aliada à expansão da web e o rápido desenvolvimento tecnológico, potenciaram os novos cenários, pedagogias e tecnologias emergentes (NMC Horizon Report, 2015, 2020), surgindo redes formais e informais de aprendizagem social e colaborativa (Dias, 2013), bem como movimentos de educação aberta, como os cursos massivos abertos online - MOOCs (Teixeira et al., 2016; Teixeira, Mota, Morgado, & Spilker, 2015; Teixeira et al., 2021; Souza, Marinho, & Morgado, 2019, 2021).

As Instituições de Ensino Superior (IES) em Portugal, não fogem à tendência e procuram oferecer cursos em regime a distância, promovendo mudanças pedagógicas, metodológicas e tecnológicas, numa tentativa de responder à crescente procura por formação superior, associada à necessidade de formação contínua, oferecendo oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional, num mercado de trabalho mais competitivo (Hasan et al., 2009).

Atendendo às novas exigências associadas ao paradigma da aprendizagem ao longo da vida, a Universidade Aberta, representa a única IES pública totalmente à distância em Portugal. Isto significa que a UAb redefiniu o seu modelo pedagógico virtual, tornando-se numa ‘universidade virtual’, para responder aos desafios digitais (Pereira et al., 2007), procedendo à formação dos seus docentes, adotando diferentes metodologias de trabalho, adaptando-se em termos pedagógicos, administrativos e técnicos (Pereira, Quintas-Mendes, & Morgado, 2012), à semelhança de outras instituições deste género, perspetivando e preparando-se para o futuro digitalizado (Teixeira, Bates, & Mota, 2019).

As alterações descritas associadas ao rápido desenvolvimento tecnológico, potenciaram novos cenários, pedagogias e tecnologias emergentes (NMC, 2020), a aprendizagem online e o movimento de educação aberta (*Open Educational Resources*). Denota-se uma maior preocupação por parte das IES em seguir as tendências e responder às exigências atuais da sociedade, tirando partido das potencialidades tecnológicas, para aumentar a sua oferta formativa online, disponibilizando diferentes cenários de aprendizagem, sejam eles modelos híbridos (*b-learning*) ou totalmente online.

1.1.1. Educação a Distância

O conceito de educação a distância pode ser descrito de forma diferente por cada autor, dependendo da sua visão sobre a educação, do ensino e da aprendizagem (Keegan, 2002). Apesar disso, uma das principais características da educação a distância e que reúne consenso, é a separação geográfica entre professores e estudantes durante o processo de aprendizagem (Zawacki-Richter & Anderson, 2014).

A evolução da educação a distância, tem provocado significantes alterações no modo como o processo de ensino e aprendizagem e a comunicação decorrem. Se nos primórdios da EaD a comunicação entre professor e estudante era efetuada por correio postal, com o desenvolvimento da internet e das ferramentas digitais, facilitaram novas formas de comunicação.

Apesar de se considerar a educação a distância como uma disciplina em si mesma, “com programas e currículos próprios” (Holmberg, 1986, p.29), a sua definição não se afigura uma tarefa simples. Por isso, encontram-se várias definições na literatura, sobretudo

influenciadas pelo surgimento de novos conceitos, novas tecnologias, diferentes modelos organizativos e práticas pedagógicas. Entre muitas propostas, Moore e Kearsley (1996) consideram que a educação a distância se define como:

distance education is planned learning that normally occurs in a different place from teaching and as a result requires special techniques of course design, special instructional techniques, special methods of communication by electronic and other technology, as well as special organizational and administrative arrangements.

(Moore & Kearsley, 1996, p.2)

Atualmente o termo educação a distância pode ser considerado um fenómeno multifacetado que engloba vários modos de educação, assentes sobretudo em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), promovendo o surgimento de diversas designações, como a educação online, o *eLearning*, o *m-learning*, a educação online aberta, os próprios ambientes imersivos de aprendizagem, entre outros (Amante & Quintas-Mendes, 2016; Morgado & Costa, 2019; Zawacki-Richter & Anderson, 2014).

Verifica-se que embora a tecnologia e as suas múltiplas expressões estejam fortemente associadas a EaD, os especialistas da área parecem não chegar a um consenso total relativamente a algumas definições e terminologias (Keegan, 2000; Zawacki-Richter & Anderson, 2014), situação que pode provocar algum desacordo sobre os resultados obtidos na investigação em EaD (Moore, Dickson-Deane, & Galyen, 2011).

Sobre este aspeto, Morgado (2001, p.3) esclarece que a banalização do conceito de “ensino online” e o seu uso de forma indiscriminada, tem provocado alguma confusão pela sobrevalorização da tecnologia ou pelo grau de interação que esta possibilita. Esta indefinição terminológica revela alguma imaturidade do campo, que ainda é recente e com limites ainda pouco precisos (Sangrà, Vlachopoulos, & Cabrera, 2012). Por isso, a acomodação destes diferentes conceitos ligados à educação a distância em modelos tradicionalmente presenciais, como defende Aires (2016), reforçam a necessidade de delimitar e compreender os conceitos em termos conceptuais, como forma de obter maior consenso, sobre estes processos de inovação.

No entanto, há que ter em conta que estas diferenças conceptuais e a adoção de diferentes ambientes de aprendizagem, dependem de vários aspetos como o público-alvo, o tipo de acesso e dos conteúdos (Moore, Dickson-Deane, & Galyen, 2011). Nesta parte do

estudo, aborda-se alguns conceitos, com o de e-Learning, da educação online e educação online aberta.

1.1.2. O eLearning

A literatura tem demonstrado que a educação a distância tem sido um conceito ‘guarda-chuva’, que abrange os cursos por correspondência, o ensino por televisão e pela rádio, a aprendizagem aberta, a instrução assistida por computador, a telemática, a aprendizagem individual, a autoaprendizagem (Keegan, 2000, p.91), contemplando diferentes formas de aprendizagem, como a educação online, o eLearning e a educação virtual, entre outros (Moore, Dickson-Deane, & Galyen, 2011).

Um desses conceitos mais referenciados é o de eLearning, considerado uma forma de educação a distância. No entanto, a educação a distância não é necessariamente eLearning (Rosenberg, 2001, p.29). Apesar disso, alguns autores, consideram o eLearning uma evolução da educação a distância, enquanto outros, defendem ser uma nova geração da educação a distância, em que são utilizadas ferramentas digitais (Sangrà, Vlachopoulos, & Cabrera, 2012), intuitivas, flexíveis e altamente interativas.

Deste modo, o conceito de eLearning pode ser analisado de acordo com quatro perspectivas: 1) a tecnológica, é enfatizada sobretudo o aspeto tecnológico, em detrimento das outras características; 2) o sistema de distribuição, um mecanismo onde é possível aceder ao ensino, aprendizagem e instrução; 3) a orientação para a comunicação, salienta a possibilidade de comunicação, interação e colaboração; e por fim, 4) a orientação educativa, onde é definido como um método de ensino, ou ainda, como uma forma de melhorar o ensino (Sangrà, Vlachopoulos, & Cabrera, 2012).

Assim, Sangrà, Vlachopoulos e Cabrera (2012) concluíram que o:

E-learning is an approach to teaching and learning, representing all or part of the educational model applied, that is based on the use of electronic media and devices as tools for improving access to training, communication, and interaction and that facilitates the adoption of new ways of understanding and developing learning.

(Sangrà, Vlachopoulos, & Cabrera, 2012, p.152)

Ainda assim, parece não haver uma única definição consensual, apesar das várias tentativas de clarificação do conceito de eLearning, o que por vezes, gera alguma confusão.

Esta opinião é partilhada por diferentes autores (Dias et al., 2015; Paulsen, 2002), ao defenderem que o eLearning não é muito preciso e que o ensino online engloba um maior número de características.

1.1.3. Educação Online

A educação online para diversos autores é vista como uma nova geração da educação a distância, mas dando sobretudo ênfase ao seu potencial tecnológico ou ao contexto em que é utilizada (Guri-Rosenblit, 2014; Moore, Dickson-Deane, & Galyen, 2011), tornando-se mais apelativa e *mainstream* (Zawacki-Richter & Naidu, 2016).

Esta educação online permite o acesso a experiências de aprendizagem com recurso à tecnologia (Moore, Dickson-Deane, & Galyen, 2011). No entanto, não se limitando às questões de acessibilidade, na educação online são salientadas sobretudo a conectividade, a flexibilidade temporal e espacial na aprendizagem, promovendo a autonomia do estudante, bem como a promoção de várias interações que ocorrem nas plataformas digitais (Ally, 2008; Hiltz & Turoff, 2005; Oblinger & Oblinger, 2005), colocando estas temáticas na agenda de diversos investigadores (Guri-Rosenblit, 2014).

Como defendem Moore, Dickson-Deane e Galyen (2011), a educação online pode também ser vista como uma versão mais recente e melhorada da educação a distância, uma vez que aperfeiçoa e encoraja o acesso a várias oportunidades de ensino, recorrendo à tecnologia. Na mesma linha de pensamento, Aires (2016) defende o conceito de educação a distância online.

1.1.4. O contributo da Educação Aberta

A ideia de educação aberta não é recente, sendo também uma das variáveis que justifica o surgimento das instituições como as Universidades Abertas (Gomes, 2003, Morgado, 2003b; Trindade, Carmo, & Bidarra, 2000), nomeadamente nos tempos mais recentes, recorrendo aos meios tecnológicos existentes (Zawacki-Richter, Müskens, & Marín, 2022). Com o surgimento da web 2.0, das plataformas de código aberto com livre acesso e das práticas de licenciamento aberto, a educação aberta online assume um novo protagonismo (Amante & Quintas-Mendes, 2016; Teixeira & Mota, 2020).

No decurso da transformação digital, o movimento de educação aberta desenvolveu-se nos últimos anos e não apenas por causa das mudanças necessárias para dar resposta à recente pandemia Covid-19, através da aprendizagem online (Zawacki-Richter, Müskens, & Marín, 2022).

Muito ligada ao acesso livre e aberto de recursos online, o movimento do acesso aberto (*Open Access*) começou com a iniciativa de Budapeste no ano de 2001. Com a introdução da tecnologia na educação e a massificação da internet, possibilitou a emancipação do movimento do acesso aberto, viabilizando a disseminação a uma escala global, aberta e gratuita de literatura académica (Daniel, 2019).

O movimento aberto e a educação aberta online, tornaram-se num dos mais significativos movimentos educacionais dos últimos anos (Daniel, 2019; Dias, 2013) abrangendo recursos, ferramentas, cursos e práticas, que se enquadram na idealização de partilha, como forma de melhorar o acesso e a eficácia da educação em todo o mundo. Através do espírito colaborativo, procura-se desenvolver novas abordagens educativas, adaptadas às necessidades da população.

Nesta sociedade digital, as experiências colaborativas emergem das redes de aprendizagem distribuídas (Dias, 2013, p.6), onde o estudante é colocado no centro da aprendizagem. Desta forma, surgem novas formas de mediação na educação aberta, num processo social e cognitivo sustentado pela rede, sem constrangimentos de tempo ou distância, onde se estabelecem as interações online, permitindo a reflexão e construção do conhecimento em conjunto e de forma ativa (Dias, 2013).

Nos últimos anos o interesse pela educação aberta, sobretudo no que se refere aos recursos educacionais abertos REAs (*Open Educational Resources - OER*) e aos cursos massivos abertos online (*Massive Open Online Courses - MOOCs*), tem contribuído para o desenvolvimento da educação aberta, tendo também um impacto na educação em geral (Bates, 2015; Teixeira, Bates, & Mota, 2019).

A primeira década do séc. XXI, ficará conhecida como a “década aberta” (Peters, 2008, p.7) na educação. Esta afirmação, deve-se ao facto de a educação aberta deter um conjunto de formas, como a educação para todos; o acesso aberto de programas de formação; o acesso aberto a cursos; a universidade aberta; a aula aberta; o acesso aberto a recursos educacionais; o acesso livre a livros didáticos; o acesso livre à investigação e aos dados

(Bates, 2015; Peters, 2008). Deste modo, procura-se democratizar a educação através do desenvolvimento de matérias de aprendizagem de qualidade, tendo em conta o acesso, qualidade e um custo mais reduzido (Daniel, 2019).

Nesta era digital, a formação superior torna-se essencial para adquirir conhecimentos e competências, na expectativa de se obter melhores condições de trabalho, como também por parte dos empregadores na procura de profissionais altamente qualificados para responder a uma sociedade mais exigente. Existe, por isso, uma pressão por uma formação superior em que o acesso seja total, aberto e gratuito (Bates, 2015).

1.1.5. O Movimento dos Recursos Educacionais Abertos

Os recursos educacionais abertos (REAs) são elemento central das práticas de educação aberta (Zawacki-Richter, Müskens, & Marín, 2022) e tiveram o seu foco após o desenvolvimento de projetos de grande escala, como o *OpenCourseWare* do MIT nos Estados Unidos da América, e o *OpenLearn* da *Open University* no Reino Unido.

É importante distinguir que os recursos educacionais abertos são conteúdos, enquanto a aprendizagem aberta engloba conteúdos e serviços educacionais, especialmente desenhados para um determinado propósito (Bates, 2015). Segundo o Fórum de 2002 da UNESCO, os REAs são considerados

Os materiais de ensino, aprendizagem e investigação em quaisquer suportes, digitais ou outros, que se situem no domínio público ou que tenham sido divulgados sob licença aberta que permite acesso, uso, adaptação e redistribuição gratuitos por terceiros, mediante nenhuma restrição ou poucas restrições. O licenciamento aberto é construído no âmbito da estrutura existente dos direitos de propriedade intelectual, tais como se encontram definidos por convenções internacionais pertinentes, e respeita a autoria da obra.

(UNESCO, 2012, p.1)

Podem ser identificados quatro princípios no processo de recursos educacionais abertos: 1) reutilizar (*reuse*) o conteúdo; 2) rever (*revise*), adaptar, ajustar, modificar ou alterar o conteúdo; 3) recombinação (*remix*) com outro conteúdo; 4) redistribuir (*redistribute*), partilhar o conteúdo original ou revisões efetuadas (Hilton, Wiley, Stain, & Johnson, 2010). Posteriormente, Wiley (2014) viria adicionar um quinto princípio, o de guardar (*retain*) sem restrições de direitos digitais.

Por isso, torna-se importante a inclusão de licenças abertas aos recursos educacionais abertos, como as licenças *Creative Commons* (CC), permitindo o acesso aos recursos sem qualquer custo ou permissão especial, sem o autor perder os seus direitos (Hilton et al., 2010). Deste modo, possibilita que o autor dê permissão para o uso do seu trabalho com diferentes finalidades, sem qualquer custo ou burocracia associada.

Os REAs demonstram grandes potencialidades para todos aqueles que querem aprender, colaborar e partilhar informação, bem como o acesso a oportunidades de aprendizagem de forma acessível (Amante & Quintas-Mendes, 2016, p.59) que de outra forma podia não ser possível. A adoção dos REAs pelas universidades abertas europeias, contribuiu positivamente para o reconhecimento e valorização destes recursos em termos educacionais e pedagógicos, passando-se de “uma fase de abertura do acesso ao conteúdo, para uma outra de abertura do acesso à aprendizagem” (Teixeira, 2012, p.4).

Com o amadurecimento destes movimentos e recursos abertos surgem as práticas educacionais abertas (PEA), que procuram oferecer novas e variadas oportunidades de aprendizagem, com base em recursos educacionais em regime aberto, tornando a educação mais livre e acessível para todos (Amante & Quintas-Mendes, 2016, p.60). As PEA vão para além do acesso livre, incidindo sobretudo na promoção de uma mudança educacional, mais concretamente, a nível da própria cultura das instituições educativas, do seu funcionamento e dos modelos de organização adotados (Teixeira, 2012).

1.1.6. A Matriz das Universidades Abertas

A ideia da *Open University* (OU) do Reino Unido surgiu por volta da década de 1920, da junção de diferentes tecnologias da época, como a rádio e a televisão, e da noção de que poderia ser proporcionado o acesso a educação superior a um grande número de pessoas que não tinham oportunidade de frequentar presencialmente os tradicionais centros universitários (Moore, 2003). Apesar disso, apenas em 1960 se deu à fundação da OU, a primeira instituição de sucesso deste género, dando início à educação de acesso aberto e a distância, com grande influência da aprendizagem independente proposta por Wedemeyer.

A importância de ampliar o acesso ao ensino superior foi reconhecida por diferentes poderes políticos e a *Open University* ganhou reputação, destacando-se a experiência de

aprendizagem que proporcionava aos seus estudantes, bem como a qualidade dos seus materiais de ensino. Esta situação, levou a que outras universidades abertas fossem surgindo ao longo dos anos em diversos países europeus.

No caso de Portugal, a Universidade Aberta foi fundada em 1988 (João, 2018), sendo pioneira na educação a distância e a única que se dedica exclusivamente ao ensino online, procurando responder às necessidades de formação e qualificação em diferentes áreas do conhecimento. Esta instituição, tem desenvolvido diferentes formas de produção de materiais, tutoria e de avaliação formativa baseada em princípios da autoaprendizagem (Amante & Quintas-Mendes, 2016; Carmo, 2021).

A maioria das universidades começaram a dar importância à EaD, com o surgimento da internet, mas sobretudo pela oferta de cursos massivos online de algumas instituições de renome (Daniel, 2019). Por isso, algumas universidades que não são convencionalmente ‘abertas’, começam a oferecer cursos online, nas suas diversas expressões, para fazer frente aos novos desafios de uma sociedade mais digitalizada. Ainda assim, corre-se o risco de não se estar a dar ênfase ao acesso livre, nem à reutilização dos conteúdos, mas sobretudo a uma educação de “custo acessível” (Weller, 2017, p.442).

A educação aberta promove princípios como a liberdade de escolher o tempo e espaço de aprendizagem; de aprender de acordo com o ritmo e estilo do estudante; a importância e valorização da autoaprendizagem; o acesso livre a espaços educacionais sem barreiras; a inclusão e acesso a todos os estudantes com deficiências físicas ou carenciados; e disponibilizar recursos educacionais abertos, livres e acessíveis (Santos, 2012, p.72).

Deste modo, as universidades abertas e a educação aberta online parecem vocacionadas para dar resposta às necessidades atuais, no que se refere à abertura, inclusão e desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras (Amante & Quintas-Mendes, 2016; Cardoso, Morgado, & Teixeira, 2019b; Teixeira & Mota, 2020). Assim, com o crescimento da educação aberta online nos últimos anos, torna-se importante expandir as abordagens teóricas, procurando aperfeiçoar as implicações pedagógicas e tecnológicas (Deimann & Farrow, 2013).

O verdadeiro acesso aberto à educação vai para além dos sistemas formais de EaD (Amante & Quintas-Mendes, 2016; Cardoso, Morgado, & Teixeira, 2019b; Teixeira & Mota, 2020). Para isso, existe a necessidade de novas práticas focadas num paradigma educativo

aberto e que reforçam a importância de recursos educacionais abertos de qualidade em vários contextos. Através destes, é possível fornecer um movimento de educação aberta com uma filosofia e pedagogia melhorada e sólida, ou seja, um novo paradigma (Deimann & Farrow, 2013).

Apesar do sucesso demonstrado ao longo dos tempos, as vantagens da educação aberta e a distância ainda precisam de ser promovidas de forma assertiva (Daniel, 2019, p.208). Neste sentido, a EaD não se pode reconfigurar num modelo apenas baseado na tecnologia, mas antes numa nova abordagem pedagógica. A educação a distância centra-se no estudante e por conseguinte, no seu processo de aprendizagem (Khan, 1998), e difere das outras formas de ensino, pela capacidade de interação, possibilitando uma aprendizagem, inseridas em paradigmas construtivistas (Morgado, 2001).

De forma sucinta, procurou-se explorar os múltiplos conceitos associados à educação a distância. Considera-se que a educação a distância e a educação aberta online, poderão contribuir para a refundação dos atuais modelos educacionais, proporcionando a qualificação e inclusão de diferentes públicos, como defendido por Amante e Quintas-Mendes (2016).

No presente estudo, optou-se pelo uso dos termos “ensino online” e “educação a distância”, como um ensino que faz uso da internet e das ferramentas digitais (web 2.0), para promover a aprendizagem, a interação, a colaboração e cooperação online entre estudantes que se encontram separados fisicamente. Ainda assim, neste estudo serão também assumidos os outros conceitos apresentados, por existir um grande número de estudos que adotam diferentes terminologias.

1.2. Teorias de Aprendizagem e a Educação a Distância

*“Theory is also invaluable
in guiding the complex practice of a
rational process such as teaching
and learning at a distance.”
(Garrison, 2000, p.3)*

As teorias de aprendizagem procuram compreender como os indivíduos aprendem, envolvendo múltiplas disciplinas, como a psicologia, sociologia, neurociência e a educação (Picciano, 2017). No caso da educação a distância, as teorias de aprendizagem como a aprendizagem behaviorista (comportamental), o cognitivismo, o construtivismo e o conectivismo, tiveram impacto na sua evolução ao longo dos anos.

No que se refere à abordagem behaviorista, serviu de inspiração para projetar os primeiros sistemas de aprendizagem por computador, defendendo que as aprendizagens podem ser observadas, causadas por estímulos externos (Anderson, 2011). No entanto, é defendido que nem toda a aprendizagem é observável, e há mais a aprender para além das mudanças comportamentais, emergindo o cognitivismo (Anderson, 2011; Harasim, 2012).

A teoria cognitiva explica que a aprendizagem envolve o uso de memória, motivação e pensamento, e que esta reflexão desempenha um papel importante na aprendizagem (Anderson, 2011). Portanto, a aprendizagem é um processo interno, depende da capacidade de processamento do estudante, do esforço despendido no processo da aprendizagem e da estrutura de conhecimento prévia do estudante (Anderson, 2011; Picciano, 2017). O recurso às teorias de aprendizagem e de processamento de informação é evidente em muitos estudos relacionados ao ensino online, em particular o cognitivismo, que observa a mente como um sistema de processamento de informação de acordo com um conjunto de regras lógicas (Picciano, 2017).

Já na aprendizagem construtivista, é defendido que o estudante aprende melhor quando consegue contextualizar o que aprendeu, para poder aplicar de forma imediata, tendo por isso um significado pessoal (Anderson, 2011). A aprendizagem deve ter em conta a realidade pessoal, que pode decorrer através da observação, processamento e interpretação.

Mais recentemente surge o conectivismo, que se refere à integração de princípios explorados pelo caos, da rede, das teorias da complexidade e de auto-organização (Siemens,

2005, p.5). A quantidade de informação disponível na atualidade, os diferentes ambientes de aprendizagem, a inovação e as constantes alterações nas várias áreas do conhecimento, exigem dos estudantes a capacidade de selecionar e evoluir para a criação de novo conhecimento (Anderson, 2011).

1.2.1. As Três Pedagogias da Educação a Distância

Ao longo dos tempos as tecnologias estiveram sempre associadas à educação a distância nas diferentes gerações (Garrison, 1985; Gomes, 2008; Nipper, 1989), como forma de minimizar a distância física entre o estudante e professor, recorrendo a diferentes meios, como o correio postal, rádio e televisão, multimídia e a internet.

No sentido de compreender melhor a evolução e alterações na educação a distância ao longo dos tempos, Anderson e Dron (2011, 2012), propõem a delimitação em três gerações pedagógicas: a pedagogia cognitivo-behaviorista, a pedagogia sócio-construtivista e a conectivista.

1.2.2. A Pedagogia Cognitivo-Behaviorista

A teoria de aprendizagem behaviorista (comportamental) é influenciada nos primórdios da sua conceção por Watson, Thorndike, Pavlov e Skinner (Picciano, 2017), procurando compreender o comportamento do estudante durante a aprendizagem, centrada no princípio de que a resposta ocorre em resultado de determinados estímulos.

Com particular influência do trabalho de Skinner, esta teoria afeta os modelos educacionais, como o ensino por computador (*Computer-Assisted Instruction - CAI*), assente no encorajamento e repetição para promover atividades de aprendizagem positivas nos estudantes (Picciano, 2017). Desta pedagogia comportamental emerge a teoria da aprendizagem cognitiva, como resposta à necessidade de explicar a motivação, as atitudes e barreiras mentais que apenas parcialmente, podem ser explicadas por comportamentos observáveis (Anderson & Dron, 2011; Gomes, 2003).

A teoria da aprendizagem cognitiva promove o conceito de que a mente tem um papel importante na aprendizagem (Picciano, 2017), no que concerne à compreensão,

armazenamento e recuperação da informação. Para Anderson e Dron (2012), os modelos cognitivos baseiam-se na crescente compreensão das funções e operações do cérebro e especialmente, como os modelos de computador são utilizados para descrever e testar o pensamento e a aprendizagem. Nesta teoria procura-se testar os processos mentais e cognitivos relacionados com a aprendizagem.

A presença cognitiva é construída de acordo com processos estruturados, onde o interesse do estudante é estimulado através de casos gerais e de princípios essenciais, testados para a aquisição de conhecimento (Anderson & Dron, 2011). Assim, os objetivos são identificados de forma clara e os materiais procuram maximizar a eficiência e eficácia do cérebro, estimulando a aprendizagem.

No caso da EaD, os modelos cognitivo-behavioristas foram importantes principalmente quando a comunicação era efetuada de ‘um-para-muitos’, através do correio postal, rádio, televisão e ensino assistido por computador, havendo por isso, pouca interação entre o estudante e professor (Anderson & Dron, 2011). Como tal, a presença social é quase inexistente, sendo a aprendizagem sobretudo individualizada. Por isso, a presença do professor é também reduzida, ocorrendo maioritariamente através de mensagens por correspondência, conversas telefónicas ou interações presenciais ocasionais (Anderson & Dron, 2012), o que Holmberg (1989) descreveu como a “conversação didática guiada” (p.43).

Com o desenvolvimento tecnológico começam a ser desenvolvidos conteúdos educacionais (i.e., gravações áudio, gráficos e animações) pelos professores e estudantes com custos mais reduzidos (Anderson & Dron, 2012). As ferramentas digitais podem ser utilizadas para distribuir o conteúdo e a informação, para comunicar de forma síncrona e assíncrona, promovendo diferentes tipos de interações entre estudantes e professores.

Estes modelos levaram ao desenvolvimento de taxonomias de aprendizagem, como a “*Taxonomy of educational objectives handbook: cognitive domains*” de Bloom (1956), baseada em seis elementos: lembrar, entender, aplicar, analisar, avaliar e criar. O trabalho de Bloom viria a ajudar no desenvolvimento da teoria “Eventos de Instrução”, proposta por Robert Gagné (Picciano, 2017), onde são integrados os conceitos básicos das teorias cognitivas e comportamentais, contemplando nove eventos de instrução que orientam e definem as estratégias, bem como os objetivos para o desenho de material didático. Esses

eventos de instrução são: ganhar a atenção; descrever o objetivo; estimular o conhecimento anterior; apresentar o conteúdo; fornecer orientação; estimular o desempenho; fornecer *feedback*; aumentar a retenção e transferência.

1.2.3. A Pedagogia Sócio-Construtivista

Um fenômeno social interativo e complexo entre o professor e o estudante, é como o modelo sócio-construtivista procura explicar o processo de ensino e aprendizagem e tem como base as concepções pedagógicas de Lev Vygotsky e de John Dewey (Picciano, 2017).

Para Vygotsky (1978), no processo de aprendizagem existe uma área potencial de desenvolvimento cognitivo, a zona de desenvolvimento proximal (ZDP), onde o professor fornece um ambiente social, no qual o estudante pode reunir ou construir o conhecimento necessário em colaboração com os outros para a resolução de problemas. Por sua vez, John Dewey, considerava a aprendizagem como uma série de experiências práticas sociais, onde os estudantes aprendem fazendo, colaborando e refletindo com os outros (Picciano, 2017).

Na educação a distância, este modelo progrediu sobretudo com o desenvolvimento das tecnologias digitais, permitindo as comunicações multilaterais (i.e., ferramentas de webconferência), facilitando maiores níveis de interação de forma síncrona e assíncrona, entre os estudantes e professores, tornando mais parecido ao ensino presencial (Anderson & Dron, 2011). As tecnologias digitais permitiram diferentes interações que levaram ao aparecimento da Teoria Transacional de Moore (1991), demonstrando a importância da comunicação na aprendizagem, assente em três tipos de interação: estudante-professor, estudante-estudante e estudante-conteúdo.

O novo conhecimento é um processo ativo e construído nas aprendizagens anteriores; o contexto é moldado às necessidades do estudante; a linguagem e outras ferramentas sociais são importantes na construção do conhecimento (Anderson & Dron, 2011, p.85). Portanto, a aprendizagem é centrada no estudante e o conhecimento aplicado ao contexto real do estudante para que seja mais significativo.

O professor torna-se um guia, um orientador e um parceiro da aprendizagem (Anderson & Dron, 2011), contribuindo com intervenções pertinentes e de instrução direta sempre que necessário. A presença do professor surge em diferentes dimensões, como ao

nível da concepção e organização, dinamização e facilitação, de liderança, social e intelectual (Anderson, Rourke, Garrison, & Archer, 2001; Mason 1997; Paulsen, 1995), assumindo diferentes papéis, como o de gestão, socialização, tecnológico e pedagógico (Berge, 2008).

Através das tecnologias, o modelo procura diminuir as distâncias físicas entre o professor e o estudante, tão características no ensino a distância, e a possível falta da presença cognitiva. Como observam Anderson e Dron (2011, p.86), a presença cognitiva no modelo sócio-construtivista, promove a capacidade humana da modelagem de papéis, a imitação, e a investigação dialógica. Ao recorrer às ferramentas digitais, o estudante aprende a trabalhar de forma colaborativa para a resolução de tarefas em conjunto.

A interação é um aspeto crítico da qualidade da educação a distância, pelo que o modelo sócio-construtivista procura promover a presença cognitiva mais autêntica possível, de modo a aumentar a interação entre os estudantes (Anderson & Dron, 2011, Picciano, 2017). Desta forma, esta aprendizagem é rica nas interações entre estudante-professor e estudante-estudante, constituindo-se numa fase pós-industrial da EaD, como elemento essencial para minimizar a dificuldade que em EaD se sente em reproduzir uma comunicação ao nível do ensino presencial.

1.2.4. O Conectivismo

A teoria do conectivismo tem como grandes impulsionadores Siemens (2005) e Downes (2007), em que defendem que a aprendizagem é um processo de construção de redes de informação, contatos e de recursos aplicados aos problemas reais. Numa altura em que as tecnologias têm um grande impacto na aprendizagem, esta teoria assume que muito do processamento mental e da resolução de problemas, pode e deve ser descarregado em máquinas (Anderson & Dron, 2011). Como explicado por George Siemens:

Connectivism is the integration of principles explored by chaos, network, and complexity and self-organization theories. Learning is a process that occurs within nebulous environments of shifting core elements – not entirely under the control of the individual. Learning (defined as actionable knowledge) can reside outside of ourselves (within an organization or a database), is focused on connecting specialized information sets, and the connections that enable us to learn more are more important than our current state of knowing.

(Siemens, 2005, p.5)

A aprendizagem ocorre então, entre o conhecimento e a construção do significado, num processo de conexão de redes entre pessoas, artefactos digitais e conteúdos, o que não

seria possível em outras formas de ensino a distância antes do desenvolvimento da web (Anderson & Dron, 2011). Devido à grande quantidade de informação dispersa pela internet, o estudante deverá saber encontrar e aplicar o conhecimento, quando e onde for necessário (Siemens, 2005).

A presença cognitiva do modelo conectivista pressupõe que o estudante tem acesso às redes virtuais e que através destas seja capaz de completar as suas aprendizagens. O estudante pode desenvolver a sua própria presença na rede de forma ativa, tornando-se proficiente e confiante no seu uso (Dron & Anderson, 2012; Mota, 2010, 2012). Ao pertencer a estas redes, o estudante aumenta o seu conhecimento e desenvolve-se socialmente (redes de contatos - *networking*), tem acesso a outros conteúdos (que são geralmente abertos e acessíveis a todos), promovendo-se assim uma cultura de partilha de aprendizagens (Anderson, 2011; Anderson & Dron, 2012).

No modelo conectivista o docente não é o único responsável por definir, gerar e organizar o conteúdo (Anderson & Dron, 2011). Pelo contrário, é um trabalho realizado de forma colaborativa entre professor e estudante, onde aprendem em conjunto. Em termos de avaliação, é promovida a autorreflexão combinada com as contribuições na construção dos conteúdos.

Salienta-se que a presença social pode ser enriquecida com as diferentes interações dos membros, através da observação, contribuindo com comentários e deste modo, reforçando a aprendizagem conectivista (Anderson & Dron, 2012). Os estudantes e os outros elementos dos grupos criam, aumentam continuamente e adaptam os seus Ambientes Pessoais de Aprendizagem (*Personal Learning Environment* - PLE) (Mota, 2010, 2012), contribuindo para a promoção e enriquecimento das interações em rede, promovendo uma identidade social.

Como observado, a evolução tecnológica esteve sempre ligada à educação a distância, tendo o seu desenvolvimento assente em três pedagogias: cognitivo-behaviorista, sócio-construtivista e conectivista. Apesar disso, nenhuma geração respondeu de forma isolada às necessidades da educação a distância na sua plenitude, por isso conclui-se, que as teorias de ensino e aprendizagem se complementam (Anderson & Dron, 2011), tendo evoluído de acordo com o que as tecnologias possibilitavam para explorar diferentes aspetos no processo de ensino e aprendizagem a distância.

O docente a distância deverá estar ciente e aberto às novas tendências para escolher o que considera ser a melhor opção pedagógica, tendo em conta as necessidades que emergem do processo de ensino-aprendizagem. Cada modelo corresponde a diferentes tipos de conhecimento, aprendizagem e de contexto (Anderson & Dron, 2011), pelo que as várias teorias de aprendizagem, contribuem de diferentes formas de educação a distância e para o desenho de materiais educacionais (Anderson, 2011).

Como observado, as interações e relações entre o docente, o estudante e o conteúdo foram sempre aspetos que estiveram presentes em todas as pedagogias da educação a distância (Anderson & Dron, 2012, Picciano 2017). Por isso, revendo as interações de acordo com os modelos, pode-se verificar no modelo cognitivo-behaviorista, a interação entre o aluno-conteúdo; no sócio-construtivismo, entre estudante-estudante, e com a massificação da internet, entre estudante-conteúdo-professor; e por fim, no modelo conectivista, as interações e inter-relações mediadas por artefactos digitais entre o estudante e o docente.

1.3. Teorias e Modelos de Educação a Distância

A teoria pode ser definida como princípios ou ideias que se relacionam para descrever, explicar e prever fenómenos, fornecendo bases importantes para a tomada de decisões, e como refere Picciano (2017, p.166) “*the purpose of a theory or model is to propose the answers to basic questions associated with a phenomenon*”. Deste modo, a teoria permite obter quadros coerentes para compreender as ações de forma mais profunda, possibilitando a transferência adquirida num determinado contexto para diferentes experiências e situações (Anderson, 2011).

No campo da educação a teoria tem como objetivos gerais vislumbrar novos mundos e fazer coisas novas (Anderson, 2011). No caso da educação a distância, também é uma área de investigação que deve estar bem enraizada nas teorias de ensino e aprendizagem (Amundsen, 1993), essenciais para os educadores repensarem como vão responder às necessidades dos seus estudantes e das instituições de ensino (Garrison, 2000).

Ao longo dos anos a evolução das teorias na EaD sempre estiveram associadas ao desenvolvimento das tecnologias, como mencionado anteriormente. Sobre este aspeto, Garrison (2000), distingue duas metodologias para uma melhor compreensão da evolução

das teorias em EaD. Em primeiro, a fase industrial da educação a distância centrada na procura de soluções que diminuam a distância física; em segundo, a educação a distância na fase pós-industrial, evidenciando as preocupações pelas questões transacionais e a interação.

Na perspectiva industrial existem teorias como a do estudo independente de Wedemeyer em 1971, colocando o estudante como responsável pela sua aprendizagem e o professor um facilitador da aprendizagem (Garrison, 2000). O modelo industrial de Otto Peters, que considera que a EaD é compatível com a organização, princípios e valores da sociedade industrial, em termos da distribuição de conteúdos educacionais em massa e reduzindo os custos (Amundsen, 1993). A teoria didática guiada de Holmberg (1989), assente na “conversação didática guiada” (p.43), dando importância à interação dos estudantes com os conteúdos pré-concebidos para aprender de forma autónoma, sendo que a comunicação entre professor e estudante é algo suplementar como forma de estimular e motivar o estudante (Garrison, 2000).

Já numa fase pós-industrial, surgem outras teorias que começam a dar mais importância às questões transacionais e da interação (Garrison, 2000), como a teoria da distância transacional de Moore (1991), em que se assume que as tecnologias podem proporcionar diferentes níveis de interação, tendo em conta duas variáveis: a estrutura (referente à conceção do ensino) e o diálogo (referente à interação entre o estudante e professor).

No caso da teoria da comunicação e controlo do estudante, proposta por Garrison (1989), centra-se na procura do conhecimento através da colaboração e interação entre professor e estudante, por meio de comunicações multidirecionais. Já Henri (1992), dando seguimento a esta teoria e colocando ênfase à componente colaborativa na EaD, defende um modelo para compreender o processo de aprendizagem mediada por computador, com cinco dimensões, sendo elas: a participação; a interação; social; os processos cognitivo e metacognitivo.

No que se refere à teoria da tridimensionalidade de Verduin e Clark (1991), inspira-se no trabalho de Moore, assente nas questões da comunicação e interação, e na separação física entre o professor e estudante, de Garrison (Amundsen, 1993), incluindo três dimensões: diálogo e suporte; estrutura e especialização; competência e autonomia do estudante.

As diferentes teorias e modelos contribuíram de forma significativa para a evolução da educação a distância. A problemática da distância, embora não ignorada, começa a ter menor ênfase nas teorias (Amundsen, 1993), e o foco centra-se sobretudo em compreender melhor a educação a distância como um método de ensino, procurando melhorar a sua teoria e prática (Moore, 1991). Estas abordagens teóricas são importantes para a definição da EaD e para que esta se diferencie de outras formas de educação, como defendido por Saba (2003).

Além disso e como observado, as componentes relativas ao docente, estudante e conteúdo são aspetos críticos no processo de ensino e aprendizagem em EaD (Amundsen, 1993; Ní Shé et al., 2019). Assim, os diferentes novos modelos e teorias foram surgindo, como resposta aos diferentes desafios com que a EaD se foi deparando ao longo dos tempos, devido à evolução tecnológica e às novas formas de comunicação, associadas a uma maior procura por formação ao longo da vida por parte da sociedade.

A presente investigação centra-se nas questões da docência a distância, perfil, identidade, papéis e competências do docente a distância. Por isso, considera-se adequado introduzir brevemente as teorias que levaram ao desenvolvimento da educação a distância e, por conseguinte, compreender os diferentes papéis e competências assumidos pelos docentes nas diferentes teorias propostas, sobretudo pelas alterações decorridas a nível da comunicação, interação e presença do docente no processo de ensino e aprendizagem virtual.

Em seguida, apresenta-se em maior detalhe alguns dos modelos e teorias mais conhecidos em EaD e que ajudam a definir e compreender a complexidade da aprendizagem a distância.

1.3.1. Teoria da Distância Transacional

Uma das teorias mais conhecidas em educação a distância é a teoria da distância transacional de Moore (1993), que deriva do conceito de ‘transação’ proposto por Dewey, referindo-se às interações entre o ambiente, os sujeitos e comportamentos específicos numa determinada situação.

Na educação a distância, a separação física entre estudante e professor afetam o ensino e a aprendizagem, daí que as diferentes interações com os estudantes promovem melhores resultados e têm um impacto positivo no sucesso das aprendizagens (Ní Shé et al.,

2019; Martins & Ungrener, 2017). No entanto, esta distância não representa apenas as distâncias geográfica ou temporal, incluindo antes um “espaço psicológico e comunicacional” (Moore, 1993, p.22) que poderá provocar eventuais mal-entendidos entre o estudante e o professor.

A teoria proposta por Moore (1993), assenta em três variáveis do ensino e aprendizagem: o diálogo (interação entre professor e estudante); a estrutura curricular (conceção do ensino); e a autonomia do estudante. Esta teoria procurou incorporar o modelo industrial seguido pela educação a distância, numa perspectiva mais centrada na autonomia do estudante e na interação com o professor (Garrison, 2000).

Se a “estrutura” predomina sobre a interação, a distância transacional será maior, podendo gerar níveis baixos de motivação e maiores índices de desistência académica pelos estudantes. Por isso, quando maior controlo o estudante detém, maior será o diálogo e menor será a distância transacional; por outro lado, se o professor detém maior controlo sobre a estrutura, maior será a distância transacional (Saba & Shearer, 1994).

Na teoria da distância transacional é evidenciada a importância de se estudar as questões da interação no ensino e aprendizagem a distância. Assim, de acordo com Moore (1993), existem três tipos de interação na educação a distância: 1) a interação entre estudante e professor (através do diálogo, *feedback* e incentivo ao estudante); 2) interação entre estudante e material de estudo (através de livros, vídeos ou artefactos digitais); e por fim 3) a interação entre estudantes (tarefas, discussões, troca de ideias e interação sobre diversos temas).

A importância dada às questões da interação, promoveu o surgimento de outras propostas de interação, como exemplo da mediação da comunicação com recurso à tecnologia, como a do aluno-interface, que facilita as outras três interações (Hillman, Willis, & Gunawardena, 1994). Por sua vez, Anderson e Garrison (1998), acrescentam mais três tipos de interação: professor-professor (importante na troca de ideias e desenvolvimento de práticas entre professores, através de comunidades virtuais); professor-conteúdo (aplicação e atualização de conteúdo); e conteúdo-conteúdo (alguns programas são semiautónomos e fazem recurso a inteligência artificial).

Estes novos tipos de interação, são mais tarde incluídos no teorema de equivalência da interação (TEI) por Garrison (2003). Posteriormente, o TEI foi revisto por Miyazoe e

Anderson (2010), concluindo que a aprendizagem significativa, assenta sobretudo nas três formas de interação inicialmente propostas por Moore, e que as categorias de interação identificadas por Anderson e Garrison (1998), podem ser minimamente introduzidas ou mesmo eliminadas, sem comprometer a experiência educativa e os estudantes parecem preferir a interação entre estudante-professor (Cabral & Quintas-Mendes, 2018; Cabral, 2019).

1.3.2. Modelo de Comunidade de Inquirição (*Community of Inquiry* - CoI)

O modelo das comunidades de inquirição (*Community of Inquiry* - CoI) baseado nas presenças, desenvolvido por Garrison, Anderson e Archer (2000), tem sido alvo de diversos estudos e validação por diferentes investigações (Vaughan, Cleveland-Innes, & Garrison, 2013). No CoI os três tipos de presença identificados na experiência de aprendizagem online de sucesso são a presença cognitiva, a presença do ensino e a presença social.

A ‘presença’ neste modelo, trata-se de um fenómeno social que se manifesta através das interações entre o estudante e o docente, tornando-se num dos modelos mais conhecidos de ensino online e híbrido (Picciano, 2017). É defendido que a sensação de pertença a comunidades de aprendizagem, contribui para ultrapassar o isolamento sentido pelos estudantes e os níveis de satisfação tendem a aumentar quando conhecem e sentem a presença do docente (Dunlap & Lowenthal, 2018; Trammell & LaForge, 2017).

O modelo CoI foca-se sobretudo em programas de ensino onde a comunicação é mediada por computador (CMC) e defende a importância da convergência dos três elementos, reforçando assim uma experiência educativa colaborativa construtivista (Vaughan, Cleveland-Innes, & Garrison, 2013). A presença cognitiva é considerada um elemento vital no pensamento crítico dos estudantes no ensino superior (Garrison, Anderson, & Archer, 2000). Por sua vez, a presença social é definida como a capacidade dos membros da comunidade de inquirição projetarem as suas características pessoais na comunidade. Já a presença do ensino, encontra-se associada a duas funções: o desenho da experiência educacional, e a capacidade de facilitação do docente (Garrison, Anderson, & Archer, 2000). Explica-se de seguida e em maior detalhe, o que cada uma destas presenças representa.

1.3.2.1. Presença Cognitiva

Esta presença é inspirada no trabalho de Dewey de 1933, está associada ao pensamento crítico, à resolução de problemas e tomada de decisões do estudante, na construção do seu discurso através de reflexões sustentadas, na colaboração e interação com a comunidade de inquirição (Garrison, Anderson, & Archer, 2000). São implicados dois eixos, a *action-deliberation*, referente à reflexão na prática; e a *perception*, no que concerne a assimilação da informação e construção de significados.

A presença cognitiva está associada ao pensamento crítico, na medida em que o estudante é capaz de construir e de confirmar significados, através da reflexão e do discurso (Garrison, Anderson, & Archer, 2000) para a resolução de problemas e tomada de decisões.

Numa perspetiva transaccional do ensino, a presença cognitiva decorre de maneira que os indivíduos se sentem confortáveis com os outros e passa por várias fases. No reconhecimento do problema é colocada a primeira questão da discussão, decorrendo o denominado *triggering event*, representando a primeira fase deste processo, influenciando o nível de discussão dos estudantes (Garrison & Arbaugh, 2007). Na segunda fase, a *exploration*, é onde acontece a partilha de informação, discussão de ambiguidades, reflexão individual ou em grupo. De seguida a *integration*, a terceira fase, em que conecta as ideias e cria soluções, do que foi analisado anteriormente, atribuindo-se significados. E por fim, a *resolution*, a quarta fase, onde aplicam-se novas ideias e avalia-se de forma crítica as soluções.

Embora a presença cognitiva seja essencial, sozinha não é suficiente para promover a comunidade crítica dos estudantes, como explicam Garrison, Anderson e Archer (2000), pois são necessários altos níveis de presença social para aumentar a participação que desenvolva o trabalho colaborativo e o pensamento crítico.

Nesta teoria, o pensamento crítico consiste na relação entre o significado pessoal e a partilha do conhecimento, daí que, o pensamento e a ação deliberada são essenciais no processo educativo (Garrison, Anderson, & Archer, 2000). Como tal, o docente procura orientar o estudante para que este reflita e partilhe as suas ideias, participando ativamente no processo, mas evitando o controlo e domínio das discussões. Por isso, o papel do docente na presença cognitiva é significativo, sobretudo pelo modo como estrutura o conteúdo do curso,

modera a interação entre os estudantes e facilita a envolvimento e participação dos mesmos no processo de ensino-aprendizagem.

1.3.2.2. Presença Social

A presença social é das mais estudadas na educação a distância online e tem sido descrita como a capacidade do estudante de projetar-se social e emocionalmente, representando-se como pessoa real, ou seja, focando-se na construção e desenvolvimento da sua relação entre docente e estudante (Dunlap & Lowenthal, 2018; Garrison, Anderson, & Archer, 2000; Garrison & Arbaugh, 2007; Trammell & LaForge, 2017). Esta presença social é composta por três fatores de suporte importantes: a expressão afetiva, a comunicação aberta e a coesão do grupo.

Na expressão afetiva, referente à revelação dos sentimentos, é particularmente importante no ensino online pela inexistência de presença física. As oportunidades de partilha de informação pessoal entre os membros da comunidade de inquirição, ajudam a reduzir a sensação de isolamento e permitem criar percepções individualizadas (Dunlap & Lowenthal, 2018; Garrison, Anderson, & Archer, 2000). Existem dois tipos de expressões afetivas que unem os elementos da comunidade de inquirição: o humor, que surge como um incentivo à conversação e como mecanismo de diminuição da distância social; e a autorrevelação, representada na partilha de atitudes, experiências e interesses entre os membros da comunidade de inquirição (Garrison, Anderson, & Archer, 2000).

Quanto ao fator de suporte, relativo à comunicação aberta, implica dois pontos importantes: a consciência mútua, que cria a coesão do grupo, o respeito e cuidado pelos comentários e contribuições dos outros; e o reconhecimento que estimula o desenvolvimento e manutenção de trocas relacionais (Garrison, Anderson, & Archer, 2000).

Por fim, o fator de suporte coesão do grupo referente às atividades que originam, como indicam Garrison, Anderson e Archer (2000), sustentam o compromisso e a sensação de pertença ao grupo, muito relacionado com os aspetos cognitivos da experiência educacional, sendo representados por um conjunto de diálogos contextualizados e personalizados, importantes para a construção de conhecimento por parte do estudante.

1.3.2.3. Presença do Ensino

A presença do ensino refere-se ao desenho, facilitação e direção do processo social e cognitivo com o intuito de conseguir uma aprendizagem significativa (Garrison, Anderson, & Archer, 2000). Nesta presença, considerada determinante para a satisfação do estudante no sentido de compreender a aprendizagem e para promover a sensação de pertença a uma comunidade, o docente participa de forma ativa através do recurso a ferramentas digitais de comunicação (Garrison & Arbaugh, 2007).

O docente online tem aqui um maior controlo do processo de ensino e aprendizagem, dando suporte ao estudante, ajudando-o a aumentar a presença social e cognitiva, de modo a atingir o sucesso na sua aprendizagem e é constituída por três componentes: 1) desenho instrucional e organização; 2) o discurso facilitador; e, 3) a instrução direta.

No desenho instrucional e organização, o docente deve prestar particular atenção à conceção dos aspetos estruturais, ao processo de interação e à avaliação online (Anderson et al., 2001), uma vez que são aspetos importantes no sucesso da aprendizagem do estudante, sendo necessário deter uma boa capacidade de organização por parte do docente.

O discurso facilitador está associado às questões de partilha do conhecimento, do trabalho colaborativo e cooperativo, identificando áreas de consenso e de desacordo com o intuito de atingir os objetivos do curso, existindo um contacto permanente entre o docente e estudantes (Anderson et al., 2001). O docente procura rever e efetuar observações aos comentários dos estudantes, levantando questões, encaminhando e mantendo a discussão eficiente (Garrison, Anderson, & Archer, 2000; Garrison & Arbaugh, 2007), promovendo deste modo, a interação entre os estudantes.

Quanto à instrução direta do docente, relaciona-se com a capacidade do próprio em termos intelectuais, de liderança académica e a partilha de conhecimento com os estudantes (Garrison, Anderson, & Archer, 2000). O docente não é um mero facilitador da aprendizagem, mas também um especialista do conteúdo capaz de analisar os comentários, de partilhar fontes de informação, de direcionar a discussão, promovendo intervenções importantes para o desenvolvimento do conhecimento do estudante (Garrison & Arbaugh, 2007), procurando facilitar a reflexão que parte do estudante, através da avaliação e do *feedback* atempado, tornando a experiência educacional com maiores níveis de satisfação.

O quadro da comunidade de inquirição, proposto por Garrison, Anderson e Archer (2000), coloca o docente no seu centro procurando promover a presença cognitiva e social de todos os estudantes da comunidade. Por isso, o docente online procura desenhar, facilitar e direcionar o estudante para a reflexão crítica, com o objetivo de construir uma comunidade de aprendizagem, procurando promover uma experiência educacional eficaz e significativa (Dunlap & Lowenthal, 2018; Martin et al., 2019; Ní Shé et al., 2019).

Alguns autores consideram existir mais presenças, além das mencionadas anteriormente, como uma quarta presença, a ‘virtual/tecnológica’, que refere-se à capacidade de os académicos estarem intrinsecamente motivados para melhorar continuamente as suas competências de mediação tecnológicas para entregar conteúdo de grande qualidade online (Welch, Napoleon, Hill, & Rommell, 2014), e uma quinta, a presença a ‘académica’, relativamente à capacidade dos docentes de comunicar efetivamente por escrito e estarem comprometidos com a experiência académica em ambientes online (Martins & Ungerer, 2017).

Em síntese, os três fatores de suporte enunciados constituem apoio à expressão emocional, comunicação aberta e coesão do grupo, contribuindo ainda para a redução das taxas de desistência e ajudando na integração dos estudantes, o que nas palavras de Garrison e Arbaugh (2007), são essenciais para um modelo de inquirição produtivo.

1.3.3. Aprendizagem Colaborativa Online (*Online Collaborative Learning - OCL*)

A teoria proposta por Harasim (2012), denominada de aprendizagem colaborativa online (*Online Collaborative Learning - OCL*), consiste numa forma de ensino construtivista que assume as formas de aprendizagem em grupo guiadas pelo docente. A internet proporciona ambientes de aprendizagem que fomentam a colaboração, a construção de conhecimento, e a resolução de problemas em grupo (Anderson, 2011; Harasim, 2012; Picciano, 2017).

A aprendizagem colaborativa online, segundo Harasim (2012, p.81), é “*a new theory of learning that focuses on collaborative learning, knowledge building, and internet use as a means to reshape formal, non-formal, and informal education for the Knowledge Age*”.

Os estudantes são incentivados a resolver os problemas de forma colaborativa e por meio do discurso, em vez de memorizar as respostas corretas. São identificadas três fases de construção de conhecimento em grupo: 1) a geração da ideia (*idea geration*), referente à fase de *brainstorming*, onde pensamentos divergentes são produzidos; 2) a organização das ideias (*idea organizing*), onde se comparam, analisam e categorizam as ideias através de discussões e argumentos; e por fim, 3) a convergência intelectual (*intellectual convergence*), onde se procedem à síntese e consenso intelectual através de ensaios e outros trabalhos realizados em conjunto (Harasim, 2012, p.82).

O docente online além de um membro da comunidade de aprendizagem, desempenha um papel importante de facilitador ao providenciar recursos ao grupo, assegurando que os conceitos e os conteúdos principais são abordados (Harasim, 2012). No entanto, este modelo parece mais adequado para ambientes de aprendizagem de pequenas dimensões, representando, por isso, uma desvantagem pela dificuldade da sua implementação em ambientes de grande escala a distância (Picciano, 2017).

Neste modelo a discussão através da interação é vista como central para a aprendizagem, sendo que os materiais didáticos são complementares. O estudante é livre de participar nas discussões em qualquer lugar que tenha acesso à internet. Portanto, o modelo defende os benefícios da internet do ensino e aprendizagem numa educação em rede, tal como o conectivismo de Siemens (Picciano, 2017).

De acordo com Harasin (2012), o presente modelo tem dois pontos fortes, o primeiro é a promoção da aprendizagem profunda e de níveis de discussão superiores que ajudam na construção de conhecimento; e segundo, desenvolve competências ao nível do pensamento crítico, analítico, de síntese e avaliação do estudante.

1.3.4. Modelo de Aprendizagem Online (*Online Learning Model*)

A dificuldade em criar uma teoria comum do ensino online, segundo Anderson (2011), deve-se à existência de duas perspectivas: uma que considera a aprendizagem online um subsistema da aprendizagem em geral; e outra que considera o ensino online um subsistema da educação a distância. Apesar destas diferentes abordagens, Anderson (2011) considera o “*online learning, as a subset of all distance education, has always been*

concerned with provision of access to educational experience that is, at the least, more flexible in time and in space than campus-based education” (p.53).

O modelo de aprendizagem online (*Online Learning Model*) tem em conta as teorias de aprendizagem existentes e o modo como estas podem ser aplicadas em ambientes de aprendizagem online, focando-se em quatro componentes: a centrada no estudante; a centrada no conteúdo; a centrada na avaliação; e a centrada na comunidade.

1.3.4.1. Componente Centrada no Estudante

Na componente centrada no estudante é necessário ter presente as estruturas cognitivas únicas, entendimentos e experiências pessoais e profissionais que o estudante transfere para o contexto de aprendizagem online (Anderson, 2011). No entanto, como adverte Anderson (2011), não deve ter só em atenção as necessidades específicas do estudante, mas também as necessidades do docente, da instituição e da própria sociedade.

Se alguns autores consideram que a aprendizagem online limita a capacidade do docente em comunicar com o estudante e de perceber as diferentes perspetivas culturais, para outros, a possibilidade de comunicação síncrona e assíncrona, ajuda a combater estas dificuldades e podem até aumentar a sua perceção e conhecimento sobre os estudantes. Posto isto, o docente necessita de promover oportunidades para que os estudantes compartilhem as suas perceções, aspetos de linguagem, culturais e outros aspetos característicos da sua personalidade (Anderson, 2011). A este propósito, Goulão (2014) destaca a necessidade de a qualidade do curso ser percecionada pelos estudantes e o estilo de aprendizagem adotado.

1.3.4.2. Componente Centrada no Conteúdo

A internet permite que os estudantes acedam a grandes recursos de informação, pelo que, o docente online deve ajudar a direccionar o estudante, no sentido do desenvolvimento de competências e para a descoberta do conhecimento (Anderson, 2011), criando oportunidades de reflexão, transferência e criação de novas estruturas de conhecimento. Esta componente encontra suporte nas teorias de aprendizagem conectivistas e da heutagogia (Anderson, 2011), reforçando assim, a ideia de que a aprendizagem assenta em redes de conhecimento, conectando ideias, conhecimento, pessoas e comunidades.

1.3.4.3. Componente Centrada na Avaliação

A avaliação pode ser desafiante na construção de aprendizagens em regime virtual e para que a aprendizagem seja efetiva, deve centrar-se na avaliação formativa e sumativa, promovendo o *feedback* constante, motivador e informativo aos estudantes (Anderson, 2011).

Um ambiente de aprendizagem online deve encorajar o estudante a desenvolver a autoavaliação e a autorreflexão, com atividades de avaliação baseadas em simulações, laboratórios virtuais, projetos, atividades colaborativas onde aprendem em conjunto, revisão de pares e contato com diferentes especialistas (Anderson, 2011; Martin et al., 2019; Trammell & LaForge, 2017). Deste modo, procura-se uma avaliação em quantidade e qualidade, mantendo o interesse e compromisso do estudante que pode ser conseguido através de comunidades virtuais de aprendizagem (Anderson, 2011, p.51).

1.3.4.4. Componente Centrada na Comunidade

Uma comunidade de aprendizagem online fornece um ambiente social, baseado no cognitivismo social proposto por Vygotsky, em que promove espaços de trabalho colaborativo entre estudantes para a construção do conhecimento, através de “comunidades de inquirição” e “comunidades de prática” (Anderson, 2011, p.51). Estas comunidades de aprendizagem promovem um sentimento de pertença e partilha de um compromisso comum entre os seus membros, onde contribuem e participam na construção de novo conhecimento.

Neste modelo de Anderson (2011), a interação é considerada como um processo crítico no ensino online e muito analisada por diversos teóricos, como a questão da interação simulada (Holmberg, 1989), as interações estudante-estudante, estudante-professor, estudante-conteúdo (Moore, 1991), professor-professor, professor-conteúdo, conteúdo-conteúdo (Anderson & Garrison, 1988).

Como é atribuída grande importância à interação e à colaboração numa comunidade de aprendizagem, Anderson (2011) defende que o modelo não é compatível com outros focados na aprendizagem individual do estudante, por promoverem uma menor interação entre estudantes e com o professor. Assim, o modelo assenta nos estudantes e no docente, nas interações geradas entre estes e com o conteúdo. Os estudantes podem interagir de forma

espontânea com os diferentes conteúdos encontrados na internet. No entanto, muitos estudantes optam por uma aprendizagem sequenciada, direta e credenciada, assistida por um docente num sistema de educação credenciado (Anderson, 2011, p.60).

De acordo com Anderson (2011) esta proposta ainda não é considerada uma teoria de aprendizagem online, acrescentando que:

The models presented in this chapter do not yet constitute a theory of online learning per se, but hopefully they will help us to deepen our understanding of this complex educational context, and lead us to hypotheses, predictions, and most importantly, improvements in our professional practice.

(Anderson, 2011, p.68)

Desta forma, Anderson (2011) procura contribuir para uma teoria comum para o ensino online, sem qualquer atividade em regime presencial, excluindo, deste modo, as modalidades híbridas de ensino (*b-learning*) que contemplam atividades presenciais. Portanto, recorrendo às potencialidades da internet o modelo pode abranger outros modelos que recorrem às tecnologias, sendo difícil de integrar em modelos presenciais.

Na implementação de cursos virtuais deve-se procurar criar ambientes de aprendizagem online de acordo com o contexto em que se insere, que sejam simultaneamente centrados no estudante, no conteúdo, na comunidade e na avaliação, para se obter elevados níveis de participação dos estudantes, na construção de conhecimento e de aprendizagens mais significativas (Anderson, 2011).

1.3.5. Modelo Multimodal para a Educação Online (*Multimodal Model for Online Education*)

O modelo multimodal para a educação online (*Multimodal Model for Online Education*), proposto por Picciano (2017), procura ir ao encontro das questões levantadas por Anderson (2011), sobre a dificuldade em criar uma teoria ou modelo comum para a educação online. Desta forma, o modelo pretende identificar elementos que possam integrar ou unificar uma teoria ou um modelo para a educação online (Picciano, 2017, p.182).

O modelo é considerado flexível com capacidade de se expandir para diferentes abordagens de aprendizagem, de acordo com o que a evolução da tecnologia permite (Picciano, 2017, p.186), para um ensino a aprendizagem eficiente e assenta numa

comunidade de aprendizagem (Dunlap & Lowenthal, 2018; Garrison, Anderson, & Archer, 2000; Trammell & LaForge, 2017). Esta comunidade de aprendizagem pode ser estendida a programas acadêmicos, sendo que a questão da interação é fundamental para o seu sucesso (Dunlap & Lowenthal, 2018; Picciano, 2017). O modelo proposto contempla o conteúdo, o suporte social/emocional, o estudo independente, o questionamento dialético, a reflexão, a aprendizagem colaborativa e a avaliação.

A integração de momentos de autoestudo, relacionados com a aprendizagem independente do estudante, pode ser também integrada a qualquer momento ou mesmo representar o principal meio de instrução (Picciano, 2017, p.187). Esta opção, difere da proposta de Anderson (2011), uma vez que este considera a componente do estudo individualizado do estudante incompatível com os modelos centrados na comunidade de aprendizagem online, devido à fraca interação promovida.

Na opinião de Picciano (2017, p.186), este modelo inclui os principais atributos de outras teorias e modelos de aprendizagem e da educação online, como elementos da aprendizagem independente, através de *software* adaptativo e de simulação, ligados às teorias comportamentais; as questões da reflexão e questionamento dialético do cognitivismo; bem como a colaboração e possibilidade de criação de conteúdo, artefactos por parte dos estudantes, muito ligado ao conectivismo.

O modelo é essencialmente pedagógico e inclui várias perspectivas que podem ser importantes no desenho e seleção dos objetos de aprendizagem. No entanto, como adverte Picciano (2017), as teorias de aprendizagem são abordadas por diferentes perspectivas e disciplinadas, pelo que as necessidades consideradas para uma teoria da educação online podem variar, dificultando a unificação de uma teoria.

As ferramentas digitais ajudam a minimizar os constrangimentos da distância física no ensino online, trazendo flexibilidade, ajudando na interação e comunicação entre os intervenientes do processo de ensino e aprendizagem, dentro de paradigmas construtivistas (Anderson, 2011). Esta interação e comunicação ajuda o desenvolvimento do pensamento crítico, como forma de encontrar soluções para os problemas e incentivar à inovação por parte dos estudantes (Harasim, 2012).

No desenho instrucional dos cursos é necessário ter em consideração as alterações e potencialidades das tecnologias, procurando promover ambientes de aprendizagem que

proporcionem o trabalho colaborativo, a reflexão e a construção de conhecimento em conjunto. Como indica Harasim (2012), o docente precisa de compreender e de aplicar as pedagogias colaborativas, recorrendo às tecnologias para auxílio do ensino e não como uma forma de substituir a presença humana.

Em suma, os modelos e teorias apresentados procuram promover um processo de ensino e aprendizagem online eficaz recorrendo às tecnologias digitais. Uma aprendizagem afetiva ou eficaz online, refere-se à capacidade do docente em direcionar, facilitar e apoiar os seus estudantes a atingir os seus resultados e satisfação académicos e deve ter em conta sete princípios: 1) incentivar o contacto regular entre estudante e docente; 2) promover a cooperação entre estudantes; 3) estimular a aprendizagem ativa; 4) fornecer *feedback* imediato; 5) enfatizar o tempo das tarefas; 6) comunicar as altas expectativas; 7) respeitar os diferentes talentos e formas de aprendizagem (Gorsky & Blau, 2009).

Deste modo, torna-se importante garantir a interação, a criação de comunidades de aprendizagem, de ter uma forte presença online, manter o entusiasmo, organização durante o curso como também desenvolver atividades criativas durante o processo de aprendizagem dos estudantes (Baran, 2011; Dunlap & Lowenthal, 2018; Ní Shé et al., 2019; Trammell & LaForge, 2017). Esta situação implica a necessidade de o docente ter em atenção as questões de desenho, avaliação e facilitação (Martin et al., 2019), uma vez que é reconhecido que o *feedback* atempado, e a facilitação de momentos de interação com e entre estudantes, tem um impacto positivo nestes e promovem uma aprendizagem online mais eficaz (Coker, 2018; Ní Shé, et al., 2019).

1.4. Docência a Distância: Papéis e Competências

*“The use of new technologies in education implies
new teacher roles, new pedagogies and new
approaches to teacher education”
(UNESCO, 2011, p.8)*

A docência pode ser entendida como o exercício do magistério, voltado para a aprendizagem e a atividade que caracteriza o docente em geral, tendo a sua complexidade, reconhecida no século XVI, através da “Didática Magna de Comenius”, considerando que

“ensinar é a arte das artes” (Santos & Cunha, 2010, p.23). Particularizando a docência universitária, apresenta-se como uma atividade complexa de grande valor social, que contempla diversas dimensões e implica variados papéis, competências e conhecimentos.

Para Zabalza (2004), são três as dimensões que definem o papel do docente universitário: 1) a dimensão profissional, referindo-se aos componentes que definem a profissão, exigências e construção da identidade profissional; 2) a dimensão social, ligada ao envolvimento e compromisso pessoal, situações pessoais, satisfação profissional, desenvolvimento da carreira; e 3) a dimensão administrativa, em termos de condições de trabalho, seleção, promoção e vínculos profissionais.

No que se refere à competência, esta pode ser definida como uma ação individual, o que um indivíduo sabe e pode fazer, de modo a atingir determinado resultado, ou seja, divide-se entre a teoria e a prática (Kerka, 1998). Para o docente universitário não basta possuir conhecimento ou ser um bom investigador na sua área, também lhe cabe a responsabilidade de garantir que a aprendizagem do estudante não se resume apenas à transmissão de conteúdos.

Assim, são necessários diferentes saberes para a prática da docência universitária, como a capacidade de interligar os conteúdos com o meio e objetivos educacionais; de promover o desenvolvimento pessoal do estudante; de ter em atenção as questões éticas, políticas, de cidadania e valores fundamentais; e ainda procurar dominar a interação social, conhecendo a realidade enquanto docente e do próprio estudante (Santos & Cunha, 2010).

Um outro aspeto a considerar é o facto do estudante do ensino superior ser adulto, consciente da importância do seu conhecimento e responsável pela sua aprendizagem. Por isso, o docente também aplica um conjunto de princípios da aprendizagem de adultos e deve adotar uma atitude positiva e acessível, uma boa capacidade de comunicação, estar comprometido com a aprendizagem do estudante, procurando motivar e facilitar o processo de ensino-aprendizagem (Cintra, 2018; Zabalza, 2004).

Todos estes requerimentos específicos da docência universitária presencial, podem ser transferidos para a docência universitária a distância, exigindo ainda, a necessidade da formação específica e especializada na pedagogia online por parte destes profissionais. Além disso, a procura de respostas às problemáticas da docência na educação a distância, difere pelo contexto, objetivos formativos, conteúdos e pelos estudantes que escolhem o regime

virtual. Deve-se considerar as características próprias e diferenças entre ensinar em regime presencial e online, fazendo uso das potencialidades de cada uma para melhorar o ensino (Carmo & Franco, 2019).

Na aprendizagem mediada por computador (*Computer Mediated Communication - CMC*), é alterado o espaço de atuação do docente e por conseguinte, a relação que tem com o estudante (Garrison, 2000), emergindo novas formas de ensinar. Na educação distância a possibilidade de usar as tecnologias, promovem a necessidade de reinvenção dos perfis de docência, a adoção de teorias e modelos da EaD e o conhecimento de bases teóricas pedagógicas fundamentais da aprendizagem. Estas alterações e os diversos papéis assumidos, fomentam uma certa “polidocência” (Carmo & Franco, 2019, p.4) que pode variar conforme a instituição em que está inserido.

Nesta parte do estudo, são caracterizados os papéis e competências do docente online, revendo bibliografia de referência na área. São ainda revistas propostas de categorizações da docência a distância.

1.4.1. O Conceito e Papéis do Docente a Distância⁵

Os conceitos de papel e de competência, implicam um comportamento e quando associados à docência, são usados na literatura para descrever de modo variado as ações preconizadas pelo docente.

O conceito de papel, nas palavras de McLagan (1989), pode ser definido como uma grande área de funcionamento que inclui um conjunto de competências e de resultados que o indivíduo pode desempenhar. Segundo o mesmo autor, o papel representa uma parte desempenhada pelo indivíduo para atingir os seus objetivos pessoais, trabalhando de forma competente dentro do contexto, objetivos, estrutura e processos de uma organização.

No caso do papel do docente a distância no ensino superior, está em constante mudança, à medida que novas teorias de ensino e aprendizagem vão sendo validadas e que novas tecnologias se tornam disponíveis e integradas, numa modalidade de ensino onde

⁵ Assume-se no âmbito desta tese de doutoramento que a docência a distância é realizada online, atendendo a que as mediações das tecnologias atuais configuram estes sistemas como online. Esta diferença está também relacionada com o recurso a uma docência online, que não está organizada e concetualmente fundamentada no quadro do ensino a distância.

existe uma distância física entre estudante e docente. Embora seja reconhecida a importância do papel do docente a distância no sucesso da aprendizagem, na literatura existem diversas denominações para se referir ao docente, como professor, tutor, monitor, facilitador, e-moderador, professor-tutor, entre outros (Berge, 2008; Martin et al., 2019; Morgado 2003a; Salmon, 2000).

Apesar das diferentes denominações, o papel de professor e de tutor são dos mais mencionados. Ao professor, na sua maioria, é-lhe atribuída a responsabilidade de desenho do módulo/unidade curricular, a organização dos recursos, atividades e avaliação (Amaro, 2015; Bawane & Spector, 2009; Muñoz Carril et al., 2013; Morgado, 2003a). Já ao tutor, cabe sobretudo, a responsabilidade de implementação, interação e acompanhamento mais próximo dos estudantes (Palermo, 2013; Guash, Alvarez, & Espasa, 2010). Neste estudo optou-se por adotar as expressões de “docente online” e “docente a distância” por contemplar os diferentes atores do sistema.

Na literatura os conceitos de papel e de competência do docente a distância revelam duas perspetivas. Numa perspetiva, admitem-se semelhanças nas competências dos docentes em regime presencial e online, justificando-se que os docentes necessitam de ter conhecimentos de integração das tecnologias emergentes na aprendizagem, por outra perspetiva, é defendido que os papéis assumidos pelos docentes são significativamente diferentes do presencial (Adnan, Kalelioglu, & Gulbahar, 2017; Baran, Correia, & Thompson, 2011; Bawane & Spector, 2009; Morgado, 2001, 2003a; Muñoz Carril et al., 2013; Tramell & LaForge, 2017).

Sobre os aspetos mencionados anteriormente, Morgado (2003a, p.79) defende que o “papel do tutor em ensino a distância não pode, pois, ser comparado ao papel do professor nos sistemas de ensino presencial, na medida em que se pressupõe que seja um facilitador e um guia da aprendizagem do estudante”.

Ser docente a distância implica ser competente em vários domínios, como explica Morgado (2003a), em termos científicos, tecnológicos e da pedagogia do ensino a distância. Desta maneira, é esperado do docente que utilize as tecnologias de forma eficiente, adaptando a sua pedagogia e os conteúdos para ambientes virtuais, como a gestão do ambiente online e orientar os estudantes no seu processo de aprendizagem (Adnan, Kalelioglu, & Gulbahar, 2017).

A necessidade de o docente ter competências diferenciadas na educação a distância relativamente à educação presencial não é recente, e numa era pré digital já se considerava que “*there is a growing realization that traditional teaching techniques will not work in distance education settings*” (Thach & Murphy, 1995, p.57). Ensinar a distância é uma função complexa e desafiante que exige do docente um papel importante a nível do desenho e organização, dinamização e da instrução do curso (Anderson, Rourke, Garrison, & Archer, 2001). Salienta-se ainda, que é recorrente encontrar na literatura o conceito de “papel” do docente a distância também associado aos termos “função” e “responsabilidade”.

Compreende-se, portanto, que o docente a distância desempenhe vários papéis/funções, possuindo diversas competências, não apenas ligadas à tecnologia, mas também pedagógicas, sociais e de gestão (Bates, 2015; Bates et al., 2017; Berg, 2008; Cassundé & Morgado, 2018; Mason, 1991; Morgado, 2003a), intelectuais, de avaliação (Mason, 1991; Muñoz Carril et al., 2013; Paulsen, 1995), ao qual se juntam ainda a componente de investigação e de autoformação, num campo em constante evolução. Assim, o docente a distância assume a sua importância no desenvolvimento e facilitação das aprendizagens dos estudantes, desempenhando papéis multifuncionais (Morgado, 2003a; Yar, Asmuni, & Silong, 2008).

Os papéis que o docente a distância assume, continuam em constante transformação como forma de responder à evolução tecnológica que promovem novos ambientes de aprendizagem, como também devido a fatores institucionais e políticos, tais como questões de financiamento e de qualidade (Li et al., 2017, p.206). Portanto, o papel do docente modificou-se, exigindo uma mudança de paradigma no que diz respeito ao tempo e espaço instrucional, das técnicas de gestão virtual e a capacidade de envolver os estudantes nas aprendizagens (Martin et al., 2019). Além disso, o docente deve desenvolver competências de comunicação, síncrona ou assíncrona, como forma de ajudar e motivar o estudante. Por isso, cabe ao docente a distância, organizar e facilitar a participação e interação dos estudantes, através de diferentes estratégias pedagógicas.

Mais à frente, serão apresentadas algumas propostas de categorização de docência a distância encontradas na literatura, que incluem em maior detalhe os papéis que estes assumem.

1.4.2. O Conceito de Competência e as Competências do Docente a Distância

O conceito de competência é amplo e pode ser considerado como a capacidade de mobilizar um conjunto de conhecimentos, habilidades individuais, valores e atitudes para executar uma tarefa com sucesso num determinado contexto (Van Petegem, 2021).

Deste modo, podemos compreender a competência como um conjunto de saberes com aplicação prática em ações, em que se enfatiza os resultados e possibilita a medição do desempenho (Kerka, 1998). Para a Comissão Europeia (2018, p.4) “*competences include more than knowledge and understanding and take into account the ability to apply that when performing a task (skill) as well as how – with what mind-set – the learner approaches that task (attitude)*”. Portanto, a competência é vista como o desempenho necessário, para se ser considerado como “admitido a” ou “ser capaz de” (Bawane & Spector, 2009), um comprovativo de desempenho de competências específicas de uma determinada área.

O conceito de competência vai-se construindo, agregando novos desafios profissionais e novos contextos sociais (Gaspar, 2004). Desta forma, reconhecem-se duas abordagens para a definição deste conceito: 1) a competência constitui uma habilidade pessoal ligada a um determinado comportamento eficiente; e, 2) a competência que representa uma estratégia flexível, ligada ao desempenho num determinado contexto.

Denota-se então, que as competências não são estáticas, uma vez que mudam ao longo da vida e através das diferentes gerações. Daí que a Comissão Europeia reforça a importância de garantir que todos têm oportunidade de adquirir as competências exigidas, através da educação (European Commission, 2018). Assim, as competências poderão mudar, conferindo um aspeto evolutivo, mas a sua aprendizagem, pressupõe uma atitude construtivista, sendo que durante este percurso, vão existir momentos de confronto entre o que já existe e o que é novidade.

A importância do uso das tecnologias e da formação dos docentes é reforçada pela UNESCO (2011), através do documento *ICT Competency Framework for Teachers*, onde são identificadas as competências que o professor deve deter nas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), sendo enfatizado o conceito do professor “exemplo”. Existe assim, a necessidade dos docentes adquirirem conhecimentos, competências e experiência nas tecnologias de informação e comunicação, para acompanhar de forma eficiente os estudantes em ambientes virtuais de aprendizagem.

A integração das tecnologias na educação, exigem que o professor e o estudante desenvolvam competências tecnológicas, tendo em conta as necessidades de aprendizagem (Adnan, Kalelioglu, & Gulbahar, 2017; Van Laar, Van Deursen, Van Djik, & Hann, 2017). Neste sentido, torna-se importante delinear quais as competências que os docentes devem ter para ensinar em ambientes de aprendizagem online, assim como, criar os procedimentos metodológicos necessários para o desenho de atividades de formação adequados (Guasch, Alvarez, & Espasa, 2010).

A importância dada às competências pelos docentes é também demonstrada através de várias instituições internacionais que fornecem quadros-referência para a EaD, especificando as competências que consideram necessárias para os docentes, através de grupos como, por exemplo, o *International Board of Standards for Training Performance and Instruction* (IBSTPI), a *International Society for Technology in Education* (ISTE), e o *European Institute for E-Learning* (EIFEL), entre outros. Entra-se no campo das competências digitais dos docentes, um conceito-chave sobre que tipo de habilidades e de conhecimentos essenciais nesta sociedade do conhecimento.

Mais recentemente, no ano de 2017, a Comissão Europeia, propôs a *Digital Competence of Educators* (DigCompEdu), um quadro comum europeu para as competências necessárias para os educadores de todos os níveis de ensino, constituído por vinte e duas competências, organizadas em seis áreas: 1) envolvimento profissional usando a tecnologia; 2) criação e partilha de recursos digitais; 3) ensino e aprendizagem com recurso às tecnologias; 4) avaliação utilizando estratégias e tecnologia digitais; 5) capacitação dos aprendentes; 6) promoção das competências digitais dos aprendentes (Redecker, 2017).

O plano da educação digital para os próximos anos (2021-2027) por parte da Comissão Europeia, reforçou a importância de os docentes terem oportunidades de desenvolvimento profissional, através de formações para o aumento das suas competências e confiança para o uso das tecnologias digitais de forma criativa e eficaz com os seus estudantes (European Commission, 2020). O ensino digital, como os seus diferentes métodos de aprendizagem e inovação, devem ser incorporados em todos os programas de formação inicial dos docentes para que tenham conhecimentos sobre as tecnologias e suas potencialidades, adaptando as práticas pedagógicas.

Salienta-se que termo “digital” não é exclusivo das competências ligadas às questões tecnológicas. É um conceito mais abrangente que inclui questões ao nível da colaboração, comunicação e partilha, criação de conteúdo e conhecimento, questões de ética e responsabilidade, de evolução, resolução de problemas e de operações técnicas (Van Laar et al., 2017). Trata-se, portanto, de um conceito amplo, complexo e multidimensional com diferentes perspetivas na literatura, definido de acordo com quatro componentes: 1) a competência técnica; 2) a capacidade de usar tecnologias digitais eficazmente para trabalhar e estudar; 3) a capacidade de avaliar criticamente as tecnologias digitais; e 4) a motivação, participação e comprometer-se com a cultura digital (Ilomaki, Paavola, Lakkala, & Kantosalo, 2016).

Importa, pois, reconhecer que “a profissão muda e a sua evolução exige atualmente que todos os professores possuam novas competências” (Perrenoud, 2000, p.3) para fazer face às exigências atuais da sociedade e à evolução tecnológica. Daí que, os docentes devem estar capacitados para a adoção de soluções e métodos inovadores, tendo em conta impacto tecnológico, procurando colaborar e se envolver na aprendizagem entre pares e na partilha das suas experiências (European Commission, 2020).

Pode-se concluir que o docente a distância, para além de deter conhecimentos científicos e didáticos da sua área, deve ter competências em termos de tecnologia, de mediação, facilitação e de motivação, como também desenvolver características pessoais, em termos de liderança de grupos de aprendizagem online. De seguida, são apresentadas algumas propostas de categorização de docência a distância encontradas na literatura.

1.5. Papéis e Competências do Docente: contribuições para uma definição

“Distance educators have always tried to adapt their teaching to specific target groups, known or expected, and to their needs and wishes”
(Holmberg, 2005, p.44)

O desenvolvimento da educação a distância aumentou a necessidade de delimitar áreas de investigação e de formação profissional da área. Deste modo, são vários os estudos que têm procurado definir o papel do docente a distância, devido às alterações provocadas

pelos ambientes virtuais de aprendizagem (Adnan, Kalelioglu, & Gulbahar, 2017; Anderson et al., 2001; Ally, 2019; Goodyear et al., 2001; Guasch, Alvarez, & Espasa, 2010; Ní Shé et al., 2019; Morgado, 2001, 2003a; Williams, 2003).

As mudanças globais e pressões que afetam as instituições de ensino superior, impõem um rigor, orientação e um consenso claro, sobre os papéis e competências, necessários para o docente a distância. A investigação desenvolvida nesta temática procura também fornecer dados importantes para a seleção, formação e certificação dos docentes online de acordo com os papéis e competências necessárias para a implementação de programas de formação a distância de qualidade (Ally, 2019; Baran, Correia, & Thompson, 2011; Brinkley-Etzkon, 2018; Meyer, 2013; Muñoz Carril et al., 2013), promovendo novas práticas pedagógicas e aumentando os padrões de qualidade na EaD.

Como mencionado anteriormente, existe a tendência de transferir as competências do docente em regime de ensino presencial para o docente a distância (Adnan, Kalelioglu, & Gulbahar, 2017; Baran, Correia, & Thompson, 2011; González Sanmamed, Muñoz Carril, & Sangrà, 2015). No entanto, o docente a distância lida com atividades complexas que requerem um conjunto de competências específicas de acordo com o papel que assume, bem como um uso efetivo dos recursos disponíveis, como forma de criar experiências afetivas e eficazes online (Bawane & Spector, 2009; Capolla, Hiltz, & Roter, 2002; Tramell & LaForge, 2017), extravasando, deste modo, o papel do docente do ensino tradicional.

Torna-se importante a formação especializada dos docentes a distância, uma vez que “é enganoso considerar que programas a distância minimizam o trabalho e a mediação do professor. Muito pelo contrário, nos cursos superiores a distância, os professores vêm suas funções se expandirem, o que requer que sejam altamente qualificados” (Brasil, 2007, p.22).

Assim, devido à complexidade da educação a distância a preparação dos docentes para ensinar a distância é uma componente importante (Adnan, Kalelioglu, & Gulbahar, 2017; Baran & Correia, 2014; Costa & Morgado, 2021; Meyer, 2013; Morgado et al., 2010), para o sucesso dos programas de aprendizagem online, reforçando a necessidade de compreender os papéis e competências do docente a distância.

No entanto, grande parte dos novos docentes, não tiveram uma formação específica para exercer a função e poucos têm formação em pedagogia do ensino online (Mohr & Shelton, 2017). Acrescenta-se ainda, que os docentes geralmente ensinam do mesmo modo

que foram ensinados e muitos docentes, não frequentaram cursos a distância enquanto estudantes, o que os deixam sem um modelo referencial de como ensinar a distância (Schmidt, Tshcida, & Hodge, 2016).

A falta de formação e a reduzida preparação dos docentes, pode levar a sentimentos de incerteza e questões de como lidar com os desafios de ensinar online. Torna-se importante promover mecanismos de suporte e formação adequada, ou seja, uma “transformação pedagógica” (Baran, 2011, p.178), através de oportunidades de aprendizagem profissional contínua (Meyer, 2013; Stockley, McDonald, & Hoessler, 2015), centrada sobretudo no desenvolvimento curricular e nas pedagogias de ensinar online, que vão para além das tecnologias (Schmidt, Tshcida, & Hodge, 2016).

Os programas de desenvolvimento profissional são importantes para fornecer aos docentes a distância as competências necessárias e dar a conhecer novas abordagens de ensino (Lief et al., 2012; Quintas-Mendes, Morgado, & Amante, 2008; Schmidt, Tshcida, & Hodge, 2016; Tramell & LaForge, 2017), para que possam promover experiências de aprendizagem de qualidade aos seus estudantes, tendo em conta os significados pessoais e profissionais destes (Baran & Correia, 2014). Estes programas podem ainda aumentar os seus níveis de satisfação dos docentes, a qualidade do ensino e aumentar as taxas de retenção destes profissionais (Balatti, Haase, Henderson, & Knight, 2010; Meyer, 2013), fazendo com que se sintam menos isolados e aumentar a própria capacidade organizacional das instituições (Mohr & Shelton, 2017).

Um outro aspeto importante a ter em conta é a capacidade de o docente a distância promover a sua autoformação, no sentido de pesquisar, procurar recursos, refletir sobre as suas práticas, bem como compreender as teorias fundamentais do ensino online, tal como o processo de desenho instrucional, as vantagens e possibilidades das tecnologias na aprendizagem (Martin et al., 2019; Schmidt, Tshcida, & Hodge, 2016).

Na literatura encontra-se uma diversidade de propostas de categorização dos papéis e competências do docente a distância. A importância do papel do docente no sucesso do processo de ensino-aprendizagem online reúne consenso (Adnan, Kalelioglu, & Gulbahar, 2017; Ally, 2019; Martin et al., 2019; Mohr & Shelton, 2017), com competências técnicas de gestão e organização, um conselheiro, um facilitador da aprendizagem, um modelo a

seguir (Alvarez, Guasch, & Espasa, 2009; Bawane & Spector, 2009; Goodyear et al., 2001; Martin et al., 2019; Vieira & Pedro, 2021).

As conclusões obtidas em estudos relativos à clarificação dos papéis e competências do docente a distância online são fundamentais para: 1) desenvolver os papéis e as competências do corpo docente; 2) lidar de forma eficaz com todas as mudanças educativas; 3) para que as instituições de ensino superior recrutem profissionais com as qualificações desejadas, identificando claramente os papéis e competências; e 4) para ajustar a oferta formativa de acordo com as necessidades dos docentes (Ally, 2019; Baran, Correia, & Thompson, 2011; Capolla, Hiltz, & Rotter, 2002; Mohr & Shelton, 2017; Muñoz Carril et al., 2013). No entanto, ressalva-se que os resultados e conclusões apresentados em estudos internacionais acerca dos papéis e competências do docente a distância, podem por vezes, não ser válidos nem transferidos para diferentes contextos, culturas, organizações ou países (Aydin, 2005, p.60).

Nesta parte do estudo apresenta-se algumas propostas de categorizações que surgem em bibliografia de referência na área, sobre os papéis e competências do docente online, de uma forma temporal cronológica, numa transição da educação a distância para uma educação a distância online, sobretudo devido à massificação da internet e das tecnologias. Procurou-se selecionar algumas referências mais utilizadas e significantes na EaD, algumas clássicas, intemporais e outras mais recentes.

Saliente-se ainda que em muitas categorizações são utilizados termos como professor, tutor, instrutor, moderador de forma indiscriminada, para se referir ao docente. Devido a tal situação, optou-se por assumir os termos de “docente a distância” e “docente online” para englobar as diferentes categorizações apresentadas.

Um dos primeiros estudos sobre a identificação dos papéis e competências do docente em regime a distância foi elaborado por Thach (1994), identificando onze papéis que o docente em EaD deve assumir: 1) instrutor; 2) administrador; 3) designer instrucional; 4) especialista em tecnologia; 5) pessoal de apoio/suporte; 6) tecnológico; 7) bibliotecário; 8) designer gráfico; 9) especialista em avaliação; 10) facilitador da plataforma; e 11) editor. Dentro destes papéis desempenhados, os considerados mais críticos foram os papéis de instrutor, administrador, designer instrucional e especialista em tecnologia.

Posteriormente, Thach e Murphy (1995) identificaram as competências relacionadas com as questões de facilitação, comunicação e tecnologia, sendo sobretudo as duas últimas consideradas como prioritárias no sucesso da EaD. Segundo estas autoras, as cinco competências mais importantes, associadas a todos os papéis identificados no seu estudo, foram as competências de comunicação interpessoal, proficiência em inglês, colaboração (trabalho em equipa), escrita e competências de organização.

Por sua vez, Berge (1995) cria também um modelo para descrever os papéis do professor em EaD. Estes papéis, inserem-se numa época em que os professores estavam a iniciar-se nos ambientes virtuais e as atividades eram sobretudo à volta de discussões de temas online (Baran, Correia, & Thompson, 2011), sendo eles: 1) pedagógico; 2) social; 3) gestão; e 4) tecnológico. Mais tarde, Berge (2008) faz alguns ajustes à sua proposta inicial, atendendo às alterações dos papéis do docente em ambientes virtuais com o surgimento de atividades assíncronas e abordagens centradas no aluno, acrescentando papéis que se focam na aprendizagem informal, colaborativa e reflexiva, e nos conteúdos gerados pelo utilizador.

No trabalho de Goodyear et al. (2001), com base no *feedback* de investigadores e profissionais na área, identificaram oito papéis do docente a distância: 1) investigador; 2) facilitador de conteúdo; 3) tecnológico; 4) designer; 5) gestor/administrador; 6) facilitador do processo de aprendizagem; 7) conselheiro (orientador); e 8) avaliador. Dentro destes papéis no estudo, são identificadas ainda 66 competências que o docente a distância deve desempenhar.

No artigo de Morgado (2001), através de uma análise da literatura e tendo em conta as diferentes propostas de competências do docente a distância, são definidos alguns aspetos de intervenção do mesmo: 1) pedagógicos (facilitar a aprendizagem, promover reflexão; orientar os estudantes; dar *feedback*; estruturação cognitiva das tarefas); 2) gestão (organização e planificação do curso e atividades); 3) sociais (contexto social de aprendizagem; coesão de grupo; promover o trabalho colaborativo); 4) técnicos (resolução de problemas referentes à tecnologia).

Na proposta de Coppola, Hiltz e Rotter (2002), identificam vários papéis que o docente a distância assume como o: 1) cognitivo; 2) afetivo; 3) avaliador; 4) disciplinador; 5) gestor; e 6) facilitador. A novidade do estudo é o facto de se centrar nas alterações pedagógicas do docente a distância que ocorrem em ambientes de aprendizagem

assíncronos, essencialmente nos papéis: cognitivo, afetivo e de gestor. No papel cognitivo, o docente envolve-se em atividades cognitivas de nível superior, relacionadas com o armazenamento de informação, pensamento e processos. Já no papel afetivo, o docente necessita de encontrar ferramentas para expressar emoções e desenvolver uma relação mais próxima com os estudantes. No papel de gestor, o docente deve estruturar o plano de curso de forma detalhada, com especial atenção à monitorização dos estudantes.

Numa perspetiva de etapas funcionais do “e-moderador”, Salmon (2000, 2002) apresenta os papéis destes em cinco etapas, que podem ser aplicadas a qualquer curso online. A autora utiliza o termo “e-moderação”, como forma de englobar a variedade de papéis e competências do docente online. Estas etapas procuram ajudar os docentes na conceção e planificação de cursos online, para os estudantes atingirem as suas aprendizagens de forma eficaz, bem como servir de instrumento de apoio à própria formação de docentes de cursos online.

Segundo Salmon (2002), o docente online no ensino superior, deve mudar a sua forma de ensinar, incluindo etapas da e-moderação para desenvolver e potenciar os ambientes de aprendizagem virtual. Os papéis do docente a distância vão-se alterando ao longo das cinco etapas: 1) acesso e motivação (ensinar a usar a plataforma; incentivar à participação dos estudantes); 2) socialização online (promover a coesão e cultura de grupo); 3) partilha de informação (encorajar a participação dos estudantes); 4) construção de conhecimento (interação entre estudantes, criando o seu conhecimento); e 5) desenvolvimento (os estudantes tornam-se confiantes e independentes, assumindo a responsabilidade pelo seu conhecimento).

Na investigação de Williams (2003), inspirada no estudo de Thach (1994), identificou treze papéis, necessários à implementação e gestão em ensino a distância, acrescentando dois papéis, o de agente de mudança e de formador. O estudo identificou ainda 30 competências importantes, divididas em quatro categorias: 1) comunicação e interação; 2) gestão e administração; 3) tecnológico; 4) instrução e aprendizagem.

É defendido a existência de papéis com competências gerais (necessárias a todos os papéis), e papéis com competências específicas (para determinadas funções). Assim, os papéis identificados com competências específicas mais importantes foram os de designer instrucional; o instrutor/facilitador; e líder/agente de mudança. Williams (2003) revela que

de todas as competências interpessoais e de comunicação são as mais importantes, ressaltando ainda, a atenção que se deve dar ao trabalho em equipa, ao desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes, às questões do desenho de cursos online e na adoção das tecnologias digitais.

No artigo de Denis, Watland, Pirotte e Verday (2004) são identificados onze papéis essenciais do docente a distância. Estes papéis foram divididos em papéis principais (relacionados com a interação) e papéis periféricos (antes e depois das interações de acordo com diferentes categorias). Nos papéis centrais, encontram-se os seguintes: 1) facilitador do conteúdo; 2) facilitador de metacognição (suporte na reflexão das atividades de aprendizagem); 3) facilitador do processo (estratégias de aprendizagem); 4) conselheiro; 5) avaliador; 6) tecnológico; e 7) provedor de recursos. Relativamente aos papéis periféricos, são identificados os de: 8) gestor/administrador; 9) designer; 10) co-estudante (aprendendo também com o estudante); e 11) de investigador.

Para Denis et al. (2004) os papéis do docente a distância estão em constante mudança, devido às alterações provocadas pela tecnologia, cada vez mais prevalente nas instituições de ensino; pelo facto do estudante ter mais controlo sobre a sua aprendizagem; pela comunicação ser mediada por ferramentas digitais; e pelas questões políticas. Por isso, para uma educação a distância de qualidade e de maior rigor, é importante considerar os papéis assumidos pelo docente a distância, de acordo com os contextos em que está inserido e providenciar formação adequada.

A investigação de Aydin (2005), numa adaptação da categorização de papéis e competências de Goodyer et al. (2001), identificou os papéis e competências de acordo com as perceções de tutores online. O estudo identificou papéis adicionais à lista inicial, como o de especialista de conteúdo, designer instrucional e de produtor de materiais. Assim, os papéis do docente online propostos são: 1) o especialista de conteúdo; 2) o facilitador do processo; 3) o designer instrucional; 3) o conselheiro (orientador); 4) o tecnológico; 5) o avaliador; 5) o produtor de material; e 6) o administrador.

O papel de avaliador foi considerado como muito importante para o sucesso do ensino online, segundo a perceção dos participantes do estudo, e dos mais executados (Aydin, 2005). O autor acrescenta que embora os outros papéis, como facilitador do

processo, especialista de conteúdo e designer instrucional, tenham sido considerados como importantes, os tutores do estudo em causa não os executam com muita frequência.

Por sua vez, Yar, Asmuni e Silong (2008), numa abordagem ligeiramente diferente dos autores anteriores, procuram identificar os papéis e competências dos docentes a distância, através da percepção dos estudantes. Nesta investigação, os autores recorreram à categorização proposta por Berge (1995). No estudo, o papel mais importante a desempenhar pelos tutores online, de acordo com a percepção dos estudantes, é o papel social, embora tenha sido dada também importância aos papéis pedagógico, de gestão e o tecnológico.

Atendendo ao papel multidimensional dos docentes, Bawane e Spector (2009) identificaram no seu estudo oito papéis emergentes na literatura e cruciais ao docente a distância: 1) profissional; 2) pedagógico; 3) social; 4) avaliador; 5) administrador; 6) tecnológico; 7) conselheiro (orientador); 8) investigador. As conclusões indicam que o papel pedagógico foi considerado o mais prioritário, seguido do profissional, do avaliador, do social e por fim, do papel tecnológico. O referido estudo procurou fornecer informações importantes, para o desenvolvimento de programas de formação para professores, baseado em competências importantes para o desenvolvimento das suas atividades online.

No estudo de Guasch, Alvarez e Espasa (2010), os resultados apontam para uma grande valorização de papéis ligados ao desenho instrucional, social, de instrução, tecnológico e de gestão. Os autores defendem que as competências no domínio tecnológico e de gestão virtual estão associadas a todos os papéis dos docentes. Por isso, ao identificar as competências mais importantes, permitem compreender as necessidades de formação dos docentes a distância e, por conseguinte, planificar as ações de formação necessárias, em colaboração com os diferentes atores do sistema: o professor como especialista em conteúdo; o tutor que guia o estudante durante a sua aprendizagem; e os gestores que lidam com questões administrativas, aspetos tecnológicos, entre outros (Guash, Alvarez, & Espasa, 2010, p.206).

Tendo em conta a crescente introdução de práticas de eLearning nas instituições do ensino superior, Muñoz Carril et al. (2013) identificaram e sistematizaram os papéis e competências do docente online, numa adaptação da categorização de Bawane e Spector (2009). No estudo apresentam oito principais papéis desempenhados pelo docente online: 1)

pedagógico; 2) social; 3) avaliador; 4) gestor; 5) tecnológico; 6) orientador; 7) pessoal; e por fim, 8) investigador.

O papel pedagógico foi considerado um papel principal e o que os especialistas consultados, referem ter maior proficiência (Muñoz Carril et al., 2013) e que se podem incluir sub-papéis, como os de designer instrucional; especialista de conteúdo; tutor; organizador/facilitador; e de profissional. Dentro deste papel pedagógico, destacaram-se algumas competências, como: ‘elaborar e desenvolver o conteúdo do curso’; ‘organizar e promover diferentes modalidades de tutoria’; ‘relacionar o tema com os fenómenos científicos, sociais e culturais’; e ‘organizar e facilitar a participação do estudante’. Por sua vez, a competência de ‘elaborar e desenvolver atividades de avaliação’, um dos aspetos mais críticos em cenários de aprendizagem online, foi identificada com menor nível de proficiência pelos respondentes.

O estudo de Muñoz Carril et al. (2013), conclui que quanto maior a experiência do docente em ambientes virtuais de aprendizagem maior é o seu nível de proficiência no que se refere às competências pedagógicas. Curiosamente, neste estudo, a proficiência em competências pedagógicas é maior em docentes contratados, comparativamente aos docentes permanentes da instituição. Uma das explicações apontadas por Muñoz Carril et al. (2013), poderá ser pelo facto de que os docentes contratados, serem na sua maioria mais jovens, com menos experiência e por isso, possivelmente sentem uma maior pressão em termos de formação, como forma de consolidar as suas carreiras na instituição. Quanto às necessidades de formação, os especialistas consultados, identificaram como mais premente, a competência de organizar e facultar a participação do estudante, do sub-papel organizador/facilitador, referente ao papel pedagógico.

No trabalho de Li et al. (2017) são analisados os papéis e competências, mais importantes dos tutores online nas universidades abertas da China, tendo sido identificados oito papéis, o de instrutor, o de designer instrucional, de facilitador/guia da aprendizagem; o de avaliador; o social; o tecnológico; o de gestor, e o de investigador.

Os papéis considerados mais importantes foram o de instrutor, de designer instrucional e de avaliador. Os tutores não apenas dão suporte aos estudantes, mas também se envolvem no desenho e desenvolvimento dos cursos online. Deste modo, o tutor desempenha um papel importante na aprendizagem e satisfação dos estudantes, e por isso,

deve deter competências necessárias em termos de desenho, implementação e gestão de cursos online, utilizando ferramentas digitais e outros recursos educacionais abertos disponíveis na internet (Li et al., 2017).

Já o papel tecnológico, o papel de administrador e o papel social não foram considerados como dos mais importantes, ao contrário de outros estudos similares. No caso do papel social, na opinião das autoras, só recentemente os docentes online na China, começaram a perceber a importância da interação na aprendizagem e do ambiente social na construção de conhecimento, demonstrando ser necessário maior formação dos docentes online em pedagogias sociais-construtivistas e na construção de ambientes sociais (Li et al., 2017).

Na investigação de Martin et al. (2019), foram identificados cinco papéis importantes para o docente online, que variam conforme as diferentes fases do curso, como o papel de facilitador; de designer de curso; de administrador do curso; de especialista de conteúdo e de mentor. O papel de facilitador foi considerado o mais importante, referindo a importância da sua “presença” online, para que o estudante sinta que o docente está presente para facilitar a sua aprendizagem, partilhar o seu conhecimento, tirar dúvidas e ser um modelo a seguir pelos estudantes. Esta presença do docente online é importante para o estudante, no sentido de promover a sua aprendizagem e pode ser realizada através do desenho instrucional, do discurso facilitador e pela instrução direta (Anderson et al., 2001).

No relatório desenvolvido pela *#Openteach: Professional Development for Open Online Educators* da *Dublin City University*, na República da Irlanda, procura identificar aspetos importantes para um ensino online, providenciando um relatório de suporte para a aprendizagem e desenvolvimento profissional dos docentes, identificaram sete papéis do docente online: 1) gestor; 2) pedagógico; 3) social; 4) tecnológico; 5) avaliador; 6) facilitador; 7) especialista de conteúdo (Ní Shé et al., 2019).

Após a apresentação de forma sucinta de algumas propostas de categorizações de papéis e competências do docente a distância existentes na literatura, pode-se constatar que apresentam algumas semelhanças entre si. Este aspeto pode ser explicado pela coincidência cronológica, bem como o tipo de papéis e de competências exigidas, ao docente nas diferentes fases evolutivas da educação a distância. Acresce que os papéis e competências

dos docentes podem variar de acordo com a instituição e contexto em que se encontram inseridos (Martin et al., 2019).

Denota-se ainda, que algumas categorizações parecem focar-se num determinado papel assumido pelo docente a distância. Por exemplo, algumas propostas estão focadas sobretudo nos aspetos da comunicação e nas vantagens das diferentes interações (Coppola, Hiltz, & Rotter, 2002; Williams, 2003). Verifica-se também, a existência de autores que apresentam taxonomias detalhadas sobre os papéis e competências do docente em EaD (Thach, 1994; Thach & Murphy, 1995) e outras um pouco mais genéricas, de modo a definir as competências para seleção, formação e desenvolvimento profissional dos docentes (Bawane & Spector, 2009; Baran, Correia, & Thompson, 2011). Em Portugal, por exemplo, o primeiro estudo realizado neste âmbito foi por Morgado (2003b), tendo estudado vários cenários, um dos quais na Universidade Aberta, numa fase ainda prévia ao modelo pedagógico, mas que esteve na sua génese.

Atendendo à revisão da literatura, confirma-se a existência de propostas de categorização dos papéis e competências do docente em EaD com vários pontos em comum, como são exemplo os seguintes papéis: o pedagógico, o de gestor, o tecnológico, o de avaliador e até mesmo, o papel de conselheiro (orientador). No entanto, o papel pedagógico do docente a distância, parece ser o que mais se destaca, visto ser o mais referenciado em muitas das propostas (Bawane & Spector, 2009; Coppola, Hiltz, & Rotter, 2002; Muñoz Carril et al., 2013 e considerado importante em diversos estudos (Alvarez, Guasch, & Espasa 2009; Brinkley-Etzkon, 2018; Metz & Bezuidenhout, 2018).

A importância da formação por parte dos docentes a distância é um aspeto crucial, para que possam adquirir competências específicas como forma de responder à constante evolução do ensino online e para fornecer cursos online de qualidade aos estudantes (Mohr & Shelton, 2017; Morgado, Quintas-Mendes, Oliveira, Goulão, & Mota, 2010). Esta formação deve-se focar sobretudo nas componentes do desenho curricular, da pedagogia da educação a distância, de como integrar as tecnologias de forma eficaz, como também na criação de referenciais de boas práticas (Baran, Correia, & Thompson, 2011; Morh & Shelton, 2017; Schmidt, Tshcida, & Hodge, 2016).

Por fim, salienta-se ainda que não se afigura fácil sintetizar e comparar as diferentes propostas, sobretudo pelas diversas terminologias adotadas. Opinião partilhada por Muñoz

Carril et al. (2013), explicando que alguns dos termos utilizados nas categorizações dos papéis e competências do docente em EaD têm significados equivalentes, enquanto outros apresentam ligeiras diferenças.

1.6. A Identidade na Docência: do ensino superior presencial ao EaD e o impacto das tecnologias emergentes

“Over the last decade, the number of studies concerning the development of teacher identity in the university context has increased substantially.”
(van Lankveld, Schoonenboom, Volman, Croiset, & Beishuizen 2017, p.325)

O desenvolvimento da identidade do docente é um processo contínuo de interpretação e reinterpretação de quem se considera ser e de quem se gostaria de se tornar. Por isso, a identidade é compreendida em termos sociais, culturais, como também um processo dinâmico construído num determinado contexto (van Lankveld et al., 2017).

Considera-se, então, que a identidade do docente é um conceito complexo e multifacetado, onde se inclui a identidade enquanto profissional/professor, a sua autoeficácia e o seu autoconceito do que é ser professor, acrescido das identidades situacionais e pessoais relevantes para o ensino (Nevgi & Lostrom, 2015, p.54).

Nesta parte do estudo desenvolve-se acerca da identidade do docente a distância, começando pela identidade do docente do ensino superior, passando por conhecer os fatores que definem a identidade do docente em EaD (i.e., *digital scholarship*).

1.6.1. Fatores da Identidade do Docente de Ensino Superior

A globalização tem apresentado novos desafios à educação de um modo geral e às instituições do ensino superior em particular. Denotam-se várias mudanças, desde a demografia, passando pelos cortes no financiamento público, a uma maior concorrência na oferta formativa por diferentes instituições e a própria pressão para a integração das tecnologias emergentes na educação (Gorospe, Olaskoaga, Barragán, Iglesias, & Aguirre, 2015).

Estas alterações têm provocado mudanças na gestão e organização das instituições de ensino superior, promovendo transformações no trabalho do docente no que concerne ao ensino, a investigação e ainda de gestão académica. Emergindo deste modo, um novo paradigma, novos padrões e múltiplas funções, progressivamente mais competitivos.

A identidade profissional do docente universitário é colocada à prova por diferentes representações sociais (Cohen, 2008; Hall, 2003), modificando-se, de acordo com as contingências externas, como uma construção social marcada por diversos fatores (Cohen, 2008; Hall, 2006), como as experiências vividas e o contexto em que está inserido. Pelo que é defendido que não existe uma identidade única, segura, completa e coerente do docente universitário, mas sim, uma panóplia de eventuais identidades com as quais os indivíduos se podem identificar num determinado contexto (Cohen, 2008; Hall, 2006; Lieff et al., 2012). Deste modo, durante a vida, os sujeitos assumem diferentes identidades (Rohling & Rucinski, 2017).

Fatores como a história de vida do docente, as condições do trabalho académico e o seu próprio imaginário que trespassa a profissão académica, que ao interagirem entre si, resultam numa série de representações do mesmo e das suas funções, têm impacto na identidade profissional do docente (Hall, 2006, p.13). Considera-se, portanto, que a identidade do docente universitário é um processo contante, que se altera e transforma, onde se engloba a identidade pessoal (i.e., autoimagem, autoestima, auto percepção), fortemente ligada a sentimentos de pertença a um grupo ou categoria, permitindo construir, desconstruir e reconstruir pontos que dão sentido ao seu trabalho e permitem compreender a sua profissão de docente (Busher, James, & Piela, 2015; Carmo & Franco, 2019; Gorospe et al., 2015).

Deste modo, as diferentes representações da sua identidade constituem um dos principais pontos críticos do docente, é a sua “identidade profissional indefinida” (Zabalza, 2004, p.107). Esta eventual dificuldade em construir uma identidade profissional de docência universitária, deve-se sobretudo à preparação para a prática profissional, fortemente ligada ao domínio científico e para o exercício de atividades profissionais vinculadas e não para uma preparação específica para o ato de ensinar propriamente dito.

A universidade também tem impacto direto na forma como o docente universitário constrói a sua identidade profissional, de como exerce as suas funções e as suas atividades profissionais (Carmo & Franco, 2019; van Lankveld et al., 2017; Zabalza, 2004). Esta

identidade pode ainda ser influenciada pelas aspirações em ser um bom professor, em ambicionar reformar o ensino, em lidar com as suas próprias dúvidas e alternar de forma eficiente entre vários papéis que desempenha (Nevgi & Lofstrom, 2015; Remmik, Karm, & Lepp, 2013; Skelton, 2012).

Por isso, o docente universitário expressa a sua identidade de professor através dos valores e significados que dá à docência; pelo modo como conceptualiza e utiliza os ambientes de ensino; como se constrói enquanto sujeito ativo no ensino; através das abordagens de ensino que emprega, e dos recursos usados no seu trabalho (Nevgi & Lofstrom, 2015; Remmik, Karm, & Lepp, 2013; Skelton, 2012).

Compreende-se, então, que a identidade profissional do professor pode contemplar três características: a habilidade de ensinar; a partilha do conhecimento já produzido com os estudantes; e estar dotado de ferramentas necessárias para ensinar (Rohling & Rucinski, 2017). Como indica Zabalza (2004), estas características e exigências são necessárias na profissão e constroem a identidade do docente universitário.

Para alguns autores é defendido a existência de três tipos de identidades, 1) os professores especialistas: que estão envolvidos em atividades de ensino, sobretudo presenciais, assumindo uma forte identidade de ‘professor’ e que não se reveem como investigadores; 2) os profissionais mistos: que consideram que o propósito da universidade é a aprendizagem, por isso, as componentes de ensino e de investigação são valorizadas de igual modo; 3) os investigadores que ensinam: focam-se na investigação e assumem a componente de ensino como uma atividade secundária da sua profissão (Skelton, 2012; van Lankveld et al., 2017).

Como é reconhecido, a docência e a investigação são indissociáveis (Fuentes, Esteban, & González, 2016; Van Petegem, 2021). No entanto, nesta sociedade do conhecimento (Hargreaves, 2004), as universidades assumem um papel produtores do conhecimento e os docentes procuram construir a sua identidade profissional através da produção científica ou de atividades produtivas (van Lankveld et al., 2017). Assim, as instituições do ensino superior à procura de maior qualidade, visibilidade e, por conseguinte, mais financiamento alteraram o seu propósito inicial, tornando-se em “centros de produção e transferência de componentes culturais ou profissionais” (Zabalza, 2004, p.106). Esta procura em corresponder aos critérios de *rankings*, em termos de produção científica ou

técnica, através de publicações, congressos, patentes, leva o docente a privilegiar a função de investigador como forma de ingresso, progressão e maior estabilidade na sua carreira académica (Filho, Sales, & Alves, 2012; van Lankveld et al., 2017).

Desta forma, paralelamente ao seu trabalho de docente, onde o indivíduo procura compreender-se enquanto professor e como se desenvolve no contexto universitário, existe a sua identidade de investigador. Como tal, o docente detém múltiplas identidades, por vezes contraditórias, como a de investigador e de professor, e quase sempre com maior ênfase na componente investigativa (van Lankveld et al., 2017; Skelton, 2012). Por um lado, os ambientes de investigação intensiva facilitam o desenvolvimento de identidades fortes de investigadores (Nevgi & Lofstrom, 2015), por outro, a identidade de professor irá manter-se pouco desenvolvida. Com isto, a capacidade e qualidade do ensino não se encontram nos critérios prioritários das universidades para a integração ou até mesmo a progressão académica do docente universitário. Esta situação, poderá fazer com que os docentes não se sintam motivados a investir o seu tempo no desenvolvimento de competências pedagógicas em ensino online (Ammenwerth, 2017).

Considera-se que a identidade do docente é um processo dinâmico (Busher, James, & Piela, 2015) entre a reflexão da sua prática no ensino e um aprofundamento do conhecimento das bases teóricas pedagógicas (Nevgi & Lofstrom, 2015). Estas alterações, provocam um processo de reformulação de uma antiga identidade, na constituição de uma nova, onde o docente deixa de ter controlo sobre a aprendizagem do estudante, procurando estabelecer relações com as novas formas de conhecimento e adaptando-se a novos paradigmas sociais e culturais (Rohling & Rucinski, 2017; Rowaida & Kennedy, 2017). O surgimento de cenários de aprendizagem online, implica a adoção de novas identidades.

Todas estas diferentes componentes levam a uma redefinição da identidade do docente a nível teórico e prático, com origem nas questões filosóficas, enraizada nas características do pensamento próprio da pós-modernidade; na tecnologia e os ambientes virtuais emergentes; e por fim, na necessidade de uma transformação pedagógica, sobretudo pela redefinição do papel do docente e do estudante na construção e partilha do conhecimento (Fuentes, Esteban, & González, 2016). Como refere Zabalza (2004), torna-se difícil encontrar um modelo único que contemple todos estes aspetos mencionados.

Posto isto, considera-se que a identidade profissional do docente é construída através da interação, nos recursos disponíveis, dentro de limites institucionalmente impostos e não totalmente determinada ou livre de restrições sócio históricas (Rohling & Rucinski, 2017). Além disso, a sensação de pertença a uma comunidade, onde se aprende em conjunto (Martin et al., 2019), se partilha experiências de aprendizagem e de algum modo, de crescimento profissional em conjunto, contribui também para a construção de uma identidade (Balatti et al., 2010; Lieff et al., 2012).

1.6.2. A Identidade do Docente a Distância

Na educação a distância, muitas vezes os papéis de professor e de tutor confundem-se, por isso, compreender os papéis e as diferentes representações da docência universitária a distância, torna-se essencial para entender que fatores podem contribuir para a sua identidade.

Pode-se identificar que o professor tem funções específicas em regime online, desenvolve conteúdos, cria estratégias didáticas e estrutura a unidade curricular. Já o tutor, tem como exemplo de funções atribuídas, trabalhar aspetos da interação com os estudantes, a mediação pedagógica dos conteúdos e implementação das estratégias desenvolvidas pelo professor (Bruno & Lemgruber, 2009, p.7). Embora ambos detenham funções de docência, confirma-se a existência de uma separação entre o professor, que cria o curso/unidade curricular, e o tutor que geralmente implementa e acompanha o processo de aprendizagem.

Na opinião de Bruno e Lemgruber (2009), os tutores deviam envolver-se não apenas na implementação do curso/unidade curricular e de acompanhamento dos estudantes, mas também no seu desenho. A participação do tutor na génese do curso/unidade curricular, poderá ser vantajosa para se efetuar eventuais alterações necessárias para um processo de ensino-aprendizagem de maior qualidade e como forma de valorização do papel do tutor.

Para diversos autores, o tutor é visto como um professor porque tem conhecimentos sobre EaD, competências de mediação tecnológica, de comunicação e de mediação da aprendizagem (Aretio, 1999; Coker, 2018; Bruno & Lengruber, 2009; Carmo & Franco, 2019). Compreender a sua função e a identidade é importante para sua valorização enquanto profissional na EaD (Palermo, 2013). Como forma de ultrapassar esta divisão entre professor

e tutor, e por se considerar que o tutor exerce uma representação de docência, alguns autores sugerem a adoção da terminologia de ‘professor-tutor’ (Aretio, 1999; Bruno & Lengruber, 2009; Filho, Sales, & Alves, 2012; Silva, Sousa, & Oliveira, 2015).

O esforço de reconhecimento do ‘professor-tutor’, implica procurar qual é a sua identidade profissional (Palermo, 2013, p.85), através de um processo dinâmico, que ocorre de forma subjetiva, mas com base na relação com os colegas de profissão, marcada pela influência do contexto social e institucional em que está inserido, como forma de desenvolver a sua identidade (Lieff et al., 2012; Rowaida & Kennedy, 2017).

Para Palermo (2013), existem diversos elementos que ajudam a compreender o perfil e a identidade do ‘professor-tutor’ online, tendo em conta a interligação e dinâmica dos perfis pessoal/profissional, como as rotinas de trabalho; os recursos disponíveis da instituição; a valorização das funções de tutor; a formação inicial e contínua adequada em EaD; o saber adquirido pela experiência; os conhecimentos pedagógicos, tecnológicos, didáticos, constituindo o perfil desejável do professor-tutor; identificação dos modelos adotados em EaD por parte da instituição em que está inserido, é importante para a compreensão da sua identidade e lugar na estrutura enquanto professor-tutor (pp. 86-87).

À semelhança do sistema presencial, também nos modelos de ensino a distância atuais, o docente deixa de ser o único detentor do conhecimento. O estudante é colocado no centro da aprendizagem, participando na construção do conhecimento, pelo que requer o desenvolvimento de uma nova identidade (Ammenwerth, 2017; Hanson, 2009). A passagem do docente transmissor do conhecimento para facilitador da aprendizagem, vai promovendo novas identidades como parte de uma trajetória de identidades tradicionais, integrando ao mesmo tempo elementos pessoais do docente. Deste modo, a aprendizagem em ambiente online criou interações muito específicas entre as novas e antigas identidades (Baxter, 2012).

Embora a definição da identidade do docente a distância não seja simples, visto existirem muitas abordagens e fatores (Baxter, 2012; Hudson, 2017), é possível considerar que a identidade do docente pode ser compreendida tendo em conta o seu trabalho e papéis desempenhados em ambientes virtuais de aprendizagem (Filho, Sales, & Alves, 2012; Silva, Sousa, & Oliveira, 2015). Esta valorização da identidade profissional e da docência são aspetos considerados importantes na inserção do docente na vida profissional (Palermo,

2013). Esta identidade profissional e as representações que o docente tem sobre a sua área de atuação, vão influenciar a construção da sua identidade.

No desenvolvimento da identidade dos docentes a distância, os programas de desenvolvimento profissional, as atividades de reflexão sobre os diferentes papéis e competências em EaD são importantes (Balatti et al., 2010; Baran, 2011; Mohr & Shelton, 2017; Nevgi & Lofstrom, 2015). Estes programas, podem capacitar os docentes com conhecimentos e competências fundamentais para ensinar em ambientes de aprendizagem online, melhorar a sua confiança enquanto académicos capazes de tomar riscos e experimentar novas abordagens ou novos papéis (Kibaru, 2018; Lieff et al., 2012), influenciando a sua eficácia, satisfação bem como melhorar a qualidade e sucesso do ensino superior (Adnan, 2017; Meyer, 2013).

Como defendem Lieff et al. (2012), os programas de desenvolvimento profissional dos docentes no ensino superior *“not only aim to develop knowledge, skills, and attitudes, but also contribute to the formation of academic identities in a number of different ways”* (p.214). Posto isto, as instituições devem procurar proporcionar experiências positivas e programas de desenvolvimento profissional que vão ao encontro das necessidades dos docentes a distância, procurando aumentar a sua motivação e ajudar na compreensão da cultura organizacional da instituição (Adnan, 2017; Mohr & Shelton, 2017; Kibaru, 2018). Esta abordagem pode ajudar à adoção de práticas pedagógicas acertadas e a reconstruir a sua identidade como docente online (Baran, 2011; Baran & Correia, 2014).

No caso da UAb, como forma de responder a estas alterações, redefiniu o seu modelo através do Modelo Pedagógico Virtual - MPV (Pereira et al., 2007), aquando da sua virtualização, com o intuito de apoiar os seus docentes a se adaptarem às novas metodologias de trabalho pedagógico em regime online, com base na investigação e protótipos⁶ que vinham a ser desenvolvidos em termos de investigação (Morgado, 2003b; Pereira, Quintas-Mendes, Mota, Morgado, & Aires, 2003; Projeto MEDEIA, 2005). Já em 2018, devido aos movimentos emergentes na educação e docência online, o MVP sofreu ajustes e atualizações, como forma de consolidar e rever fundamentos teóricos para adequar a sua operacionalização às diferentes ofertas pedagógicas da instituição (Mendes, Bastos, Amante,

⁶ No âmbito da atividade do Centro de Investigação CEEI, Universidade Aberta (até 2006) onde se desenvolveu o Projeto de investigação MEDEIA e ADULINE, que desenvolveram vários protótipos.

Aires, & Cardoso, 2018). No entanto, não se trata de um trabalho de novo modelo, mas sim de cenários prováveis, gerando por vezes um equívoco de que é um novo modelo - que se situa em 2007.

Compreende-se deste modo, que a tutoria online requer características complexas que vão para além do domínio dos meios tecnológicos e de conteúdo, implicando também aspetos pedagógicos específicos da docência. Como tal, o docente online, tem a sua identidade profissional baseada nas relações com os estudantes, pares e com a coordenação do curso/universidade (Hudson, 2017). Ainda, dependendo da sua área de conhecimento, o docente a distância poderá também ter uma identidade profissional, ligada a alguma organização ou associação profissional ao qual se junta a identidade pessoal, baseada nas suas características estruturais pessoais e nas relações sociais (Hudson, 2017).

As diferentes identidades sofrem alterações e atualizações devido às novas formas de trabalhar por parte do docente em EaD, intensificadas pelas tecnologias emergentes, criando uma identidade digital (Gorospe et al., 2015). Considera-se que as ferramentas digitais podem ser utilizadas para estabelecer e explorar a sua identidade académica (Scanlon, 2018, p.2). Além disso, com o surgimento de diversos atores nos sistemas de EaD (i.e., professores, instrutores, designers instrucionais, tutores, monitores) e atendendo que alguns deles assumem papéis de docência, também diferentes identidades se desenvolvem (Baxter, 2012).

1.6.3. Do Conceito de *Scholarship* ao *Digital Scholarship*

O *scholarship* é considerado um conjunto composto por investigação, ensino e outras atividades de serviço, exercidas pelos docentes universitários (Veletsianos, 2013) devendo ser pública, suscetível à revisão crítica e à avaliação, bem como acessível para partilha e uso pelos restantes membros da comunidade académica. É exigido ao docente universitário igual atenção aos três aspetos, embora para efeitos de progressão na carreira não são vistos com a mesma importância (Lankveld et al., 2017), apesar de ser defendido que as diferentes componentes devem ser igualmente valorizadas pela universidade e pela própria sociedade (Nevgi & Lofstrom, 2015).

A definição e desenvolvimento de *scholarship* proposto por Boyer (1990), tem em conta quatro componentes, ao qual domina a identidade académica do docente, devendo ser

consideradas com igual importância, pelas universidades e pelas políticas governamentais. Essas componentes são a “descoberta” de novo conhecimento; a “integração” do conhecimento com outras especialidades; a “aplicação” através das publicações, dentro e fora da instituição; e o “ensino” como forma de procurar mecanismos de melhorar o ensino.

Em Portugal são reconhecidas estas quatro componentes dos docentes universitários, presente no Estatuto da Carreira Docente Universitária (ECDU)⁷, a partir do Decreto-Lei 205/2009, como a investigação: investigação científica, de criação cultural ou de desenvolvimento científico; ensino: serviço de docente que lhes for distribuído e orientar estudantes; a extensão: de divulgação científica; gestão académica: gestão das instituições. Estas componentes têm impacto na identidade do docente universitário

Na atualidade, o docente universitário faz uso da web social nas suas atividades, nomeadamente no ensino e na investigação. Surge assim uma expressão mais atual, o *digital scholarship* (Van Petegem, 2021; Veletsianos, 2013; Weller, 2011; Morgado, 2022). Com a adoção das tecnologias emergentes e dos media sociais no ensino superior, tem provocado alterações nas funções académicas (Pearce, Weller, Scanlon, & Ashleigh, 2010) e na forma como o *scholarship* é organizado e experienciado. Para Weller (2014), o *digital scholarship* deve deter três elementos: digital, em rede e aberta, como forma de potenciar novas práticas académicas tal como a proposta de Cardoso, Morgado e Teixeira (2019a).

O recurso às tecnologias emergentes na web social, tem implicações para a prática do docente e/ou política das instituições, tornando-as mais acessíveis e abertas (Cardoso, Morgado, & Teixeira, 2019a; Veletsianos, 2013), contribuindo para uma maior conectividade entre os seus pares e estudantes, partilhando o papel de criadores de conteúdo nos ambientes emergentes virtuais de aprendizagem, provocando alterações na identidade do docente (Gorospe et al., 2015). No entanto, esta situação implica adquirir diferentes competências tecnológicas por parte dos docentes. Por isso, é defendido que se deve reconhecer estas atividades digitais como forma de valorização profissional e de progressão na carreira académica (Scanlon, 2018).

Um *digital scholar* pode ser considerado um indivíduo com identidade própria e com uma identidade digital; um académico envolvido na investigação, ensino e serviço na comunidade; e desempenha diferentes papéis, como o de autor, de criador, *storyteller* ou

⁷ Disponível em <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/205-2009-488485>

networker (Van Petegem, 2021). O digital e analógico vivem num único mundo. Esta situação provoca múltiplas e contraditórias identidades do docente, que procura uma convergência destes dois mundos (Gorospe et al., 2015).

Como observado, o *digital scholarship* promove modificações nas práticas académicas, a nível da investigação, do ensino nas universidades e por conseguinte, na identidade do docente. Assim, tendo em conta o movimento aberto e práticas abertas, Pearce et al. (2010) propõem a redefinição das quatro componentes de *scholarship*, inspirados em Boyer (1990): a descoberta; a integração, a aplicação e o ensino.

Segundo Pearce et al. (2010), a componente “descoberta aberta”, através do desenvolvimento e adoção de dados digitais pode ser facilmente partilhado com colegas ou comunidade académica. No que se refere à “integração aberta”, torna o conhecimento disponível de forma livre, através de publicações abertas, beneficiando a sociedade, embora seja necessário fazer uma filtragem dos recursos relevantes, devido à quantidade de recursos e dados disponíveis.

Na “aplicação aberta”, os académicos recorrem a tecnologias de comunicação para participar em debates, interagir e partilhar os seus estudos para uma maior audiência, partilhando também o seu lado mais pessoal em ambientes online, as suas ideias, conhecimentos e reflexões. Por fim, na componente de “ensino aberto”, a digitalização dos recursos de aprendizagem e ensino são facilmente reproduzíveis e compartilháveis a uma escala global, embora possa criar sérios desafios para as universidades que costumavam ser as detentoras desses conhecimentos (Pearce et al., 2010).

Todas estas transformações têm impacto nas funções e identidade do docente e utilização da web social para o desenvolvimento académico, pode alcançar públicos diferentes e diversos. Contudo, esta área ainda não possui métricas e diretrizes de avaliação uniformizadas, sobre como o docente pode relatar o impacto da sua intervenção, resultante desse envolvimento (Veletsianos, 2013).

Chegados ao final da revisão da literatura, considera-se que é uma síntese da temática e que foi orientada por uma seleção de algumas componentes consideradas pertinentes para o estudo, dado que não seria possível abranger toda a complexidade deste tema. Por isso, determinados aspetos complementares encontrados na literatura não foram abordados.

CAPÍTULO II – METODOLOGIA

2. Definição e Delimitação do Objeto de Estudo

*“A investigação é uma atividade de natureza cognitiva
que consiste num processo sistemático,
flexível e objetivo de indagação e que
contribui para explicar e compreender os fenómenos sociais”
(Coutinho, 2011, p.7)*

No desenvolvimento do presente estudo procurou-se analisar a identidade do docente a distância e os perfis que assume no sistema de EaD, nas vertentes de caracterização do seu papel, competências, identidade e relação com os outros atores do sistema, inspirado em outros estudos (Bawane & Spector, 2009; Berg, 2008; Goodyear et al., 2001; Li et al., 2017; Lieff et al., 2012; Morgado, 2001; Muñoz Carril et al., 2013; Nevgi & Lofstrom, 2015; Skelton, 2012; Williams, 2003).

Neste capítulo explica-se em que sentido a estratégia metodológica adotada permitiu recolher dados que vão ao encontro dos objetivos definidos e responder às questões de investigação. Ainda, procura-se explicar a natureza do estudo, o desenho metodológico e a descrição dos procedimentos de recolha de dados adotados. Inclui-se uma análise do que representou o *focus group*, do inquérito por questionário, assim como o que constituiu a sua conceção e implementação de cada um deles neste estudo. Apresentam-se também considerações sobre a metodologia mista, triangulação, a fiabilidade e validade dos instrumentos utilizados para a recolha dos dados, bem como o cuidado com as questões de natureza ética.

A investigação em educação, tem de ter em conta a sua especificidade no que concerne aos objetivos determinados e as decisões metodológicas adotadas (Amado, 2014). Por isso, neste estudo optou-se pela metodologia que se entende indicada para a investigação e pautando-se por critérios de interpretação válidos, como recomendado por Coutinho (2011).

2.1. O Problema, Questões e Objetivos de Investigação

Com o surgimento de ambientes de aprendizagem abertos, inseridos no movimento do acesso aberto e fortemente enriquecidos pelas tecnologias, tem exigido cada vez mais do docente a distância a compreensão dos seus papéis e competências. Acrescenta-se ainda, que

para o docente a distância possa adotar de forma eficaz práticas inovadoras em contextos mediados pela tecnologia, necessita de dominar as metodologias e diferentes pedagogias da educação em geral, e de EaD e eLearning em particular. Como defendem Gorsky e Blau (2009), um ensino efetivo/eficaz é a forma como o docente pode direcionar, facilitar e apoiar os seus estudantes a atingir os seus resultados e satisfação durante o seu percurso académico.

Na literatura é abundante em estudos procurando definir os papéis e competências do docente a distância, tendo em conta as fases evolutivas da educação a distância. Assim, com a introdução e evolução das tecnologias digitais em EaD, influenciaram a atividade do docente, conduzindo a novas formas de trabalhar, modificando os seus papéis e competências, provocando a emancipação de novas identidades, como forma de responder aos desafios dos novos ambientes de ensino-aprendizagem e da própria sociedade.

Nas diversas universidades abertas pelo mundo é reconhecida a docência a distância, fazendo a distinção entre alguns papéis, como o do professor e o do tutor, esse é o caso do Brasil (consórcio da Universidade Aberta do Brasil), em Espanha (UNED e UOC) ou no Reino Unido (*Open University*) (Amaro, 2015; Aretio, 1999; Brasil, 2007; Coker, 2018; Vieira, 2018; Vieira & Teixeira, 2019) ou ainda outras figuras, como o caso do consultor, à semelhança do que acontece na Universidade Aberta portuguesa (UAb), fundamentada no seu Modelo Pedagógico Virtual, onde o papel da docência é da responsabilidade do professor e sendo partilhadas algumas funções de gestão pedagógica com o tutor (Morgado, Quintas-Mendes, & Pereira, 2008; Pereira et al., 2007). Este último, assume um papel de facilitador, contribuindo para a qualidade do ensino e aprendizagem; promover o suporte ao estudante, providenciar *feedback* às atividades; ajudar os estudantes a compreenderem os conteúdos e prepará-los para as avaliações (Coker, 2018; Baume, Beck, Cox, & Hills, 2004).

Em Portugal com a aprovação do regime jurídico do ensino superior ministrado a distância, pelo Decreto-Lei n.º 133/2019, como mencionado anteriormente, não faz referência nem reconhece o estatuto académico dos tutores. No referido documento é mencionado a existência de um corpo docente qualificado e com formação comprovada em ensino a distância, um corpo de técnicos especializados com qualificações adequadas e uma equipa que reúna competências técnico pedagógicas para colaborar no desenho das unidades curriculares e matérias de estudo.

A proposta de investigação de doutoramento “Docência nos Sistemas de Educação a Distância: estudo da identidade e perfis do docente online”, pretende analisar a identidade do docente a distância e os perfis que assume no sistema de educação a distância, nas vertentes da caracterização do seu papel, competências, interação e relação com os outros atores do sistema.

2.2. Questões de Investigação

- Quais os papéis do docente a distância na Universidade Aberta portuguesa?

Sub-questões:

- Quais os perfis que a docência em educação a distância, assume na Universidade Aberta?
- Quais as competências que o docente a distância deve possuir?
- Qual é a identidade do docente em educação a distância?
- Quais os fatores que definem a identidade do docente a distância?

Apresenta-se como objetivos específicos desta investigação: caracterizar os papéis e competências do docente a distância; analisar os perfis de docência a distância (professores e tutores); identificar os fatores que definem a identidade do docente a distância.

2.3. Natureza do Estudo

O papel do docente a distância transformou-se com a evolução da EaD, exigindo uma mudança de paradigma no que diz respeito ao tempo e espaço instrucional, às técnicas de gestão virtual e a capacidade de envolver o estudante no processo de ensino-aprendizagem. O presente estudo procura identificar e compreender que papéis, competências, qual o perfil e que fatores contribuem para a identidade do docente a distância no ensino superior.

Na natureza deste estudo, fala-se do paradigma da investigação que se pode definir como um conjunto de valores conhecidos, teorias comuns e regras que são aceites numa comunidade científica (Coutinho, 2011). São, portanto, esquemas teóricos que utilizam uma dada metodologia prática na investigação. Assim, estes paradigmas de investigação vão guiar a pesquisa, determinando as opções que o investigador terá de tomar em busca das respostas aos problemas de investigação e ao conhecimento (Coutinho, 2011, p.21).

Ao longo dos anos a investigação em ciências sociais tem sido dominada por dois paradigmas: o quantitativo e o qualitativo, assentes em filosofias distintas. O quantitativo insere-se no paradigma positivista e o qualitativo no paradigma naturalista (Cohen, Manion, & Morrison, 2007; Cox & Hassard, 2005).

Centrada nos factos e fenómenos observáveis, na perspetiva quantitativa medem-se variáveis comportamentais e/ou sócio afetivas (que sejam mensuráveis), comparadas e/ou relacionadas, através de procedimentos estatísticos. Aqui, parte-se do princípio de que os problemas sociais têm soluções objetivas e podem estabelecer-se mediante a utilização de métodos científicos (Coutinho, 2011, p.24). Já na perspetiva qualitativa, procura-se compreender as intenções e situações, atribuir significados nas ações individuais e nas interações sociais a partir da perspetiva dos atores intervenientes no processo, ou seja, é baseada no método indutivo, em que o investigador procura desvendar a intenção, o propósito da ação, retendo o valor enquanto inserido num determinado contexto (Creswell, 2010).

O debate qualitativo *versus* quantitativo ou o positivista *versus* humanista deve ser ultrapassado após décadas em que prevaleceram as “guerras de paradigmas” (Duarte, 2009, p.3). Isto porque, a natureza dos dados de uma determinada investigação pode ser quantitativa, recolhendo dados de forma objetiva, aplicando técnicas de estatística para a análise de dados; ou qualitativa, num sentido mais interpretativo. Atualmente defende-se a integração metodológica, em termos quantitativos e qualitativos (Creswell, 2010; Cohen, Manion, & Morrison, 2007).

Apesar de que a utilização conjunta das duas perspetivas não está isenta de dificuldades, todavia é aceite na comunidade científica, porque a ciência vale-se de todos os métodos, como forma de proporcionar uma visão mais ampla da realidade (Pérez Serrano, 1998, cit. por Coutinho, 2011, p.31). A complexa realidade social e educativa, também o exige. Deste modo, procura-se combinar o melhor que os dois paradigmas permitem, analisando a precisão analítica dos dados quantitativos, com a autenticidade das abordagens interpretativas (Cohen, Manion, & Morrison, 2007; Creswell, 2010; Cox & Hassard, 2005).

Para se decidir acerca do percurso metodológico do presente estudo, considerou-se a história da investigação em educação a distância, assim como outros estudos da docência online que inspiram a elaboração deste. Seguindo a categorização de Bisquerra (1989), a

presente investigação recorreu a métodos exploratórios, na medida em que procura obter um primeiro conhecimento do que se pretende estudar, recorrendo a um *focus group* e a um inquérito por questionário aplicado aos docentes (professores e tutores) da UAb. Também é considerada descritiva em relação às suas variáveis, porque esta investigação não as manipula e tem como objetivo descrever fenómenos. Ainda, revê-se um enfoque transversal em termos de alcance, uma vez que os sujeitos são estudados num determinado momento.

Compreende-se que com o decorrer dos anos a investigação em ciências sociais tornou-se mais rigorosa. No caso da educação a distância, passou-se de estudos comparativos com o presencial para a inclusão de métodos de investigação, como os métodos qualitativos e mistos, para uma análise mais profunda, como forma de compreender e interpretar a sua complexidade, melhorando o processo de ensino e aprendizagem (Perraton, 2000; Saba, 2000). Esta mudança facilitou a integração da triangulação de dados de diversa natureza, enriquecendo a investigação (Cohen, Manion, & Morrison, 2007; Creswell, 2010; Neumann, 2007).

O conceito de triangulação consiste em combinar diferentes dados, abordagens teóricas ou métodos de recolha de dados numa pesquisa, para que se possa “obter como resultado final um retrato mais fidedigno da realidade” (Coutinho, 2011, p.208). Como tal, através da combinação de diferentes metodologias implementa-se uma triangulação metodológica, ambicionando-se uma investigação mais sólida (Neumann, 2007; Saba, 2000), aumentando a confiança nas interpretações feitas no estudo (Creswell, 2010). Com o recurso a diferentes técnicas de triangulação, é possível explicar em maior profundidade a riqueza e complexidade do comportamento humano, fazendo uso de dados quantitativos e qualitativos (Cohen, Manion, & Morrison, 2007, p.14). Deste modo, procura-se obter uma compreensão mais completa sobre o fenómeno em estudo.

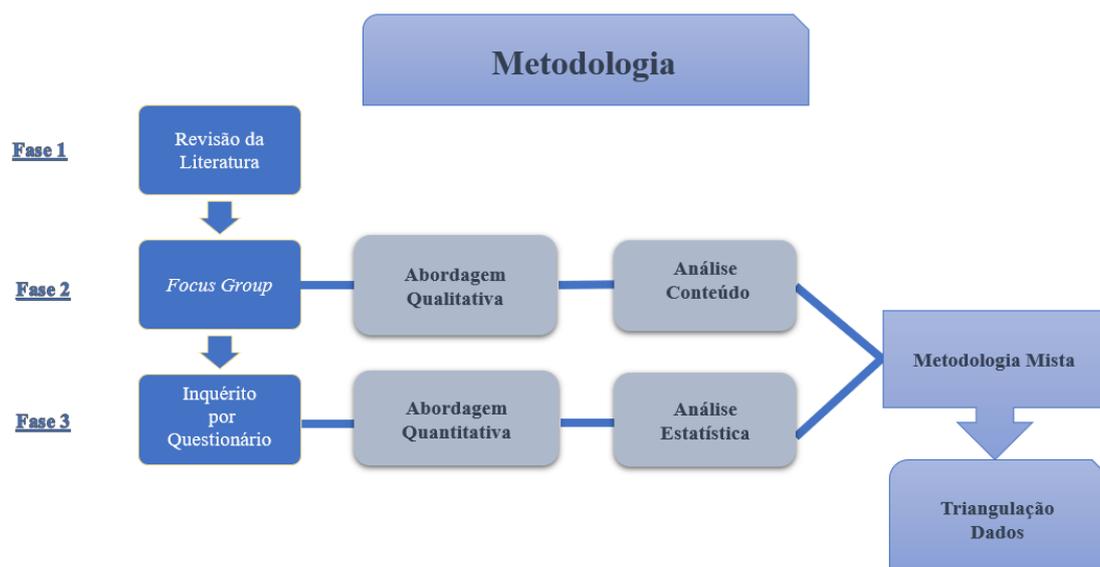
Estes protocolos de triangulação podem ser feitos em termos de: 1) fontes de dados, confrontando-se diferentes dados de várias fontes; 2) triangulação do investigador, diferentes observadores comparam os resultados e detetam eventuais desvios do investigador; 3) triangulação da teoria, através de diferentes teorias e perspetivas; e, 4) triangulação metodológica, combinando diferentes metodologias (Coutinho, 2011; Duarte, 2009).

No entanto, a triangulação nem sempre é consensual nem a utilização de diferentes métodos para assegurar a validade dos dados, pois o investigador pode interpretar de forma

incorreta os diferentes dados obtidos, sejam convergentes ou divergentes. O que nas palavras de Duarte (2009, p.13) “podem estar a misturar-se aspetos que dificilmente podem ser integrados”.

Posto isto, a triangulação na presente investigação assenta numa perspectiva complementar, também como forma de se conseguir uma análise da docência a distância com maior alcance e riqueza, evitando eventuais interpretações enviesadas e parciais dos resultados obtidos (Cohen, Manion, & Morrison, 2007; Creswell, 2010). Relativamente à metodologia implementada no presente estudo, recorre-se a análise de conteúdo e estatística (perspetivas qualitativa e quantitativa), tratando-se deste modo de uma metodologia mista de acordo com a natureza dos dados, como sintetizado na figura 2.1.

Figura 2.1- Esquema de abordagem metodológica



Fonte: O autor

Numa fase inicial, aplicou-se o método qualitativo através da descoberta de significados nas opiniões do *focus group*. Para tal, recorreu-se à categorização proposta por Muñoz Carril et al. (2013), em que são identificados os principais papéis e competências do docente a distância. Além disso, da revisão da literatura e dos dados obtidos no *focus group*, emergiu uma categorização original criada neste estudo, baseada nos fatores que definem a identidade do docente a distância encontrados e fundamentados pelos diversos estudos identificados na presente investigação. Após esta etapa concluída, aplicou-se um inquérito

por questionário a professores e tutores da UAb. Posteriormente, recorrendo aos métodos quantitativos, mediu-se e analisou-se estatisticamente os dados obtidos, como forma de responder às questões de investigação.

A metodologia mista pode ser implementada em três estratégias gerais, de acordo com Creswell (2010): 1) métodos mistos sequenciais, como forma de expandir os dados na utilização de um dos métodos para outro método, como por exemplo do qualitativo para o quantitativo; 2) mistos concomitantes, misturando diferentes dados, quantitativos e qualitativos, para uma análise mais abrangente; e 3) mistos transformativos, o investigador foca-se numa teoria como uma perspetiva ampla num projeto, recorrendo a dados quantitativos e qualitativos.

Na perspetiva quantitativa, a análise estatística dá ênfase aos factos, causas e resultados do estudo (Cohen, Manion, & Morrison, 2007; Creswell, 2010). É uma investigação que se baseia na teoria e que procura testar, verificar ou comprovar teorias e hipóteses. Este tipo de investigação aplica testes válidos, medidas de observação objetivas, e o plano de investigação é estruturado, estático, sem oferecer alterações às hipóteses, variáveis e conceitos ao longo da investigação (Creswell, 2010). Com a implementação da análise estatística, o investigador procura a possibilidade de desenvolver generalizações, e que estas contribuam para o aumento do conhecimento, proporcionando a previsão, a explicação e o controlo de fenómenos (Coutinho, 2011, p.25).

Pretende-se neste estudo, seguindo os métodos mistos sequenciais e concomitantes de Creswell (2010), unificar os pontos de vista e uma identidade comum, em termos de teoria e metodologia, o que nas palavras de Coutinho (2011) tem importância para a conceção do fenómeno, a sua finalidade, de modo a analisar os dados.

2.4. Design de Investigação e Procedimentos de Recolha de Dados

A investigação em educação tem sido ao longo dos anos uma constante. Sabe-se que investigar em educação é particularmente especial, pois implica conhecer a capacidade humana e a especificidade do fenómeno educativo de forma consciente, invocando uma reflexão filosófica (Amado, 2014).

Através da investigação é possível refletir, problematizar os assuntos, suscitar debates e edificar novas ideias, por isso, deve ser marcada pelo rigor e sistematização (Coutinho, 2011). No caso particular da educação, a investigação procura num modo geral, analisar a evolução de práticas educativas e formativas, como forma de contribuir com saberes e técnicas que tenham suporte científico para a tomada de decisões (Amado, 2014). Por esse motivo, os métodos de recolha e de análise de dados deve ser complementar, escolhidos de acordo com os objetivos e hipóteses do estudo (Quivy & Campenhoudt, 2008).

Relativamente ao design deste estudo exploratório descritivo, envolve três fases: 1) uma revisão da literatura sobre a docência a distância; 2) um *focus group* com professores e tutores a distância; 3) implementação de um inquérito por questionário a professores e tutores a distância da Universidade Aberta de Portugal. As três fases contribuíram para que se conseguisse identificar e analisar os perfis, papéis e competências do docente a distância.

2.5. Revisão da Literatura

A revisão da literatura é um processo importante na investigação que envolve localizar, analisar, sintetizar e interpretar a investigação prévia (Bento, 2012, p.1). Um dos principais propósitos da investigação é reunir informação que possa contribuir para a compreensão de estudo, ou identificar a informação anterior relacionada com o fenómeno em estudo, daí que a revisão da literatura vai ajudando investigador a elaborar um referencial teórico que dá sentido aos procedimentos a serem tomados e aos resultados a serem obtidos (Coutinho, 2011).

Numa primeira fase deste estudo, procedeu-se a uma revisão da literatura como forma de compreender e sintetizar as publicações nacionais e internacionais sobre a docência a distância em sistemas de EaD (Costa & Morgado, 2014; Li et al., 2017; Martin et al., 2019; Zawacki-Richter, 2009; Zawacki-Richter & Naidu, 2016). Esta técnica de investigação consiste em reunir literatura relevante sobre o tema, analisá-la e de forma crítica, sintetizar o estado da arte, tirando conclusões de acordo com o que se encontrou, procurando novas linhas de investigação, ganhar perspetivas metodológicas, identificar recomendações para investigações futuras (Bento, 2012).

Durante esta fase, procurou-se reunir a documentação relevante sobre a docência a distância, identidade, papéis e competências. Salienta-se que é um processo demorado e depende da complexidade do tema. Além disso, como menciona Bento (2012), não existem regras quanto ao número de estudos colocar numa investigação, por isso, deve-se seleccionar o que considera mais relevante. No decorrer do presente estudo, foram identificadas diversas investigações, pelo qual, selecciona-se parte delas que se considera mais importantes. Muitas outras poderiam ter sido identificadas e apresentadas no estudo. No entanto, nem sempre quantidade é sinónimo de qualidade.

Procurou-se por palavras-chave como “*papéis do docente/tutor online*”, “*teachers’ roles and competencies*”, “*roles and competencies’ distance education*”, “*tutor roles*”; “*docente online*”, “*tutor online*”, “*docente a distância*”, e “*tutor a distância*” na biblioteca do conhecimento online (b-on) e nos repositórios científicos do acesso aberto de Portugal (RCAAP), no Google Académico e em revistas especializadas na área, com o acesso obtido pela VPN (*virtual private network*) da UAb.

Através desta análise da literatura foi possível compreender melhor as diferentes propostas de categorização e das competências do docente a distância, que foram importantes para o desenvolvimento do estudo, na análise de conteúdo do *focus group* e na implementação e tratamento de dados do inquérito por questionário. Trata-se de um método importante na pesquisa de investigação realizada sobre um determinado tema, dando a conhecer o panorama atual e importante para produzir novo conhecimento (Carvalho, 2019), potenciando a credibilidade da investigação, relacionando a investigação prévia com o problema de investigação (Coutinho, 2011).

2.6. *Focus Group*

O *focus group* (grupo focal) é um método de investigação qualitativa (Kress & Shoffner, 2007) e consiste em realizar entrevistas em profundidade a um grupo de pessoas, com o objetivo de obter informação dos participantes sobre um determinado assunto. Pode-se considerar o “*focus group as group of individuals selected and assembled by researchers to discuss and comment on, from personal experience, the topic that is the subject of the research*” (Sreejesh, Mahapatra, & Anusree, 2014, p.51).

A utilização deste método de investigação na educação tem sido observado como forma de compreender o ensino, as práticas de gestão e de organização (Silva, Veloso, & Keating, 2014). Pode ser também utilizado como uma forma de pesquisa exploratória para o levantamento de dados preliminares sobre um objeto de investigação (Galego & Gomes, 2005), como decorreu nesta investigação, questionando vários indivíduos em simultâneo, o que seria difícil através de outros meios.

Através da implementação do *focus group*, procura-se alcançar o conhecimento através do registo das atitudes, perceções, crenças e opiniões de indivíduos sobre um determinado tema. O *focus group* pode também ser usado para gerar construções e hipóteses, obter conhecimento profundo de um fenómeno e clarificar o significado de certos comportamentos (Then, Rankin, & Ali, 2014, p.16).

Os participantes do *focus group*, devem deter conhecimento, experiência e interesse sobre os temas em debate (Krueger & Casey, 2009), para que resulte numa discussão produtiva e se possa retirar informação valiosa, embora seja difícil a sua generalização (Amado & Ferreira, 2014). Os indivíduos devem ter características comuns, assegurando a uniformidade (Galego & Gomes, 2005), pelo que a seleção dos participantes deverá ser feita a partir de indivíduos que se considerem representativos da população em estudo (Kellmerit, 2015), ou muito próximos da população que se pretende analisar (Stewart & Shamdasani, 2015).

Quanto à dimensão do grupo, embora não exista consenso acerca de um número ideal de participantes num *focus group*, alguns autores defendem que o *focus group* deverá ser composto por quatro a doze participantes (Krueger & Casey, 2009), enquanto outros, consideram que um *focus group* bem estruturado deverá ter seis a doze participantes (Kellmerit, 2015; Sreejesh, Mahapatra, & Anusree, 2014). No entanto, é necessário considerar que, se por um lado uma amostra pequena pode não ser suficiente para fazer generalizações para uma população maior, por outro, se a amostra for grande pode fazer com que as respostas e dados recolhidos sejam superficiais, pouco detalhados (Then, Rankin, & Ali, 2014), que nem todos os indivíduos consigam participar ou que até se sintam inibidos em fazê-lo.

No que se refere à implementação, o nível de intervenção do moderador é um critério que deve estar pré-estabelecido (Galego & Gomes, 2005) e recomenda-se que a sua duração

não exceda as duas horas (Kellmereit, 2015; Sreejesh, Mahapatra, & Anusree, 2014). Relativamente à presente investigação, a sessão durou de cerca de duas horas e seguiram-se as referidas recomendações para a seleção da amostra. Recorreu-se a uma amostra intencional (*purposive* ou *judgmental sample*) (Etikan & Bala, 2017; Silva, Veloso, & Keating, 2014), de sete docentes a distância (professores e tutores), com experiência em docência a distância.

A seleção desta amostra baseou-se no objetivo de se obter uma base de entendimento comum sobre a sua perceção da identidade, papéis e competências que assumem, e retirar dados suficientes para progresso do estudo e o design do questionário a aplicar na fase seguinte do estudo. Na amostragem intencional, apropriada para abordagens qualitativas (Coutinho, 2011), significa que se selecionaram segmentos da população com informações necessárias sobre o tema, dispostos a compartilhar a sua opinião (Etikan & Bala, 2017). Considerou-se que os participantes deste *focus group* são representativos da população que se está a investigar.

Nesta investigação desenvolveu-se um *focus group* online que contou com a participação de sete docentes a distância (professores e tutores) da UAb. A escolha desta metodologia surgiu da necessidade de i) analisar como os docentes (professores e tutores) caracterizam os papéis e competências que desempenham na EaD, ii) identificar os perfis de docência a distância, os fatores que definem a sua identidade académica e atitudes em relação à sua importância, decorrentes da sua experiência em ambientes de aprendizagem virtuais.

Podendo ser usado isoladamente ou combinado com outros métodos (i.e., entrevistas e inquéritos por questionário), o *focus group* é em muitos casos, utilizado como método exploratório, como já explicado. Pode ser utilizado numa fase inicial de um estudo, como forma de obter dados para desenvolver inquéritos por questionário, entrevistas, pesquisa experimental, observação participante, para clarificar ou aprofundar um determinado assunto obtido em outros métodos, ou sobre um determinado fenómeno (Sreejesh, Mahapatra, & Anusree, 2014; Then, Rankin, & Ali, 2014). No caso deste estudo, o *focus group*, foi importante na fase inicial para compreender a opinião dos docentes a distância e fornecer dados importantes para a implementação do inquérito por questionário.

Saliente-se, no entanto, que por ser um método que envolve interações entre diferentes participantes, poderá ser difícil de reunir toda a informação gerada durante a

discussão (Sreejesh, Mahapatra, & Anusree, 2014). Por isso, é importante combinar notas manuais, com outros meios de gravação (i.e., áudio e vídeo, videoconferência), como forma de capturar todos os detalhes da discussão, que poderá também incluir as expressões dos participantes.

Acresce que, as circunstâncias de utilização de *focus group* mudaram ao longo dos anos e com a evolução das tecnologias e internet, surgiu uma variação denominada online *focus group* (OFGs). Também chamados *e-focus group* (*electronic focus groups*), significa que pode ser implementado em contexto virtual, sem necessidade de interações presenciais, de forma rápida e eficaz (McDermott, 2013; Schröede & Klering, 2009). No *focus group* deste estudo notaram-se essas vantagens, uma vez que foi possível alcançar um grupo de docentes a distância que se encontravam em espaços físicos diferentes, dispersos pelo país e em simultâneo. A gravação vídeo da discussão com autorização dos participantes, permitiu que se revisse e analisasse de forma cuidada, os dados que emergiram.

Como já referido, as interações entre os participantes podem revelar dados importantes, possibilitando respostas mais espontâneas. Nesta investigação, acredita-se que essa interação tenha sido essencial para compreender melhor a perceção dos docentes a distância sobre a sua identidade, papéis e competências que exercem ou que consideram fundamentais.

No *focus group* é reconhecida a importância do papel do moderador, que deve ser flexível com conhecimento acerca da metodologia e tema em estudo (Amado & Ferreira, 2014; Sreejesh, Mahapatra, & Anusree, 2014). Além disso, a investigação também pode beneficiar recorrendo a um moderador externo (Sreejesh, Mahapatra, & Anusree, 2014; Then, Rankin, & Ali, 2014) que deve estabelecer e controlar a dinâmica do grupo, propondo aos participantes que partilhem as suas ideias relativamente ao tema em debate, moderando a discussão para que todos possam participar. No entanto, existe sempre o risco de interferência do moderador/investigador e de dispersão do grupo, característico de grupos heterogéneos (Galego & Gomes, 2005). Daí que, a falta de organização e de controlo do grupo, podem conduzir a discussões irrelevantes para o estudo e a um desperdício de tempo.

Um aspeto a ter em conta é a possibilidade de indivíduos dominantes fazerem parte do *focus group*, podendo influenciar a dinâmica do grupo (Then, Rankin, & Ali, 2014) e

condicionar a espontaneidade das respostas. Se esta dominância não for controlada, pode também levar o investigador a considerar a impossibilidade de generalização dos resultados.

Face ao exposto anteriormente, a presente investigação é acolhida e inserida no centro de investigação financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia, o Laboratório de Educação a Distância e eLearning (LE@D) da Universidade Aberta, Projeto de investigação Docência Online, Modelos e Práticas na Formação Aberta e a Distância de Docentes.

A implementação do *focus group*, aconteceu numa fase inicial da investigação em que se perspectivava aplicar a docentes de diferentes instituições do ensino superior, por isso as questões foram estruturadas com um objetivo de atender a características mais generalistas. Ainda assim, um dos seus objetivos pretendia obter dados para uma melhor compreensão do processo de docência a distância na UAb. Posto isto, procedeu-se a uma análise aprofundada das “falas” dos participantes no *focus group* que forneceu contributos valiosos para a construção do inquérito e para compreender melhor o contexto.

A dinamização e gestão deste *focus group* desenvolveu-se com a participação de um moderador independente com competência ao nível de entrevista e experiência em moderação de grupos focais, bem como conhecimento na área da docência a distância para facilitar a discussão. O debate foi orientado por três questões-chave definidas para este estudo:

- Questão-chave 1: como professor/tutor o que é que percebe/compreende sobre a dimensão “mediação/interação” associada ao modelo e práticas educativas adotadas no processo formativo?
- Questão-chave 2: como professor/tutor o que é que percebe/compreende sobre a dimensão “comunicação” associada ao modelo e práticas educativas adotadas no seu processo formativo?
- Questão-chave 3: como professor/tutor o que é que percebe/compreende sobre a dimensão “avaliação” associada ao modelo e práticas educativas adotadas no seu processo formativo?

A metodologia foi implementada de forma fluída e controlada pela moderadora, procurando que a participação de todos os docentes a distância no debate de forma igual às questões em análise. O *focus group* decorreu através da ferramenta de videoconferência

ZOOM, sendo gravado com a autorização dos participantes para facilitação da análise e transcrição.

Concluído o *focus group*, procedeu-se à análise e interpretação dos dados obtidos. Procurou-se obter e compreender as principais ideias que sustentam eventuais conclusões. A análise de conteúdo feita à transcrição do vídeo-áudio do *focus group*, demonstra a intensidade e rigor do método, com foco no estudo da identidade e perfil do docente a distância. Esta análise justifica-se, porque o debate revelou respostas interessantes no que se refere aos papéis e competências que o docente online assume, atitudes e fatores que influenciam a sua identidade. No entanto, admite-se que a análise dos dados resultantes de um *focus group*, pode ser mais complexa do que de entrevistas individuais, particularmente as questões abertas, que geram uma discussão enriquecedora, podem ser difíceis de resumir e de interpretar (Then, Rankin, & Ali, 2014; Stewart & Shamdasani, 2015).

Como observado, o *focus group* é visto como um método qualitativo em si ou como complemento a outros métodos, demonstrando ser um método eficaz e flexível de implementação que possibilita a obtenção de diversas respostas em simultâneo. Apesar disso, também se reconhece a complexidade da análise de conteúdo do *focus group*, situação observada neste estudo, devido ao grande número de informação gerada. Apesar disso, a análise procurou pautar-se pelo rigor científico.

2.7. Procedimentos da Análise de Conteúdo do *Focus Group*

Podemos considerar a análise de conteúdo como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, de acordo com procedimentos sistemáticos e objetivos, que descrevem o conteúdo das mensagens, qualitativas ou não (Bardin, 2011). Esta, tem como finalidade “efetuar inferências, com base numa lógica explicitada, sobre mensagens que foram inventariadas e sistematizadas” (Vala, 1986, p.104) que referem as causas/antecedentes ou os efeitos/consequências.

Consiste numa técnica que procura avaliar de forma rigorosa e objetiva a representação dos conteúdos e elementos das mensagens através da sua codificação e classificação por categorias e subcategorias (Bardin, 2011). Recorrendo a estas operações, apresentam-se resultados de confiança e com validade.

Concluído o *focus group* procede-se a sua exaustiva análise de conteúdo dos dados que emergiram. No presente estudo, recorreu-se às três fases de análise de conteúdo propostas por Bardin (2011) e que se organizam da seguinte forma: 1) pré-análise, 2) exploração do material, e 3) tratamento dos resultados, onde se incluem a inferência e a interpretação.

Na primeira fase, a pré-análise, organizou-se o trabalho de forma precisa, com as ideias iniciais, respeitando as regras de exaustividade, homogeneidade, exclusividade e pertinência (Bardin, 2011). Nesta fase, analisou-se o material, criaram-se hipóteses e elaboraram-se indicadores que suportam a interpretação final.

Seguindo estes passos, explica-se como exemplo o primeiro contacto com o conteúdo obtido no *focus group*. Efetuou-se a transcrição literal das respostas ouvidas na gravação áudio/vídeo e reviram-se as mesmas, com o intuito de identificar e retificar eventuais falhas e alguns aspetos que não eram perceptíveis no áudio. Sobre este ponto, Bardin (2011) indica que o primeiro contato do investigador com os documentos se designa como “leitura flutuante”, onde surgem as hipóteses de acordo com as teorias conhecidas e os objetivos do trabalho. No entanto, estas hipóteses não são exclusivas na pré-análise, pois podem surgir no decorrer da pesquisa (Bardin, 2011).

De seguida, decorreu a fase de exploração do material, onde foram tomadas as decisões determinadas na pré-análise, uma etapa mais longa e exaustiva, onde os dados são organizados e agregados em unidades, o que permite atingir a representação do conteúdo (Coutinho, 2011). Para Bardin (2011), este processo denomina-se de codificação e segue uma sistematização: o recorte (escolha das unidades de registo); a enumeração (seleção de regras de contagem); a classificação e agregação (escolha das categorias).

Na fase de exploração do material, procurou-se unidades de análise através da análise de conteúdo, que podem ser organizadas em categorias conceituais que representam uma teoria que se pretende estudar (Coutinho, 2011), ou seja, estas categorizações procuram organizar os dados, conforme os critérios de classificação que se pretende estudar.

Na construção da categorização é usual considerar três tipos de procedimento: 1) fechado, através de categorias pré-definidas, suportados pela teoria; 2) aberto, onde a categorização surge no decorrer da análise, isenta de qualquer referência e é definida apenas

no final do processo; e por fim, 3) misto, onde são combinadas categorias prévias e categorias criadas durante a análise (Amado, Costa, & Crusoé, 2014).

Remetendo para a análise de conteúdo do *focus group* do presente estudo, recorreu-se a dois tipos de procedimento, distinguindo-se duas dimensões: papéis e competências do docente a distância no ensino superior, e os fatores e subfatores que definem a identidade do docente a distância. No que se refere à análise de conteúdo feita à dimensão papéis e competências do docente a distância, foi um processo fechado, que teve como inspiração as categorias pré-definidas no estudo de Muñoz Carril et al. (2013). Com base em oito papéis, e 43 competências do docente online, correspondentes às categorias e subcategorias na análise de conteúdo.

Já no que concerne à dimensão fatores que definem a identidade do docente a distância, na presente investigação propõe-se uma categorização que se inspira em fatores mencionados em diversos estudos (Balati et al., 2010; Baxter, 2012; Busher, James, & Piela, 2015; Cohen, 2008; Gorospe et al., 2015; Hall, 2006; Hanson, 2009; Hudson, 2017; Lieff et al., 2012; Nevgi & Lofstrom, 2015; Palermo, 2013; Remmik, Karm, & Lepp, 2013; Scanlon, 2018; Skelton, 2012; van Lankveld et al., 2017; Veletsianos, 2013; Zalbaza, 2004), mas que se materializa numa tabela síntese original.

Nesta categorização, agruparam-se em três fatores encontrados na bibliografia consultada e que emergiram do *focus group*, sendo eles: “Pessoais”, “Profissionais”, e de “Contexto”. Dentro dessas categorias, emergiram 32 subcategorias denominadas de subfatores que definem a identidade do docente a distância. Ainda nesta fase e para garantia da qualidade das categorias, aplicaram-se os cinco princípios propostos por Bardin (2011): exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade e a fidelidade, e a produtividade.

Após as categorias estabelecidas, passou-se à fase de tratamento dos resultados, considerada a última etapa do processo de análise de conteúdo, onde se incluem a inferência e interpretação. Nesta fase, dá-se a comparação dos enunciados e ações entre si, a unificação de um conceito, como indica Coutinho (2011). Durante este processo é importante rever os fundamentos teóricos pertinentes para a investigação, sobretudo como forma de sustentar as interpretações retiradas (Bardin, 2011). Assim, remetendo para o presente estudo, com as interpretações procurou-se um conhecimento mais profundo sobre o que foi dito, analisando,

ultrapassando a eventual superficialidade da realidade transmitida acerca da docência a distância.

Um das considerações finais acerca da análise de conteúdo, incluem a constatação de que se trata de um processo demorado. Neste sentido, Coutinho (2011) considera que o maior interesse deste método enquanto instrumento, reside na distância temporal que existe entre as intuições ou hipóteses iniciais e as interpretações definitivas.

Relativamente às questões de fidelidade, validade e fiabilidade e de um sistema de categorias no método de análise de conteúdo devem merecer muita atenção do investigador. É importante que a análise seja válida, fiel aos conteúdos analisados, para que se prove que as categorias revelam o verdadeiro sentido dos dados e não são ambíguas - fidelidade das categorias (Amado, Costa, & Crusoé, 2014, p.337). Na validação do conceito, o investigador confronta as suas categorias com a teoria que pretende testar, recorrendo a peritos (Amado, Costa, & Crusoé, 2014).

Quanto à fiabilidade, um dos métodos aconselhados e implementado neste estudo é a verificação da codificação através do acordo de observadores/codificadores (Coutinho, 2011; Creswell, 2010). Deste modo e transpondo para a presente investigação, a fiabilidade é de 1, e expressa-se em função da percentagem de 100% de acordo obtido, no que se refere às diferentes unidades de categorização entre os dois codificadores, o investigador e a orientadora deste estudo. Pelo que são considerados bons indicadores de fiabilidade acordos superiores a 80% (Amado, Costa, & Crusoé, 2014; Coutinho, 2011). Para se calcular a referida percentagem, utilizou-se a seguinte fórmula:

$$F = \frac{Ta}{Ta + Td} \times 100$$

Dividiu-se o total de acordos (Ta) pelo somatório dos casos de acordo e desacordo (Td), e multiplicou-se por cem (Amado, Costa, & Crusoé, 2014, p.338). Uma vez que não houve qualquer desacordo entre os dois codificadores, o acordo foi total, portanto de 100%.

A técnica de análise de conteúdo exige um grande envolvimento do investigador, para obter resultados credíveis (Amado, Costa, & Crusoé, 2014), podendo ser atualmente auxiliada pela tecnologia, facilitando e qualificando o processo de análise, como são exemplo os programas informáticos de análise qualitativa. O recurso a estes programas de análise qualitativa, valida a confiança e não aceita o erro, evidencia a necessidade de

referenciais teóricos e de todos os procedimentos prévios de recorte, categorização e das seqüências que emprestam à técnica o rigor e profundidade possíveis (Amado, Costa, & Crusoé, 2014), bem como a explicação do processo.

Neste estudo, procedeu-se à utilização de um programa informático de análise qualitativa, o NVivo 11, como forma de auxiliar na confirmação da validade qualitativa (Creswell 2010). Assim, após a codificação da transcrição do *focus group*, procedeu-se à análise de conteúdo importando as categorias e subcategorias para o *software* NVivo 11, organizando-se e analisando-se os dados qualitativos (cf. figura 2.2 e figura 2.3), relativamente às categorias da identidade e na figura relativamente aos papéis e competências como se pode ver por relação aos nós definidos.

Figura 2.2 - Print da codificação no software NVivo 11 dos fatores e subfatores

Nome	Arquivos	Referências	Criado por	Criado em	Modificado por	Modificado em
Fatores de Contexto	1	31	DM	11/03/2020 10:44	DM	11/03/2020 12:26
Compreensão e identificação com os mo	1	9	DM	11/03/2020 10:57	DM	11/03/2020 12:24
Condições de trabalho	1	3	DM	11/03/2020 10:56	DM	11/03/2020 12:03
Referências do ensino em regime presenc	1	1	DM	11/03/2020 10:57	DM	11/03/2020 12:17
Relação com os outros	1	1	DM	11/03/2020 10:56	DM	11/03/2020 12:04
Relação de pertença à instituição de ensin	1	5	DM	11/03/2020 10:57	DM	11/03/2020 12:07
Sensação de pertença a comunidades prá	1	12	DM	11/03/2020 10:57	DM	11/03/2020 12:15
Fatores Pessoais	1	6	DM	11/03/2020 10:43	DM	11/03/2020 10:49
Autoestima	0	0	DM	11/03/2020 10:51	DM	11/03/2020 10:51
Autoimagem e auto percepção	1	1	DM	11/03/2020 10:51	DM	11/03/2020 11:19
Capacidade de lidar com as suas próprias	1	2	DM	11/03/2020 10:51	DM	11/03/2020 11:21
História de vida do docente e as suas vivê	1	1	DM	11/03/2020 10:48	DM	11/03/2020 11:13
Personalidade	1	2	DM	11/03/2020 10:50	DM	11/03/2020 11:14
Fatores Profissionais	1	46	DM	11/03/2020 10:43	DM	11/03/2020 12:26
Adoção e partilha de práticas académicas	0	0	DM	11/03/2020 10:55	DM	11/03/2020 10:55
Âmbição em reformar - melhorar o ensin	0	0	DM	11/03/2020 10:53	DM	11/03/2020 10:53
Autoconceito de docente online (atribuicã	1	10	DM	11/03/2020 10:53	DM	11/03/2020 11:43
Autoeficácia e aspirações em ser um bom	1	1	DM	11/03/2020 10:53	DM	11/03/2020 11:44
Autonomia no exercício profissional	1	2	DM	11/03/2020 10:54	DM	11/03/2020 11:45
Capacidade de trabalhar em equipa	1	1	DM	11/03/2020 10:54	DM	11/03/2020 11:46

Figura 2.3 - Print da codificação no software NVivo 11 dos papéis e competências

Nome	Arquivos	Referências	Criado por	Criado em	Modificado por	Modificado em
Gestor- Administrador	1	5	DM	11/03/2020 13:59	DM	11/03/2020 15:19
Papel de Avaliador	1	11	DM	11/03/2020 13:57	DM	11/03/2020 15:19
Papel de Conselheiro	1	9	DM	11/03/2020 14:02	DM	11/03/2020 15:19
Papel de Investigador	1	16	DM	11/03/2020 14:05	DM	11/03/2020 15:20
Papel Pedagógico	1	23	DM	11/03/2020 13:48	DM	11/03/2020 13:52
Papel Pessoal	1	20	DM	11/03/2020 14:04	DM	11/03/2020 15:20
Papel Social	1	15	DM	11/03/2020 13:52	DM	11/03/2020 15:20
Abster-se de comportamentos indesejáveis	0	0	DM	11/03/2020 13:53	DM	11/03/2020 13:53
Atuar como um facilitador de informação	0	0	DM	11/03/2020 13:53	DM	11/03/2020 13:53
Dinamizar e promover a interação com os	1	8	DM	11/03/2020 13:54	DM	11/03/2020 14:38
Enviar mensagens de apoio ao estudante	0	0	DM	11/03/2020 13:53	DM	11/03/2020 13:53
Fornecer feedback às interações e comun	1	3	DM	11/03/2020 13:54	DM	11/03/2020 14:28
Manter a coordenação (turma - curso - ci	1	1	DM	11/03/2020 13:54	DM	11/03/2020 14:38
Manter um ambiente de aprendizagem c	0	0	DM	11/03/2020 13:52	DM	11/03/2020 13:52
Melhorar o ambiente de aprendizagem	1	3	DM	11/03/2020 13:53	DM	11/03/2020 14:25
Resolver conflitos de forma amigável	0	0	DM	11/03/2020 13:52	DM	11/03/2020 13:52
Papel Tecnológico	1	12	DM	11/03/2020 14:01	DM	11/03/2020 15:20

2.8. Inquérito por Questionário

Numa investigação utilizando um inquérito por questionário, deve-se estabelecer um conjunto de regras para que seja possível aceder de forma científica ao que os inqueridos responderam, como escolher e selecionar corretamente os sujeitos a quem se vai aplicar, elaborar corretamente as perguntas e equacionar-se as repostas possíveis para que possam ser analisadas ou interpretadas de forma correta (Coutinho, 2011, p.277).

No decorrer deste estudo, recorreu-se ao inquérito por questionário para a recolha de dados quantitativos e qualitativos. Este instrumento aplicado online afirma a sua pertinência, sobretudo quando aplicado a respondentes dispersos pelo país, como é o caso dos respondentes deste estudo, ultrapassando eventuais constrangimentos geográficos (Vasconcellos & Guedes, 2007). Reconhece-se, portanto, que a “*Internet provides new tools for conducting research*” (Markham, 2004, p.95).

O processo de operacionalização de um inquérito por questionário, geralmente deve-se a um objetivo ou conjunto de objetivos, que são transformados em temas concretos e pesquisáveis, para a recolha de dados, que habitualmente convertem-se em resultados numéricos (Cohen, Manion, & Morrison, 2007). O questionário pode ser utilizado em diferentes contextos de investigação com reduzidos custos, sem a necessidade da presença física do investigador durante a sua implementação e permite quantificar numerosas análises de correlação (Quivy & Compenhoudt, 2008). Este instrumento de investigação é eficaz na recolha de dados de forma estruturada, podendo focar-se na opinião da amostra sobre um determinado assunto, a recolha de dados acerca de eventos ocorridos no passado, a elaboração de perfis de comportamento e de diagnóstico (Vasconcellos & Guedes, 2007).

Na opinião de Quivy e Campenhoudt (2008), o questionário:

Consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, as suas opiniões, a sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, as suas expectativas, o seu nível de conhecimento ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse aos investigadores.

(Quivy & Compenhoudt, 2008, p.198)

Apesar de se encontrarem vantagens para a implementação do questionário, encontram-se também limitações, como o tempo necessário para eventuais testes piloto e reformulações, como também alguma falta de flexibilidade nas respostas, visto serem pré-

concebidas (Cohen, Manion, & Morrison, 2007). No entanto, esta última característica do questionário, pode também representar uma vantagem, dependendo do que se pretende investigar.

Além disso, pode-se notar alguma superficialidade nas respostas, pelo que não permite a análise de certos processos (Quivy & Compenhoudt, 2008). Acresce que por vezes podem ser apresentadas reduzidas taxas de retorno do questionário, tendo implicações na qualidade da amostra (Vasconcellos & Guedes, 2007). Ainda assim, consideram razoável uma taxa de resposta que ronde os 70%, embora possa ainda ser menor (Coutinho, 2011).

Cabe, portanto, ao investigador optar por um de três tipos de questionário, um instrumento já existente e testado, um adaptado, ou construindo o seu próprio instrumento.

2.9. Conceção, Construção e Aplicação do Instrumento

A elaboração de um bom questionário procura testar de forma adequada as hipóteses de investigação, sendo necessário ter em conta o tipo de resposta se é apropriada para cada pergunta, o tipo de escala selecionado e se os métodos são os indicados para analisar os dados (Hill & Hill, 2009).

O processo de amostragem é complexo, sendo que a sua inferência estatística é válida quando as amostras estudadas são representativas da população em estudo (Marôco, 2018), daí a seleção da amostra também ser importante. Neste estudo, para a implantação do inquérito optou-se por uma amostra por conveniência (Coutinho, 2011), por um grupo já constituído de professores e tutores da UAb, pelo que o resultado obtido por este tipo de amostragem tem dificuldade em ser generalizado para além deste grupo.

Assim, nesta terceira fase desta investigação, implementou-se um inquérito por questionário a professores e tutores a distância da Universidade Aberta de Portugal. Para análise de dados recolhidos no questionário, recorreu-se a métodos quantitativos e qualitativos, com o objetivo de se identificar a opinião dos participantes, sobre quais os papéis e competências mais importantes para o docente a distância e que fatores consideram que influenciam a sua identidade.

No caso da presente investigação, optou-se pela implementação de um inquérito por questionário inspirado em outros estudos, no que se refere à categorização dos papéis e

competências do docente a distância (Muñoz Carril et al., 2013). Para os fatores e subfatores de identidade, construiu-se uma categorização, tendo em conta a revisão da bibliografia e dados que emergiram da análise de conteúdo do *focus group*.

Antes da implementação do questionário aos professores e tutores a distância, o instrumento esteve em constante revisão pelo investigador e orientadora do estudo, tendo em conta a literatura. Como mencionado, para a análise do *focus group* e na implementação do inquérito por questionário, recorreu-se à categorização proposta por Muñoz Carril et al. (2013), para se caracterizar os papéis e competências do docente online em educação a distância.

Ressalve-se, no entanto, que se procedeu a modificações à proposta inicial da categorização, de ordem de tradução e clarificação de questões, como também a nível da reformulação e inclusão de novas competências aos papéis, de acordo com a análise da literatura e por sugestão de especialistas em ensino a distância e em língua portuguesa, através das diferentes revisões durante o processo de validação efetuado ao questionário, por se considerar relevantes, adequadas e atuais. Passou-se de 43 competências iniciais para um total de 65, como se pode verificar no Quadro 2.1.

Quadro 2.1 - Papéis e competências do docente a distância

Papel	Sub-papel	Competências
Pedagógico (1)	Designer Instrucional	<ul style="list-style-type: none"> - Conceção e desenho do curso/módulo a nível geral e cada componente. - Conceber e desenvolver materiais digitais. - Conceber e desenvolver as atividades de aprendizagem. - Definir as estratégias e atividades de avaliação.
	Especialista de Conteúdo	<ul style="list-style-type: none"> - Conceber e criar os conteúdos do curso/programa. - Definir os ambientes e ferramentas para o curso. - Adotar procedimentos de implementação da qualidade pedagógica. - Relacionar as temáticas do curso com fenómenos científicos, sociais e culturais.
	Tutor	<ul style="list-style-type: none"> - Organizar e promover diferentes modalidades de docência e tutoria.
	Organizador/Facilitador	<ul style="list-style-type: none"> - Organizar e facilitar a participação do estudante nas atividades.
Social (2)	Profissional	<ul style="list-style-type: none"> - Organizar e promover a autoformação e desenvolvimento profissional do docente. - Manter um ambiente de aprendizagem cordial. - Resolver conflitos de forma amigável. - Abster-se de comportamentos indesejáveis. - Atuar como um facilitador da aprendizagem. - Melhorar o ambiente de aprendizagem. - Enviar mensagens de apoio ao estudante. - Fornecer <i>feedback</i> às interações e comunicações do estudante. - Dinamizar e promover a interação com e entre os estudantes. - Manter a coordenação informada dos assuntos da turma.

<p>Avaliador (3)</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Avaliar o trabalho do estudante de acordo com os critérios estabelecidos. - Monitorizar o progresso individual e do grupo. - Dar <i>feedback</i> atempado sobre as atividades. - Desenvolver mecanismos para monitorizar a participação. - Promover momentos de balanço intermédio. - Analisar as condicionantes institucionais para o desempenho do curso. - Avaliar o desempenho individual e do grupo. - Adotar processos de <i>feedback</i> automático. - Desencadear estratégias de remediação sempre que oportuno. - Avaliar o curso/programa.
<p>Gestor (4)</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Gerir o tempo e curso. - Demonstrar qualidades de liderança. - Estabelecer regras e regulamentos. - Acompanhar os procedimentos de gestão e de administração eficientemente. - Participar nas atividades de coordenação do curso. - Colaborar com a equipa docente do curso. - Comunicar e colaborar com a equipa administrativa.
<p>Tenológico (5)</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Selecionar recursos apropriados para a aprendizagem. - Conhecimento dos procedimentos técnicos para o desenvolvimento de conteúdos multimédia e adaptá-los aos ambientes de aprendizagem online conhecer. - Sugerir recursos aos estudantes (fornecedor de recursos). - Manter-se atualizado e aprender sobre novos <i>softwares</i> necessários ao processo de ensino-aprendizagem. - Conhecimento sobre as características e utilidades das principais plataformas, dos recursos e ferramentas digitais. - Conhecimento dos procedimentos necessários para gerir as ferramentas de comunicação (síncrona e assíncrona).
<p>Orientador (6)</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Sugerir medidas para aumentar o desempenho do estudante. - Providenciar orientação baseada nas necessidades do estudante. - Oferecer aconselhamento e sugestões. - Motivar os estudantes. - Guiar o estudante de acordo com as suas especificidades e dificuldades. - Demonstrar disponibilidade para clarificar dúvidas. - Procurar encontrar soluções para aumentar a satisfação do estudante.
<p>Pessoal (7)</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Adotar uma postura ética. - Cumprir com as normas legais. - Promover atitudes construtivas e um espírito colaborativo. - Adotar uma atitude positiva e de compromisso com o eLearning. - Criar um clima favorável às emoções positivas online. - Ser empático na comunicação online. - Demonstrar sensibilidade durante o processo de comunicação online. - Manter um equilíbrio entre atividades online e offline.
<p>Investigador (8)</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Realizar investigação sobre ensinar a distância. - Efetuar a transferência de boas práticas para a sua atividade docente. - Integrar centro de investigação especializado na área. - Interpretar e integrar no ensino os dados recolhidos na investigação - Desenvolver processos reflexivos sobre/em/e para o exercício do ensino. - Participar em atividades de divulgação da investigação de especialistas na área. - Integrar projetos de investigação sobre a prática.

Fonte: Adaptado de Muñoz Carril et al. (2013)

No que concerne aos fatores e subfatores que definem a identidade do docente a distância, recorreu-se à categorização original deste estudo, resultante da bibliografia consultada e dos dados que emergiram do *focus group*, e depois testada no questionário. Nesta categorização, após a validação por parte dos especialistas, também foram aceites algumas sugestões em termos linguísticos para uma melhor compreensão dos subfatores, e a introdução de mais dois subfatores que foram propostos. A categorização final, que ficou com 32 subfatores distribuídos pelos três fatores, como é visível no Quadro 2.2.

Quadro 2.2 - Fatores e subfatores da identidade do docente a distância

Fatores	Subfatores
<p>Pessoais (1)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - História de vida do docente e as suas vivências pessoais (i.e., vida familiar, experiências e hobbies). - Personalidade. - Autoimagem e autoperceção enquanto docente a distância online. - A sua mundividência e visão sobre a educação. - Autoestima. - Capacidade de lidar com as suas próprias dúvidas e emoções. - Experiência acumulada.
<p>Profissionais (2)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Experiência prévia enquanto docente de ensino superior em EaD. - Experiência prévia enquanto estudante em EaD. - Reconhecimento e valorização profissional na área. - Motivação e satisfação com o desenvolvimento profissional. - Expetativa em contribuir para melhorar o ensino. - Autoconceito, significados e representações do que considera ser um docente a distância online. - Aspiração em ser um bom docente a distância online e ser auto eficaz na sua função. - Capacidade de atuar de forma autónoma enquanto profissional em EaD. - Conhecimento e compreensão acerca da especificidade do EaD. - Formação inicial e contínua específica de EaD. - Capacidade de alternar entre vários papéis em EaD. - Capacidade de inovar. - Abertura à mudança. - Espírito de colaboração em equipas. - Adoção de rotinas profissionais específica da função. - Conhecimento e uso de tecnologias digitais (atuais e emergentes). - Envolvimento na investigação no campo da EaD. - Adoção de práticas académicas e de investigação abertas (i.e., repositórios abertos, recursos educativos abertos...). - O <i>feedback</i> obtido relativamente à sua atuação enquanto profissional, por parte do estudantes, colegas e coordenação para melhorar as suas práticas.
<p>Contexto (3)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Condições de trabalho (i.e., suporte por parte da instituição, recursos disponíveis, estabilidade profissional). - Relação com os outros (coordenação, colegas e estudantes). - Relação de pertença à instituição de ensino superior onde exerce a sua profissão. - Sensação de pertença a comunidades práticas e de aprendizagem (onde se aprende, partilha experiências, crescimento profissional em conjunto com os pares e estudantes). - Ter experiência de ensino como docente presencial.

	- Compreensão e identificação com os modelos pelos quais as instituições de ensino desenvolvem os seus cursos e estrutura de educação a distância.
--	--

Fonte: O autor

Como mencionado, o questionário passou por um processo de validação, visto que na elaboração do construto é importante compreender a sua validade, devendo acompanhar todo o seu processo e não se expressa apenas sob a forma de coeficiente de correlação, uma vez que é diversificado e deve ter como base diferentes tipos de informação (Coutinho, 2011). Como tal, procedeu-se à validação do construto e do conteúdo.

Em termos de validade do construto, adotou-se uma abordagem lógica que implicou uma análise consistente da forma como os itens foram redigidos para evitar a existência de questões que provocassem interpretações incorretas, devido ao vocabulário utilizado, verificar a existência de eventuais distorções das escalas *Likert*, em que os sujeitos se inclinam para algum centro ou extremo, e se as questões estão redigidas de forma clara (Coutinho, 2011).

A opinião de especialistas sobre a qualidade do instrumento é importante. Solicitou-se então, a opinião de especialistas semelhantes aos da população-alvo, sobre a clareza e compreensão do questionário para detetar quaisquer problemas que obrigassem a revisão dos itens (Hill & Hill, 2009; Tuckman, 2012). Ao efetuar este processo não é necessário realizar um pré-teste (Hill & Hill, 2009, p.96). O instrumento passou pelo processo de revisão, testagem e validação por parte de quatro especialistas, com larga experiência e formação em ensino a distância, em língua portuguesa e na área da construção de questionários, integrados no centro de investigação onde está sediado este projeto de investigação, o LE@D. Foram feitas revisões de semântica, procurando encontrar ambiguidades nas questões, respostas e sobre a forma de apresentação.

Em termos da validade do conteúdo tem como intuito compreender se os itens em prova cobrem os aspetos importantes que se propõe medir (Coutinho, 2011) e durante a revisão, os especialistas em EaD, analisaram a pertinência do conteúdo e dos objetivos de investigação. Foram sugeridas algumas modificações, em termos de alterações de determinados termos, do modo como algumas perguntas deviam ser colocadas e sugeridas algumas modificações às competências e subfatores, assim como a inclusão de outras.

O questionário teve avaliação e comentários positivos, e foram efetuadas alterações de acordo com o *feedback* e sugestões por parte dos especialistas para tornar as questões

mais claras e evitar ambiguidades, bem como sugestões a nível da inclusão e/ou eliminação de competências aos papéis dos docentes.

Recorreu-se à ferramenta *Google Forms* para a criação do inquérito por questionário, por ser de simples manuseamento, possui as funcionalidades necessárias e adequadas à implementação do questionário e obtenção de respostas dos participantes (cf. Anexo I, p.7). Como defendem Hill e Hill (2009), um questionário com um *layout* claro e atraente aumenta a probabilidade de cooperação dos respondentes. Apesar de ser criado no mesmo questionário, com as mesmas questões, havia uma versão para professores e tutores personalizadas para cada função. Procurou-se explicar de forma clara o que se pretendia com cada questão, de acordo com as diferentes secções, pelo que exigiu espaços adequados às perguntas de investigação e respetivas escalas. Estas opções aumentaram a extensão do inquérito e podem dificultar a boa vontade dos respondentes (Hill & Hill, 2009), mas foi aspeto necessário para que fosse o mais claro possível o que se pretendia em cada questão.

A seleção de questões fechadas e abertas têm diferentes opiniões entre diferentes autores. Por um lado, os autores defendem as perguntas fechadas pela sua maior facilidade de análise estatística e de uma forma mais sofisticada (Hill & Hill, 2009), argumentando que o uso de questões abertas, vão quase sempre obter o mesmo resultado (Tuckman, 2012), apenas implicam mais tempo e análise por parte do investigador, porque as codificações necessitam de ser interpretadas. Por outro lado, os autores que defendem as questões abertas, consideram que as respostas fechadas limitam artificialmente o espaço de resposta dos inqueridos, restringido as propostas pelo investigador, podendo obter respostas menos ricas e conclusões mais simples (Hill & Hill, 2009; Tuckman, 2012).

O questionário é constituído por respostas fechadas, com algumas perguntas de opção aberta, sobretudo para a caracterização do perfil do professor ou tutor. Nas questões fechadas procurou-se compreender o grau de importância dada aos papéis e competências e aos fatores e subfatores que podem influenciar a identidade do docente a distância. A este respeito, Tuckman (2012) defende que mais importante que o formato, são as opções disponibilizadas serem pertinentes, e no caso de avaliar ou medir o grau de uma variável, as preocupações de restringir as respostas dos participantes não se colocam. No entanto, torna-se importante ter escalas de medida de respostas, para que sejam adequadas, evitando-se constrangimentos de análise e de resultado (Hill & Hill, 2009).

O questionário foi encaminhado aos coordenadores de cursos e encaminhado para os professores e tutores da UAb através do email institucional do LE@D, dado tratar-se de um projeto financiado pela FCT. Para a recolha de dados, o questionário esteve ativo a receber respostas durante um mês, entre o dia 6 de maio a 6 de julho de 2021. Durante o processo, foram enviados reforços a solicitar a participação dos professores e tutores da instituição.

O inquérito deste estudo, como já referido, foi aplicado a professores e tutores a distância da Universidade Aberta de Portugal, e foi composto por três partes. Logo de início os participantes foram informados sobre a investigação e objetivos, a instituição de acolhimento, o tempo de resposta e o tipo de questões. Foi garantido o anonimato e salientado que a participação era de caráter voluntário, bem como reforçada a confidencialidade de cada um dos respondentes, sem qualquer prejuízo para os mesmos. Foi solicitada e explicada a Declaração de Consentimento Informado, salvaguardando a possibilidade de esclarecimentos adicionais com a indicação do contato do investigador.

Após a concordância em participar no inquérito, os participantes deveriam selecionar a sua função de acordo com duas opções, a de “Professor a Distância (responsável por curso/Unidade Curricular/módulo de Formação)” ou a opção de “Tutor a Distância (realiza algumas atividades de docência, mas não é responsável científico da UC/Módulo de formação)”. Embora fosse o mesmo questionário, esta opção serviu como forma de direcionar para o inquérito mais personalizado a cada função e com o intuito de facilitar as respostas.

A primeira parte do questionário refere-se aos papéis e competências do docente a distância (professores e tutores). Pretendeu-se compreender qual o grau de importância dado às diferentes competências associadas a oito papéis do professor ou tutor a distância que envolve nove questões fechadas. Foram apresentados os oito papéis do professor e do tutor a distância, com as respetivas competências associadas, inspirado na categorização de Munõz Carrill et al. (2013), que foram na sua maioria traduzidas, outras adaptadas e introduzidas novas competências, que se consideraram importantes, de acordo com a literatura e por sugestões de especialistas em educação a distância durante a revisão do inquérito, tendo um total de 65 competências.

Nesta parte pretendeu-se caracterizar os papéis e competências do docente em ensino a distância, através da importância atribuída pelos respondentes aos diferentes

papéis/funções e competências do professor e do tutor a distância para o exercício da sua profissão, utilizando-se uma escala *Likert* de cinco pontos: Sem opinião, nada importante, pouco importante, importante, e muito importante. Procurou-se responder às questões de investigação “Quais são os papéis do docente a distância do docente a distância na Universidade Aberta portuguesa?” e “Quais são as competências que o docente a distância deve possuir?”

Na literatura são defendidas perspectivas diferentes sobre as escalas do tipo *Likert*, não sendo claro qual o número de pontos ideal, variando de acordo com o investigador, o tipo de pesquisa e de respondentes (Dalmoro & Vieira, 2013; Júnior & Costa, 2014). O número de variáveis (itens) par ou ímpar a conter na escala é considerado irrelevante, embora se considere um mínimo de três itens, sendo que o ideal será entre o número de cinco ou mais classes de medida (Curado, Teles, & Marôco, 2013). Ainda assim, sendo um questionário anónimo e se não existir perguntas sensíveis, aconselha-se um número ímpar de respostas alternativas (Hill & Hill, 2009). Um maior número de classes, são mais sensíveis, dando uma maior garantia de credibilidade e confiabilidade aos resultados estatísticos (Curado, Teles, & Marôco, 2013; Dalmoro & Vieira, 2013).

A inclusão de uma escala de número ímpar, através de um ponto neutro entre concordância e discordância depende do estudo. Por um lado, pode facilitar a resposta a quem não tenha opinião ou experiência em determinado ponto, por outro, pode gerar alguma ambiguidade e indiferença do respondente (Dalmoro & Vieira, 2013; Júnior & Costa, 2014).

Atendendo a estes fatores, considerou-se que a amostra seria composta por especialistas da área e que, portanto, a inclusão de um ponto neutro, no que concerne a ambiguidade, fica salvaguardada, pois assumiu-se que a amostra reuniria profissionais detentores de experiência, com conhecimento na temática e com uma opinião formada. Acresce ainda, na opinião de Damoro e Vieira (2013), que a ambiguidade pode ser ultrapassada com a utilização de uma opção do género “sem condições de opinar”, não destoando a verdadeira opinião do inquirido, como adotada no presente questionário.

Na segunda parte do questionário, procurou-se identificar a possibilidade de existir uma identidade do docente a distância, pretendendo responder as seguintes questões de investigação “Qual é a identidade do docente em educação a distância?” e “Quais os fatores que definem a identidade do docente a distância?”.

Apresentamos alguns fatores que definem a identidade do docente a distância, encontrados na literatura e envolveu quatro questões fechadas. Foram apresentados três fatores (pessoais, profissionais e de contexto) que podem definir a identidade do docente a distância e respectivos subfatores do professor e tutor a distância num total de 32 subfatores. Nesta parte do estudo pretendeu-se identificar os fatores que definem a identidade do docente a distância. Perguntou-se aos respondentes, a importância atribuída aos diferentes fatores e subfatores na definição e construção da identidade do professor ou tutor a distância, utilizando-se uma escala *Likert* de cinco pontos: Sem opinião, nada importante, pouco importante, importante, e muito importante.

Na terceira parte do inquérito por questionário, constituída por um conjunto dezoito questões, maioritariamente fechadas, das quais duas eram abertas, referentes ao país de residência e outra, sobre a instituição onde os respondentes exerciam a sua principal atividade profissional.

Ainda em relação às questões fechadas de primeira parte do inquérito, sete delas tinham a opção aberta de identificar “outra” resposta, de forma aberta, como forma de responder à questão do estudo “Quais os perfis que a docência em educação a distância, assume na Universidade Aberta?”

Nesta parte pretendeu-se obter informação sobre o perfil demográfico, curricular e profissional do docente a distância, como o género, a idade, a formação e experiência em ensino a distância, a principal atividade profissional, procurando analisar os perfis de docência a distância a distância (professores e tutores). Deste modo, procurou-se obter informação quanto à experiência, perícia e motivações relativamente à docência a distância.

No final do inquérito havia a possibilidade de adicionar comentários no âmbito do tema, que o participante achasse relevante. Acresce ainda, como incentivo à participação e agradecimento pela colaboração, existiu a possibilidade de inscrição num sorteio para atribuição de um *voucher* a participar futuramente numa conferência oferecido pelo Laboratório de Educação a Distância e eLearning (LE@D) a ser divulgada oportunamente. O Quadro 2.3, apresenta uma síntese do questionário.

Quadro 2.3 - Síntese do inquérito por questionário aplicado aos professores e tutores

Introdução
Apresentação da investigação e objetivos; identificação da instituição de acolhimento; o tempo de resposta e tipo de questões; garantia de anonimato, confidencialidade e carácter voluntário; declaração de Consentimento Informado; contato do investigador.

<p align="center">Seleção da opção que mais se adequa a cada papel (função) em ensino a distância</p> <ul style="list-style-type: none"> • Professor a Distância (responsável por curso/Unidade Curricular/módulo de Formação) • Tutor a Distância (realiza algumas atividades de docência, mas não é responsável científico da UC/Módulo de formação) 	
<p>PARTE I</p> <p>Papéis e competências do Docente a Distância</p> <p>Nesta parte do questionário pretende-se compreender qual o grau de importância dado às diferentes competências associadas a oito papéis do docente a distância de acordo com uma escala <i>Likert</i> em que 1 (Sem importância) e o 5 (muito importante).</p>	
Questões	Objetivos
I.1. a I.8 - Qual o grau de importância que atribui a cada uma das competências do docente/tutor a distância no exercício das suas funções?	Competências do professor/tutor a distância Compreender o grau de importância atribuído às competências associadas a cada papel na prática enquanto docente/tutor a distância.
I.9. Qual o grau de importância que atribui a cada um dos papéis do docente/tutor a distância?	Papéis do professor/tutor a distância Compreender o grau de importância atribuído aos oito papéis: pedagógico; social; avaliador; gestor; tecnológico; orientador; pessoal; investigador na prática do docente/tutor a distância.
<p>Parte II</p> <p>Fatores que definem a Identidade do Professor/Tutor a Distância</p> <p>Nesta parte do questionário, procura-se compreender quais os fatores e subfatores que podem contribuir para a definição de uma identidade do docente/tutor a distância de acordo com uma escala <i>Likert</i> em que 1 (Sem importância) e o 5 (muito importante).</p>	
Questões	Objetivos
II.1. à II.3. Indique qual a importância que atribui a cada um dos seguintes itens de ordem "Pessoal", "Profissional" e de "Contexto" na construção da sua identidade como docente/tutor a distância?	Subfatores que definem a identidade do docente a distância Compreender qual o grau de importância atribuído aos subfatores associados a cada fator, na definição e construção da identidade do professor/tutor a distância.
II.4. Qual o grau de importância que atribui a cada um dos fatores, "Pessoal"; "Profissional"; e de "contexto" na construção da identidade do docente/tutor a distância?	Fatores que definem a identidade do professor/tutor a distância Compreender o grau de importância atribuído a cada um dos fatores na construção da identidade do professor/tutor a distância.
<p>PARTE III</p> <p>Perfil Demográfico e Profissional</p> <p>Nesta parte do questionário, pretende-se analisar os perfis do Professor/Tutor a distância</p>	
Questões	Objetivos
III.1 à III.20 Género; idade; país de residência; formação académica, principal atividade profissional; ligação contratual à UAb, experiência como docente/tutor; carga horária; motivações para ensinar em EaD; experiência em docência online; formação em EaD; área científica em que exerce a função de docente a distância; horas de trabalho semanais dedicadas à docência a distância e à interação com os estudantes online; média do número de UCs ou cursos que é docente a distância; produção científica em EaD; experiência de docência ensino superior presencial; número de horas que dedica à investigação; UC ideais para a docência a distância; nível de proficiência no uso das TDIC.	Caraterizar o perfil demográfico, curricular, profissional do professor/tutor a distância.
<p>PARTE IV</p> <p>Agradecimentos e Sugestões</p>	

2.10. Tratamento Estatístico

Para o tratamento estatístico procedeu-se a análise descritiva das variáveis recorrendo a quadros de distribuição de frequências (no caso das variáveis nominais) e ao exame de algumas medidas, de tendência central e de variabilidade, tais como a média, desvio padrão, mínimo, máximo e mediana (no caso das variáveis de natureza quantitativa). As medidas de tendência central (média), juntamente com as medidas de variabilidade (desvio padrão), dão indicações precisas sobre a dispersão das pontuações e descrevem uma zona central de distribuição (Coutinho, 2011).

Para detetar diferenças estatisticamente significativas em termos de importância atribuída aos papéis e competências, e aos fatores/subfatores da identidade para a docência a distância, utilizou-se um teste paramétrico, como o *t* de *student*⁸ para comparação média de duas amostras independentes (Pereira, 2011), tendo sido validado na maior parte dos cruzamentos os pressupostos para a realização deste teste paramétrico.

Nos casos em que não se verificaram os pressupostos, adotou-se a alternativa não paramétrica do teste de *Mann-Whitney*⁹. Através deste teste pode se aceitar a hipótese nula que afirma que as médias são as mesmas para os dois grupos. Daí ser necessário que a forma das distribuições seja a mesma para os dois grupos, ou seja, que a variável em estudo seja a mesma (Pereira, 2011). Para testar a normalidade populacional utilizaram-se os testes de aderência à normalidade populacional (*Kolmogorv-Smirnov* e *Shapiro-Wilk*). Foi validado o pressuposto da normalidade populacional na maior parte dos cruzamentos para a realização de testes paramétricos ao abrigo do teorema do limite central (Marôco, 2018).

⁸ Compara os valores médios de uma variável quantitativa em dois grupos independentes, ou seja, aplica-se sempre que se pretenda comparar as médias de uma variável quantitativa em dois grupos diferentes de sujeitos.

A hipótese estatística deste teste é dada por:

$H_0: \mu_1 = \mu_2$

$H_1: \mu_1 \neq \mu_2$

⁹ As estatísticas destes testes baseiam-se nos postos das observações e não nos seus valores.

H_0 : As duas amostras são provenientes de uma população com a mesma distribuição

H_1 : As duas amostras são provenientes de populações com distribuições distintas

O modo como este teste é construído torna-o especialmente sensível às diferenças nas medidas de localização, em especial às diferenças nas medianas.

Designa-se então:

θ_1 : Mediana da população *X*; θ_2 : Mediana da população *Y*, e as hipóteses em teste podem ser redefinidas da seguinte forma:

$H_0: \theta_1 = \theta_2$

$H_1: \theta_1 \neq \theta_2$

Todas as análises estatísticas foram realizadas com o IBM SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) versão 24.

2.11. Questões Éticas

As questões éticas no processo de investigação são importantes (Amado & Vieira, 2014), aumentando a qualidade do estudo, e, por conseguinte, dos resultados. No decorrer do estudo a componente da ética foi salvaguardada, seguindo-se os princípios éticos sugeridos pela *American Educational Research Association* (AERA, 2011), a saber: 1) a competência profissional; 2) a integridade; 3) a responsabilidade profissional, científica e académica; 4) o respeito pelos direitos, diversidade e dignidade das pessoas; 5) e a responsabilidade social.

Na implementação do *focus group*, o anonimato dos participantes foi garantido e a utilidade dada à transcrição coincide com o objetivo inicial transmitido aos participantes, fornecendo dados importantes para ajudar na compreensão e adaptação dos modelos pedagógicos a estes novos ambientes online.

No que concerne ao inquérito por questionário, este foi submetido à apreciação da Comissão Ética do Laboratório de Educação a Distância e eLearning da Universidade Aberta, sendo dado o parecer favorável à sua implementação por respeitar os pontos de vista éticos (cf. Anexo II, p.34). Durante a implementação do inquérito por questionário, o cuidado com a ética também foi valorizado, disponibilizando a declaração de consentimento informado, garantindo seu anonimato, foram identificados o investigador e a orientadora da investigação, a instituição e os participantes foram informados dos objetivos do estudo em ambas as fases, a garantia de confidencialidade dos dados assegurada, fornecimento de contatos em caso de dúvidas, os seus direitos seriam protegidos, como a possibilidade em declinar a participação a qualquer momento, de encontro às recomendações de Creswell (2010).

Posto isto, ressalva-se que os resultados obtidos neste estudo procuram beneficiar não apenas o investigador e a sua investigação, bem como os participantes e outros atores envolvidos na área, e de um modo geral a própria comunidade.

2.12. Breve caracterização da Universidade Aberta de Portugal

A Universidade Aberta de Portugal (UAb), fundada em 1998, é a única instituição pública superior, que desenvolve toda a sua atividade a distância, e que em 2007 se tornou numa ‘Universidade Virtual’, com a introdução do seu Modelo Pedagógico Virtual (Pereira et al., 2007).

A UAb tem como missões estratégicas ir ao encontro de formação de públicos adultos que não tiveram a oportunidade de frequentar formação a nível superior, para aqueles que pretendam reconversão profissional ou que queiram aceder a formação de avançada de nível universitário (Pereira, Quintas-Mendes, & Morgado, 2012). Inicialmente, entre os anos de 1989 e 2006, a UAb, indo ao encontro das correntes das universidades abertas pelo mundo, seguia um regime de autoaprendizagem, recorrendo a manuais escritos, videogramas ou audiogramas, emissões de rádio e televisão.

Com o desenvolvimento das comunicações tornou-se possível a interação bilateral e multilateral, mesmo sem presença física dos estudantes e professores, possibilitando redes de aprendizagem e formas de aprender colaborativas. Verifica-se uma mudança no ensino a distância, onde o aluno que anteriormente estava isolado, passa a poder participar e aprender em grupo, inserindo-se em comunidades de aprendizagem, na ‘turma virtual’ e interagindo com os colegas e docentes através de uma plataforma eLearning (Pereira, Quintas-Mendes, & Morgado, 2012).

A universidade Aberta não foi alheia a estas alterações e desenvolvimentos das tecnologias. Assim, redefiniu o Modelo Pedagógico Virtual da UAb (Pereira et al., 2007), pondo em prática um complexo programa de formação aos docentes da instituição, com vista a adaptação de novas metodologias de trabalho pedagógico (Morgado et al., 2008) bem como uma adaptação a nível administrativo, técnico e pedagógico, para ir ao encontro das novas exigências. O modelo pedagógico está assente em quatro pilares: 1) aprendizagem centrada no estudante; 2) primado da flexibilidade (temporal e espacial); 3) na integração e por fim, 4) princípio da inclusão digital (Pereira et al., 2007).

O modelo pedagógico de eLearning da UAb, foi distinguido em 2010 pelo Prémio da EFQEL - *European Foundation for Quality in Elearning* e com a certificação da UNIQUE - *The Quality Label for the use of ICT in Higher Education*. Em Portugal, foi ainda

reconhecida como instituição referência em eLearning, por um painel internacional de especialistas independentes.

A UAb oferece um conjunto de formações graduadas e pós-graduadas (licenciaturas, mestrados e doutoramentos). No caso da graduação do 1.º ciclo (licenciaturas) o modelo pedagógico foi pensado para turmas até 60 estudantes, potenciando a interação entre estudante-estudante, com fóruns moderados pelo professor em momentos-chave e procurando projetar alguma interatividade sobre os conteúdos, através de atividades formativas com *feedback* organizado (Pereira, Quintas-Mendes, & Morgado, 2012, p.317).

No 2.º ciclo (pós-graduação), pressupõe turmas que não excedem os 25 estudantes, privilegiando-se uma grande interação através de atividades e projetos negociados com os estudantes, tendo em conta o contrato pedagógico e com uma presença constante por parte do professor (Pereira, Quintas-Mendes, & Morgado, 2012, p.317).

Nas unidades curriculares de ambos os ciclos, são disponibilizados documentos orientadores, onde é possível clarificar os objetivos, calendários a cumprir, competências a desenvolver, temas a abordar, bibliografia, as atividades a se realizar, modos de avaliação, com os respetivos critérios e calendarização. O professor é responsável pelo desenho da unidade curricular, no 1.º ciclo, e pode ser auxiliado por tutores, no caso de existir várias turmas. No caso do 2.º ciclo, assume diretamente toda a docência (Pereira, Quintas-Mendes, & Morgado, 2012).

Em 2010 a UAb inicia o seu programa de doutoramento (3.º ciclo) pelo Departamento de Educação e Ensino Distância (DEED), com o intuito de qualificar profissionais em estudos avançados na área da educação e fornecer qualificação para a investigação em três especialidades: 1) Educação a Distância e eLearning; b) Liderança Educacional; c) Educação e Interculturalidade (Pereira, Quintas-Mendes, & Morgado, 2012). Em 2022, o Doutoramento em Educação a Distância e eLearning é disponibilizado em parceria com a Universidade do Minho (UMinho).

O programa de doutoramento em educação visa qualificar profissionais em estudos avançados na área da educação, como professores dos vários graus de ensino, educadores, formadores, investigadores e outros profissionais interessados nos fenómenos educativos e fornecer formação qualificada para a investigação autónoma. O docente no 3.º ciclo atua como um orientador e facilitador da pesquisa, organização, realização da investigação e

escrita da tese, com o intuito de desenvolver competências de investigação de forma autónoma, como forma de resolução de problemas sociais que se deparem nas suas áreas de especialidade (Pereira, Quintas-Mendes, & Morgado, 2012).

Ao estudante é inserido numa lógica de aprendizagem colaborativo, numa comunidade de aprendizagem onde é incentivado a participar com os restantes colegas. Cabe ainda a este, realizar ensaios, revisões da literatura, recensões críticas e outros trabalhos em suporte digital supervisionado pelo docente que o acompanha. O estudante do 3.º ciclo, é ainda inserido numa comunidade de investigadores da sua especialidade, tomando contacto com a prática de investigação e disseminação dos resultados de investigação (Pereira, Quintas-Mendes, & Morgado, 2012, p.322), através do Laboratório de Educação a Distância e e-Learning (LE@D).

O LE@D assume um papel relevante na investigação da UAb no que concerne ao desenvolvimento de investigação importante a nível da adaptação das ferramentas online às necessidades da instituição, na formação para professores e tutores online, no desenvolvimento de procedimentos de apoio ao pessoal docente (Pereira, Quintas-Mendes, & Morgado, 2012, p.319). O laboratório continua a desenvolver investigação nas áreas de interação online, da inclusão, da avaliação online, da integração das tecnologias emergentes (web 2.0) com o LMS e suas implicações no desenvolvimento de formação online no ensino superior (Pereira, Quintas-Mendes, & Morgado, 2012).

Os programas de Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV) é outra área de atuação da universidade aberta, com forma de dar resposta às necessidades dos indivíduos do século XXI, onde existe um desgaste das qualificações adquiridas e desenvolvimento acelerados das tecnologias, assim surge a necessidade de atualização constante (Pereira et al, 2007).

Nos últimos anos a UAb em parceria com outras prestigiadas universidades europeias, disponibilizam cursos abertos massivos (MOOCs) a um número ilimitado de participantes. Apesar disto foi mais além dos seus parceiros e criou o seu modelo pedagógico institucional para cursos, criando o primeiro modelo institucional com práticas *standard* para MOOCs do mundo, o iMOOC (Teixeira, Mota, Morgado, & Spilker, 2015). O iMOOC da UAb foca-se na responsabilidade individual, na interação, no relacionamento interpessoal, na inovação e na inclusão (Teixeira et al., 2015, p.7) sendo testado no quadro de dois projetos europeus, financiados pela EU: projeto ECO *Elearning, Communication and Open-Data:*

Massive Mobile, Ubiquitous and Open Learning; e o projeto EMMA - *European Multiple MOOC Aggregator*.

A *European Foundation for Quality Management* (EFQM) em 2011, distinguiu a UAb, com o 1.º Nível de Excelência (*Committed to Excellence - C2E*) e em 2017, a UAb voltou a ver reconhecida a sua qualidade através da EFQM, distinguindo a Universidade com 4 Estrelas no 2.º Nível de Excelência (*Recognized for Excellence - R4E*). Em 2019, recebeu o troféu Prata do Prémio Excelência - Sistema Português da Qualidade (PEX-SPQ), atribuído pelo Instituto Português da Qualidade (IPQ)¹⁰.

Em suma, a Universidade Aberta tem contribuído para o desenvolvimento profissional em Portugal, quer através da formação avançada ou da formação profissional contínua nas diferentes áreas do conhecimento.

¹⁰ Disponível em <https://portal.uab.pt/universidade-aberta-distinguida-com-premio-de-excelencia/>

CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

3. Apresentação dos Resultados

“A apresentação dos resultados (...) trata-se do ‘dar à luz’ dos resultados de uma pesquisa em que se combinou informação prévia, explicitação e domínio de conceitos, trabalho sistemático, rigor metodológico e criatividade”
(Amado & Vieira, 2014, p.378).

Neste capítulo apresenta-se os resultados obtidos para responder às questões de investigação. Numa primeira fase, apresentam-se os resultados decorrentes dos diferentes instrumentos de recolha de dados. Inicia-se com os resultados do *focus group* implementado a sete docentes a distância (professores e tutores), logo de seguida com a apresentação dos resultados do inquérito por questionário aplicado aos professores e tutores a distância da UAb. O capítulo encontra-se dividido em duas partes: a primeira apresenta-se os dados e numa segunda, será feita a discussão dos mesmos.

Para o *focus group* procedeu-se à análise de conteúdo e ao NVivo 11 enquanto para o inquérito recorreu-se ao IBM Statistics 24 (SPSS).

3.1. Apresentação dos Resultados Obtidos no *Focus Group*: Papéis e Competências do Docente a Distância

A apresentação dos resultados obtidos no *focus group* encontram-se organizados em duas dimensões: 1) papéis e competências do docente a distância; e 2) fatores/subfatores que definem a identidade do docente a distância. Como verificado anteriormente, o *focus group* foi composto por sete docentes a distância da UAb (previam-se nove), com experiência variada entre os dois anos até mais de quinze anos na UAb. Desses, três elementos eram do género masculino e quatro do género feminino, sendo detentores de mestrado e doutoramento ou em fase de conclusão do doutoramento.

No que se refere à análise de conteúdo feita à dimensão papéis e competências do docente a distância, os docentes participantes caracterizam todos os papéis enunciados na proposta de categorização de Muñoz Carril et al. (2013), utilizados neste estudo, tendo em conta a frequência de códigos (cf. Anexo VII-A, p.109), a codificação e recortes (cf. Anexo VII-B, p.112).

Todos os docentes do *focus group* referiram o papel Pedagógico, seguindo-se entre os papéis mais referidos, o papel Tecnológico e o papel de Investigador, mencionados por seis dos sete docentes participantes. Os restantes cinco papéis também tiveram boa referência, sendo que cinco docentes caracterizaram-nos.

Apresentam-se de seguida os resultados com recortes/unidades de registo, organizados de forma sistematizada, de acordo com a ordem dos papéis e respetivas competências identificadas, tendo em conta o número de docentes que as mencionaram, correspondendo aos diferentes papéis com maior frequência.

Papel Pedagógico (sub-papel Tutor): *‘organizar e promover diferentes modelos de docência e tutoria’*

O papel Pedagógico é apontado como um dos papéis mais importantes para os docentes em EaD, e no caso *focus group*, destaca-se sobretudo a competência *‘organizar e promover diferentes modelos de docência e tutoria’*, referente ao sub-papel Tutor, sendo mencionada por seis docentes.

Neste sentido, a organização de diferentes modalidades de docência ou tutoria pode variar de acordo com a dimensão e características da turma, procurando adotar o tipo de tutoria que considera ser mais vantajoso para determinada turma, tendo em conta os critérios estabelecidos para a unidade curricular. Como aponta um docente participante: *“nós temos que ver o que eles [estudantes] precisam e nessa ótica, tanto é melhor trabalhar com uma turma de 20 alunos, mas também se pode trabalhar com uma turma de 100 estudantes”* (D7).

Nas diferentes unidades curriculares verificam-se essas alterações na atuação dos docentes, de acordo com os diferentes ciclos em que está inserido. Esta situação, faz com que o docente tenha de se adaptar e organizar a sua ação pedagógica. Sobre este propósito, um outro docente sublinha que *“no que respeita a mediação e à interação, portanto, passamos por várias fases da nossa própria atuação”* (D4). Assim, pelo que nos diferentes ciclos formativos da UAb são mais evidentes estas alterações, sobretudo em termos de interação. Este aspeto tem a ver *“com o facto com o modo de interação nos cursos do primeiro ciclo serem diferentes, por exemplo, do segundo ciclo”* (D2).

Deste modo, tornam-se evidentes as diferenças de tutoria para os docentes, quer para os estudantes, e segundo o mesmo docente do *focus group*, *“o Modelo Pedagógico da*

Universidade Aberta, acaba por fazer aqui uma certa distinção. Eu penso que só os estudantes que depois seguem o seu percurso académico é que conseguem depois distinguir essa forma de interagir com eles” (D2).

O docente ao seguir o Modelo Pedagógico Virtual da Universidade Aberta, acaba por ser “*um mero executante daquilo que está prescrito, no plano da tutoria ou do plano da unidade curricular, portanto, com muita pouca intervenção e ele limita-se a seguir um guião, que digamos assim, ao qual dá cumprimento (...). Mas isso também varia muito de unidade de curricular” (D1), ou conforme os diferentes ciclos de ensino da instituição. No entanto, outro participante sublinha a existência de uma certa rigidez na interpretação do ‘Plano de Tutoria’ por parte dos tutores, explicando que: “eu acho que o modelo, à partida, também acaba por ser interpretado da parte dos professores ou dos tutores de forma muito rígida” (D2). Pelo que durante a sua intervenção (“fala”), este participante acrescenta que se podem adotar diferentes formas de tutoria (facilitação), além daquelas que estão mencionadas no Modelo Pedagógico Virtual da UAb e que cabe a cada docente explorá-las conforme as necessidades que emergem durante o processo de ensino e aprendizagem.*

Uma maneira de ultrapassar estas questões e como forma de compreender as necessidades da turma e adaptar a sua tutoria a este contexto, foi defendido a importância do conhecimento dos seus estudantes logo ao início:

“penso que seria algo importante, criar esses instrumentos no início, de esforço, compreensão, de aprofundamento e de conhecimento do perfil dos alunos que temos à frente. Logo no início, quer seja no módulo de ambientação ou à medida que formos desenvolvendo a tutoria, termos os instrumentos de conhecimentos das dificuldades, e eu diria, de mediação cultural” (D6).

Nesta subcategoria foram identificadas treze unidades de registo (UR) referentes a todos os docentes, tendo existido o seguinte número de UR por docente:

Docente	UR
D1	3
D2	3
D3	1
D4	4
D5	0
D6	1
D7	1

Papel Tecnológico: *‘ter conhecimento sobre as características e utilidades das principais plataformas, dos recursos e ferramentas digitais’*

No caso do papel Tecnológico destaca-se a competência *‘ter conhecimento sobre as características e utilidades das principais plataformas, dos recursos e ferramentas digitais’*. Cinco dos docentes participantes demonstram ter conhecimento das plataformas em uso e de recursos digitais ao apontarem esta competência, sendo que dois focam-se particularmente nas ferramentas da plataforma Moodle, os *Fóruns de Discussão*. Assim, nas palavras de um dos docentes é avançada uma perspectiva complementar ao uso único da plataforma: *“existem outras alternativas aos Fóruns. O Modelo Pedagógico Virtual da Universidade Aberta, é claro que o trabalho inicial tem que passar pela plataforma, mas o Modelo, em nada aponta que nós não podemos utilizar outras ferramentas para além daquelas que estão na plataforma”* (D2). Apesar do trabalho docente no contexto desta instituição ter a plataforma Moodle como lugar central da atividade de ensino e de aprendizagem do estudante, a sua perspectiva é no sentido de se recorrer a diferentes tecnologias externas, ou seja, fazer uso de *“outros canais de comunicação”* (D6), sempre que necessário por parte dos docentes.

No decorrer da discussão e das intervenções dos participantes do *focus group*, é salientada a importância das tecnologias no surgimento de novas formas de comunicar, trabalhar e colaborar. Naturalmente, os estudantes da UAb fazem uso dessas ferramentas digitais externas durante as suas aprendizagens individuais ou em grupo. Apesar disso, o recurso aos Fóruns no contexto dos cursos de 1.º ciclo tem funções específicas, servindo sobretudo *“para esclarecimentos de dúvidas, para o estímulo ao lançamento das tarefas, etc.”* (D6). Já no caso de outro docente, defende a importância que os Fóruns assumem no Modelo Pedagógico da UAb: *“os Fóruns para mim, são os espaços muito importantes para isso, agora, nós professores, nós tutores, nós monitores, temos que ajudar a conectar os pensamentos”* (D7) e acrescenta que, *“se eles precisam de instrumentos de comunicação síncrona, vamos tentar. Por isso, eu por exemplo, utilizo muito os «bate-papos» [na plataforma], utilizo muito os chats desde o princípio e isso tem muito a ver com a nossa experiência”* (D7).

Pode-se observar que esta unidade de registo poderia causar alguma confusão com o papel Pedagógico, nomeadamente a competência *‘organizar e promover diferentes*

modalidades de docência e tutoria'. Na referida subcategoria inseriu-se um recorte que transmite a mensagem de que o Modelo Pedagógico da UAb é o guião nuclear que deve ser seguido por todos os docentes, mas que não limita totalmente a sua atividade e opções enquanto docentes a distância. Contudo, no presente recorte inseriu-se nesta competência, uma vez que o docente demonstra um claro conhecimento sobre as características das principais plataformas, dos recursos e ferramentas digitais e reconhece a existência de alternativas.

Apesar do que foi referido anteriormente, uma conclusão consensual apontada é que a comunicação e interação se processe de forma maioritariamente assíncrona, como aliás está previsto no Modelo Pedagógico Virtual. Nas palavras desta docente:

“obviamente que eu não sou totalmente adversa à comunicação síncrona, apenas se fosse obrigatória aquela hora, aquele tempo estar ali e estarmos todos em comunicação síncrona, sim, isso sou totalmente adversa. Para mim, como estudante, do meu lado de estudante, nesta Universidade é a possibilidade comunicar e relacionar-me com os outros precisamente, assincronamente” (D3).

E acrescenta que:

“avaliando o meu tempo e o meu espaço e conseguindo avaliar o tempo e o espaço dos outros, dos meus colegas, tendo em consideração também os fusos horários, por que nós cada vez temos a sensação que, cada vez temos mais estudantes que são portugueses, quer em outros países e em outros continentes, quer estudantes de outros continentes, nacionais, mas de outros continentes” (D3).

Nesta subcategoria foram identificadas cinco unidades de registo (UR) referentes a todos os docentes, que se distribuem do seguinte modo por docente:

Docente	UR
D1	0
D2	2
D3	0
D4	1
D5	0
D6	1
D7	1

Papel de Investigador: *‘desenvolver processos reflexivos sobre/em/e para o exercício do ensino’*

No que se refere ao papel de Investigador, correspondente à competência *‘desenvolver processos reflexivos sobre/em/e para o exercício do ensino’*, foi caracterizada por seis docentes participantes. A importância de interagir com os colegas, na partilha de experiências pedagógicas e científicas, solicitar conselhos para melhorar as suas práticas, como forma de ajudar a lidar com situações de incerteza e momentos de dúvidas, é sublinhado pelo seguinte docente:

“dificuldades, os próprios sentimentos de incertezas, os próprios sentimentos de... «afinal estou aqui a falar e os estudantes não leem», (...) temos aqui também como tutores, a necessidade de ter o nosso próprio espaço de interação entre os próprios colaboradores, quer seja isto da parte da coordenação de um curso, de uma licenciatura ou de uma formação, ou deste módulo inicial” (D4).

A reflexão sobre as suas práticas pedagógicas docentes (enquanto professor ou enquanto tutor) é um ponto crítico para compreender e melhorar o seu desempenho enquanto docente. Por isso, é defendido a necessidade de refletir sobre as mesmas, tal como afirma esta docente neste segmento da sua intervenção: *“nós temos que sair do nosso cantinho. Os professores, os tutores têm que deixar a sua sala de aula e começar a interagir mais e colaborativamente” (D7)*. Torna-se, por isso, importante compreender a componente teórica, mas também a prática, e valorizar a aprendizagem entre pares: *“não só prática, mas também teoria, mas fundamentalmente, aprende-se muito com os pares” (D5)*. Sobre estes aspetos uma das docentes defende:

“que possa fazer-se, como nós fazemos no Módulo de Ambientação Online¹¹, que acho que é o melhor sítio para se estudar este tipo de coisas, os desabafos, «mas porque isso está a acontecer com a minha turma?» (...). Nós também nos colocamos em causa. O que estamos ali a fazer menos bem e o que poderíamos fazer melhor. A experiência dos nossos colegas sobre isso é muito importante. Tanto que algum de volta e meia partilha: «Olha, eu fiz isso com eles e resultou, eu fiz isso com eles e responderam, tivemos sucesso, consegui acordá-los»” (D3).

¹¹ O Módulo de Ambientação Online (MAO) é uma atividade prevista no Modelo Pedagógico Virtual gratuita, com a duração de duas semanas destinada aos estudantes que se matriculam pela primeira vez na UAb, com o objetivo de promover a sua integração e familiarização dos estudantes com o ambiente virtual de aprendizagem e à metodologia do ensino online da instituição.

Demonstra-se deste modo, a importância da partilha de conhecimento e experiências entre os docentes: “*se nós falarmos todos em conjunto, por comunidades práticas, comunidades de aprendizagem, o que quer que seja, eu acho que nós vamos lá*” (D7), aprendendo com os diferentes colegas, com as suas experiências e práticas: “*aprende-se muito com os pares (...) nós aprendemos e vemos boas práticas uns dos outros e também com más práticas e podemos corrigir, fazermos melhor e diferente*” (D5).

Nesta subcategoria foram registados um total de treze unidades de registo (UR) referentes a todos os docentes tendo-se verificado o seguinte número de UR por docente:

Docente	UR
D1	0
D2	1
D3	1
D4	1
D5	4
D6	1
D7	5

Durante o *focus group*, mais três papéis, com as respetivas competências, mereceram destaque por parte dos participantes, por terem sido muito debatidos (com mais de oito unidades de registo), apesar de não contarem com tantos docentes participantes como nas mencionadas anteriormente (quatro docentes). Foram eles, o papel Social: ‘*dinamizar e promover a interação com e entre os estudantes*’, o papel Avaliador: ‘*avaliar o trabalho do estudante de acordo com os critérios estabelecidos*’ e por fim, o papel de Pessoal: ‘*demonstrar sensibilidade durante os processos de comunicação online*’.

Papel Social: ‘*dinamizar e promover a interação entre estudantes*’

A problemática relativa às questões da interação são muito importantes no contexto de aprendizagem a distância. Assim, relativamente ao papel Social, a competência ‘*dinamizar e promover a interação entre e com os estudantes*’, foram quatro os docentes que caracterizaram esta competência, apesar de um docente admitir que “*não é fácil para um estudante que estuda a distância pela primeira vez - sem que seja estimulado a isto - ele próprio criar com os outros esta dinâmica, este pontapé de saída para a interação*” (D3).

Na perspectiva do grupo de docentes participantes, dinamizar e promover a interação entre os estudantes, parece revestir-se como dinâmica crucial no ensino a distância dada a sua experiência, pelo que de acordo com (D2):

“os Fóruns podem ser importantes logo desde o início do arranque de uma unidade curricular e nomeadamente ao nível da apresentação dos estudantes. Se lhes dermos essa possibilidade de se apresentarem, que nem sempre isso é feito, eles acabam por começar a pertencer a uma comunidade. Eles começam a pertencer também aquele espaço” (D2).

Desta forma, torna-se importante promover a interação entre estudantes em regime virtual logo desde o seu início, como uma *“forma de quebrar às vezes o gelo (...) provocando a discussão”* (D6), porque *“os estudantes são muito mais estimulados a participarem provocados pelo tutor”* (D2). Na perspectiva do grupo, este parece constituir um dos pontos mais importantes em educação a distância e por isso, torna-se de grande importância *“trabalhar a relação deles, entre a interação entre eles”* (D7).

Nesta subcategoria foram registados um total de oito unidades de registo (UR) referentes a todos os docentes tendo-se atingido o seguinte número de UR por docente:

Docente	UR
D1	0
D2	4
D3	1
D4	0
D5	0
D6	1
D7	2

Papel de Avaliador: *‘avaliar o trabalho do estudante de acordo com os critérios estabelecidos’*

No que se refere ao papel de Avaliador, a competência *‘avaliar o trabalho do estudante de acordo com os critérios estabelecidos’* foi mencionada por quatro docentes. Um docente refere que a avaliação das questões de interação dos estudantes na licenciatura, mestrado e doutoramento são distintas: *“a participação dos estudantes no espaço de interação não é valorizada [na licenciatura] do mesmo modo que os de mestrado e doutoramento”* (D1). Portanto, *“os debates ou as discussões em Fórum têm a ver aqui com*

o tal critério de avaliação, se isso é contemplado ou não e se eles estão despertos para isso, e às vezes tem a ver também com a natureza das atividades que são propostas” (D2). Daí que, “se há um Fórum onde deve ser debatido algo, mas esse debate não é avaliado, há a tendência, principalmente quando há outras coisas concorrentes, como seja, o trabalho, a família, como outras unidades curriculares, a tendência é que se participe menos” (D4).

Neste sentido, torna-se importante ter os critérios de avaliação bem claros, porque é um aspeto fundamental para o sucesso da aprendizagem. Por isso, “é importante os estudantes saberem o que é avaliado, o que não é avaliado” (D2). Assim é possível compreender o que se pretende, daí ser “fundamental na avaliação eles saberem, com que linhas se cosem como alguém aqui também disse, o que os professores, os tutores esperam deles próprios” (D7).

Nesta subcategoria foram identificadas oito unidades de registo (UR) referentes a todos os docentes tendo existido o seguinte número de UR por docente:

Docente	UR
D1	1
D2	2
D3	0
D4	2
D5	0
D6	0
D7	3

Papel Pessoal: *‘demonstrar sensibilidade durante o processo de comunicação online’*

No que se refere aos resultados do papel Pessoal, salienta-se em particular a competência *‘demonstrar sensibilidade durante o processo de comunicação online’*, com um total de quatorze unidades de registo.

Considerando que a ausência de contato físico num sistema de educação a distância totalmente online, poderá dificultar o processo de comunicação e de interpretação das reações entre o docente e estudante, podendo deste modo, condicionar as relações interpessoais subjacentes. Assim, esta competência foi referida por quatro dos docentes participantes, sendo que um deles sublinhou que apesar da mediação tecnológica:

“é fulcral aqui a comunicação atuar, seja sermos assertivos, sermos persuasivos também, haver também a tal empatia, tem de conseguir estabelecer empatia. Isso é fundamental, já que nós não conseguimos ver aqui as nuances físicas dos nossos estudantes, temos que conseguir persuadi-los da melhor forma possível. Acho que as relações humanas não se podem perder mesmo estando mediados aqui pela tecnologia” (D2).

A este propósito, um outro docente (D7) explica que:

“todas as pessoas têm medo de opinar, mas nós, na verdade, temos que tratar um bocadinho em nível emocional para que eles percam esses medos, para que se consiga o debate (...) para mim o fundamental é de facto a relação, é nós conseguirmos estratégias de proximidade. Se nós fluirmos na relação humana, se calhar, o bem-estar será melhor tanto emocional como cognitivo” (D7).

Se a componente humanista e de suporte emocional é de grande importância durante o processo de ensino e aprendizagem, no caso da educação a distância assume outras proporções, sobretudo pela inexistência de contacto presencial entre estudantes e docente. Por isso, na sua visão aponta mesmo que *“o que é fundamental no ato de ensinar e aprender, nós estamos inseridos na formação humana” (D7).*

Neste seguimento, como é explicado pelo docente D6, por vezes só a presença online do docente (através das mensagens colocadas no fórum) ajuda no processo de comunicação online, como forma de demonstrar a sua disponibilidade para facilitar a aprendizagem, tendo partilhado alguns dos desabafos de estudantes com quem interagiu: *“«só a sua presença já me tranquiliza. Já não me sinto só». Portanto, basta às vezes só dizer «bom dia», «estou aqui», mesmo que não haja uma resposta, do outro lado penso que os estudantes sentem isso” (D6).*

A sensibilidade e empatia torna-se fundamental em EaD, embora seja salientado que *“a comunicação tem que ser genuína e verdadeira. Se eu for dizer uma coisa que não sinto, eles sentem. Nós temos que perder, nós também, o medo da relação. Temos que saber que nós precisamos deles, tais quais eles precisam de nós. Nós precisamos todos, nós precisamos dos nossos colegas tutores, dos nossos colegas professores” (D7).*

Um outro tema levantado foi a questão das diferenças entre estudantes e da multiculturalidade, sendo abordada por um dos docentes, particularmente na importância de demonstrar sensibilidade durante os processos de comunicação e de contactos online,

explicando e demonstrando que “*somos todos diferentes, somos todos oriundos, vindos de continentes diferentes e isso também joga um pouco na nossa interação e na nossa comunicação*” (D6). Esta questão reveste-se de grande importância, sobretudo nas universidades abertas a distância, e em particular para a UAb, que se assume como uma instituição totalmente a distância e que atrai estudantes de diversos países, particularmente da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa, onde existem diferenças culturais, de formas de trabalho e de linguística. Estas especificidades merecem especial atenção por parte dos docentes a distância.

Nesta subcategoria registaram-se quatorze unidades de registo (UR), referentes a todos os docentes, como já mencionado, tendo existido o seguinte número de UR por docente:

Docente	UR
D1	0
D2	1
D3	1
D4	0
D5	0
D6	4
D7	8

3.2. Apresentação dos Resultados Obtidos no *Focus Group*: Fatores e Subfatores da Identidade do Docente a Distância

No que se refere aos resultados da análise de conteúdo realizada aos fatores e subfatores que definem a identidade do docente a distância, os respondentes deste *focus group* identificam todos os fatores e subfatores, enunciados na proposta de categorização criada nesta investigação, como identificado na frequência de códigos (Anexo VII-D, p.132) e na codificação e recortes (Anexo VII-E, p.135) da identidade do docente.

Dos fatores que podem definir a identidade do docente, todos os participantes (7), referiram o fator Profissional e o fator de Contexto. Apenas três docentes identificaram os fatores Pessoais. Apresentam-se de seguida os resultados com recortes/unidades de registo, organizados de forma sistematizada de acordo com a ordem dos fatores e respetivos subfatores, tendo em conta o número de docentes que os apontam e os que tiveram maiores frequências (unidades de registo).

Para os docentes que participaram no *focus group* e tendo em consideração os fatores acima referidos, foram apontados dois fatores que podem contribuir para a construção da identidade do docente a distância, sendo referidos por seis docentes. São eles, o fator Profissional, tendo obtido um relativo consenso da parte de seis dos docentes, mais especificamente, o subfator ‘*experiência prévia enquanto estudante em EaD*’. Já no caso do fator de Contexto, foram também objeto de concordância da parte de seis docentes que destacaram o subfator ‘*sensação de pertença a comunidades práticas e de aprendizagem (onde se aprende e partilha experiências, e de crescimento profissional em conjunto com os pares e estudantes)*’. De seguida passa-se à apresentação desses resultados.

Fatores Profissionais: ‘*experiência enquanto estudante em ensino a distância*’

No que se refere ao subfator ‘*experiência prévia enquanto estudante em EaD*’, parece ser muito valorizado pelos docentes participantes no grupo focal para a construção da sua identidade enquanto docentes a distância, registando-se uma frequência de dez unidades de registo. Este subfator foi usado como forma de apresentação dos docentes no *focus group*, por sua própria iniciativa, mas também como recurso para fundamentar algumas das suas opiniões e abordagens relativamente à docência a distância.

Sobre este ponto, apenas um dos docentes participantes referiu não possuir experiência prévia enquanto estudante de EaD, e parece fazê-lo com alguma lamentação, explicando que “*eu não tenho uma experiência tão diversificada quanto os colegas aparentemente têm, porque eu nunca tive a experiência de formação do lado do estudante*” (D1).

Os restantes docentes valorizam essa experiência prévia para a sua atuação enquanto docente a distância, sendo que um participante refere: “*eu também tenho a experiência nos dois papéis [estudante de um curso e docente responsável por UC em EaD]*” (D7). As experiências positivas prévias, enquanto formandos (que passam pelo papel de estudante), parecem constituir um subfator importante para os docentes de educação a distância, no sentido em que uma docente explica: “*eu tive a sorte de começar a ser estudante e ter o meu mestrado, no regime de b-learning [em outra instituição universitária] e foi uma experiência ótima que me fez apaixonar por este tipo de ensino*” (D7).

Um dos docentes participantes reflete sobre a sua experiência enquanto formando de um curso para tutores (e, portanto, no papel de estudante em EaD), serviu para seguir os “bons exemplos na área” e moldar a sua atuação profissional na área da tutoria¹² ao indicar que:

“eu como tutor da Universidade Aberta também tive a tendência por começar a seguir os meus professores, os professores orientadores de cada unidade curricular. Tive a felicidade de ter encontrado professores super competentes e sinto que como tutor tento replicar, tudo aquilo que eu considere muito valioso pedagogicamente da parte destes professores” (D2).

Esta postura é também reforçada por outra docente participante: *“a ideia que eu tenho e também fui estudante, fui e sou, estou neste momento a fazer o doutoramento e fiz o mestrado, e a ideia que eu tenho do conjunto de experiências que eu tive, não excluindo que há exceções, tem a ver com as dinâmicas de um determinado grupo, mas a ideia geral que eu tenho é que o estudante ele acaba por replicar o perfil daquele tutor que está a acompanhar” (D3).*

Esta experiência é também importante no exercício das suas funções de tutoria e facilitação online, como forma de ajudar na resolução de eventuais dificuldades que possam ser sentidas pelos estudantes de EaD, afirmando que através desta, é possível por exemplo, ir *“antecipando um bocadinho as dúvidas com base na minha experiência enquanto estudante” (D6).*

Este subfator foi criado após leitura flutuante da transcrição. Nesta subcategoria foram identificadas dez unidades de registo (UR) referentes a todos os docentes, tendo existido o seguinte número de UR por docente:

Docente	UR
D1	0
D2	1
D3	2
D4	1
D5	1
D6	3

¹² O curso a que se refere o tutor foi oferecido pela Universidade Aberta entre 2007- 2012 e tinha características específicas para sair da zona de conforto destes profissionais que se estavam a formar desde o momento da implementação do Modelo Pedagógico Virtual, toda a virtualização da UAb e a criação de uma nova cultura de Educação a Distância na instituição, conforme Morgado (2011). O curso de formação de docentes e de tutores durante a implementação do Modelo Pedagógico da Universidade Aberta, Documento Interno Restrito.

Fatores de Contexto: *‘sensação de pertença a comunidades práticas e de aprendizagem’*

Já na categoria fatores de Contexto, um dos subfatores mais mencionados neste contexto de investigação (por seis docentes), foi a *‘sensação de pertença a comunidades práticas e de aprendizagem (onde se aprende, partilha experiências, e de crescimento profissional em conjunto com os pares e estudantes)’*, sendo um dos mais elaborados e praticados, em termos de explicação e de participação por parte dos docentes, com treze unidades de registo (UR).

Os docentes explicaram a necessidade que sentem de partilha de experiências entre si, e que deste modo, pode contribuir para a definição da sua identidade, uma vez que segundo o D4: *“os próprios tutores, monitores, formadores online, estão também muitas vezes eles sozinhos, e, portanto, é necessário abrir um espaço em que eles próprios interajam uns com os outros, para dificuldades, os próprios sentimentos de incertezas”* (D4).

Para os participantes do *focus group*, a partilha de experiências, de dúvidas e as oportunidades de aprendizagem com os colegas, são aspetos valorizados e que podem definir a sua identidade de docente a distância. Os participantes consideram este subfator como importante para melhorar as suas práticas de docência/tutoria e de aprender com a experiência de outros colegas, o que nas palavras de D5 permite: *“ter a visão global e podermos ter acesso às diferentes experiências, diferentes metodologias e práticas educativas que os outros professores fazem”* (D5). Como reforçado por outro docente, *“aprendemos imenso com os pares e com os alunos, estudantes, certamente”* (D6). Por isso, *“a ideia de comunidade em que nós fazemos um pouco, quase informal nos espaços de formação quando falamos entre os tutores, também é um espaço de aprendizagem para nós”* (D5).

Esta ideia é partilhada por outros docentes, ao afirmarem que: *“eu confesso que me sinto mais realizado naquilo que são as tutorias que tem aí estes espaços de coordenação onde todos intervêm”* (D1). Deste modo, é importante estas trocas de ideias e experiências entre colegas. Como defende um outro participante, torna-se importante *“estar sempre a trocar ideias ou trocar opiniões”* (D7). As comunidades práticas e de aprendizagem, são fundamentais no seu desenvolvimento, mas também na construção da sua identidade

enquanto docente, “*não só para receber algumas orientações e tentar normalizar aspetos do funcionamento da tutoria, mas também para dar algumas sugestões e introduzir melhorias no desenrolar do processo de ensino-aprendizagem*” (D1).

Nesta subcategoria foram identificadas treze unidades de registo (UR) referentes a todos os docentes, tendo existido o seguinte número de UR por docente:

Docente	UR
D1	2
D2	0
D3	1
D4	1
D5	5
D6	1
D7	3

Outros dois subfatores foram objeto de análise e referência pelos participantes tendo registado interesse e muito debate (com dez unidades de registo), mas que não contaram com tantos docentes participantes (apenas três a cinco docentes), como nas mencionadas anteriormente. Esses subfatores foram os seguintes: 1) o ‘*autoconceito, significados e representações do que considera ser um docente a distância online*’, referente ao fator Profissional; e a ‘*compreensão e identificação com os modelos pelos quais as instituições de ensino desenvolvem os seus cursos e estrutura de educação a distância*’, do fator de Contexto.

Fatores Profissionais: ‘*autoconceito, significados e representações do que considera ser um docente a distância online*’

Incluído nos fatores Profissionais, o subfator ‘*autoconceito, significados e representações do que considera ser um docente a distância online*’, é mencionado por cinco docentes. A importância deste subfator é reforçada sobretudo pelo número de unidades de registo obtidas, dez no seu todo, o que denota que os participantes deste grupo focal têm interesse em debater este tema. Foi interessante verificar que um dos docente-informante considera mesmo que “*os estudantes replicam o perfil de seu tutor. Se nós temos um tutor que participa, está presente, vai lá diariamente, vai ver as novidades, faz questões*” (D3), demonstrando a importância de dar o exemplo e de incentivar comportamentos positivos em

relação ao EaD e incentivar a participação dos estudantes. Este aspeto pode ter influência na sua atuação e na sua identidade enquanto docente a distância. Por outro lado, a sua reflexão vai mais longe, ao afirmar que *“se eu for um tutor que não interajo muito, que não lhes lanço os desafios, ou que desisto facilmente deles, eles replicam e eles também não vão”* (D3).

Já outro docente acrescenta, de modo bastante sustentado, que no decorrer da sua docência e tutoria, a flexibilidade e a capacidade de alternar entre diferentes papéis, como forma de compreender as necessidades dos estudantes, constituem ações bastante importantes. Por isso, defende que há que *“deixá-los [aos estudantes] se organizar e sermos nós os organizadores, os iluminadores, às vezes mais à sombra, às vezes mais expostos”* (D7), conforme as necessidades que surjam durante o processo de ensino-aprendizagem.

Na determinação da identidade do docente a distância, a compreensão das necessidades dos estudantes é uma vez mais reforçada, pois nas palavras do docente D7 *“é preciso estar a ver o que está a acontecer naquele momento e ver as necessidades que emergem do conteúdo e só dessas necessidades é que aí nós vamos tentar estabelecer estratégias e ver o que eles precisam mais nesse momento”*. Na verdade, a gestão destes processos pelo docente a distância não existe em contextos presenciais, e por isso, é necessária essa consciencialização de forma indutiva nos contextos dos cursos de formação.

Nesta subcategoria foram identificadas dez unidades de registo (UR) referentes a todos os docentes, tendo existido o seguinte número de UR por docente:

Docente	UR
D1	0
D2	2
D3	2
D4	1
D5	0
D6	1
D7	4

Fatores de Contexto: *‘compreensão e identificação com os modelos pelos quais as instituições de ensino desenvolvem os seus cursos e estrutura do ensino a distância’*

Apesar do subfator *‘compreensão e identificação com os modelos pelos quais as instituições de ensino desenvolvem os seus cursos e estrutura de educação a distância’*, inserido nos fatores de Contexto, ter sido referenciado por apenas três docentes, registaram-se dez unidades de registo. O interesse destes docentes em apresentarem a sua perspetiva relativamente a um subfator que define a sua identidade, ligado ao contexto de trabalho, demonstra a importância de saber mais acerca desse resultado.

Como referido anteriormente, o *focus group* foi dirigido exclusivamente a docentes da UAb (professores e tutores) que demonstraram (na transcrição das suas “falas”) conhecer muito bem o Modelo Pedagógico Virtual adotado por esta instituição. Os docentes consideram que o facto deste Modelo estar construído para que o papel do professor no 1.º ciclo ser muito diferente do papel do 2.º ciclo, pode contribuir para que nos *“cursos de pós-graduação o professor possa ter a tendência para ser mais proativo, enquanto que na licenciatura possa ter a tendência a ser sobretudo reativo”* (D1). Esta situação pode ter impacto na sua identidade, já que no 1.º ciclo, o docente assume um papel mais diretivo e com níveis de interação baixo, devido ao número de estudantes por turma, quando comparado com 2.º ciclo, em que é mais sócio colaborativo e com grande relevo para a interação. Sobre este ponto, torna-se importante promover esta interação e *“motivar os estudantes a também participarem dos Fóruns e das atividades, na partilha que eles têm com os outros colegas”* (D3).

Os aspetos mencionados anteriormente, podem influenciar a identidade do docente, devido à forma como atua nos diferentes ciclos. O docente (D3) defende, por exemplo, a uniformização de intervenção dos professores e tutores nos diferentes ciclos de ensino na UAb, o que empobreceria todo o Modelo e o seu potencial na interação.

Denota-se que diferenças evidenciadas acabam por fornecer diferentes estilos de tutoria e diferentes perceções sobre as mesmas e da sua própria identidade, como indica o docente (D1): *“a forma, o modo como se assume a tutoria acaba, pois, por condicionar a visão que o outro lado tem sobre o próprio Modelo Pedagógico de tutoria e a prática”*. Estas alterações dos papéis poderão ter também influência na identidade do docente, bem como a sua atuação e o processo de ensino-aprendizagem. Apesar disso, é salientado que a

aprendizagem a distância deve ter os seus *timings* adequados e realistas, por parte dos docentes no que concerne à execução das tarefas, independentemente do papel que assume (mais proativo ou reativo). Como menciona o referido docente “*o tempo de aprendizagem do aluno que está envolvido no ensino a distância não é o mesmo do presencial. O tempo não pode ser gerido da mesma maneira como acontece no ensino presencial*” (D1).

Nesta subcategoria foram identificadas dez unidades de registo (UR) referentes a todos os docentes, tendo existido o seguinte número de UR por docente:

Docente	UR
D1	6
D2	3
D3	1
D4	0
D5	0
D6	0
D7	0

3.3. Apresentação dos Resultados Obtidos no Questionário

Apresentam-se os resultados obtidos no questionário. O presente questionário foi implementado a docentes a distância (professores e tutores) da Universidade Aberta de Portugal.

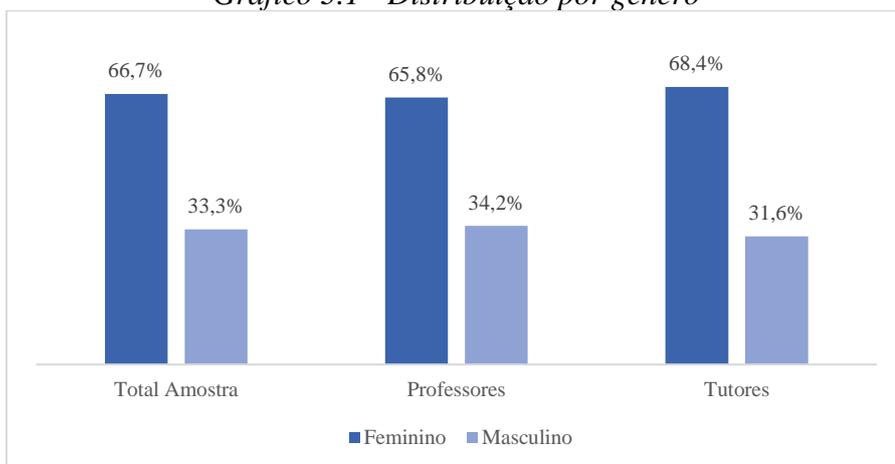
3.3.1 Caracterização e Perfil dos Docentes: Dados Sociodemográficos

O questionário foi divulgado nos diferentes departamentos da UAb, através do Laboratório de Educação a Distância e eLearning (LE@D) e encaminhado pelos coordenadores para os docentes a distância (professores e tutores), obtendo-se um total de 57 respostas completas.

A apresentação dos resultados obtidos no inquérito por questionário, procura caracterizar o perfil dos professores e tutores respondentes, identificar os seus papéis e competências, bem como os fatores e subfatores da identidade do docente a distância e de acordo com os objetivos e questões de investigação definidas.

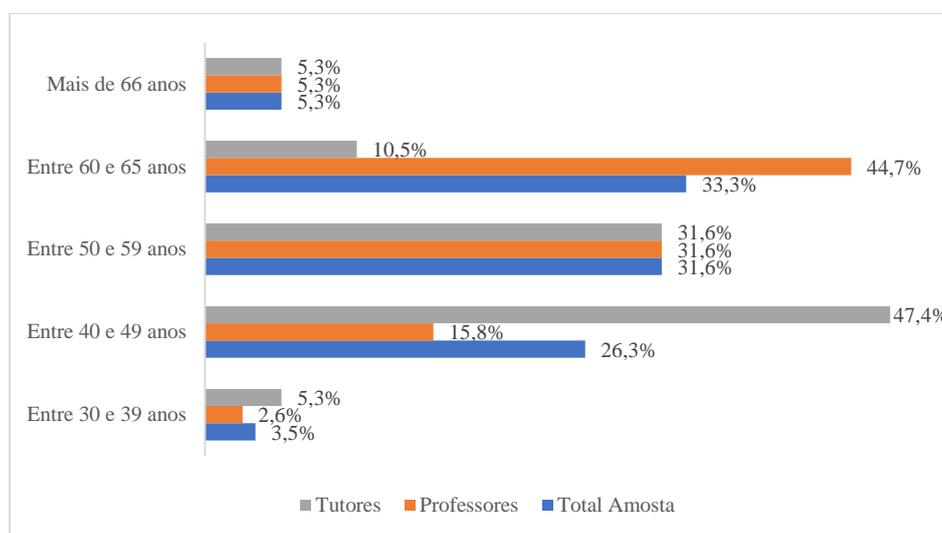
Os participantes do estudo correspondem a 57 docentes, que se distribuem do seguinte modo: 38 são professores, integrando a carreira académica universitária (66,7%) e 19 são tutores (33,3%). Na sua maioria são do género feminino (66,7%), e os restantes respondentes são do género masculino (33%). Quando analisamos esta distribuição tendo em conta o seu perfil de Professor e Tutor, a tendência observada é idêntica (cf. Gráfico 3.1).

Gráfico 3.1 - Distribuição por género



No que diz respeito à **distribuição etária dos docentes** inquiridos, como se pode observar no Gráfico 3.2, os **professores** encontram-se na sua maioria entre os 60 e 65 anos (44,7%), seguida pela faixa etária entre os 50 aos 59 anos (31,6%) e dos 40 e 49 (15,8%), em contraste com o perfil dos **tutores**, que a sua maioria se encontram na faixa etária entre os 40 e 49 anos (47,4%), seguidos pela faixa etária entre os 50 e 59 anos (31,6%). Apenas 3,5% do total dos respondentes tem entre 30 e 39 anos, o que corresponde a um professor e a um tutor. Deste modo, verifica-se que a grande maioria dos professores, situa-se entre os 50-65 anos (76,3%) e no caso dos tutores, no intervalo dos 40-59 anos (79%).

Gráfico 3.2 - Distribuição por idade



Relativamente ao **país de residência** dos inquiridos (cf. Tabela 3.1) e atendendo a que se trata de uma instituição de ensino superior a distância, registou-se que apenas um tutor tem residência fora de Portugal, mais concretamente em Espanha. A maioria são residentes em Portugal (98,2%).

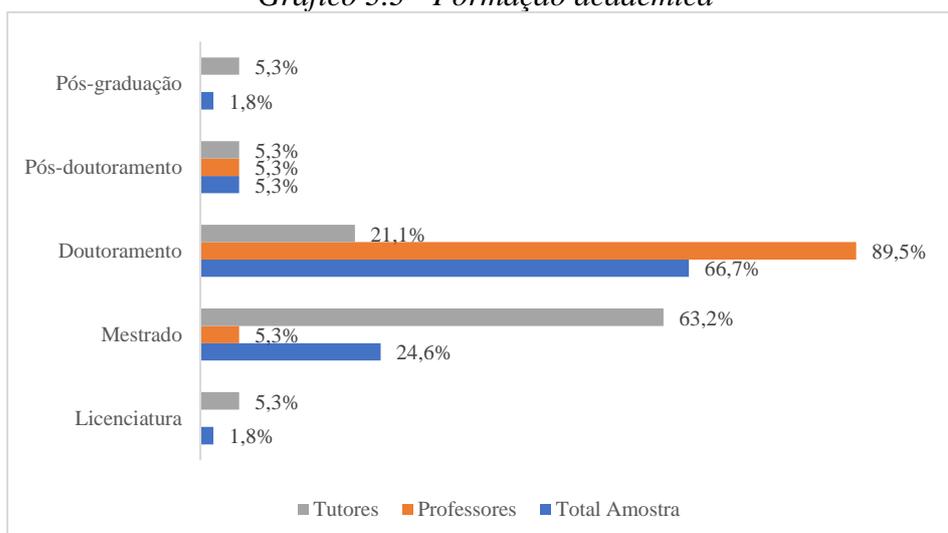
Tabela 3.1- Distribuição da amostra por país de residência

País de residência	Total da amostra (n=57)		Professores (n=38)		Tutores (n=19)	
	n	%	n	%	n	%
Espanha	1	1,8	0	0	1	5,3
Portugal	56	98,2	38	100	18	94,7

No que se refere às **características do perfil curricular e profissional**, foram analisadas várias dimensões tendo em consideração a matriz do questionário (cf. Capítulo Metodologia), que foi elaborada procurando compreender: a formação académica, a atividade principal, a instituição em que exerce a sua atividade principal, o regime contratual dos professores, a satisfação da remuneração dos tutores, os anos de experiência em EaD, a formação em pedagogia da EaD, as horas de trabalho semanais dedicadas à docência em EaD, as horas de interação com os estudantes, a média de unidades curriculares em que é professor ou tutor, as motivações para ensinar a distância, a experiência de docência em ensino superior presencial, o número de produção científica, o número de horas dedicadas à investigação, as unidades curriculares consideradas ideais em EaD, e a proficiência em tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC).

Os docentes ao serem inquiridos sobre a sua **formação académica**, e tendo em conta o total dos respondentes, os resultados obtidos permitem verificar que 66,7% são detentores de doutoramento, seguidos de 24,6%, com mestrado. É no perfil de **professor** que se regista o maior número de doutorados (89,5%), o que naturalmente vai ao encontro dos critérios de admissão na carreira do professor de ensino superior, em contraste com o perfil de **tutor**, onde se registam 21,1% (cf. Gráfico 3.3). Na sua maioria, os tutores assinalaram como formação académica mais elevada, o nível de mestrado (63,2%) ou ainda a frequentar o doutoramento. É interessante sublinhar, que do total de inquiridos, apenas 5,3% assinalou ter um pós-doutoramento, dois professores e um tutor, respetivamente.

Gráfico 3.3 - Formação académica



Questionados sobre a sua **atividade principal**, mais de três quartos dos **professores** (76,3%) declaram que a sua atividade principal é a docência em ensino a distância e os restantes distribuem-se por outras carreiras com atividades como a de investigador (5,3%), designer instrucional (2,6%), docente do ensino superior presencial (2,6%), diretor científico e pedagógico (2,6%), técnico superior (2,6%), formador profissional (2,6%), e advogado (2,6%). Estes resultados podem indicar que parte dos respondentes, são professores com contratos de colaboração temporários, para áreas muito específicas, como é o caso do Professor Auxiliar Convidado. No caso dos **tutores**, apenas 26,3% declaram a atividade de tutor no ensino a distância, logo seguidos de 21,1% que assinalaram serem professores do ensino não superior, outros 21,1% como formadores, 15,8% como técnicos superiores, 5,3% como investigadores, 5,3% como professores do ensino básico e secundário, 5,3% como assistente técnico no exército (cf. Tabela 3.2). Estes resultados estão alinhados com o perfil dos tutores contratados pela Universidade Aberta, tendo em consideração que não poderão ser contratos a longo prazo.

Tabela 3.2 - Atividade profissional principal

	Total da amostra (n=57)		Professores (n=38)		Tutores (n=19)	
	n	%	n	%	n	%
Atividade principal						
Advogado	1	1,8	1	2,6	0	0,0
Assistente Técnico no Exército	1	1,8	0	0	1	5,3
Designer Instrucional	1	1,8	1	2,6	0	0,0
Diretor Científico e Pedagógico	1	1,8	1	2,6	0	0,0
Docente no Ensino a Distância	29	50,9	29	76,3	0	0,0
Docente no Ensino não Superior	5	8,8	1	2,6	4	21,1
Docente no Ensino Superior Presencial	1	1,8	1	2,6	0	0,0
Formador Profissional	5	8,8	1	2,6	4	21,1
Investigador	3	5,3	2	5,3	1	5,3
Docente do Ensino Básico e Secundário Presencial	1	1,8	0	0	1	5,3
Técnico Superior	4	7,1	1	2,6	3	15,8
Tutor no Ensino a Distância	5	8,8	0	0	5	26,3

Quando se questiona os inquiridos sobre qual a **instituição onde exercem a sua atividade principal**, 68,4% referiram a Universidade Aberta, 14% indicaram o Ministério da Educação como a outra instituição onde é exercida a atividade principal (cf. Tabela 3.3), distribuindo-se as respostas do seguinte modo: no perfil dos **professores**, 81,7% assinalaram a Universidade Aberta. No caso perfil dos **tutores**, 42,1% consideram a UAb o local da sua

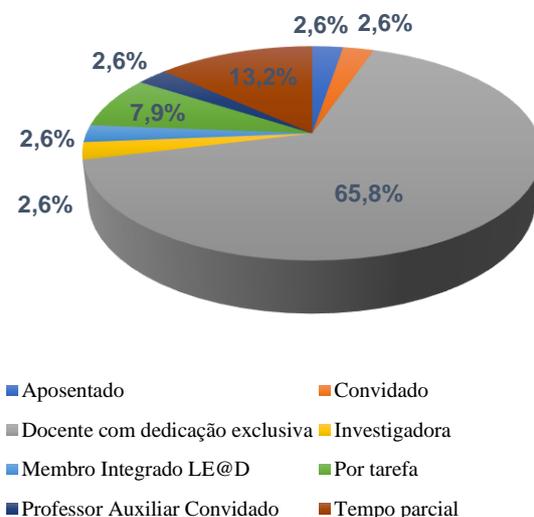
atividade principal, enquanto os restantes dispersam-se por diferentes instituições (58%). Denote-se que os tutores são colaboradores contratados conforme as necessidades e que não fazem parte dos quadros da instituição, justificando deste modo, os resultados verificados.

Tabela 3.3 - Instituição onde exerce a sua atividade profissional principal

	Total da amostra (n=57)		Professores (n=38)		Tutores (n=19)	
	n	%	n	%	n	%
Instituição onde exerce a atividade principal						
Universidade Aberta	39	68,4	31	81,7	8	42,1
Associação Sindical de Professores	1	1,8	1	2,6	0	0,0
CENFIC	1	1,8	0	0,0	1	5,3
Centro de Instrução Técnica	1	1,8	0	0,0	1	5,3
CERCI	1	1,8	0	0,0	1	5,3
Direção de Finanças	1	1,8	0	0,0	1	5,3
Freelancer	1	1,8	1	2,6	0	0,0
Kideiafixa - KideiaStudy	1	1,8	1	2,6	0	0,0
Ministério da Educação	8	14,0	2	5,2	6	31,6
Politécnico de Leiria	1	1,8	1	2,6	0	0,0
Universidade Católica Portuguesa	1	1,8	1	2,6	0	0,0
Universidade de Deusto	1	1,8	0	0,0	1	5,3

Ao perguntar qual a **ligação contratual** à Universidade Aberta, verifica-se que a maioria dos **professores** (65,8%) desempenham funções em regime de dedicação exclusiva, 13,2% a tempo parcial e os restantes 21%, têm outro tipo de ligação contratual que não foi objeto de clarificação em nenhuma pergunta do questionário (cf. Gráfico 3.4). Já no caso dos **tutores**, por serem colaboradores contratados em regime de prestação de serviço, não tendo um vínculo permanente à instituição, não se colocou a questão.

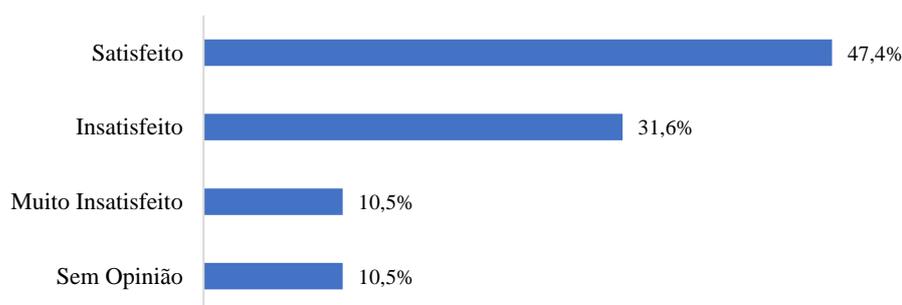
Gráfico 3.4 - Ligação contratual dos professores à UAb



Como mencionado na apresentação dos resultados da questão anterior, os tutores são colaboradores externos à UAb, recrutados para realizar a função de tutor a distância, prevista aquando da criação do Modelo Pedagógico Virtual, e que apenas existe desde 2007 na instituição e em Portugal.

Sabendo desta realidade, procurou-se compreender o grau de **satisfação relativamente à sua remuneração** através da questão “III.9. *Em termos da sua remuneração como tutor a distância, indique qual o grau de satisfação com as condições oferecidas?*” do questionário (cf. Anexo I, p.31). Assim, no caso do perfil de **tutor**, os resultados obtidos nesta pergunta indicam que 47,4% dos tutores consideram-se no geral satisfeitos, embora se tenha registado um certo grau de insatisfação relativamente à remuneração obtida pela função, tendo totalizado 42,1% dos tutores a manifestarem-se como *insatisfeitos* (31,5%) e *muito insatisfeitos* (10,5%) com a remuneração da sua função na instituição (cf. Gráfico 3.5), o que constitui um indicador importante a ser considerado, atendendo também ao facto de 10,5% dos respondentes não se terem posicionado intencionalmente.

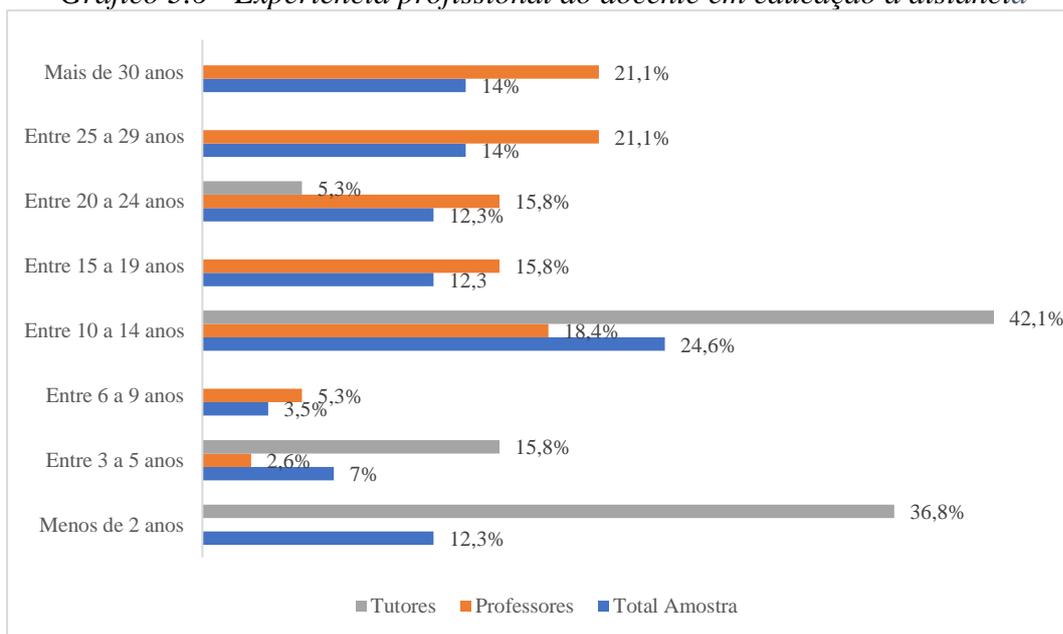
Gráfico 3.5 - Satisfação com a remuneração por parte dos tutores



Os respondentes ao serem inquiridos sobre a **experiência profissional em educação a distância**, os docentes (professores e tutores juntos) demonstram ter *entre 10 a 14 anos* de experiência (24,6%). Ao analisarmos os resultados para cada perfil de forma independente, o perfil do **tutor** revela ter um menor número de anos de experiência profissional em EaD, situando-se entre os 10 a 14 anos (42,1%). Sublinhe-se que nenhum destes tem *entre 25 a 29 anos* (21,1%) ou *mais de 30 anos* (21,1%), como registado no perfil dos **professores** (cf. Gráfico 3.6). Os professores revelam deter uma maior experiência acumulada quando

comparados com os tutores. Por outro lado, verifica-se um dado interessante, para o facto de 36,8% dos **tutores** assinalaram ter *menos de 2 anos* de experiência. Esta diferença pode-se justificar pelo facto dos professores fazerem parte de um grupo da instituição com mais idade, e por estar relacionado com o seu ingresso na carreira docente, que coincide com início da UAb. No caso dos tutores, embora possa existir alguns que obtiveram formação e experiência em EaD fora da UAb, esta função só existe na instituição desde 2007, como já mencionado, demonstrando por isso, menos anos de experiência em EaD.

Gráfico 3.6 - Experiência profissional do docente em educação a distância

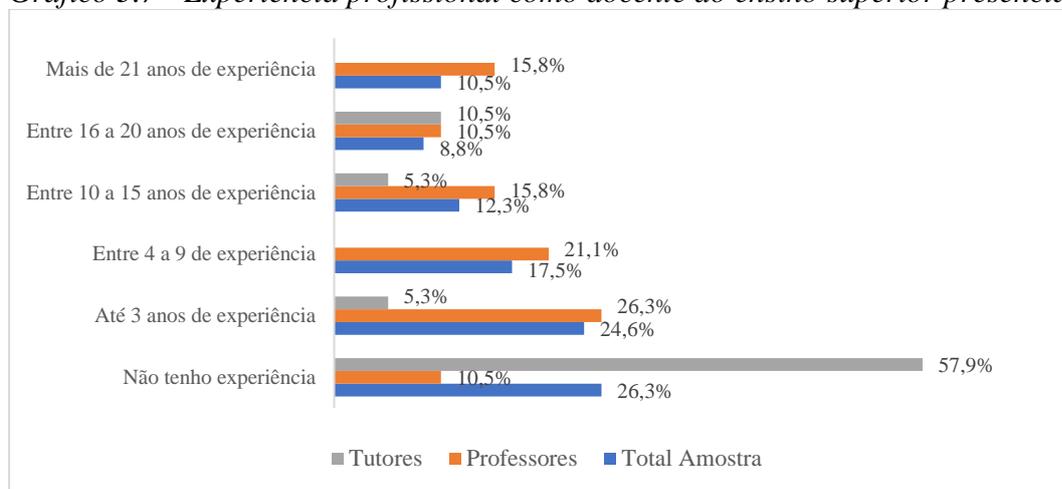


Quando se questionou sobre a **experiência enquanto docente no ensino superior presencial**, os resultados indicam que 26,3% dos inquiridos não tiveram qualquer experiência no ensino presencial, quer professores, quer tutores, o que significa que não tiveram nenhuma formação de carácter pedagógico para uma função ligada ao ensino, mesmo que presencial. Apesar disso, é no perfil do **professor** que se regista um contacto com a atividade de docência presencial mais acentuado, verificando-se que cerca de 42,1% dos professores assinalam entre 10 e mais de 21 anos de experiência. Além destes, os professores selecionaram ainda ter experiência profissional no ensino superior presencial até 3 anos (26,3%) e entre os 4 e 9 anos de experiência (21,1%).

Por seu lado, 57,9% dos **tutores** manifestaram não ter qualquer experiência nesse sentido, sendo que apenas 10,5% revela ter experiência presencial *entre 16 a 20 anos*,

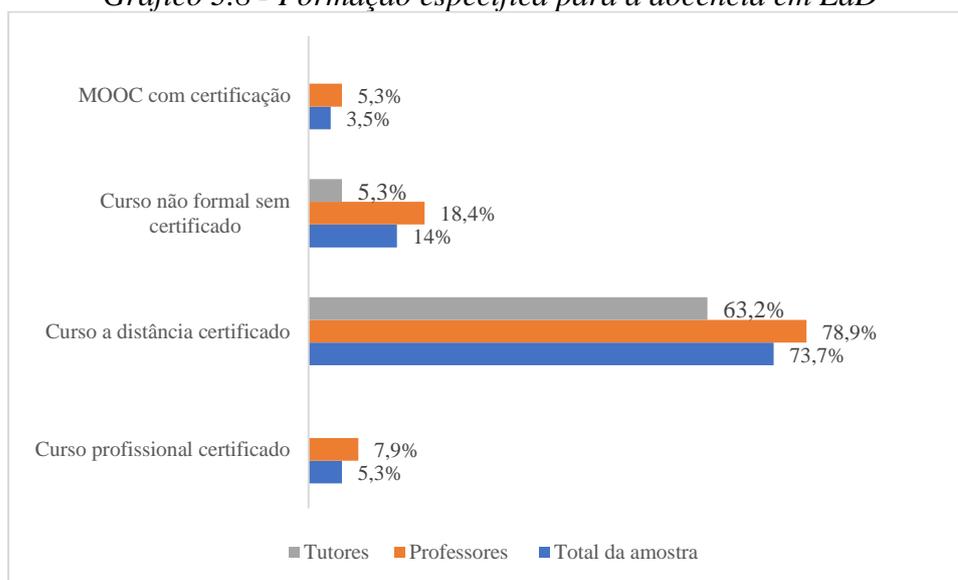
demonstrando que na sua maioria que a experiência em docência/tutoria ao nível do ensino superior é sobretudo em regime a distância (cf. Gráfico 3.7).

Gráfico 3.7 - Experiência profissional como docente do ensino superior presencial



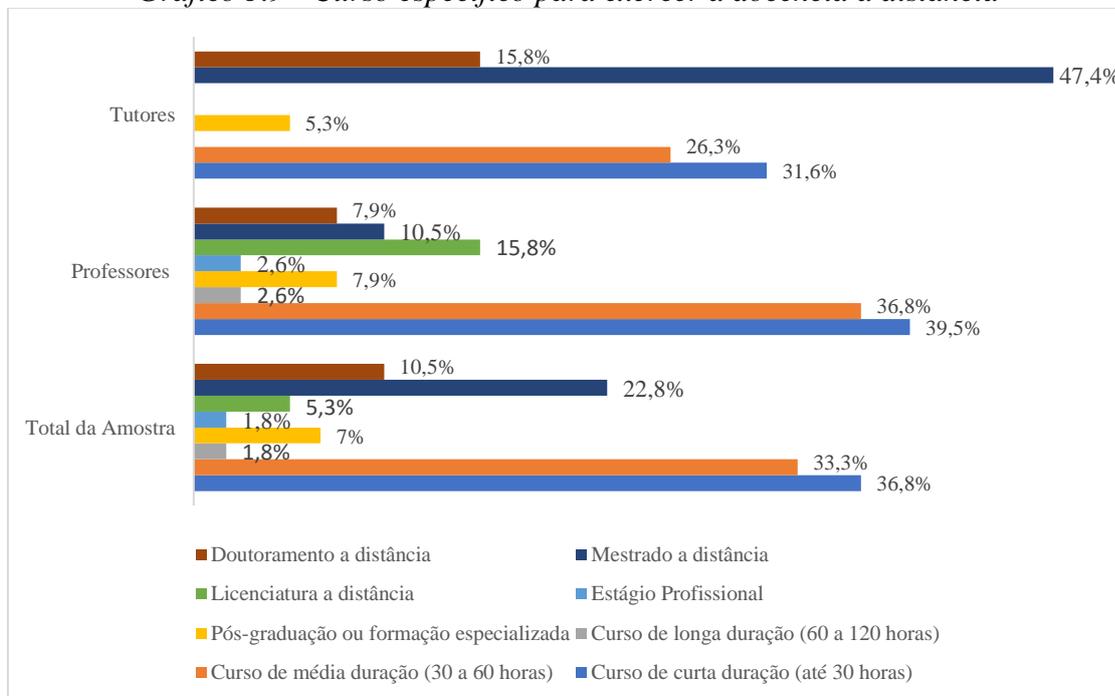
Ao perguntar aos respondentes se frequentaram alguma **formação específica em ensino a distância** para exercer a função de professor ou de tutor, ambos os grupos efetuaram, na sua maioria, um curso a distância com certificação (73,7%), distribuindo-se do seguinte modo: 78,9% no caso dos **professores** e 63,2% no caso dos **tutores**. Um aspeto interessante a assinalar é que cerca de 18,4% dos **professores** indicaram terem frequentado um curso não formal sem certificado (cf. Gráfico 3.8), o que pode ser um indicador para a necessidade de obter formação em determinados aspetos.

Gráfico 3.8 - Formação específica para a docência em EaD



Quando se colocou a questão de quais foram os **cursos específicos que frequentaram para exercer as funções**, 39,5% dos **professores** indicaram que frequentaram um curso de curta duração (até 30 horas), enquanto outros 36,8% frequentaram um curso de média duração (30 a 60 horas), seguido da frequência de uma licenciatura a distância (15,8%), mestrado a distância (10,5%), doutoramento a distância (7,9%), pós-graduação (7,9%) e um curso de longa duração (2,6%). No que se refere aos **tutores**, 47,4% assinalaram que foi o mestrado a distância que lhes conferiu a formação específica para o exercício da sua função, seguidos de 31,6% que indicaram que foi através de um curso de curta duração (até 30 horas), 26,3% um curso de média duração (30 a 60 horas), 15,8% por doutoramento a distância, e 5,3% por pós-graduação (cf. Gráfico 3.9).

Gráfico 3.9 - Curso específico para exercer a docência a distância



Relativamente à questão quais as **áreas científicas** em que atuam os respondentes do questionário, é de notar que em ambos os grupos há uma representação considerável das Ciências da Educação (33,3%). No caso dos **tutores**, na sua maioria atua na área das Ciências de Educação (42,1%), seguindo-se a área de História e Psicologia, ambas com 15,8%, seguidas da Economia, Gestão e Filosofia todas com uma média de 5,3%. Por sua vez, os **professores** respondentes, atuam na área das Ciências da Educação (28,9%), seguindo-se as áreas das Línguas e Literatura (18,4%), da História (13,2%), das Humanidades (10,5%), da

Gestão, Psicologia, das Artes e das Ciências da Informação todas com uma média de 5,3%, seguidos de Economia e das Ciências da Computação com 2,6% demonstrando uma maior heterogeneidade de áreas científicas no grupo dos professores (cf. Tabela 3.4).

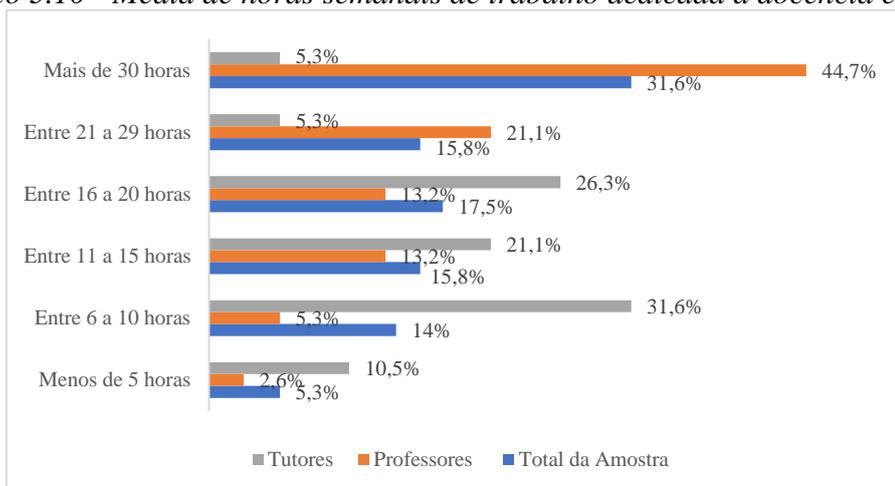
Tabela 3.4 - Área científica de atuação em educação a distância

Área científica que é professor/tutor	Total da amostra (n=57)		Professores (n=38)		Tutores (n=19)	
	n	%	n	%	n	%
História	8	14	5	13,2	3	15,8
Ciências da Educação	19	33,3	11	28,9	8	42,1
Línguas e Literatura	7	12,3	7	18,4	0	0,0
Humanidades	5	8,8	4	10,5	1	5,3
Economia	2	3,5	1	2,6	1	5,3
Gestão	2	3,5	2	5,3	0	0,0
Psicologia	5	8,8	2	5,3	3	15,8
Artes	2	3,5	2	5,3	0	0,0
Filosofia	1	1,8	0	0,0	1	5,3
Ciências da Computação	1	1,8	1	2,6	0	0,0
Ciências da Informação	2	3,5	2	5,3	0	0,0

Ao serem questionados qual a **média de trabalho semanal dedicado à docência ou à tutoria a distância**, e como descrito no Gráfico 3.10, a maioria dos respondentes assinalou mais de 30 horas (31,6%). Destes, os **professores** apresentam-se com maior número de horas semanais despendidas ao seu trabalho docente, com mais de 30 horas (44,7%), em comparação com os **tutores** que assinalaram em média entre 6 a 10 horas (31,6%) e entre as 16 a 20 horas (26,3%). Recorde-se que esta questão incluía um conjunto de aspetos a considerar, como o tempo de preparação, a conceção de conteúdos ou matérias, entre outros.

Importa sublinhar que de acordo com o ECDU de 2009 (Decreto-Lei n.º 205/2009), cada professor do ensino superior, em tempo integral presta na instituição na atividade de docente um mínimo de 6 horas a um máximo de 9 horas, e o serviço de assistência/apoio a alunos, deve em regra, corresponder a metade desse tempo. Ainda, ao abrigo do disposto n.º 1 do artigo 51 da Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro, o docente pode acumular funções noutra instituição até um máximo de seis horas letivas semanais.

Gráfico 3.10 - Média de horas semanais de trabalho dedicada à docência e tutoria



Como mencionado na fundamentação teórica, um aspeto fundamental nos modelos de ensino a distância é a componente da interação entre professor e/ou tutor e estudantes, assim como entre estudantes. Deste modo, constitui-se um indicador determinante para garantir a qualidade do ensino, da aprendizagem, diminuir a sensação de distância por parte dos estudantes, bem como acompanhar a aprendizagem do estudante e garantir, no caso da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior, as chamadas horas de contacto (A3ES, 2020).

Quando questionados sobre a **interação em EaD nas plataformas digitais com os estudantes**, e de acordo com os dados descritos no Gráfico 3.11, constata-se que um total de 42,1% dos docentes (professores e tutores) situam-se no intervalo entre *15 e 29 horas* em média por semana. Quando se analisa por perfil os resultados foram os seguintes:

Professores

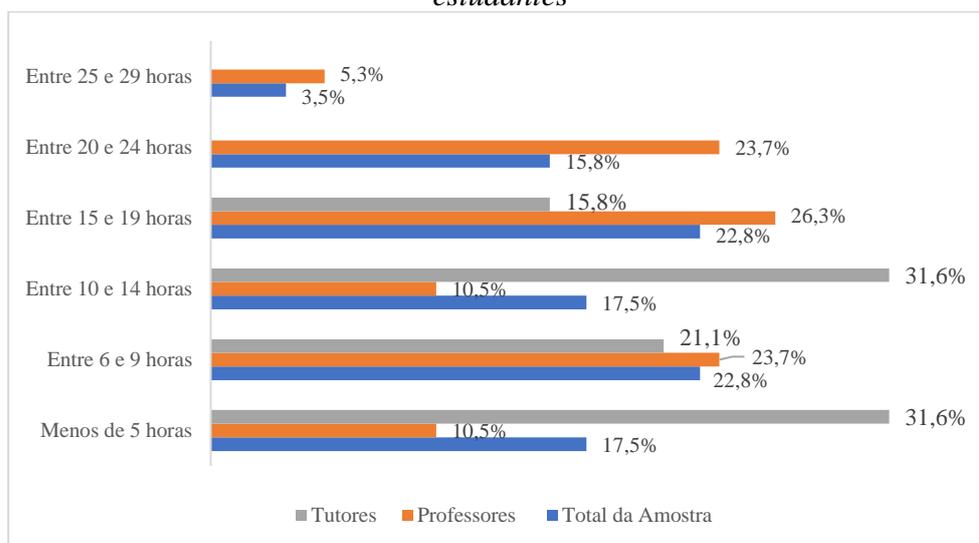
4. 26,3% indicaram que dedicam em média entre 15 a 19 horas por semana;
5. 23,7% entre 6 a 9 horas;
6. 23,7% entre 20 a 24 horas por semana.

Tutores

- 31,6% responderam que dedicam em média por semana, menos de 5 horas;
- 31,6%, responderam entre 6 a 9 horas.

No caso dos professores, estes resultados demonstram ser um pouco surpreendentes, indicando que cerca de 50% dos professores percecionam o tempo médio de interação nas plataformas digitais como bastante elevado, entre as *15 a 24 horas*.

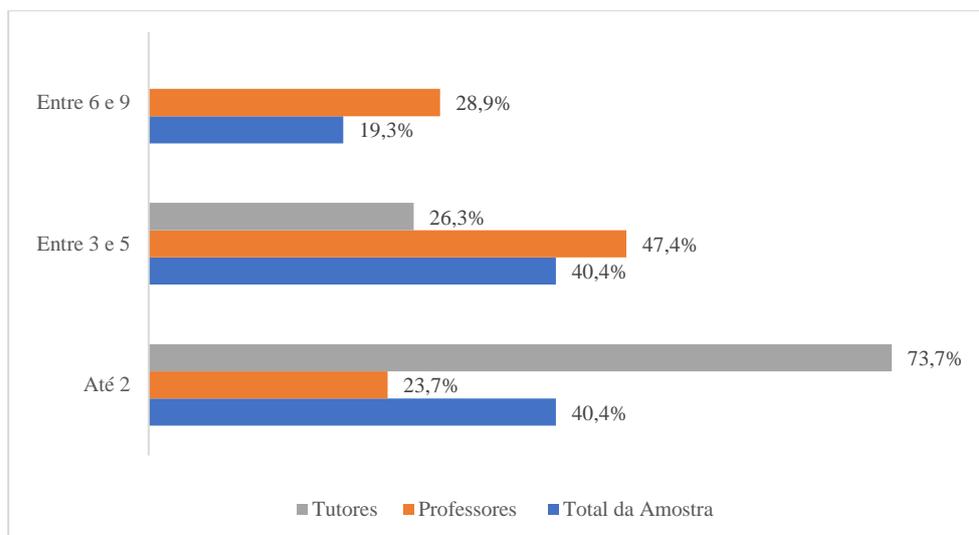
Gráfico 3.11 - Média de horas semanais de interação nas plataformas digitais com os estudantes



Quando os docentes foram questionados sobre o **número médio de unidades curriculares por semestre**, os professores indicaram que têm à sua responsabilidade várias unidades curriculares: 47,4% dos **professores** referem que têm seu cargo entre 3 a 5 unidades curriculares, enquanto 28,9% indicam que possuem a seu cargo, entre 6 a 9 unidades curriculares, seguida por uma percentagem de 23,7% que afirmam serem responsáveis por até 2 unidades curriculares. No caso dos **tutores** responderam, que na sua maioria, por semestre, cerca de 73,7% são responsáveis pela tutoria até 2 unidades curriculares, seguidas de 26,3% que indicou entre as 3 e 5 unidades curriculares, número bastante menor quando comparado com um número de UCs atribuída aos professores (cf. Gráfico 3.12).

Naturalmente que este indicador é diferente para professores e tutores, também pela diferença dos papéis e funções que desempenham. No caso dos professores, não há limite de unidades curriculares semestrais, embora o número elevado registado em vários casos demonstra uma visão que desqualifica o papel da docência a distância. No caso dos tutores só podem desempenhar a tutoria num máximo de quatro turmas simultâneas.

Gráfico 3.12 - Número médio de UCs e/ou cursos de formação por semestre



Ao serem questionados sobre o número de **publicações científicas na área de educação a distância**, os **professores** revelaram nos resultados obtidos, serem mais ativos, sendo autores de 4 a 9 publicações científicas (26,3%), seguidas de mais de 10 publicações científicas (23,7%) e até 3 publicações (21,1%). Ainda assim, 28,9% dos professores optaram pela opção de resposta “não se aplica”, não indicando qualquer número de publicações na área de EaD. Estes resultados constituem um dado relevante em termos da carreira profissional, atendendo a ser uma componente obrigatória na carreira do docente de ensino superior, a publicação através da atividade de “investigação” (cf. ECDU).

No caso da instituição Universidade Aberta trata-se de uma das dimensões consideradas na avaliação anual, no âmbito da “Avaliação da Atividade Docente” (Artigo 6º Despacho Nº 14/R/2019)¹³ e na avaliação dos docentes a tempo integral de três em três anos (Regulamento de Avaliação de Desempenho dos Docentes da UAb)¹⁴ e também, constante nos muitos concursos internacionais e internos para progressão na carreira de professor de ensino superior.

Esta opção selecionada por alguns professores, poderá ser justificada por um lado, com as situações de professores auxiliares convidados para lecionar alguma unidade

¹³ Disponível em https://portal.uab.pt/wp-content/uploads/2021/07/Regulamento-de-Servico-dos-Docentes-da-UAb_Despacho-no-14.pdf

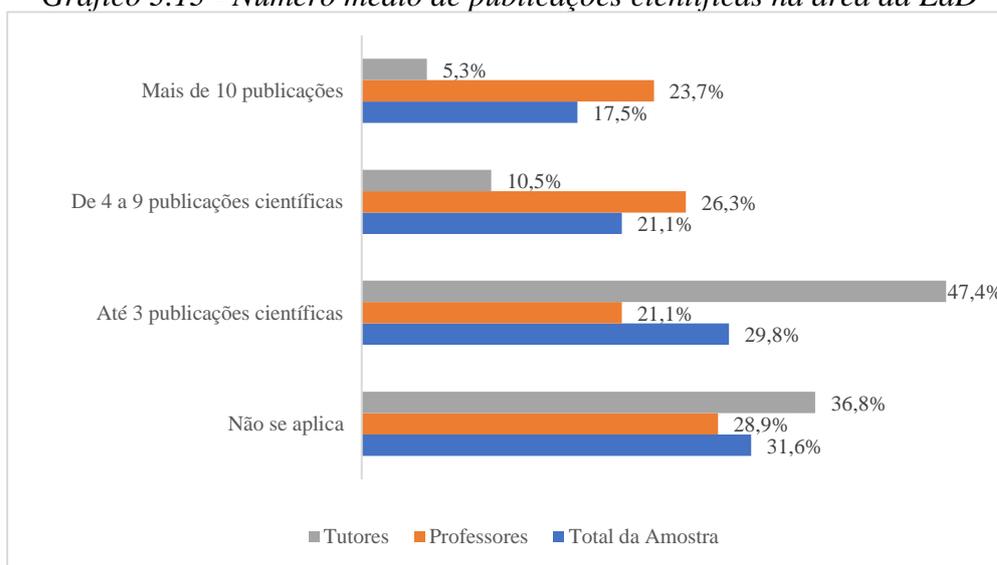
¹⁴ Disponível em <https://portal.uab.pt/wp-content/uploads/2020/09/Regulamento-de-Avaliacao-de-Desempenho-dos-Docentes-da-UAb-D99R2020.pdf>

curricular durante algum semestre e que não estão integrados em centros de investigação; e por outro lado, o caso de professores cuja área de investigação se encontra ligada apenas a áreas científicas.

Por sua vez, no caso do perfil de **tutor**, os respondentes demonstram ter um número menor de publicações, sendo que na sua maioria, ou seja, 47,4% assinalaram uma produção até 3 publicações científicas em EaD, seguido de 10,5% de atribuição de 4 a 9 publicações e, por fim, a produção de mais de 10 publicações apontado por 5,3% dos tutores inquiridos. Embora, tal como os professores, 36,8% dos tutores inquiridos selecionaram a opção “não se aplica” (cf. Gráfico 3.13).

Considera-se este resultado muito importante, na medida em que apesar da não-dependência institucional contratual, os tutores revelam valorizar a necessidade de investigar e, portanto, também de publicar, apontando para um perfil profissional, ativo e dinâmico. Embora o Regulamento de Tutoria da Universidade Aberta¹⁵, no seu Artigo 2, alínea j inclua atividades de investigação, pode-se considerar um pouco desadequado atendendo aos valores de pagamento da atividade de tutoria a distância na instituição, apontando para um conjunto de competências e papéis de um perfil desejável, mas que não é remunerado em conformidade.

Gráfico 3.13 - Número médio de publicações científicas na área da EaD

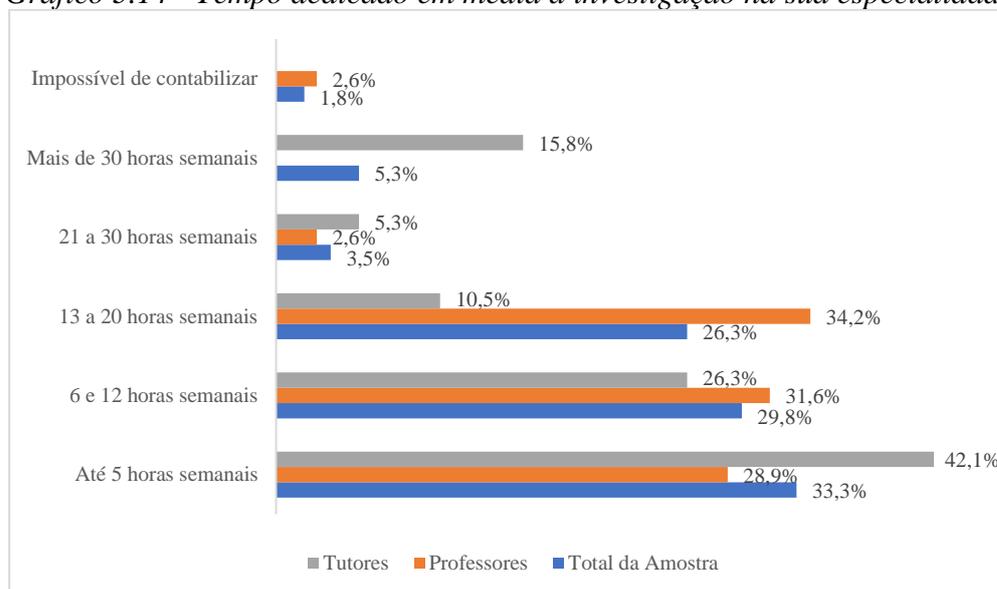


¹⁵ Disponível em https://portal.uab.pt/wp-content/uploads/2017/07/D70-R-2017_Aprova%C3%A7%C3%A3o-do-Regulamento-de-Tutoria_19jun2017.pdf

Quando inquirimos os docentes (professores e tutores) deste estudo sobre o **tempo dedicado em média à investigação**, 33,3% indicaram *até 5 horas semanais*, enquanto 56,1% apontaram *entre 6 e 20 horas semanais*, o que indicia uma dedicação muito interessante no perfil dos docentes desta instituição. No entanto, quando analisamos os resultados à luz do seu perfil de professor e de tutor, os resultados são um pouco diferentes. No caso dos **professores**, a sua dedicação em termos de investimento de tempo, sendo que cerca de 34,2% respondeu de *13 a 20 horas semanais* dedicadas à investigação na sua área científica, enquanto 31,6% indicou *6 a 12 horas semanais* a esta atividade, seguidos de *até 5 horas semanais* por cerca de 28,9% dos professores.

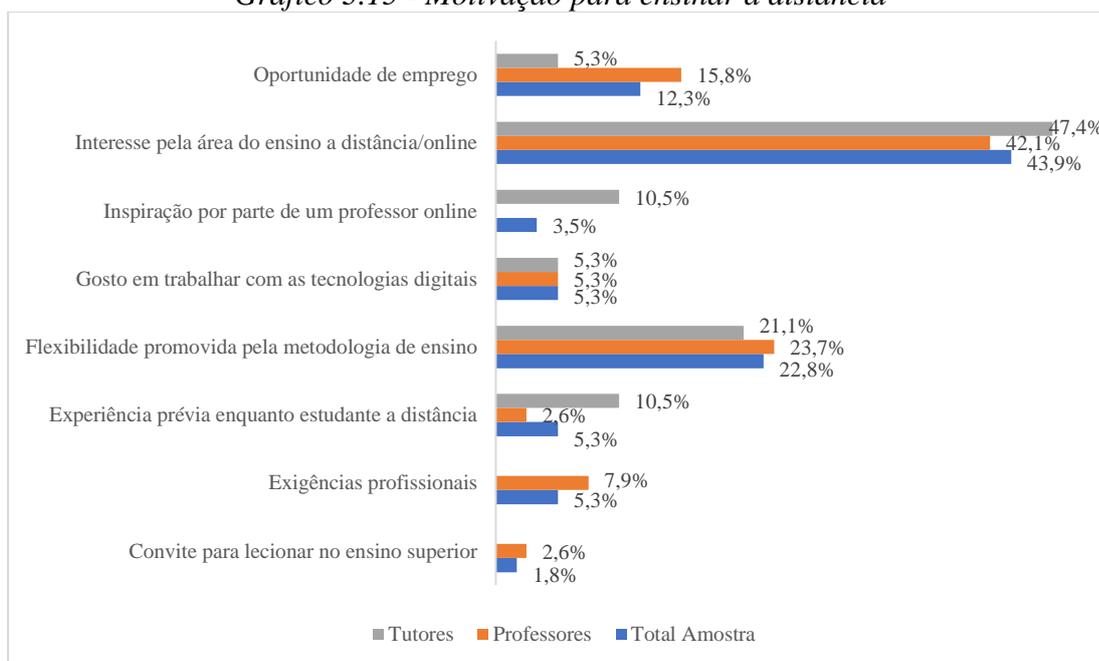
Relativamente aos **tutores**, o tempo de investimento, 42,1% destes, dedicam *até 5 horas semanais* à componente de investigação em EaD, seguidos de entre *6 a 12 horas* por 26,3%, enquanto uma percentagem menor de 15,8%, respondeu *mais de 30 horas* dedicadas a esta atividade (cf. Gráfico 3.14), coincidindo com a menor produção científica demonstrada face aos professores, como verificado anteriormente.

Gráfico 3.14 - Tempo dedicado em média à investigação na sua especialidade



Ao serem questionados sobre a **principal motivação para ensinar a distância**, os docentes, selecionaram variadas motivações, tendo-se registado uma concordância entre professores e os tutores, relacionado com o interesse pela área do ensino a distância/online (43,9%), e pela flexibilidade promovida pela metodologia de ensino (22,8%) mencionadas como as principais motivações dos professores e tutores (cf. Gráfico 3.15).

Gráfico 3.15 - Motivação para ensinar a distância

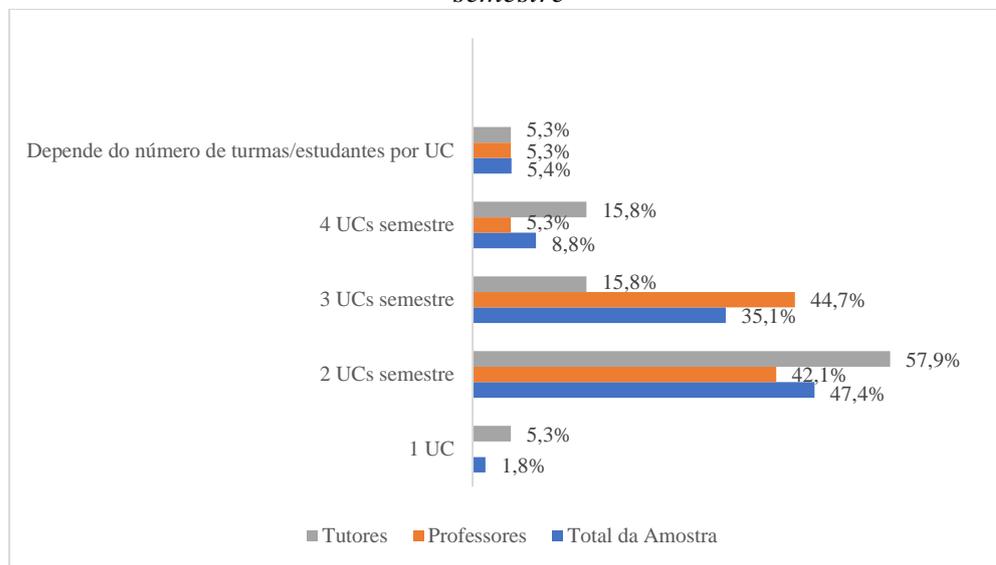


Ao serem convidados a revelar qual o **número de unidades curriculares consideradas ideais** para a docência e para a tutoria a distância, verificou-se que a maioria dos respondentes, ou seja, cerca de 47,4% dos docentes, considerou que os números ideais seriam entre 2 unidades curriculares, seguidos de 35,1% dos inquiridos que consideraram ser 3 unidades curriculares por semestre. Esta é uma opinião partilhada pela grande maioria dos professores (86,8%) e pelos tutores (73,7%), indicando um consenso generalizado. Ainda assim, 8,8% da amostra total (5 docentes) apontou 4 unidades curriculares por semestre, correspondendo a três tutores e dois professores, respetivamente (cf. Gráfico 3.16).

Nesta questão existia uma opção de resposta aberta, por isso, um professor indicou que depende que o número de turmas por UC: “*não é tanto o número de UCs, mas sim as turmas que delas resultam. Posso ter 4 turmas de uma mesma UC, 3 de outra, etc.*”. Enquanto outro professor referiu que “*por exemplo, para a criação de um curso online o grande*

trabalho acontece no primeiro ano. Depois, nos anos posteriores, temos de atualizar os conteúdos.”

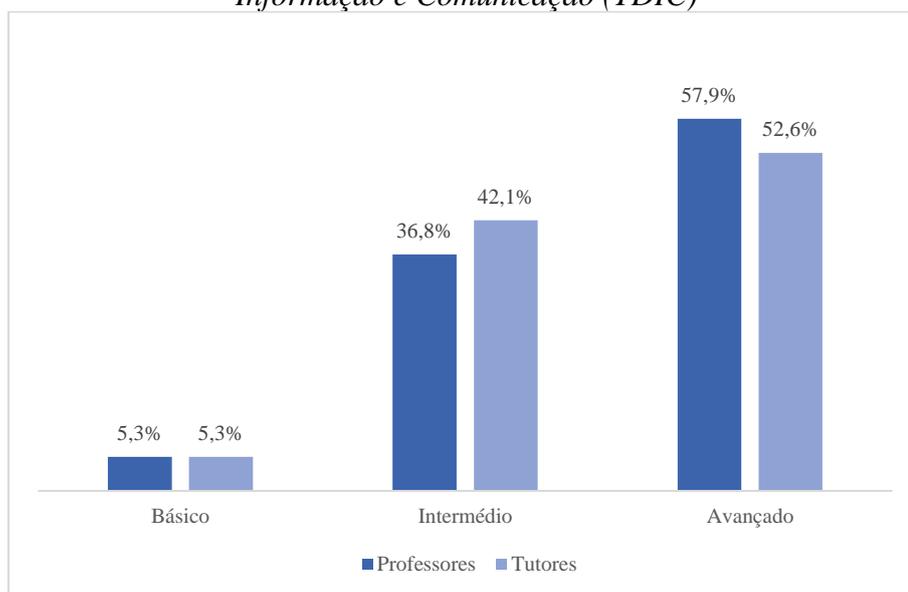
Gráfico 3.16 - UCs consideradas adequadas para a docência e tutoria a distância por semestre



Questionados sobre o **nível de proficiência no uso das TDIC** no exercício da docência e tutoria a distância, os resultados indicam que têm um nível elevado de proficiência tecnológica. Podemos observar no Gráfico 3.17 que mais de 50% dos tutores e professores autoavaliaram o seu nível de proficiência, como sendo avançado e apenas 5,3% considerou encontrar-se num nível básico de proficiência. Quando se analisa os resultados por perfil, os **professores** tendem a autoavaliarem a sua proficiência, quer no nível intermédio (36,8%), quer no nível avançado (57,9%). Os **tutores**, seguem o mesmo padrão situando 42,1% no nível intermédio (ligeiramente acima dos professores) e 52,6% no nível avançado.

Compreende-se que este indicador é de grande importância, visto que estes docentes exercem a sua atividade no contexto de uma instituição de ensino a distância na qual o ensino-aprendizagem é totalmente mediado pelas tecnologias, quer de natureza assíncrona, quer síncrona. Por outro lado, apesar de não existir uma formação permanente nesta área, existe um desenvolvimento e aperfeiçoamento das competências através da constante imersão no ambiente virtual de aprendizagem, que constitui o cenário onde atuam os docentes.

Gráfico 3.17 - Avaliação do nível de proficiência no uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC)



3.3.2 Competências do Docente a Distância

Com a aplicação do questionário aos docentes, procurou-se compreender qual o grau de importância dado às diferentes competências (num total de 65) associadas aos oito papéis do professor e do tutor a distância. Cada uma delas foi identificada, com o papel a que correspondiam. Como justificado anteriormente, no Capítulo da Metodologia, pretendeu-se que de acordo com função de professor ou do tutor, fosse atribuído um grau de importância às diferentes competências envolvidas, através de uma escala *Likert* em que 1 (sem opinião), 2 (nada importante), 3 (pouco importante), 4 (importante), e 5 (muito importante).

A nível pedagógico, a competência *‘planear e organizar a participação do estudante nas atividades’* é aquela que foi mais valorizada pela totalidade dos inquiridos (professores e tutores) tendo obtido uma média de 4,60 e um desvio padrão de 0,68.

No caso do perfil **professor** e de acordo com os resultados apresentados na Tabela 3.5, existem competências que são consideradas mais importantes, nomeadamente, a *‘conceção e desenho do curso/módulo a nível geral e de cada componente’*, *‘conceber e desenvolver materiais digitais’* (média = 4,76; desvio padrão = 0,49), a competência *‘conceber e desenvolver as atividades de aprendizagem’* (média = 4,76; desvio padrão = 0,49), *‘definir as estratégias e atividades de avaliação’* (média = 4,76; desvio padrão = 0,43). Estas diferenças são estatisticamente significativas ($p < 0,05$). Na verdade, as competências

pedagógicas são das mais importantes e especialmente desenvolvidas pelos professores, uma vez que têm também a responsabilidade do desenho e conceção das unidades curriculares, competência que não faz parte das funções do tutor (Pereira et al., 2007). No caso dos **tutores**, é valorizada sobretudo, a competência ‘organizar e promover a autoformação e desenvolvimento profissional’ (média = 4,53; desvio padrão = 0,69).

Tabela 3.5 - Importância atribuída às competências pedagógicas

Competências Pedagógicas	Total da amostra (n=57)		Professores (n=38)		Tutores (n=19)		p
	Média	DP	Média	DP	Média	DP	
Desenho instrucional							
Conceção e desenho do curso/módulo a nível geral e de cada componente	4,23	0,96	4,76	0,49	3,16	0,76	<0,001
Conceber e desenvolver materiais digitais	3,89	0,90	4,11	0,83	3,47	0,90	<0,05
Conceber e desenvolver as atividades de aprendizagem	4,46	0,80	4,76	0,49	3,84	0,95	<0,001
Definir as estratégias e atividades de avaliação	4,37	0,84	4,76	0,43	3,58	0,90	<0,05
Conteúdo							
Conceber e criar os conteúdos do curso/programa	3,86	1,03	4,24	0,94	3,11	0,73	<0,001
Definir os ambientes e ferramentas para o curso	3,84	0,90	4,00	0,83	3,53	0,96	0,061
Adotar procedimentos de implementação da qualidade pedagógica	4,32	0,85	4,32	0,84	4,32	0,88	0,912
Relacionar as temáticas do curso com fenómenos científicos, sociais e culturais	4,33	0,79	4,34	0,66	4,32	1,01	0,907
Tutoria							
Organizar e promover diferentes tipos de docência e tutoria	4,05	0,92	3,97	0,97	4,21	0,78	0,329
Organização e facilitação							
Planear e organizar a participação do estudante nas atividades	4,60	0,68	4,66	0,58	4,47	0,84	0,399
Profissional							
Organizar e promover a autoformação e desenvolvimento profissional	4,39	0,68	4,32	0,66	4,53	0,69	0,271

DP = Desvio Padrão

No total dos respondentes as **competências sociais** não são valorizadas de forma muito distinta, sendo a competência *‘fornecer feedback às interações e comunicações do estudante’* (média = 4,77; desvio padrão = 0,46) e *‘manter um ambiente de aprendizagem cordial’* (média = 4,74; desvio padrão = 0,44) consideradas as mais importantes pelos respondentes. Todas as competências têm uma média de importância percebida significativamente superior nos tutores, em comparação com os professores, destacando-se sobretudo três com a mesma média de 5,00 (cf. Tabela 3.6) a *‘competência manter um ambiente de aprendizagem cordial’*, a de *‘resolver conflitos de forma amigável’* e *‘atuar como um facilitador da aprendizagem’*. Estas competências sociais vão de encontro ao papel do tutor, na medida em que têm uma componente de facilitação da aprendizagem e de acompanhamento aos estudantes a distância.

Tabela 3.6 - Importância atribuída às competências sociais

Competências Sociais	Total da amostra (n=57)		Professores (n=38)		Tutores (n=19)		p
	Média	DP	Média	DP	Média	DP	
Manter um ambiente de aprendizagem cordial	4,74	0,44	4,61	0,50	5,00	0,00	<u><0,001</u>
Resolver conflitos de forma amigável	4,67	0,66	4,50	0,76	5,00	0,00	<u><0,001</u>
Abster-se de comportamentos indesejáveis	4,68	0,69	4,55	0,80	4,95	0,23	<u><0,05</u>
Atuar como um facilitador da aprendizagem	4,70	0,65	4,55	0,76	5,00	0,00	<u><0,05</u>
Melhorar o ambiente de aprendizagem	4,54	0,78	4,37	0,88	4,89	0,32	<u><0,05</u>
Enviar mensagens de estímulo ao estudante	4,51	0,63	4,32	0,66	4,89	0,32	<u><0,05</u>
Fornecer <i>feedback</i> às interações e comunicações do estudante	4,77	0,46	4,68	0,53	4,95	0,23	<u><0,05</u>
Dinamizar e promover a interação com os estudantes	4,65	0,58	4,55	0,65	4,84	0,38	<u><0,05</u>
Manter a coordenação informada dos assuntos da turma	4,33	0,61	4,13	0,58	4,74	0,45	<u><0,05</u>

DP = Desvio Padrão

Em termos de **competências de avaliação**, ressalta-se o facto da componente ‘*adotar processos de feedback automático*’ ser a competência menos valorizada por todos os respondentes do questionário (cf. Tabela 3.7). As interações humanas entre estudantes e docentes são um ponto crucial no ensino a distância, pelo que o *feedback* automático constitui o oposto. Naturalmente que elas podem existir e já foram desenvolvidas de forma experimental através de módulos de Inteligência Artificial, como por exemplo no projeto Tutor Virtual (Guerreiro, Barros, & Morgado, 2019; Morgado & Oliveira, 2022).

Por outro lado, as **competências de avaliação**, mais valorizadas são a ‘*avaliar o trabalho do estudante de acordo com os critérios estabelecidos*’ (média = 4,82; desvio padrão = 0,38) e o ‘*dar feedback atempado sobre as atividades*’ (média = 4,81; desvio padrão = 0,40). Esta última competência é significativamente mais valorizada pelos tutores ($p < 0,05$).

Tabela 3.7 - Importância atribuída às competências de avaliação

Competências Avaliação	Total da amostra (n=57)		Professores (n=38)		Tutores (n=19)		p
	Média	DP	Média	DP	Média	DP	
Avaliar o trabalho do estudante de acordo com os critérios estabelecidos	4,82	0,38	4,79	0,41	4,89	0,32	0,333
Monitorizar o progresso individual e do grupo	4,58	0,57	4,50	0,60	4,74	0,45	0,137
Dar <i>feedback</i> atempado sobre as atividades	4,81	0,40	4,71	0,46	5,00	0,00	<0,05
Desenvolver mecanismos para monitorizar a participação	4,32	0,81	4,21	0,81	4,53	0,77	0,165
Promover momentos de balanço intermédio	4,21	0,77	4,03	0,79	4,58	0,61	<0,05
Analisar as condicionantes institucionais para o desempenho do curso	3,58	1,12	3,37	1,20	4,00	0,82	0,243
Avaliar o desempenho individual e do grupo	4,53	0,60	4,47	0,56	4,63	0,68	0,354
Adotar processos de <i>feedback</i> automático	3,54	1,09	3,47	1,01	3,68	1,25	0,495
Desencadear estratégias de remediação sempre que oportuno	4,18	0,93	4,08	0,88	4,37	1,01	0,271
Avaliar o curso/programa	4,04	1,05	4,16	0,97	3,79	1,18	0,215

DP = Desvio Padrão

No que respeita às **competências de gestão**, a competência ‘*gerir o tempo e a calendarização do curso*’ (média = 4,53; desvio padrão = 0,56) é a mais importante e é significativamente mais valorizada pelos **professores** ($p < 0,05$). A importância desta competência, poderá ser justificada pelo facto da gestão do tempo ser um dos fatores essenciais para o estudante a distância, sendo um dos aspetos abordados logo de início num curso a distância e em particular na UAb. No caso dos **tutores**, destaca-se a competência de ‘*colaborar com a equipa docente do curso*’ (média = 4,47; desvio padrão = 0,84). Os professores e tutores trabalham de forma colaborativa nas UCs. O professor é responsável pela programação e o tutor da aplicação desse instrumento, trata-se de um trabalho em conjunto, podendo ser um dos motivos pela sua valorização (cf. Tabela 3.8).

Tabela 3.8 - Importância atribuída às competências de gestão

Competências Gestão	Total da amostra (n=57)		Professores (n=38)		Tutores (n=19)		p
	Média	DP	Média	DP	Média	DP	
Gerir o tempo e a calendarização do curso	4,33	0,81	4,53	0,56	3,95	1,08	<0,05
Demonstrar qualidades de liderança	4,09	1,01	4,11	1,03	4,05	0,97	0,854
Estabelecer regras e regulamentos	4,07	0,78	4,13	0,70	3,95	0,91	0,403
Acompanhar os procedimentos de gestão e de administração eficientemente	3,95	0,81	3,97	0,82	3,89	0,81	0,732
Participar nas atividades de coordenação do curso	3,93	0,73	3,95	0,66	3,89	0,88	0,800
Colaborar com a equipa docente do curso	4,37	0,70	4,32	0,62	4,47	0,84	0,426
Comunicar e colaborar com a equipa administrativa	3,75	0,85	3,92	0,71	3,42	1,02	0,065

DP = Desvio Padrão

Não se observam grandes variações de importância média atribuída nas diferentes **competências tecnológicas** no total dos inquiridos. Existe sim, uma divisão de opiniões entre professores e tutores no que respeita à valorização de algumas competências. Por um lado, a competência ‘*selecionar recursos apropriados para a aprendizagem*’ (média = 4,71; desvio padrão = 0,57) é significativamente mais valorizada pelos **professores** ($p < 0,05$). Na conceção da UC, cabe ao professor selecionar os recursos que considera adequados para a aprendizagem. Por outro lado, as competências de ‘*sugerir recursos aos estudantes*’, ‘*manter-se atualizado e aprender sobre novos softwares necessários ao processo de ensino-*

aprendizagem'; e ter 'conhecimento sobre as características e utilidades das plataformas e ferramentas digitais' são significativamente as mais valorizadas pelos **tutores** ($p < 0,05$), tendo a mesma média de 4,63 e desvio padrão de 0,50 (cf. Tabela 3.9). Os tutores procuram ajudar os estudantes a se sentirem confortáveis no ambiente online, sugerindo diferentes ferramentas para desenvolverem a sua aprendizagem de forma individual ou colaborativa com sucesso.

Tabela 3.9 - Importância atribuída às competências tecnológicas

Competências Tecnológicas	Total da amostra (n=57)		Professores (n=38)		Tutores (n=19)		p
	Média	DP	Média	DP	Média	DP	
Selecionar recursos apropriados para a aprendizagem	4,47	0,85	4,71	0,57	4,00	1,11	<0,05
Ter conhecimento dos procedimentos técnicos para o desenvolvimento de conteúdos multimédia e adaptá-los aos ambientes de aprendizagem online	4,11	0,92	3,97	0,94	4,37	0,83	0,128
Sugerir recursos aos estudantes (fornecedor de recursos)	4,30	0,82	4,13	0,91	4,63	0,50	<0,05
Manter-se atualizado e aprender sobre novos <i>softwares</i> necessários ao processo de ensino-aprendizagem	4,07	0,88	3,89	0,95	4,42	0,61	<0,05
Ter conhecimento sobre as características e utilidades das principais plataformas, dos recursos e ferramentas digitais	4,23	0,85	4,03	0,92	4,63	0,50	<0,05
Ter conhecimento dos procedimentos necessários para gerir as ferramentas de comunicação (síncrona e assíncrona)	4,49	0,69	4,42	0,76	4,63	0,50	0,278

DP = Desvio Padrão

Não existem grandes variações de importância média atribuída nas diferentes **competências de orientação** pelo total dos respondentes, destacando-se sobretudo, a competência 'demonstrar disponibilidade para clarificar dúvidas' (média = 4,82; desvio padrão = 0,43). É de referir que a maior parte das competências ligadas à orientação, são significativamente mais valorizadas pelos **tutores** ($p < 0,05$) (cf. Tabela 3.10). O tutor procura acompanhar o estudante, tirando dúvidas, orientando e facilitando a sua aprendizagem.

Tabela 3.10 - Importância atribuída às competências de orientação

Competências Orientação	Total da amostra (n=57)		Professores (n=38)		Tutores (n=19)		p
	Média	DP	Média	DP	Média	DP	
Sugerir medidas para melhorar o desempenho do estudante	4,72	0,45	4,66	0,48	4,84	0,38	0,150
Providenciar orientação baseada nas necessidades do estudante	4,61	0,73	4,47	0,83	4,89	0,32	<0,05
Oferecer aconselhamento e sugestões para melhorar o seu desempenho	4,65	0,52	4,55	0,56	4,84	0,38	<0,05
Promover a motivação dos estudantes	4,70	0,50	4,61	0,55	4,89	0,32	<0,05
Guiar o estudante de acordo com as suas especificidades e dificuldades	4,56	0,76	4,45	0,86	4,79	0,42	0,108
Demonstrar disponibilidade para clarificar dúvidas	4,82	0,43	4,74	0,50	5,00	0,00	<0,05
Encontrar soluções para aumentar a satisfação do estudante	4,33	1,01	4,18	1,14	4,63	0,60	0,114
Sugerir medidas para melhorar o desempenho do estudante	4,72	0,45	4,66	0,48	4,84	0,38	0,150
Providenciar orientação baseada nas necessidades do estudante	4,61	0,73	4,47	0,83	4,89	0,32	<0,05

DP = Desvio Padrão

Nas **competências pessoais**, ‘adotar uma postura ética’ é a mais valorizada por professores e tutores (média = 4,82; desvio padrão = 0,43). No entanto, é de mencionar que grande parte destas competências são significativamente mais valorizadas entre os **tutores** ($p < 0,05$), nomeadamente as competências com a descrição ‘*ser empático na comunicação online*’ (média = 4,95; desvio padrão = 0,23); ‘*criar um clima favorável às emoções positivas online*’; ‘*adotar uma atitude positiva e de compromisso com o eLearning*’, todas com uma média de 4,89 e um desvio padrão de 0,32; e ‘*manter um equilíbrio entre atividades online e offline*’ (média = 4,58; desvio padrão = 0,51) (cf. Tabela 3.11).

Tabela 3.11 - Importância atribuída às competências pessoais

Competências Pessoais	Total da amostra (n=57)		Professores (n=38)		Tutores (n=19)		p
	Média	DP	Média	DP	Média	DP	
Adotar uma postura ética	4,82	0,43	4,79	0,41	4,89	0,46	0,386
Cumprir com as normas legais	4,68	0,51	4,63	0,54	4,79	0,42	0,271
Promover atitudes construtivas e um espírito colaborativo	4,68	0,71	4,58	0,83	4,89	0,32	0,115
Adotar uma atitude positiva e de compromisso com o eLearning	4,53	0,98	4,34	1,15	4,89	0,32	<0,05

Criar um clima favorável às emoções positivas online	4,53	0,85	4,34	0,97	4,89	0,32	<0,05
Ser empático na comunicação online	4,77	0,42	4,68	0,47	4,95	0,23	<0,05
Demonstrar sensibilidade durante o processo de comunicação online	4,60	0,96	4,45	1,13	4,89	0,32	0,098
Manter um equilíbrio entre atividades online e offline	4,25	0,97	4,08	1,10	4,58	0,51	<0,05

DP = Desvio Padrão

Nas **competências de investigação**, ‘*efetuar a transferência de boas práticas para a atividade docente*’ é a competência mais valorizada pelos inquiridos (média = 4,51; desvio padrão = 0,76). A competência de ‘*integrar centro de investigação especializado na área*’ é a menos valorizada (média = 3,89; desvio padrão = 1,01). Não se verificam diferenças estatisticamente significativas nas médias de importâncias atribuída às diferentes competências de investigação (Tabela 3.12)

Tabela 3.12 - Importância atribuída às competências de investigação

Competências Investigação	Total da amostra (n=57)		Professores (n=38)		Tutores (n=19)		p
	Média	DP	Média	DP	Média	DP	
Realizar investigação sobre ensinar a distância	4,14	0,88	4,03	0,94	4,37	0,68	0,166
Efetuar a transferência de boas práticas para a sua atividade docente	4,51	0,76	4,45	0,83	4,63	0,60	0,392
Integrar centro de investigação especializado na área	3,89	1,01	3,82	1,09	4,05	0,85	0,410
Interpretar e integrar no ensino os dados recolhidos na investigação	4,30	0,94	4,32	0,99	4,26	0,87	0,845
Desenvolver processos reflexivos sobre/em/e para o exercício do ensino	4,46	0,71	4,39	0,79	4,58	0,51	0,360
Participar em atividades de divulgação da investigação de especialistas na área	4,07	1,12	4,00	1,14	4,21	1,08	0,507
Integrar projetos de investigação sobre as suas práticas	4,18	1,09	4,11	1,09	4,32	1,11	0,496

DP = Desvio Padrão

Como forma de compreender melhor os resultados obtidos e apresentados anteriormente, na Tabela 3.13 encontram-se as **dez (10) competências mais importantes** de acordo com os respondentes. Com a existência de dois perfis, existem diferenças entre os professores e tutores.

No total, as competências revelam uma média superior a 4, sendo que três são **competências de orientação**, três **competências sociais**, duas **competências de avaliação** e duas **competências pessoais**, organizadas pela seguinte ordem de importância: 1) *‘avaliar o trabalho do estudante de acordo com os critérios estabelecidos’* (Avaliação); 2) *‘demonstrar disponibilidade para clarificar dúvidas’* (Orientação); 3) *‘adotar uma postura ética’* (Pessoal); 4) *‘dar feedback atempado sobre as atividades’* (Avaliação); 5) *‘fornecer feedback às interações e comunicações do estudante’* (Social); 6) *‘ser empático na comunicação online’* (Pessoal); 7) *‘manter um ambiente de aprendizagem cordial’* (Social); 8) *‘sugerir medidas para melhorar o desempenho do estudante’* (Orientação); 9) *‘atuar como um facilitador da aprendizagem’* (Social); 10) *‘promover a motivação dos estudantes’* (Orientação).

Os **professores**, além das competências de avaliação, pessoais, sociais e de orientação, acrescentam e dão relevância ainda às **competências pedagógicas** como a *‘conceção e desenho do curso/módulo a nível geral e de cada componente’*; *‘conceber e desenvolver as atividades de aprendizagem’*; *‘definir as estratégias e atividades de avaliação’*, e as **competências tecnológicas**, como a de *‘selecionar recursos apropriados para a aprendizagem’*. As **competências pedagógicas** são das mais executadas pelos professores, surgindo com três competências nas dez mais importantes para os professores deste estudo, onde se incluem o desenho das unidades curriculares, das atividades e atividades de avaliação, surgindo como alguma naturalidade como das mais valorizadas, dentro da componente de desenho instrucional das unidades curriculares.

No caso dos **tutores**, acrescentam mais **competências sociais**: *‘abster-se de comportamentos indesejáveis’*, *‘resolver conflitos de forma amigável’*, e **competências pessoais**: *‘demonstrar sensibilidade durante o processo de comunicação online’*, e *‘criar um clima favorável às emoções positivas online’*. Estas competências estão mais ligadas à componente de acompanhamento e facilitação da aprendizagem com os estudantes em ambientes virtuais, um dos aspetos principais da função dos tutores.

Tabela 3.13 - Competências consideradas mais importantes pelos docentes a distância

Competências mais importantes				
Ordem	Competências	Papel	Média	Desvio Padrão
Total da amostra				
1	Avaliar o trabalho do estudante de acordo com os critérios estabelecidos	Avaliador	4,82	0,38
2	Demonstrar disponibilidade para clarificar dúvidas	Orientador	4,82	0,43
3	Adotar uma postura ética	Pessoal	4,82	0,43
4	Dar <i>feedback</i> atempado sobre as atividades	Avaliador	4,81	0,40
5	Fornecer <i>feedback</i> às interações e comunicações do estudante	Social	4,77	0,46
6	Ser empático na comunicação online	Pessoal	4,77	0,42
7	Manter um ambiente de aprendizagem cordial	Social	4,74	0,44
8	Sugerir medidas para melhorar o desempenho do estudante	Orientador	4,72	0,45
9	Atuar como um facilitador da aprendizagem	Social	4,70	0,65
10	Promover a motivação dos estudantes	Orientador	4,70	0,50
Professores				
1	Avaliar o trabalho do estudante de acordo com os critérios estabelecidos	Avaliador	4,78	0,41
2	Adotar uma postura ética	Pessoal	4,79	0,41
3	Conceção e desenho do curso/módulo a nível geral e de cada componente	Pedagógico*	4,76	0,49
4	Conceber e desenvolver as atividades de aprendizagem	Pedagógico*	4,75	0,49
5	Definir as estratégias e atividades de avaliação	Pedagógico*	4,75	0,43
6	Demonstrar disponibilidade para clarificar duvidas	Orientador	4,74	0,50
7	Dar <i>feedback</i> atempado sobre as atividades	Avaliador	4,71	0,46
8	Selecionar recursos apropriados para a aprendizagem	Tecnológico	4,71	0,57
9	Fornecer <i>feedback</i> às interações e comunicações do estudante	Social	4,68	0,53
10	Ser empático na comunicação online	Pessoal	4,68	0,47
Tutores				
1	Demonstrar disponibilidade para clarificar duvidas	Orientador	5,00	0,0
2	Dar <i>feedback</i> atempado sobre as atividades	Avaliador	5,00	0,00
3	Atuar como um facilitador da aprendizagem	Social	5,00	0,00
4	Resolver conflitos de forma amigável	Social	5,00	0,00
5	Manter um ambiente de aprendizagem cordial	Social	5,00	0,00
6	Ser empático na comunicação online	Pessoal	4,95	0,23
7	Fornecer <i>feedback</i> às interações e comunicações do estudante	Social	4,95	0,23
8	Abster-se de comportamentos indesejáveis (i.e., contribuir para um ambiente amigável, respeitar as regras de etiqueta online)	Social	4,95	0,23
9	Demonstrar sensibilidade durante o processo de comunicação online	Pessoal	4,89	0,32

10	Criar um clima favorável às emoções positivas online	Pessoal	4,89	0,32
----	--	---------	------	------

Nota: *desenho instrucional

Na Tabela 3.14 organiza-se as **competências com atribuição de menos importantes** por ordem decrescente, no qual se destacam a de ‘*analisar as condicionantes institucionais para o desempenho do curso*’ e a de ‘*adotar processos de feedback automático*’ ligadas à componente de avaliação, no total e em particular para os **professores**. Para os **tutores**, as menos importantes são competências as pedagógicas ‘*conceber e criar os conteúdos do curso/programa*’ e ‘*conceção e desenho do curso/módulo a nível geral e de cada componente*’. A explicação deve-se ao facto de os tutores não desempenharem funções de conceção de UCs nem de conteúdos.

Tabela 3.14 - Competências consideradas menos importantes pelos docentes a distância

Competências menos importantes				
Ordem	Competências	Papel	Média	Desvio Padrão
Total da amostra				
1	Avaliar o curso/programa	Avaliador	4,04	1,05
2	Acompanhar os procedimentos de gestão e de administração eficientemente	Gestor	3,95	0,81
3	Participar nas atividades de coordenação do curso	Gestor	3,93	0,73
4	Conceber e desenvolver materiais digitais	Pedagógico	3,89	0,90
5	Integrar centro de investigação especializado na área	Investigador	3,89	1,01
6	Conceber e criar os conteúdos do curso/programa	Pedagógico*	3,86	1,03
7	Definir os ambientes e ferramentas para o curso	Pedagógico*	3,84	0,90
8	Comunicar e colaborar com a equipa administrativa	Gestor	3,75	0,85
9	Analisar as condicionantes institucionais para o desempenho do curso	Avaliador	3,58	1,12
10	Adotar processos de <i>feedback</i> automático	Avaliador	3,54	1,09
Professores				
1	Participar em atividades de divulgação da investigação de especialistas na área	Investigador	4,00	1,14
2	Organizar e promover diferentes tipos de docência e tutoria	Pedagógico**	3,97	0,97
3	Acompanhar os procedimentos de gestão e de administração eficientemente	Gestor	3,95	0,82
4	Ter conhecimento dos procedimentos técnicos para o desenvolvimento de conteúdos	Tecnológico	3,97	0,94

	multimédia e adaptá-los aos ambientes de aprendizagem online			
5	Participar nas atividades de coordenação do curso	Gestor	3,95	0,66
6	Comunicar e colaborar com a equipa administrativa	Gestor	3,92	0,71
7	Manter-se atualizado e aprender sobre novos softwares necessários ao processo de ensino-aprendizagem	Tecnológico	3,89	0,95
8	Integrar centro de investigação especializado na área	Investigador	3,82	1,09
9	Adotar processos de <i>feedback</i> automático	Avaliador	3,47	1,01
10	Analisar as condicionantes institucionais para o desempenho do curso	Avaliador	3,37	1,20
Tutores				
1	Acompanhar os procedimentos de gestão e de administração eficientemente	Gestor	3,89	0,81
2	Conceber e desenvolver as atividades de aprendizagem	Pedagógico*	3,84	0,95
3	Avaliar o curso/programa	Avaliador	3,79	1,18
4	Adotar processos de <i>feedback</i> automático	Avaliador	3,68	1,25
5	Definir as estratégias e atividades de avaliação	Pedagógico*	3,58	0,90
6	Definir os ambientes e ferramentas para curso	Pedagógico***	3,53	0,96
7	Conceber e desenvolver materiais digitais	Pedagógico	3,47	0,90
8	Comunicar e colaborar com a equipa administrativa	Gestor	3,42	1,02
9	Conceção e desenho do curso/módulo a nível geral e de cada componente	Pedagógico*	3,16	0,76
10	Conceber e criar os conteúdos do curso/programa	Pedagógico***	3,11	0,73

Nota: *Desenho instrucional; **Tutoria; *** Conteúdo

3.3.3. Papéis do Docente a Distância

Quando questionados sobre a importância atribuída a cada um dos papéis descritos anteriormente (Pedagógico, Social, Avaliador, Gestor, Tecnológico, Orientador, Pessoal, e de Investigador) independentemente da sua função, destacam-se o 1) papel Pedagógico; 2) 3) papel Social; 4) papel de Avaliador; 5) papel de Orientador (Tabela 3.15).

O papel Pedagógico é o mais importante na média total dos inquiridos (média = 4,68; desvio padrão = 0,51) e significativamente mais valorizado pelos **professores** (média = 4,79, desvio padrão = 0,41), tal como o papel de Avaliador (média = 4,71; desvio padrão = 0,46). Quanto ao papel Social (média = 4,89, desvio padrão = 0,46), Orientador (média = 4,84, desvio padrão = 0,38), Pessoal (média=4,79, desvio padrão=0,54) são significativamente mais valorizados pelos **tutores** ($p < 0,05$).

Por outro lado, os inquiridos consideram que os papéis menos importantes são o de Gestor (média = 4,18; desvio padrão = 0,89), de Investigador (média = 4,18; desvio padrão = 1,00) e o Tecnológico (média = 4,19; desvio padrão = 0,83).

Tabela 3.15 - Importância atribuída a cada um dos papéis do docente a distância

Papéis do Docente a Distância	Total da amostra (n=57)		Professores (n=38)		Tutores (n=19)		p
	Média	DP	Média	DP	Média	DP	
Pedagógico	4,68	0,51	4,79	0,41	4,47	0,61	<0,05
Social	4,67	0,58	4,55	0,60	4,89	0,46	<0,05
Avaliador	4,67	0,58	4,71	0,46	4,58	0,77	0,422
Gestor	4,18	0,89	4,16	0,95	4,21	0,79	0,835
Tecnológico	4,19	0,83	3,97	0,89	4,63	0,50	<0,05
Orientador	4,65	0,55	4,55	0,60	4,84	0,38	<0,05
Pessoal	4,51	0,91	4,37	1,03	4,79	0,54	<0,05
Investigador	4,18	1,00	4,05	1,11	4,42	0,69	0,193

DP = Desvio Padrão

3.3.4. Subfatores da Identidade do Professor e Tutor a Distância

Em termos de **subfatores Pessoais** que possam influenciar a identidade do docente, a ‘*história de vida e vivências pessoais do professor/tutor (vida familiar, experiência e hobbies)*’ é o subfator menos valorizado (média = 3,35; desvio padrão = 0,99). Por outro lado, a ‘*experiência acumulada*’ ao longo dos anos, é o subfator que ressalta por ser mais valorizado pelos inquiridos (média = 4,56; desvio padrão = 0,57), sobretudo pelos **professores** (média = 4,61; desvio padrão = 0,55). Na Tabela 3.16 observa-se que a ‘*capacidade de lidar com as suas próprias dúvidas e emoções*’ é um subfator significativamente mais valorizado pelos **tutores** ($p < 0,05$), embora a sua ‘*mundividência e visão sobre a educação*’ tenha uma média superior (média = 4,58; desvio padrão = 0,61).

Tabela 3.16 - Importância atribuída aos subfatores Pessoais

Subfatores Pessoais	Total da amostra (n=57)		Professores (n=38)		Tutores (n=19)		p
	Média	DP	Média	DP	Média	DP	
História de vida do professor e suas vivências pessoais (i.e., vida familiar, experiência e hobbies)	3,35	0,99	3,24	0,94	3,58	1,07	0,222
Personalidade	4,02	0,79	3,92	0,82	4,21	0,71	0,195
A sua mundividência e visão sobre a educação	4,40	0,75	4,32	0,81	4,58	0,61	0,216

Autoimagem e auto percepção enquanto docente online	4,04	0,73	3,95	0,73	4,21	0,71	0,203
Autoestima	3,96	0,76	3,95	0,80	4,00	0,67	0,807
Capacidade de lidar com as suas próprias dúvidas e emoções	4,19	0,88	4,03	0,92	4,53	0,70	<0,05
Experiência acumulada	4,56	0,57	4,61	0,55	4,47	0,61	0,434

DP = Desvio Padrão

No que respeita aos **subfatores Profissionais**, ressalta uma maior valorização da ‘*abertura à mudança*’ (média = 4,61; desvio padrão = 0,73), do ‘*conhecimento e compreensão acerca da especificidade do EaD*’ (média = 4,60; desvio padrão = 0,53), a ‘*motivação e satisfação com o desenvolvimento profissional*’ (média = 4,58; desvio padrão = 0,53) e do ‘*espírito de colaboração em equipas*’ (média = 4,56; desvio padrão = 0,73), são aspetos considerados importantes pelo total dos respondentes, na construção e desenvolvimento da sua identidade enquanto professor e tutor a distância.

Compreendendo as diferenças pelos diferentes perfis, no caso dos **professores** dão especial importância à ‘*motivação e satisfação com o desenvolvimento profissional*’ e ao ‘*conhecimento e compreensão acerca da especificidade do EaD*’. Enquanto para os **tutores**, os subfatores como a ‘*abertura à mudança*’ e o ‘*feedback obtido relativamente à sua atuação enquanto profissional, por parte do estudantes, colegas e coordenação para melhorar as suas práticas*’ revelam uma média de importância significativamente superior para os tutores ($p < 0,05$) (cf. Tabela 3.17).

Tabela 3.17 - Importância atribuída aos subfatores Profissionais

Subfatores Profissionais	Total da amostra (n=57)		Professores (n=38)		Tutores (n=19)		p
	Média	DP	Média	DP	Média	DP	
Experiência prévia enquanto docente de ensino superior em EaD	3,95	0,97	3,97	0,94	3,89	1,05	0,775
Experiência prévia enquanto estudante em EaD	3,51	1,33	3,16	1,33	4,21	1,03	<0,05
Reconhecimento e valorização profissional na área	4,25	0,81	4,13	0,84	4,47	0,70	0,133
Motivação e satisfação com o desenvolvimento profissional	4,58	0,53	4,55	0,50	4,63	0,60	0,602
Expetativa em contribuir para melhorar o ensino	4,44	0,89	4,37	1,03	4,58	0,51	0,403

Autoconceito, significados e representações enquanto docente a distância online	4,16	0,86	4,08	0,97	4,32	0,58	0,332
Aspiração em ser um bom docente a distância	4,51	0,71	4,45	0,80	4,63	0,50	0,361
Capacidade de atuar de forma autónoma	4,54	0,83	4,5	0,89	4,63	0,68	0,575
Conhecimento e compreensão acerca da especificidade do EaD	4,60	0,75	4,53	0,86	4,74	0,45	0,324
Formação inicial e contínua específica de EaD	4,42	0,78	4,34	0,85	4,58	0,61	0,283
Capacidade de alternar entre vários papéis em EaD	3,96	1,05	3,74	1,18	4,42	0,51	<0,05
Capacidade de inovar	4,44	0,78	4,37	0,85	4,58	0,61	0,341
Abertura à mudança	4,61	0,73	4,50	0,83	4,84	0,38	<0,05
Espírito de colaboração em equipas	4,56	0,73	4,45	0,83	4,79	0,42	0,097
Adoção de rotinas profissionais específicas da função	4,18	0,74	4,05	0,80	4,42	0,51	0,074
Conhecimento e uso de tecnologias digitais (atuais e emergentes)	4,44	0,68	4,32	0,74	4,68	0,48	0,054
Envolvimento na investigação no campo da EaD	4,02	0,94	3,89	1,01	4,26	0,73	0,163
Adoção de práticas académicas e de investigação abertas (i.e., repositórios abertos, recursos educativos abertos...)	4,23	0,85	4,13	0,91	4,42	0,69	0,188
<i>Feedback</i> obtido relativamente à sua atuação enquanto profissional, por parte do estudantes, colegas e coordenação para melhorar as suas práticas	4,35	0,74	4,16	0,79	4,74	0,45	<0,05

DP = Desvio Padrão

Em relação aos **sufatores de Contexto**, não existem diferenças estatisticamente significativas entre professores e tutores. Para os respondentes, o subfator mais valorizado, como tendo impacto na construção da sua identidade, enquanto professor ou tutor, são as ‘*condições de trabalho*’ (média = 4,46; desvio padrão = 0,57), sendo que nos **tutores** a média é ligeiramente superior (média = 4,47; desvio padrão = 0,61) à dos **professores** (média = 4,45; desvio padrão = 0,56).

Salienta-se que existe apenas uma menor valorização da ‘*experiência de ensino como professor presencial*’ por parte de todos os inquiridos (média = 3,65; desvio padrão = 0,99), como tendo menos influência na sua identidade.

Os **tutores** consideram ainda a ‘*sensação de pertença a comunidades práticas e de aprendizagem (onde se aprende e partilha experiências; crescimento profissional em conjunto com os pares e estudantes)*’ (média = 4,58; desvio padrão = 0,61) tem importância na sua identidade profissional (cf. Tabela 3.18).

Tabela 3.18 - Importância atribuída aos subfatores de Contexto

Subfatores Contexto	Total da amostra (n=57)		Professores (n=38)		Tutores (n=19)		p
	Média	DP	Média	DP	Média	DP	
Condições de trabalho (i.e., suporte por parte da instituição, recursos disponíveis, estabilidade profissional)	4,46	0,57	4,45	0,56	4,47	0,61	0,871
Relação com os outros (coordenação, colegas e estudantes)	4,39	0,56	4,34	0,58	4,47	0,51	0,407
Relação de pertença à instituição de ensino superior onde exerce a sua profissão	4,32	0,71	4,24	0,68	4,47	0,77	0,239
Sensação de pertença a comunidades práticas e de aprendizagem (onde se aprende e partilha experiências; crescimento profissional em conjunto com os pares e estudantes)	4,33	0,83	4,21	0,91	4,58	0,61	0,115
Ter experiência de ensino como docente presencial	3,65	0,99	3,68	1,04	3,58	0,90	0,709
Compreensão e identificação com os modelos pelos quais as instituições de ensino desenvolvem os seus cursos e estrutura do ensino a distância	4,21	0,88	4,05	0,90	4,53	0,77	0,065
Relação de pertença à instituição de ensino superior onde exerce a sua profissão	4,32	0,71	4,24	0,68	4,47	0,77	0,246

DP = Desvio Padrão

Como forma de compreender melhor os resultados, na Tabela 3.19, encontram-se os **cinco subfatores mais importantes** de acordo com o total de respondentes, professores e tutores. Apesar de todos terem uma média superior a 4 na sua totalidade, destacam-se sobretudo os fatores Profissionais, como importantes na construção da sua identidade. No entanto, para os **professores**, o subfator da ‘*experiência acumulada*’ do fator Pessoal, é considerado o mais relevante, seguido da ‘*motivação e satisfação com o desenvolvimento profissional*’ do fator Profissional, como aspetos com maior influência na sua identidade. Para os **tutores** são sobretudo os subfatores Profissionais, como a ‘*abertura à mudança*’ e o ‘*espírito de colaboração em equipas*’.

Tabela 3.19 - Subfatores mais importantes na construção da identidade do docente a distância

Cinco subfatores mais importantes				
Ordem	Subfatores	Fatores	Média	Desvio Padrão
Total da amostra				
1	Abertura à mudança	Profissionais	4,61	0,73
2	Conhecimento e compreensão acerca da especificidade do EaD	Profissionais	4,60	0,75
3	Motivação e satisfação com o desenvolvimento profissional	Profissionais	4,58	0,53
4	Experiência acumulada	Pessoais	4,56	0,57
5	Espírito de colaboração em equipas	Profissionais	4,56	0,73
Professores				
1	Experiência acumulada	Pessoais	4,61	0,55
2	Motivação e satisfação com o desenvolvimento profissional	Profissionais	4,55	0,50
3	Conhecimento e compreensão acerca da especificidade do EaD	Profissionais	4,53	0,86
4	Capacidade de atuar de forma autónoma	Profissionais	4,5	0,89
5	Abertura à mudança	Profissionais	4,50	0,83
Tutores				
1	Abertura à mudança	Profissionais	4,84	0,38
2	Espírito de colaboração em equipas	Profissionais	4,79	0,42
3	Conhecimento e compreensão acerca da especificidade do EaD	Profissionais	4,74	0,45
4	<i>Feedback</i> obtido relativamente à sua atuação enquanto profissional, por parte do estudantes, colegas e coordenação para melhorar as suas práticas	Profissionais	4,74	0,45
5	Conhecimento e uso de tecnologias digitais (atuais e emergentes)	Profissionais	4,68	0,48

Por outro lado, na Tabela 3.20 encontram-se os **subfatores menos valorizados** pelos docentes. Os subfatores Pessoais, sendo o subfator ‘*História de vida do docente e suas vivências pessoais*’ o menos valorizado por professores e tutores (média = 3,35; desvio padrão = 0,99). Os **professores** consideram que a ‘*experiência prévia enquanto estudante no EaD*’ não é um subfator que tenha influência na sua identidade (média = 3,16; desvio padrão = 1,33), divergindo deste modo dos resultados apresentados no *focus group* que consideraram uma componente importante na sua identidade enquanto docente online. Já os **tutores**, o menos valorizado é o subfator ‘*ter experiência de ensino como docente presencial*’ com uma média de 3,58 e um desvio padrão de 0,90.

Tabela 3.20 - Subfatores menos importantes na construção da identidade do docente a distância

Cinco subfatores menos importantes				
Ordem	Subfatores	Fatores	Média	Desvio Padrão
Total da amostra				
1	Experiência prévia enquanto docente de ensino superior em EaD	Profissionais	3,95	0,97
2	Capacidade de alternar entre vários papéis em EaD	Profissionais	3,96	1,05
3	Ter experiência de ensino como docente presencial	Contexto	3,65	0,99
4	Experiência prévia enquanto estudante em EaD	Profissionais	3,51	1,33
5	História de vida do docente e suas vivências pessoais (i.e., vida familiar, experiência e hobbies)	Pessoais	3,35	0,99
Professores				
1	Capacidade de alternar entre vários papéis em EaD	Profissionais	3,74	1,18
2	Ter experiência de ensino como docente presencial	Contexto	3,68	1,04
3	Envolvimento na investigação no campo da EaD	Profissionais	3,89	1,01
4	História de vida do docente e suas vivências pessoais (i.e. vida familiar, experiência e hobbies)	Pessoais	3,24	0,94
5	Experiência prévia enquanto estudante em EaD	Profissionais	3,16	1,33
Tutores				
1	Autoimagem e autopercepção enquanto docente online	Pessoais	4,21	0,71
2	Autoestima	Pessoais	4,00	0,67

3	Experiência prévia enquanto docente de ensino superior em EaD	Profissionais	3,89	1,05
4	História de vida do docente e suas vivências pessoais (i.e., vida familiar, experiência e hobbies)	Pessoais	3,58	1,07
5	Ter experiência de ensino como docente presencial	Contexto	3,58	0,90

3.3.5. Fatores da Identidade do Docente a Distância.

Quando questionados sobre qual o grau de importância que atribuí a cada um dos fatores na construção da identidade professor/tutor a distância, estes valorizaram menos os fatores Pessoais (média = 3,72; desvio padrão = 0,92), indo de encontro os resultados obtidos anteriormente nos subfatores. A componente Pessoal é que tem menos impacto na sua identidade enquanto professor ou tutor a distância. Não existem diferenças estatisticamente significativas na importância atribuída aos três fatores entre professores e tutores (cf. Tabela 3.21). No entanto, os **professores** valorizam mais os fatores Profissionais (média = 4,35; desvio padrão = 0,37) e os **tutores** os de Contexto (média = 4,58; desvio padrão = 0,77) como mais importantes na construção da sua identidade.

Tabela 3.21 - Importância atribuída aos fatores na construção da identidade do docente a distância

Fatores grau de importância	Total da amostra (n=57)		Professores (n=38)		Tutores (n=19)		p
	Média	DP	Média	DP	Média	DP	
Pessoais	3,72	0,92	3,61	0,92	3,95	0,91	0,189
Profissionais	4,42	0,53	4,37	0,54	4,53	0,51	0,296
Contexto	4,39	0,68	4,29	0,61	4,58	0,77	0,128

3.4. Discussão dos Resultados

3.4.1. Perfil dos Docentes a Distância

Para compreender o perfil dos professores e tutores da UAb, foram colocadas algumas questões, demográficas, profissionais e curriculares.

Analisando os dados obtidos sobre o perfil dos 57 docentes que responderam ao questionário, conclui-se que são maioritariamente do **género** feminino (66%), com idade média de mais de 50 anos (70%). No caso dos professores, a faixa etária com maior incidência situa-se entre 56 e 60 anos (44,7%), enquanto no caso dos tutores, a idade situa-se numa faixa mais baixa, entre os 40 e 49 anos (47,4%). Estes resultados apontam para uma tendência de maior envelhecimento no caso dos professores em relação aos tutores (entre 10 e 20 anos) o que parece compreensível na medida em que o papel do tutor foi introduzido no sistema da UAb, a partir do ano de 2007 e contratados entre mestres e recém doutorados. Um outro aspeto interessante é que a quase totalidade destes docentes (professores e tutores) ser residente em Portugal.

Em termos da **formação académica** dos docentes registam-se diferenças entre os dois perfis na UAb. Quase 90% dos professores são doutorados, enquanto que no caso dos tutores respondentes, apenas 21% possuem este grau, embora tendencialmente sejam detentores de mestrado (63,2%). Os resultados vão ao encontro dos dados estatísticos da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência relativos ao perfil do docente de 2020/2021¹⁶, em que a maioria dos professores na carreira académica são detentores de doutoramento (71,5%) seguidos de mestrado (14,1%). Por outro lado, enquanto isso é uma obrigação no caso dos professores, para os tutores não é necessário possuírem doutoramento para exercer a sua função. Além disso, uma obrigação dessas teria que estar expressa na retribuição financeira prestada pela UAb no caso dos tutores, que como verificado, no geral, é avaliada como insatisfatória pelos próprios. Este aspeto pode ser preocupante, na medida em que tem impacto na qualidade do ensino.

No que se respeita à sua **atividade profissional principal**, cerca de 50,9% dos respondentes são docentes do ensino superior a distância. Procurando compreender as

¹⁶ Disponível em <https://www.dgeec.mec.pt/np4/461/>

diferenças entre os dois grupos, os resultados demonstram que 76,3% são docentes do ensino a distância, e os restantes distribuídos por diversas atividades (investigador, designer instrucional, docente do ensino superior presencial, diretor científico e pedagógico, formador profissional, entre outros). Apenas 26,3% são tutores no ensino a distância, sendo que a maioria tem uma outra atividade (docentes do ensino não superior, formadores, técnicos superiores, investigadores, assistente técnico no exército).

No que concerne à **instituição em que exercem a sua atividade principal**, a maioria respondeu a UAb (68,4%), o que no caso dos professores corresponde a 81%. Apesar de já ter sido observado que a maioria dos tutores exercem uma outra profissão profissional, cerca de 42% dos tutores, consideram a Universidade Aberta o local da sua atividade principal, enquanto os restantes dispersam por diferentes instituições (58%).

Em termos de **ligação contratual**, os professores desempenham as suas funções em dedicação exclusiva (65,8%) sendo que outros detêm um diferente tipo de ligação contratual, por exemplo, efetuada por tarefa (7,9%). Estes casos podem ser relativos a professores convidados por um determinado período ou unidade curricular. Nesta questão, salienta-se que não foi solicitado aos tutores qual a sua ligação contratual à UAb. Como mencionado no Modelo Pedagógico Virtual da UAb, os tutores “poderão ser docentes em regime de colaboração com a universidade, selecionados apenas para esse efeito” (Pereira et al., 2007, p.23). Tendo em conta esta situação, a maioria dos tutores não tem um vínculo permanente à instituição, sendo, por isso, recrutados em regime de prestação de serviço. Esta condição é suportada pelo facto de 73% dos tutores terem respondido deterem uma outra profissão principal que não a de tutor a distância.

Sobre este aspeto, no estudo de Metz e Bezuidenhout (2018) é identificado que os tutores em contratos temporários ou em tempo parcial, podem sentir-se desvinculados da instituição e da equipa docente permanente. Além disso, o facto de não ter qualquer participação no desenho das UCs também poderá ter impacto na sua identidade profissional. Por isso, alguns autores defendem que a participação do tutor na conceção do curso/unidade curricular, poderá ser vantajosa no sentido de se efetuar eventuais alterações necessárias para um ensino-aprendizagem de maior qualidade, mas também como forma de valorização do papel enquanto tutor (Bruno & Lemgruber, 2009; Palermo, 2013).

Se por um lado não se questionou a ligação dos tutores à UAb, por não terem um contrato permanente, importava compreender os níveis de **satisfação com remuneração** em termos de tutoria online. Apesar da maioria assinalar que estão satisfeitos (47,4%), existe algum nível de insatisfação com a remuneração de 42,1% destes, ao manifestarem-se insatisfeitos ou muito insatisfeitos com a sua remuneração.

No *focus group* foi colocada esta questão e as respostas vão de encontro às insatisfações apresentadas. Um dos docentes responde:

“Vou dizer já que não, já estou desde o início a fazer tutoria e houve uma mudança no regime remuneratório, como vocês sabem. No início estava muito melhor do que está agora, no entanto, eu posso dizer que eu não mudei o modo como faço a moderação, ou seja, a nossa dimensão, julgo eu que as pessoas devem se identificar com esse nosso problema, a nossa dimensão deontológica é mais forte. No entanto, não é uma questão menor” (D5).

Um outro participante reforça a ideia de que mais do que o pagamento é uma forma de desprestigiar da função do tutor, ao dizer:

“Faço das minhas palavras a do D5. Não se coloca porque nós não alteramos a nossa forma de atuar, mas é facto que até para a dignidade da função, o modo como a tutoria é paga, enfim, poderia ser posto em causa. Não é porque, lá está, há dimensões pessoais, que se sobrepõem ao pagamento e ao modo como nós trabalhamos em qualquer situação. Quantos de nós não trabalhamos, dentro daquilo que é a nossa própria visão do que fazemos, a qualidade do trabalho, mas a questão não é despiciente. Até para a dignidade da própria função, penso eu. Mas de generalizar que ninguém alterou o seu trabalho e ninguém o passou a encarar numa forma menos ética ou desvalorizou, apenas por causa do pagamento” (D1).

Ainda sobre este assunto, uma outra docente menciona que:

“Obviamente estamos todos de acordo nesta questão e há uma coisa aqui que também é muito importante, e por isso que nós continuamos aqui, que nenhum de nós vive disto. Porque se algum de nós vivesse das tutorias... pronto, acho que já está respondido” (D3).

Ao nível de **experiência profissional em educação a distância** dos docentes, situa-se entre os 10 a 14 anos (24,6%), indo de encontro à experiência da maior parte dos tutores. No entanto, quando analisando por cada perfil, denota-se que os professores têm uma experiência bem superior para cima de 25 anos (42%). Representando um quadro de docentes com muita experiência acumulada em EaD. Quanto mais experiente for o docente

em EaD, maior será o seu nível de conhecimento e proficiência em pedagogia do ensino online (Muñoz Carril et al., 2013).

Em termos de **experiência enquanto docente no ensino superior presencial**, os professores demonstraram ter alguma experiência profissional, sendo que cerca de 42,1% indica ter entre 10 e mais de 21 anos de experiência e outros distribuídos pelos seguintes, até 3 anos (26,3%) e entre os 4 e 9 anos de experiência (21,1%), enquanto apenas 10,5% indicaram não ter qualquer experiência. Por seu turno, cerca de 57,9% dos tutores, manifestaram não ter qualquer experiência nesse sentido, sendo que apenas 15,8% revela ter experiência presencial entre os 10 e 20 anos, demonstrando que na sua maioria, a experiência em docência/tutoria ao nível do ensino superior é sobretudo em regime online. O docente a distância lida com atividades complexas, que requerem um conjunto de competências específicas de acordo com o papel que assume, pelo que a experiência presencial terá o seu valor, mas não se pode transferir as mesmas competências para o ensino online (Adnan, Kalelioglu, & Gulbahar, 2017; Baran, Correia, & Thompson, 2011; González Sanmamed, Muñoz Carril, & Sangrà, 2015). As competências do ensino presencial não serão adequadas ao online (Bates, 2015).

Como assinalado, ensinar a distância difere do ensino presencial, sendo importante deter determinadas competências pedagógicas e formação adequadas sobre diferentes abordagens do ensino online, como forma de melhorar a qualidade de aprendizagem dos estudantes (Baran & Correia, 2014; Schmidt, Tshcida, & Hodge, 2016; Tramell & LaForge, 2017). Os respondentes deste estudo demonstram ter obtido **formação específica em ensino a distância** para exercer a função online. Os professores e tutores, na sua maioria são detentores um curso a distância com certificado (73,7%) para exercer a sua função. No entanto, cerca dos 18,4% dos professores indicaram terem feito um curso não formal sem certificado.

Para compreender melhor que **cursos específicos frequentaram para exercer as funções**, 39,5% dos professores assinalaram que foi sobretudo através de cursos de curta duração (até 30 horas) e outros 36,8% através de média duração (30 a 60 horas). Por sua vez, a maioria dos tutores assinalaram que foi o mestrado a distância (47,4%) que lhes conferiu a formação específica para o exercício da sua função, seguidos de um curso de curta duração (31,6%) e um curso de média duração (26,3%).

Os resultados demonstram que os docentes frequentaram cursos para aperfeiçoamento das suas competências para o ensino a distância. O desenvolvimento profissional no ensino online é um processo de mudança, pelo que os cursos de curta duração podem ser apropriados para adquirir novas competências, embora exista o risco de se focar sobretudo nos aspetos técnicos do que nos aspetos pedagógicos (Makopoulou, Neville, Ntoumanis, & Thomas, 2019; Wilson, 2012). A preparação para ensinar a distância é importante, mas mais do que os aspetos técnicos, são sobretudo as competências pedagógicas, uma vez que implica uma “transformação pedagógica” (Baran, 2011, p.178).

Em termos de **áreas científicas onde atuam** os inquiridos, existe em ambos os perfis uma maior representação nas Ciências da Educação (33,3%) e revelaram ter uma **média de trabalho semanal dedicado à docência ou tutoria a distância** de mais de 30 horas (31,6%). Os professores, apresentam um número maior de horas envolvidas, cerca de mais de 30 horas (44,7%), em comparação com os 31,6% dos tutores que assinalaram em média entre 6 a 10 horas, o que se justifica também pelo tipo de contratação a que estão sujeitos e à estabilidade laboral. Como verificado anteriormente, de acordo com a ECDU (2009), o docente do ensino superior, em tempo integral presta um mínimo de 6 horas a um máximo de 9 horas, e o serviço de assistência a alunos, deve em regra, corresponder a metade desse tempo. Além disso, pode acumular funções até um máximo de seis horas letivas semanais. Por outro lado, nos casos dos tutores esse aspeto é regulado internamente pela UAb de acordo com o Regulamento dos Tutores.

A interação com os estudantes é uma característica do Modelo Pedagógico Virtual da UAb (Pereira et al., 2007), sendo crucial para o sucesso do estudante no ensino a distância, daí ser necessário o docente promover mecanismos de interação durante o processo de ensino e aprendizagem para aumentar os níveis de motivação e satisfação dos estudantes (Anderson, 2011; Dunlap & Lowenthal, 2018; Harasim, 2012; Ní Shé et al., 2019; Yar, Asmuni, & Silong, 2008). Por isso, em termos de **interação online nas plataformas digitais com os estudantes**, os professores inquiridos responderam que dedicam em média entre 15 a 19 horas por semana (26,3%), seguidos de entre 6 a 9 horas e de 20 a 24 horas por semana, ambas com uma média de 23,7%. No caso dos tutores, os resultados dividem-se, por um lado, 31,6% destes, responderam que dedicam em média por semana, menos de 5 horas, por outro lado, 31,6% responderam entre 6 a 9 horas.

No que se refere ao **número médio de UCs**, os professores assinalaram ter em média entre 3 a 5 unidades curriculares por semestre (47,4%), enquanto os tutores responderam até 2 unidades curriculares (73,7%). Esta questão terá ligação ao número de horas de interação online com os estudantes. Se os professores têm mais unidades curriculares por semestre, a sua média de interação será superior à dos tutores, como verificado anteriormente. Esta média está de acordo com a que consideram ser ideal para a docência e tutoria, entre 2 unidades curriculares (47,4%) a 3 unidades curriculares por semestre (35,1%), opinião partilhada pela grande maioria dos professores (82,5%) e pelos tutores (73,4%). No entanto, como a questão tinha a opção de resposta aberta um professor indicou que depende o número de turmas por UC. De facto, na UAb o número de turmas pode variar conforme a UC de cada ano letivo.

Nesta sociedade do conhecimento (Hargreaves, 2004), a investigação é uma componente importante da docência universitária (Fuentes, Esteban, & González, 2016; Van Petegem, 2021) não só para a produção de conhecimento, mas particularmente para o estatuto e progressão do docente universitário (Skelton, 2012; van Lankveld et al., 2017). Os resultados relativamente à média de **publicações científicas** em educação a distância, os professores revelam ter mais produção científica, assinalando serem autores de 4 a 9 publicações científicas (26,3%), seguidas de mais de 10 publicações científicas (23,7%), quando comparados com os tutores, que assinalaram ter até 3 publicações científicas em EaD (47,4%). Ainda assim, como verificado na apresentação dos resultados, 29,9% dos professores optaram pela opção “não se aplica”, não indicando qualquer número de publicações. Um dado curioso, atendendo a ser uma componente importante na carreira docente universitária e um dos critérios de avaliação, sendo talvez justificado por docentes convidados por um determinado tempo. Estes dados vão ao encontro dos respondentes que indicaram ter uma ligação contratual à instituição por tarefa (7,9%)

Na sequência da resposta anterior, importou saber que **tempo dedicado em média à investigação**, os professores mencionaram que dedicam cerca de a 20 horas semanais à investigação na sua área (34,2%), e de 6 a 12 horas semanais (31,6%). Já os tutores, assinalaram que dedicam até 5 horas semanais à componente de investigação em EaD (42,1%). No que respeita a este aspeto das questões de investigação, os professores têm em média mais publicações científicas e dedicam mais tempo à investigação quando comparados com os tutores. Estes resultados podem se explicar pelo facto de ser uma

componente da sua carreira de docente universitário (Cardoso, Morgado, & Teixeira, 2019b; Van Petegem, 2021), como é o caso da maioria dos professores do estudo. Já no caso dos tutores, na sua maioria, não estão inseridos na carreira docente universitária, fazendo com que a componente de investigação não seja requisito obrigatório da sua função, podendo deste modo, justificar a menor média em termos de produção científica em comparação com os professores.

Para os professores e tutores a **principal motivação para ensinar a distância** é sobretudo o ‘interesse pela área do ensino a distância/online’ (43,9%), seguido pela ‘flexibilidade promovida pela metodologia de ensino’ (22,8%). A flexibilidade do ensino a distância é uma das vantagens, quer para o docente quer para o estudante (Bates, 2015).

No que se refere ao **nível de proficiência no uso das TDIC** no exercício da docência e tutoria a distância, mais de 50% dos tutores e professores responderam que têm um nível avançado e apenas 5% responderam ter um nível básico de proficiência, demonstrando o seu à-vontade com a tecnologia. Trata-se de um dado importante, visto tratar-se de uma instituição de ensino a distância online e o ensino-aprendizagem é mediado pelas tecnologias, de forma assíncrona e síncrona. Os docentes devem estar motivados para melhorar continuamente as suas competências de mediação tecnológicas para entregar conteúdo de grande qualidade online (Welch, Napoleon, Hill, & Rommell, 2014).

3.4.2. Competências do Docente a Distância

Para esta investigação recorreu-se à categorização, inspirada em Muñoz Carril et al (2013), composta por 8 papéis com 65 competências associadas a cada um deles. O inquérito por questionário foi respondido por professores e tutores da UAb.

Antes de se iniciar a análise relativamente às competências, salienta-se que professores e tutores foram questionados sobre quais as que consideravam ser importantes, de acordo com a sua função (professor ou tutor). Por isso, os papéis e as competências podem ter diferentes graus de importância de acordo com a perspectiva do papel do tutor e do professor. Procura-se identificar as diferenças e eventuais convergências dos dois perfis.

Para uma melhor organização da apresentação, analisa-se as dez competências consideradas mais importantes pelos respondentes, procurando compreender as diferenças entre os dois perfis, o de professor e o de tutor. Para o efeito, de forma agrupada de acordo

com a sua categoria, para uma melhor compreensão e não pela ordem de importância que apareceram. Falaremos sobre a dimensão das competências e não explorando de forma exaustiva cada competência, uma vez que já foram sinalizadas na fase de apresentação de resultados.

Nas dez competências mais valorizadas pela média de todos os inquiridos (professores e tutores), encontram-se três competências sociais, três competências de orientação, duas competências de avaliação e duas competências pessoais.

- Avaliação: ‘avaliar o trabalho do estudante de acordo com os critérios estabelecidos’ e a ‘dar *feedback* atempado sobre as atividades’.
- Orientação: ‘demonstrar disponibilidade para clarificar dúvidas’; ‘sugerir medidas para melhorar o desempenho do estudante’, e ‘promover a motivação dos estudantes’.
- Social: ‘fornecer *feedback* às interações e comunicações do estudante’; ‘manter um ambiente de aprendizagem cordial’; e ‘atuar como um facilitador da aprendizagem’.
- Pessoal: ‘adotar uma postura ética’; e ‘ser empático na comunicação online’.

Quando analisadas pelos dois perfis de respondentes (professores e tutores), denotamos que professores, além das competências de avaliação, pessoais, sociais e de orientação, acrescentam as competências pedagógicas como a ‘conceção e desenho do curso/módulo a nível geral e de cada componente’; ‘conceber e desenvolver as atividades de aprendizagem’, e ‘definir as estratégias e atividades de avaliação’; e as competências tecnológicas, como a de ‘selecionar recursos apropriados para a aprendizagem’.

Para os tutores mantêm-se a predominância em competências sociais e pessoais, mas acrescentando outras. No caso das sociais, acrescentaram a competência de ‘abster-se de comportamentos indesejáveis (i.e., contribuir para um ambiente amigável, respeitar as regras de etiqueta online’ e a de ‘resolver conflitos de forma amigável’; e nas competências pessoais, as de ‘demonstrar sensibilidade durante o processo de comunicação online’ e de ‘criar um clima favorável às emoções positivas online’.

Começando pelo grau de importância dado às **competências de avaliação**, foram consideradas das mais importantes de acordo com a média de todos os inquiridos, a competência ‘avaliar o trabalho do estudante de acordo com os critérios estabelecidos’

(média = 4,82; desvio padrão = 0,38), sobretudo pelos resultados por parte dos professores, e a competência ‘dar *feedback* atempado sobre as atividades’ (média = 4,81; desvio padrão = 0,40) quer por professores quer pelos tutores.

A importância dada às competências de avaliação encontra suporte em outros estudos (Aydin, 2005; Bawane & Spector, 2009; Coppola, Hiltz, & Rotter, 2002; Goodyear et al., 2001), na medida em que o docente deve procurar assegurar a autenticidade e validação do trabalho do estudante, ter em atenção às questões éticas, bem como a atribuição de notas e classificações, de acordo com os estatutos do curso.

Por outro lado, acresce que no decorrer do *focus group*, esta importância foi salientada, uma vez que “*é importante os estudantes saberem o que é avaliado, o que não é avaliado*” (D2), para que compreendam o que os “*(...) professores, os tutores esperam deles próprios*” (D7). Os estudantes devem ser claramente informados sobre os critérios de avaliação estabelecidos para a unidade curricular. Os critérios de avaliação devem incluir medidas que garantam autenticar o estudante e a autoria do trabalho, estratégias de prevenção de plágio e aconselhados sobre os comportamentos apropriados em ambiente online, ou seja, regras de etiqueta em ambiente virtual (Huertas et al., 2018). Cabe ao docente informar que avaliação vai ser adotada de forma explícita, procurar dar o *feedback* atempadamente sobre as atividades propostas e progresso do estudante (Denis et al., 2004).

As **competências de orientação** e facilitação, também foram das mais valorizadas na média de todos respondentes, particularmente a de ‘demonstrar disponibilidade para clarificar dúvidas’ (média = 4,82; desvio padrão = 0,38), a ‘sugerir medidas para melhorar o desempenho do estudante’ (média = 4,72; desvio padrão = 0,45), e a de ‘promover a motivação dos estudantes’ (média = 4,70; desvio padrão = 0,50).

No caso de a competência ‘sugerir medidas para melhorar o desempenho do estudante’, encontra-se na dez mais valorizadas nos dois grupos (professores e tutores). Este resultado encontra suporte no trabalho de González-Sanmamed, Muñoz-Carril e Sangrà (2015), como sendo das competências mais importantes para os docentes. Os resultados obtidos nestas competências, vão também de encontro às investigações de Goodyear et al. (2001) e de Li et al. (2017), que consideram a componente de orientação e facilitação como importante para motivar os estudantes, clarificando dúvidas e sugerir medidas para melhorar o seu desempenho. Nas palavras de um docente participante no *focus group*, “*temos que ir*

ao encontro de todas as ansiedades, incertezas, dúvidas, medos, todos esses sentimentos iniciais” D4.

As **competências sociais**, foram consideradas importantes pelo grupo de inquiridos, onde se destacam a competência de ‘adotar uma postura ética’ (média = 4,82; desvio padrão = 0,43), e a ‘ser empático na comunicação online’ (média = 4,77; desvio padrão = 0,42).

A importância das competências sociais ou afetivas são consideradas importantes na relação entre estudante e docentes e na forma como as emoções expressas online podem melhorar o ambiente da turma virtual (González-Sanmamed, Muñoz-Carril, & Sangrà, 2015). A componente social é importante para melhorar a aprendizagem e a valorização destas competências é essencial, como identificados em outros estudos (Bawane & Spector, 2009; Coppola, Hiltz, & Rotter, 2002), sendo particularmente valorizadas pelos tutores. O docente necessita de encontrar ferramentas para expressar emoções e desenvolver uma relação mais próxima com os estudantes, devido a inexistência de contato presencial, uma vez que terá impacto no ambiente da turma virtual (Coppola, Hiltz, & Rotter, 2002).

Estas competências sociais, inicialmente identificadas por Berg (1995), dão grande atenção à componente do apoio, da motivação e comunicação com os estudantes para o sucesso das aprendizagens a distância (Baran, Correia, & Thompson, 2011; Guash, Alvarez, & Espasa, 2010) e os resultados deste estudo vão ao encontro de outros estudos que consideram o papel e suas competências como importantes (Bawane & Spector, 2009; Yar, Asmuni, & Silong, 2008).

Esta comunicação está ligada à capacidade de interação do docente em ambientes online, para responder de forma positiva às diferentes situações que surgem durante o processo de ensino-aprendizagem e para manutenção dos níveis de motivação e satisfação dos estudantes (Bawane & Spector, 2009; Yar, Asmuni, & Silong, 2008). Torna-se importante promover a interação entre estudantes em regime virtual, como defendido no *focus group*, deve-se ir “*provocando a discussão*” (D6), porque “(…) *os estudantes são muito mais estimulados a participarem provocados pelo tutor*” (D2). Por isso, e como mencionado por um dos docentes respondentes ao inquérito, um dos pontos mais importantes no EaD é “*trabalhar a relação deles [estudantes], entre a interação entre eles [estudantes]*” (D7).

As **competências pessoais** como ‘adotar uma postura ética’ (média = 4,82; desvio padrão = 0,42); e ‘ser empático na comunicação online’ (média = 4,74; desvio padrão = 0,44) foram consideradas importantes pelos respondentes.

As competências pessoais surgem com a proposta e categorização de Muñoz Carril et al. (2013), mas podem ser encontradas em Bawane e Spector (2009) como competências “profissionais”. Embora com diferentes dominações, são as mesmas competências, vocacionadas para a demonstração de sensibilidade nos processos de comunicação e de atitudes para com o eLearning.

A importância dada a estas competências por parte dos inqueridos vai ao encontro do papel “afetivo”, proposto por Cappola, Hiltz e Rotter (2002) e Varvel (2007), em que defendem que o docente necessita de encontrar ferramentas para expressar emoções e desenvolver uma relação mais próxima com os estudantes. Como menciona Varvel (2007), estas competências envolvem atributos pessoais, crenças, que são próprios do docente, independentemente da instituição em que trabalha. As crenças pessoais dos professores, a sua visão e perceção do ensino condicionam e influenciam os processos nos quais estes estão envolvidos (González-Sanmamed, Muñoz-Carril, & Sangrà, 2015).

Durante o grupo focal, as competências sociais foram mencionadas, mais concretamente a competência de ‘demonstrar sensibilidade durante o processo de comunicação online’, que também vai ao encontro das questões da empatia. De acordo com um dos participantes:

“(...) é fulcral aqui a comunicação atuar, seja sermos assertivos, sermos persuasivos também, haver também a tal empatia, tem de conseguir estabelecer empatia. Isso é fundamental, já que nós não conseguimos ver aqui as nuances físicas dos nossos estudantes, temos que conseguir persuadi-los da melhor forma possível. Acho que as relações humanas não se podem perder mesmo estando mediados aqui pela tecnologia” (D2).

Enquanto outros docentes defendem que *“todas as pessoas têm medo de opinar, mas nós, na verdade, temos que tratar um bocadinho em nível emocional para que eles percam esses medos, para que se consiga o debate. (...) para mim o fundamental é de fato a relação, é nós conseguirmos estratégias de proximidade. (...) Se nós fluirmos na relação humana, se calhar, o bem-estar será melhor tanto emocional como cognitivo” (D7).* Ainda para o mesmo

docente “*o que é fundamental no ato de ensinar e aprender, nós estamos inseridos na formação humana*” (D7).

Como mencionado anteriormente, dentro dos dois perfis (professores e tutores), os resultados apontam para algumas diferenças sobre as competências de acordo com a função que exercem na UAb. No caso dos professores, além das competências anteriores, as **competências pedagógicas** foram consideradas importantes, particularmente a de ‘conceção e desenho do curso/módulo a nível geral e de cada componente’; a de ‘conceber e desenvolver as atividades de aprendizagem’ e de ‘definir as estratégias e atividades de avaliação’, associadas ao desenho instrucional. Dada esta importância demonstrada, procura-se justificar com base na literatura.

As **competências pedagógicas** são das mais importantes para os docentes a distância (Guasch, Alvarez, & Espasa, 2010) e os resultados obtidos no estudo vão ao encontro de outras investigações que analisam os aspetos pedagógicos em EaD (Berge, 1995; Brinkley-Etzkon, 2018; Martin et al., 2019; Metz & Bezuidenhout, 2018). As competências pedagógicas são de grande interesse, no que se refere à conceção e desenho dos cursos, definir as atividades de avaliação, como tirar partido das tecnologias para selecionar os recursos adequados e sugeri-los aos estudantes, para facilitar as aprendizagens (Bawane & Spector, 2009; Muñoz Carril et al., 2013; Yar, Asmuni, & Silong, 2008).

Como o professor tem a responsabilidade de desenhar a sua unidade, desenvolver as atividades de aprendizagem e definir as estratégias de avaliação, torna-se essencial deter conhecimentos e competências, no que concerne ao desenvolvimento curricular e da pedagogia de ensinar online (Baran, Correia, & Thompson, 2011; Morh & Shelton, 2017; Schmidt, Tshcida, & Hodge, 2016).

Esta responsabilidade e necessidade está identificada no Modelo Pedagógico Virtual da UAb ao mencionar que a “programação da UC será obrigatoriamente da responsabilidade do professor, docente da Universidade, que deverá elaborar o Plano da Unidade Curricular - PUC” (Pereira et al., 2007, p.23). Portanto, o professor deve elaborar um plano de tutoria, superentendendo todo o processo de avaliação, os critérios e instrumentos de avaliação da UC. Deste modo, compreende-se a importância dada às competências pedagógicas.

Pode-se, então, considerar que de um “ponto de vista funcional, os tutores são coordenados, na sua atuação científica e pedagógica, pelo professor responsável pela

unidade curricular” (Pereira et al., 2007, p.23) e orientam os tutores na aplicação do PUC. Esta situação leva a uma falta de autonomia por parte dos tutores, como salienta um docente durante o *focus group*: “a autonomia do tutor é basicamente igual em todos, ou seja, depende do professor, do docente responsável” (D4) e por vezes, como indica um outro docente: “Às vezes o tutor gostaria de realizar um determinado trabalho, mas não o consegue fazer por que não tem essa liberdade e esse espaço” (D2).

No caso do *focus group*, as competências pedagógicas também se evidenciaram, sobretudo a competência de ‘organizar e promover diferentes modalidades de tutoria’, ligadas às questões das tutorias. Nas palavras de um docente é importante criar estratégias de ensino de acordo com as necessidades e perfil dos estudantes: “penso que seria algo importante, criar esses instrumentos no início, de esforço, compreensão, de aprofundamento e de conhecimento do perfil dos alunos que temos à frente. Logo no início, quer seja no modo da ambientação ou à medida que formos desenvolvendo a tutoria, termos os instrumentos de conhecimento das dificuldades, e eu diria, de mediação cultural” (D6).

A **competência tecnológica** surgiu devido à valorização por parte dos professores, particularmente no que se refere ao ‘selecionar recursos apropriados para a aprendizagem’ (média = 4,71; desvio padrão = 0,57). A importância dada a esta competência é demonstrada na literatura (Ally, 2019; González-Sanmamed, Muñoz-Carril, & Sangrà, 2015; Williams, 2003).

A educação a distância e a tecnologia estão interligados (Anderson & Dron, 2012), sendo que as competências tecnológicas importantes para os professores e tutores, uma vez que pode influenciar o processo de ensino e aprendizagem, embora estas competências possam variar conforme o método de instrução adotado nas instituições em que estão inseridos (Williams, 2003). Como defendido por Guasch, Alvarez e Espasa (2010), as competências tecnológicas e de gestão de ambientes virtuais, estão associadas aos diferentes papéis que o docente executa. Esta situação, justifica a importância dada a estas competências, e, por conseguinte, em outros estudos o interesse por formação na área tecnológica (González-Sanmamed, Muñoz-Carril, & Sangrà, 2015).

Considera-se que a integração das tecnologias na universidade é inevitável, sendo necessário um investimento adequado, de acordo com critérios de qualidade (Ally, 2019). Como indicam Goodyer et al. (2001), as tecnologias podem influenciar os comportamentos

dos estudantes e se bem aplicadas, podem beneficiar a aprendizagem. Com a evolução da educação a distância, surgem novos espaços de aprendizagem virtuais e o docente deve ter conhecimento das tecnologias emergentes, como forma de selecionar os recursos apropriados, que vá ao encontro das necessidades dos estudantes (Ally, 2019; Guasch, Alvarez, & Espasa, 2010).

3.4.3. Papéis do Docente a Distância

A categorização utilizada neste estudo é composta por oito papéis, Pedagógico, Social, Avaliador, Gestor, Tecnológico, Orientador, Pessoal e o de Investigador. Os professores e tutores, quando questionados em termos gerais e de forma clara, independente da sua função, que papéis que consideram ser importantes. Tendo em conta os resultados obtidos, os oito papéis são todos valorizados, embora quatro papéis destacam-se como mais importantes para os docentes da UAb, com uma média superior a 4,6 e apresentam-se pela seguinte ordem: 1) Pedagógico; 2) Social; 3) Avaliador; 4) Orientador.

Os resultados apontam que os papéis mais importantes por todos os respondentes, vão na sua generalidade, ao encontro dos resultados obtidos relativamente ao grau de importância das diferentes competências. Apesar de existirem umas ligeiras diferenças médias, entre os professores e os tutores, a grande novidade é o surgimento ao papel Pedagógico como o mais importante, o que não aconteceu com as competências no total dos respondentes. Saliente-se, no entanto, que apesar de não constar no total das dez competências mais importantes, quando analisado por perfis, os professores valorizaram as competências pedagógicas, especialmente ligadas à componente de desenho instrucional.

No caso dos tutores, as competências na sua maioria, vão ao encontro do esperado. Como os tutores não têm responsabilidade de conceção de cursos, definir atividades e avaliação ou criar os conteúdos. As suas funções são sobretudo sociais, como se verificou anteriormente.

Começando pelo **papel Pedagógico** foi o considerado mais importante (média =4,68; desvio padrão = 0,51) pelos participantes do inquérito por questionário. A sua valorização encontra justificação na literatura, como dos temas da docência online mais estudados

(Bawane & Spector, 2009; Brinkley-Etzkon, 2018; Coppola, Hiltz, & Rotter, 2002; Metz & Bezuidenhout, 2018; Muñoz Carril et al., 2013; Yar, Asmuni, & Silong, 2008).

É um papel que se encontra em constante mudança (Ní Shé et al., 2019) devido ao desenvolvimento tecnológico e o surgimento de novas práticas e ambientes de aprendizagem. Dada a importância do papel Pedagógico para o ensino a distância, é dos papéis que mais necessita de formação (Baran, 2011; Muñoz Carril et al., 2013). Atendendo a estes fatores, é defendido que se deve centrar a formação dos docentes nas competências pedagógicas (Adnan, Kalelioglu, & Gulbahar, 2017; Baran & Correia, 2014; Bawane & Spector, 2009), promovendo o desenvolvimento profissional dos docentes no uso de pedagogias online (Baran, Correia, & Thompson, 2011; Meyer, 2013).

As abordagens pedagógicas podem variar entre os diferentes docentes a distância, uma vez que todos têm a sua perspetiva pessoal sobre como se deve ensinar a distância e utilizar as tecnologias nas suas práticas (Coker, 2018; Martins & Ungerer, 2017). No entanto, quanto mais experientes forem os docentes a distância melhor serão as suas competências pedagógicas (Muñoz Carril et al., 2013). No caso dos respondentes do inquérito, demonstram ter experiência acumulada em EaD, entre os 10 e os 14 anos (42,1%), sobretudo por parte dos professores, com mais de 25 anos (42,2%). Por outro lado, docentes com menos experiência, podem necessitar de suporte dos colegas mais experientes, da instituição e até mesmo a nível técnico (Yar, Asmuni, & Silong, 2008).

O **papel Social** foi considerado dos mais valorizados pelos respondentes (média = 4,67; desvio padrão = 0,58), particularmente pelos tutores. Os resultados vão de acordo a vários estudos sobre a sua importância (Berge, 2008; Brinkley-Etzkon, 2018; González-Sanmamed, Muñoz-Carril, & Sangrà, 2015; Guasch, Alvarez, & Espasa 2010; Muñoz Carril et al., 2013).

A importância dada às questões sociais em EaD, foi abordada durante o *focus group*, considerando um docente que “*não é fácil para um estudante que estuda online pela primeira vez - sem que seja estimulado a isto - ele próprio criar com os outros esta dinâmica, este pontapé de saída para a interação*” (D3). Para isso é importante o docente promover a interação, ou seja, “*trabalhar a relação deles [estudantes], entre a interação entre eles [estudantes]*” (D7).

No presente estudo, o grupo de tutores foi o que mais valorizou o papel Social, indo ao encontro dos resultados apresentados em outras investigações. A capacidade de interação do docente tem impacto na sua relação com os estudantes influenciando os seus níveis de motivação e de satisfação (Alvarez, Guasch, & Espasa, 2009; Bawane & Spector 2009). Esta importância também é percebida pelos próprios estudantes em educação a distância (Yar, Asmuni, & Silong, 2008).

A socialização é defendida como uma forma de promover a coesão e uma cultura de trabalho em grupo nas atividades online dos estudantes (Salmon, 2002). Por isso, a componente da socialização tem grande peso na relação do estudante com o docente e entre os próprios estudantes em ambientes de aprendizagem virtual. A falta de comunicação presencial, reforça a necessidade de encontrar novas ferramentas e padrões comportamentais, de modo que a comunicação seja fluente e cordial durante o processo de construção do conhecimento em regime online (Guasch, Alvarez, & Espasa, 2010).

Nesta presença social é defendido que é enriquecida pelas diferentes interações dos seus membros (Dunlap & Lowenthal, 2018; Garrison, Anderson, & Archer, 2000; Garrison & Arbaugh, 2007; Trammell & LaForge, 2017), sendo aspetos essenciais no modelo de inquirição (Garrison, Anderson, & Archer, 2000) e nas aprendizagens conectivistas (Siemens, 2005). Esta socialização e comunicação, remete-nos para as três interações propostas por Moore (1991, 1993) na sua teoria da distância transacional, centrada no estudante: 1) estudante-professor; 2) estudante-conteúdo; 3) estudante-estudante e às propostas por Anderson e Garrison (1998), a interação entre professor-professor; professor-conteúdo e conteúdo-conteúdo. Os papéis ligados à interação entre estudantes e docentes devem ser considerados como centrais no processo de ensino a distância (Denis et al., 2004; Li et al., 2017).

O **papel de Avaliador** foi considerado dos mais importantes pelos respondentes do inquérito por questionário (média = 4,67; desvio padrão = 0,58), mas sobretudo no perfil dos professores.

A questão da avaliação em EaD é das temáticas mais estudadas na educação a distância, como um dos indicadores de qualidade em eLearning (Amante & Oliveira, 2016; Cardoso, Pereira, & Nunes, 2015) e os resultados obtidos neste estudo, encontram suporte

em diversas investigações (Bawane & Spector, 2009; González-Sanmamed, Muñoz-Carril, & Sangrà, 2015; Li et al., 2017) e na importância que deve ser dada aos processos de avaliação em ambientes de aprendizagem online, com o intuito de providenciar *feedback* construtivo, dar notas de acordo com o desempenho dos estudantes, em termos individuais ou em grupo (Bawane & Spector, 2009; Muñoz Carril et al., 2013). Trata-se de um mecanismo para medir o nível de aprendizagem adquirido e uma garantia de autenticidade aos estudantes (Aydin, 2005).

A avaliação em ambientes virtuais pode ser complexa e desafiante (Anderson, 2011) e os professores devem procurar desenhar unidades curriculares/cursos, inseridas em modelos sócio construtivistas, que contenham atividades e avaliações centradas nos estudantes, em atividades colaborativas onde aprendem em conjunto, através de revisão de pares, promovendo o contato com especialistas e a autorreflexão (González-Sanmamed, Muñoz-Carril, & Sangrà, 2015; Martin et al., 2019). Este papel assume importância no ensino a distância, quando se procura implementar uma avaliação em quantidade e qualidade, mantendo o interesse e compromisso do estudante, providenciando *feedback* atempado e constante (Anderson, 2011), sendo por isso, um dos que mais tempo exige dos docentes (Li et al., 2017). Como menciona um docente durante o *focus group*, a questão do *feedback*, partilhando a sua experiência enquanto antigo estudante a distância:

“Eu tenho em mente, enquanto estudante do segundo ciclo, do Mestrado, os feedbacks, a avaliação qualitativa que um professor me dava para cada atividade, recebia por e-mail, não era nota, mas sim uma apreciação do que eu tinha feito, onde eu podia ir mais e valorizando sempre aquilo que eu tinha feito. Acho que isso é muito importante também para os estudantes terem mais que uma nota. O valor quantitativo do saber ainda parte do seu tutor ou professor, uma avaliação com palavras” (D5).

O **papel de Orientador** revela ser um dos mais importantes pelos respondentes do inquérito por questionário (média = 4,65; desvio padrão = 0,55), em particular por parte dos tutores.

A valorização deste papel de orientador e de facilitação vai ao encontro aos estudos de Bawane e Spector (2009), Li et al. (2017), de González-Sanmamed, Muñoz-Carril e Sangrà (2015) e de Martin et al. (2019), como forma de o docente ajudar o estudante a melhorar o seu desempenho e satisfação, oferecendo aconselhamento e demonstrar disponibilidade para tirar dúvidas. A “presença” do docente em ambientes virtuais de

aprendizagem, contribui para ultrapassar a sensação de isolamento, por vezes sentida pelos estudantes e aumentar os níveis de satisfação (Dunlap & Lowenthal, 2018; Trammell & LaForge, 2017).

Esta componente é importante tanto no regime presencial como no online. E assume maior relevância como forma de reduzir os níveis de desistência em ambientes de educação a distância (González-Sanmamed, Muñoz-Carril, & Sangrà, 2015), uma vez que através desta presença, os estudantes sentem que o docente está presente e disponível, para facilitar a sua aprendizagem, partilhar o seu conhecimento e tirar dúvidas quando necessitam, podendo também ser visto como um modelo a seguir (Martin et al., 2019).

Posto isto, e apesar de todos os papéis serem considerados importantes pelos respondentes, alguns foram menos valorizados e encontram suporte na literatura. No caso dos papéis de Investigador, Tecnológico e de Gestor não foram considerados de particular importância pelos professores e tutores do inquérito, quando comparados com os que obtiveram maior média de importância. A menor importância atribuída ao **papel Tecnológico** do presente estudo vai ao encontro das conclusões de Brinkley-Etzkorn (2018) e no caso do **papel de Investidor** no estudo de González-Sanmamed, Muñoz-Carril e Sangrà (2015).

No entanto, os resultados obtidos não estão em linha com outros estudos que defendem importância destes papéis. No caso do **papel Tecnológico** é defendido que requer competências específicas e que possivelmente, seria benéfico ter ajuda de outros profissionais, como designers instrucionais, especialistas em vídeo e tecnologia, de modo a colaborarem com os docentes (Baran, Correia, & Thompson, 2011). No caso do **papel de Investigador**, os resultados obtidos no questionário, também não vão ao encontro da importância e necessidade da reflexão crítica sobre suas perspetivas sobre as mudanças de papéis e competências necessárias para o ensino online, defendidas por autores como Baran, Correia e Thompson (2011) e Meyer (2013).

Apesar disso, durante o *focus group* um docente fez uma referência à importância da competência de ‘desenvolver processos reflexivos sobre/em/e para o exercício do ensino’ do papel de Investigador, ao salientar a necessidade de refletir sobre as suas práticas:

“(...) que possa fazer-se, como nós fazemos no Módulo de Ambientação Online, que acho que é o melhor sítio para se estudar este tipo de coisas, os desabafos, «mas porque isso está a acontecer com a minha turma» (...). Nós também nos colocamos

em causa. O que estamos ali a fazer menos bem e o que poderíamos fazer melhor. A experiência dos nossos colegas sobre isso é muito importante. Tanto que algum de volta e meia partilha: «Olha, eu fiz isso com eles e resultou, eu fiz isso com eles e responderam, tivemos sucesso, consegui acordá-los» (D3).

As palavras do docente, vão ao encontro da importância dada à reflexão das suas práticas. Considera-se que através de processos de reflexão, o docente mantém uma atitude crítica, combatendo a eventual falta de motivação relacionadas com eventuais dúvidas acerca do seu conhecimento, com a competência para ensinar (Remmik, Karm, & Lepp, 2013; Levgi & Lofstrom, 2015; Lieff et al., 2012) e para integrar os resultados de investigação nas suas práticas de ensino (Bawane & Spector, 2009).

3.4.4. Subfatores da Identidade do Docente a Distância

Um dos aspetos considerados complexos nesta investigação relaciona-se com o facto do estudo da identidade do docente a distância não se afigurar simples (Hudson, 2017), porque são vários os fatores que determinam a identidade do docente a distância dispersos na literatura, tal como reconhecido por vários autores (Baxter, 2012; Cohen, 2008; Hall, 2006; Lieff et al., 2012; Nevgi & Lofstrom, 2015; Remmik, Karm, & Lepp, 2013; Skelton, 2012; Lankveld et al., 2017). Acresce ainda, a dificuldade que representa definir a identidade do docente a distância, uma vez que o processo de docência pode ser distribuído por vários atores, como professores, tutores, facilitadores e os próprios materiais de ensino (Bates, 2015; Baxter, 2012; Hudson, 2017).

Considera-se que não existe uma identidade única, completa e coerente do docente universitário, mas sim, várias eventuais identidades que se podem modificar num determinado contexto. Pelo que os sujeitos assumem diferentes identidades (Hall, 2006; Lieff et al., 2012; Rohling & Rucinski, 2017), dando diferentes significados à sua identidade, por vezes contraditórios (Cohen, 2008; van Lankveld et al., 2017). Estas diversas representações do que é a identidade, remetem-nos para o que Zabalza (2004) considera ser uma “identidade profissional indefinida” (p.107).

Partindo do princípio de que a identidade do docente é variável para cada sujeito, não se pode afirmar qual é concretamente a identidade do docente. No entanto, pode-se procurar

identificar que fatores e subfatores podem ter impacto na identidade do docente a distância, de acordo com os aspectos pessoais, profissionais e do contexto em que está inserido.

Para compreender quais os fatores e subfatores que podem influenciar a construção da identidade do docente a distância, construiu-se uma proposta de categorização, tendo em conta vários fatores e subfatores. A conceção da categorização baseou-se na revisão da literatura e das informações que emergiram do *focus group* aplicado a docentes a distância da UAb. Esta é formada por três fatores: os fatores Pessoais, que são constituídos por sete subfatores, os Profissionais por dezanove subfatores e os fatores de Contexto por seis subfatores.

Compreende-se deste modo, que a identidade do docente a distância é um processo dinâmico e em constante mutação, definida por diversos fatores, sejam de ordem pessoal, profissional e de contexto num determinado momento. Cada um destes três fatores, depois divide-se em subfatores autoexplicativos, já apresentados (cf. Quadro 2.2).

Para esta discussão, optou-se por selecionar quais os principais subfatores, assinalados pelos professores e tutores do questionário que parecem ter maior influência na sua identidade enquanto docente online. Dos 32 subfatores, procura-se aqui explicar os cinco mais valorizados pelos professores e tutores. Todos estes subfatores, obtiveram uma média superior a 4. Nos cinco mais importantes, quatro são subfatores Profissionais, e apenas um relativo aos Pessoais.

- Subfator: ‘experiência acumulada’ (Pessoal).
- Subfatores: ‘abertura à mudança’; o ‘conhecimento e compreensão acerca da especificidade do EaD’; a ‘motivação e a satisfação com o desenvolvimento profissional’, e o ‘espírito de colaboração em equipas’ (Profissionais).

No caso dos professores, o subfator Pessoal da ‘experiência acumulada’ (média = 4,61; desvio padrão = 0,73) é considerado o mais relevante, seguido dos subfatores de ‘motivação e satisfação com o desenvolvimento profissional’ (média = 4,55; desvio padrão = 4,55), como aspectos com maior influência na sua identidade. Para os tutores, são sobretudo os subfatores Profissionais, como a ‘abertura à mudança’ (média = 4,84; desvio padrão = 0,38) e o ‘espírito de colaboração em equipas’ (média = 4,79; desvio padrão = 0,50).

Começando pelo primeiro subfator Profissional a ‘**abertura à mudança**’ (média = 4,61; desvio padrão = 0,73), é o mais valorizado pelos respondentes do inquérito e encontra justificação em alguns autores (Gorospe et al., 2015; Hanson, 2009; Pelermo, 2013; Rohling & Rucinski, 2017).

Nos últimos anos tem-se verificado mudanças nas instituições de ensino superior ao nível da gestão e organização, promovendo alterações no trabalho do docente que assume funções nas áreas do ensino, da investigação e ainda funções de gestão académica (Gorospe et al., 2015). Deste modo, emergem novos padrões e múltiplas funções, progressivamente mais competitivos, impondo aos docentes uma capacidade de mudança para se adaptar às novas exigências que inevitavelmente, terão impacto na identidade do docente (Baxter, 2012; Hanson, 2009).

A massificação da internet e o surgimento de tecnologias emergentes na educação, obrigam a novas formas de trabalhar aos docentes, bem como diversas alterações pedagógicas (Gorospe et al., 2015; Hanson, 2009). A integração das tecnologias digitais na atividade do docente, leva ao surgimento de novas competências e identidades (Rowaida & Kennedy, 2017; Van Petegem, 2021; Veletsianos, 2013).

O emergir de novos cenários de aprendizagem a distância, implica uma abertura à mudança e a adoção de novas identidades, como resposta a um processo de ensino e aprendizagem em constante mutação (Palermo, 2013), inseridos no movimento aberto e da educação aberta online (Daniel, 2019). O digital e analógico vivem num único mundo, provocando múltiplas e contraditórias identidades do docente, que procura uma convergência destes dois mundos (Gorospe et al., 2015).

No próprio regulamento de tutoria da UAb, no número 1 do artigo 3.º, um dos pontos da atividade de tutoria é a sua capacidade para a “orientação para os resultados e para a mudança”. Estas alterações provocam a reformulação de uma antiga identidade e a constituição de uma nova, onde o docente deixa de ter controlo sobre a aprendizagem do estudante, procura estabelecer relações com as novas formas de conhecimento e adaptar-se a novos paradigmas sociais e culturais (Baxter, 2012; Rohling & Rucinski, 2017).

O subfator Profissional do **‘conhecimento e compreensão acerca da especificidade do EaD’** (média = 4,60; desvio padrão = 0,75) é também considerado importante pelos respondentes do inquérito e encontra suporte em alguns estudos (Baxter, 2012; Hanson, 2009; Nevgi & Lofstrom, 2015).

Como referem Nevgi e Lofstrom (2015), a identidade do docente universitário é desenvolvida através de uma dinâmica interativa, entre a reflexão da sua prática no ensino e um aprofundamento do conhecimento das bases teóricas pedagógicas da sua área. Torna-se importante compreender os diferentes modelos de EaD e as suas especificidades (Baxter, 2012; Palermo, 2013), para compreender que abordagens deve adotar nas suas práticas. Deste modo, o docente precisa de compreender as características do ensino a distância para melhor desempenhar as suas funções e terá, necessariamente, influência na sua identidade profissional (Baxter, 2012; Hanson, 2009).

No caso da UAb, esta importância é também fundamentada no próprio Modelo Pedagógico Virtual (Pereira et al., 2007) com o intuito de capacitar os seus docentes para se adaptarem às novas metodologias de trabalho pedagógico em regime online aquando da sua virtualização. Como o ensino a distância vai evoluindo ao longo dos tempos, o modelo foi alvo de atualização dos fundamentos teóricos para adequar a sua operacionalização às diferentes ofertas pedagógicas da UAb (Mendes, Bastos, Amante, Aires, & Cardoso, 2018). Estas modificações não alteram apenas as suas práticas, mas também a sua identidade enquanto docente.

O subfator Profissional da **‘motivação e satisfação com o desenvolvimento profissional’** (média = 4,58; desvio padrão = 0,53) é valorizado na construção da identidade, pelos respondentes do inquérito e em particular pelos professores.

A identidade profissional e valorização da docência são aspetos considerados importantes na inserção do docente na vida profissional (Palermo, 2013). Um dos motivos, deve-se ao impacto que a universidade tem na motivação e satisfação em termos do desenvolvimento profissional dos seus docentes, influenciando a sua eficácia, o próprio sucesso do ensino superior e por conseguinte, a sua identidade (Adnan, 2017; Elliott, 2014).

Por isso, a identidade do docente a distância é influenciada de acordo com as oportunidades de desenvolvimento profissional, uma vez que estas podem aumentar os seus

níveis de satisfação, a qualidade do ensino e as taxas de retenção dos profissionais na instituição (Balatti et al., 2010; Meyer, 2013), sendo que as opiniões dos respondentes do inquérito vão neste mesmo sentido. Estes aspetos podem aumentar a confiança enquanto académicos, capazes de tomar riscos e experimentar novos papéis (Baran, 2011; Lieff et al., 2012; Mohr & Shelton, 2017; Nevgi & Lofstrom, 2015). Por outro lado, a falta de reconhecimento do trabalho e a desmotivação diminuem a qualidade do ensino (Palermo, 2013).

O subfator Profissional do **‘espírito de colaboração em equipas’** (média = 4,56; desvio padrão = 0,73) é valorizado na construção da identidade dos respondentes. O processo de ensino a aprendizagem a distância é envolvido num trabalho colaborativo entre os diferentes atores do sistema. Como referem Guash, Alvarez e Espasa (2010), a colaboração pode ser feita de entre o professor, visto como o especialista de conteúdo, proficiente nas suas competências pedagógicas; o tutor que guia o estudante durante a sua aprendizagem; e os gestores que lidam com questões administrativas, aspetos tecnológicos, entre outros.

A identidade dos docentes é influenciada nas relações entre pares, com a coordenação e com os próprios estudantes (Hudson, 2017; van Lankveld et al., 2017) nas diferentes formas de colaborar, comunicar e partilhar, impulsionadas pelas ferramentas digitais emergentes. O recurso a estas tecnologias tem implicações para a prática do docente tornando-as mais acessíveis e abertas (Daniel, 2019; Van Petegem, 2021), contribuindo para uma maior conectividade entre os seus pares e estudantes, provocando alterações na identidade do docente (Gorospe et al., 2015). Portanto, a identidade do docente é construída na relação com os outros (Cohen, 2008; Lieff et al., 2012) e o subfator do trabalho entre equipas de forma colaborativa, pode ser um aspeto importante no desenvolvimento da identidade profissional do docente (Balatti et al., 2010; Cohen, 2008), como assinalado pelos inquiridos.

É defendido que a colaboração entre docentes é uma componente valorizada, porque estes constroem a sua identidade nesta dinâmica colaborativa entre os diferentes elementos, o que se pode considerar a “identidade profissional” (Cohen, 2008, p.85). Numa fase em que o trabalho do docente é mais visível, torna-se importante desenvolver mecanismos para amadurecer uma identidade profissional forte e confiante (Balatti et al., 2010).

Por último, chega-se ao único subfator Pessoal da **‘experiência acumulada’** (média = 4,56; desvio padrão = 0,57) entre os cinco mais importantes. Foi valorizado pelos respondentes do inquérito por questionário, particularmente pelos professores. Se tivermos em conta a experiência dos inquiridos neste estudo e em particular dos professores, pode justificar a importância deste subfator. Cerca de 42% dos professores têm uma experiência acumulativa de mais de 25 anos em ensino a distância.

Quanto maior for a experiência do docente a distância, maior será o seu nível de proficiência nos diferentes papéis (Muñoz Carril et al., 2013), por isso, também poderá ter influência na sua identidade, no sentido em que se sentem mais confiantes e preparados no exercício da sua função. Esta **‘experiência acumulada’** é resultado das suas rotinas de trabalho, do seu percurso profissional, condições de trabalho, recursos, orientações profissionais e que terá um forte impacto na sua identidade (Filho, Sales, & Alves, 2012; Palermo, 2013), ou seja, os saberes do docente constroem-se pela experiência de vida, pelo seu conhecimento, pela sua prática e diferentes experiências, pela interação com colegas e com os estudantes (Balatti et al., 2010; Cohen, 2008; Hudson, 2017; Palermo, 2013).

Por outro lado, no que concerne aos subfatores menos valorizados, existem dois que merecem alguma atenção. Os subfatores Profissionais da **‘experiência prévia enquanto estudante em EaD’**, por ter emergido no *focus group* e o subfator **‘envolvimento na investigação no campo da EaD’** (média = 3,85; desvio padrão = 1,04) identificado na revisão da literatura.

Começando pelo subfator da **‘experiência prévia enquanto estudante em EaD’**, para alguns tutores parece ter influência na sua atuação profissional e na construção da sua identidade. No decorrer do *focus group* um dos docentes valorizou esta experiência para a construção da sua identidade enquanto tutor, o que está alinhado com outros estudos realizados na UAb sobre o papel do professor e tutor (Morgado et al., 2012, 2017). De acordo com o D2:

“eu como tutor da Universidade Aberta também tive a tendência por começar a seguir os meus professores, os professores orientadores de cada unidade curricular. Tive a felicidade de ter encontrado professores super competentes e sinto que como tutor tento replicar, tudo aquilo que eu considere muito valioso pedagogicamente da parte destes professores” (D2).

A experiência prévia enquanto estudante permite que o indivíduo ao longo do tempo possa familiarizar-se com as tarefas do docente, identificando-se com a profissão e ir aprendendo através da observação (Tang, 1998). Os professores na sua maioria ensinam como foram ensinados (Schmidt, Tshcida, & Hodge, 2016) e esta experiência, pode fazer também com que o docente sintetize os atributos e práticas de docência que admira, num modelo idealizado do docente em que se quer tornar (Mohr & Shelton, 2017; Tang, 1998).

Compreende-se então, que as experiências anteriores tendem a ser importantes como forma de melhorar eventuais falhas e dificuldades que os docentes sentiram e que identificaram quando eram estudantes (Tang, 1998). A falta destas experiências e formações enquanto estudante em educação a distância, podem deixar os docentes online sem um modelo referencial a seguir (Schmidt, Tshcida, & Hodge, 2016).

No entanto, é necessário reconhecer que embora a experiência prévia enquanto estudante em EaD possa exercer um impacto positivo e considerável na identidade do docente online, também determina crenças, preconceitos (positivos e/ou negativos), havendo, no entanto, limites na medida em que ser estudante em EaD, serve de “estágio” para ensinar em ambientes online (Schmidt, Tshcida, & Hodge, 2016). Como expectável, nem tudo é possível de se observar por parte do estudante, como o trabalho de preparação para as unidades curriculares, as atividades, os procedimentos de avaliação, ficando deste modo, apenas com uma ideia limitada do que é o trabalho do docente.

No caso do presente estudo, os respondentes, sobretudo os professores, consideraram que a experiência anterior enquanto estudante em EaD, não tem importância na sua identidade (média = 3,16; desvio padrão = 1,33), ao contrário destes estudos apresentados e das conclusões que emergiram do *focus group*. Embora não tenha ficado nos subfatores mais valorizados, tendo em conta a média total, quando analisando os resultados do perfil dos tutores, verifica-se que foi dada alguma importância a este subfator (média = 4,21; desvio padrão = 1,03). Esta situação poderá estar relacionada com o facto de cerca de 47% dos tutores ter indicado o mestrado a distância como formação específica para exercer a sua função e tendo considerado essa experiência no *focus group*, como uma mais-valia para o seu papel enquanto tutor a distância.

Pode-se então considerar, que a perspectiva do estudante a distância é ampla conforme os exemplos que se identificou. No entanto, dependendo do contexto em que está inserido,

também poderá ser limitada, no que constitui ser docente online na sua plenitude, embora seja vantajosa, em relação a quem nunca a vivenciou (Schmidt, Tshcida, & Hodge, 2016).

Nos subfatores com menos importância, dá-se ainda atenção ao **‘envolvimento na investigação no campo da EaD’** (média = 3,85; desvio padrão = 1,04), que parece não ter grande influência no desenvolvimento da identidade dos respondentes, particularmente nos professores deste inquérito. Apesar deste resultado, os professores indicaram que dedicam cerca de 13 a 20 horas semanais (34,2%) à investigação e outros entre 6 a 12 horas semanais (31,6%), sendo que 26,3% afirmou ter entre 4 a 9 publicações e 23,7% mais de 10 publicações em EaD, demonstrando alguma contradição entre tempo dedicado à investigação e a importância que esta pode ter na sua identidade.

A atividade de ensino e investigação fazem parte da docência universitária, e na literatura a componente de investigação e produção científica apontam para um maior impacto no estatuto do docente e na progressão académica, criando uma certa tensão entre a identidade de professor e a de investigador (Fuentes, Esteban, & González, 2016; van Lankveld et al., 2017). Esta menor valorização da componente de ensino (Ammenwerth, 2017) é resultado das universidades se assumirem como produtores de conhecimento na procura de financiamento, de integrar diferentes *rankings* de forma a ter maior estatuto e visibilidade, pelo que os docentes também constroem a sua identidade através da produção científica (Skelton, 2012; Zabalza, 2004). Apesar destes aspetos serem determinados como influentes na identidade do docente em diversos estudos (Skelton, 2012; van Lankveld et al., 2017), neste estudo não se verificou como um subfator que tenha grande impacto na construção da identidade dos respondentes.

3.4.5. Fatores de Construção da Identidade do Docente a Distância

A identidade dos docentes é algo dinâmico em que se juntam diversas componentes pessoais, profissionais e do contexto em que está inserido (Busher, James, & Piela, 2015). Como já foi assinalado anteriormente, a proposta de categorização para a construção da identidade é distribuída por três fatores: Pessoais, Profissionais e de Contexto. Numa primeira fase do inquérito por questionário, procurou-se compreender quais subfatores de cada fator seriam mais valorizados, depois colocou-se a questão sobre quais dos três consideravam ser importante na construção da identidade.

Os respondentes do inquérito assinalaram os fatores Profissionais (média = 4,42, desvio padrão = 0,53), em especial para professores e no caso dos de Contexto (média = 4,39; desvio padrão = 0,68), particularmente para os tutores, como mais importantes. Os resultados vão no mesmo sentido dos obtidos nos sufatores.

Começando pelos **fatores Profissionais**, é composto por diversos subfatores que podem influenciar a construção da identidade do docente, o que vai ao encontro de diversos estudos (Cohen, 2008; Nevgi & Lofstrom, 2015; Remmik, Karm, & Lepp, 2013; Skelton, 2012; van Lankveld et al., 2017).

Balati et al. (2010) consideram que identidade está relacionada com o papel profissional que o docente assume e pode ser influenciada pela sua perceção enquanto professor e de acordo com o que acha ser a perceção dos outros. Esta componente profissional é importante para os docentes. Por isso, como defende Cohen (2028) por vezes, os docentes, ao narrar as suas histórias, podem descrever uma imagem de quem queriam ou gostariam de ser e não necessariamente quem proclamam ser.

No ensino superior, as interações com os estudantes, com os colegas e coordenação, têm impacto na identidade do docente (Hudson, 2017; van Lankveld et al., 2017). Ao serem reconhecidos pelo seu trabalho e competência, por parte dos outros, fazem com que os académicos se sintam apreciados, aumentando a confiança e satisfação (Busher, James, & Piela, 2015; Cohen, 2008; van Lankveld et al., 2017). Além disso, a sua identidade é também expressa pelos significados e representações que dá à docência, na adoção das diferentes rotinas, na sua capacidade de escolher novas abordagens e recursos de forma autónoma (Nevgi & Lofstrom, 2015; Remmik, Karm, & Lepp, 2013; Skelton, 2012).

As componentes da sua função de docente: a investigação, ensino e serviço (Veletsianos, 2013), têm um forte impacto na construção da identidade do docente (Skelton, 2012; Zabalza, 2004). Em ambientes em que não existe uma valorização do seu trabalho, onde é promovida a competitividade entre os seus membros, pode fazer com que os docentes se sintam mais isolados e experienciem menos oportunidades de desenvolvimento profissional (van Lankveld et al., 2017). Alguns autores defendem ainda existência de diferentes identidades que surgem devido às componentes de ensino e investigação: professores especialistas, com uma forte identidade de professor; profissionais mistos, que

valorizam de igual forma o ensino e a investigação; e investigadores que ensinam, mas com uma forte identidade de investigador (Skelton, 2012; van Lankveld et al., 2017).

No desenvolvimento da identidade académica, também é influenciada pelo **Contexto** em que o docente está inserido (Cohen, 2008; Hall, 2006; Lieff et al., 2012), as condições de trabalho e os programas de desenvolvimento profissional podem fortalecer a identidade do docente (van Lankveld et al., 2017).

A relação com outros membros da instituição pode ter um impacto positivo na identidade do docente, como já observado anteriormente. Pelo que as atividades de desenvolvimento profissional entre colegas, promovem uma ligação entre pares, onde se podem testar ideias e trocar opiniões com os colegas (Cohen, 2008; van Lankveld et al., 2017), promovendo uma sensação de comunidade, onde é possível obter suporte emocional e no seu trabalho prático, como também a momentos de reflexão (Balatti et al., 2010).

Estas ideias vão ao encontro do conteúdo que emergiu da discussão no *focus group*. Como defendido por um docente: “*aprendemos com os nossos alunos também, alguém dizia, mas aprendemos com nossos pares. A ideia de comunidade prática em que nós fazemos um pouco, quase informal nos espaços de formação quando falamos entre os tutores, também é um espaço de aprendizagem para nós*” (D5).

Por isso, é defendido que “*temos que estar sempre a trocar ideias ou trocar opiniões*” (D7) uma vez que também, de acordo com o docente “*aprendemos e vemos boas práticas uns dos outros e também com más práticas e podemos corrigir, fazemos melhor e diferente*” (D5). Acresce uma outra opinião no sentido em que:

“(…) *nós falamos muitas vezes do isolamento dos estudantes, mas esquecemos muitas vezes que os próprios tutores, monitores, formadores online, estão também muitas vezes eles sozinhos, e, portanto, é necessário abrir um espaço em que eles próprios interajam uns com os outros, para dificuldades, os próprios sentimentos de incertezas, os próprios sentimentos*” (D4).

Estas atividades têm implicações a nível de motivação, satisfação e de desenvolvimento profissional (Lieff et al., 2012). Neste ponto, os colegas mais experientes desempenham um papel fundamental em moldar as práticas, podendo ser vistos como exemplos a seguir (van Lankveld et al., 2017) e a identidade vai-se desenvolvendo numa dinâmica interativa, entre a reflexão da sua prática no ensino, num aprofundamento do

conhecimento das bases teóricas pedagógicas (Nevgi & Lofstrom, 2015) e aprendendo com os colegas. Um participante do *focus group* tem uma opinião que vai ao encontro a estes aspetos já mencionados, ao concluir que:

“(...) uma daquelas em que participo há mais tempo existe um espaço de coordenação, no qual dei entrada, não só se é responsável, mas todos os tutores. Aí há de facto uma interação entre todos os elementos que trabalham na docência e nós colocamos questões, não só para receber algumas orientações e tentar normalizar aspetos do funcionamento da tutoria, mas também para dar algumas sugestões e introduzir melhorias no desenrolar do processo de ensino-aprendizagem” (D1).

Neste sentido, as instituições de ensino superior devem proporcionar experiências positivas e desenvolver programas de desenvolvimento profissional que vão ao encontro das necessidades dos docentes a distância, ajudando na compreensão e identificação dos modelos pelos quais as instituições de ensino desenvolvem os seus cursos, a cultura organizacional da instituição, promovendo deste modo a identidade dos docentes (Adnan, 2017; Mohr & Shelton, 2017; Kibaru, 2018).

No que se refere aos fatores **Pessoais**, foram os menos importantes dos três fatores da categorização proposta. Na literatura é defendido que os sujeitos assumem diferentes identidades ao longo da sua vida (Rohling & Rucinski, 2017). As diferentes experiências pessoais têm influência na identidade do docente (Hall, 2006), particularmente em termos da sua história de vida, como a auto imagem e a auto perceção do que considera ser um bom docente, bem como na capacidade de lidar com as dúvidas e emoções (Gorospe et al., 2015; Hall, 2006; Lieff et al., 2012; Nevgi & Lofstrom, 2015). Nas palavras de um docente que participou no *focus group*: *“Somos todos diferentes, somos todos oriundos, vindos de continentes diferentes e isso também joga um pouco na nossa interação e na nossa comunicação” (D6).*

Pelo que é salientado que se: *“conseguirmos criar um ambiente de confiança, em que nós somos todos imperfeitos e todos temos dúvidas, todos fazemos disparates, mas todos sabemos alguma coisa isso flui, o bem-estar flui, tanto para os professores, tanto para os tutores como para os estudantes” (D7).*

Posto isto, é defendido que os indivíduos constroem a sua identidade por uma constante evolução e negociação, de acordo com os novos papéis que vão desempenhando

(Cohen, 2008). Para os docentes que participaram neste estudo, os fatores Pessoais parecem não ter grande impacto na construção da sua identidade profissional. Estes valorizam especialmente os fatores Profissionais e de Contexto.

Após a apresentação e discussão dos resultados, recolhidos através de dois instrumentos diferentes, considera-se importante sistematizar e descrever os resultados em forma de síntese, tendo em conta as questões de investigação.

- ***Quais são os papéis do docente a distância na Universidade Aberta portuguesa?***

Os oito papéis adotados neste estudo (Pedagógico, Social, Avaliador, Gestor, Tecnológico, Orientador, Pessoal e de Investigador) são percecionados como importantes pelos docentes do estudo. No entanto, com base nos resultados obtidos quer através do *focus group* quer através do questionário, para os docentes da UAb que participaram na investigação, destacam-se quatro papéis pela seguinte ordem: 1) o papel Pedagógico; 2) o papel Social; 3) o papel Avaliador; e 4) o papel de Orientador.

No caso dos professores existe uma atribuição de maior importância ao papel Pedagógico, uma vez que são os responsáveis pela conceção e desenho das unidades curriculares, conceção e definição das atividades de aprendizagem e de avaliação (Ní Shé et al., 2019; Muñoz Carril et al., 2013). Para os tutores, existe uma maior valorização do papel Social, pelas questões da dinamização e promoção das interações entre estudantes e facilitação da aprendizagem (Dunlap & Lowenthal, 2018).

Estes aspetos estão alinhados com outros estudos (Adnan, Kalelioglu, & Gulbahar, 2017; Baran & Correia, 2014; Brinkley-Etzkon, 2018) e compreendem-se com o forte investimento dado no âmbito a implementação do Modelo Pedagógico Virtual, desde 2007, do Programa de Formação de Docentes e Tutores de toda a instituição, validado por peritos internacionais e cujo foco era sobretudo na componente pedagógica (Morgado et al., 2007, 2012). Considera-se ainda, que a valorização de alguns dos papéis está também enquadrada pela construção ao longo de mais de uma década de uma cultura da instituição em torno destes processos.

- ***Quais os perfis que a docência em educação a distância, assume na Universidade Aberta de Portugal?***

Os docentes (professores e tutores) tiveram uma formação específica de curta e média duração para exercer as suas funções de docência a distância, enquanto os tutores a sua formação foi através do mestrado a distância. Para os professores, a sua atividade profissional principal é a docência a distância na UAb, com dedicação exclusiva. Já os tutores, a sua maioria exerce outras atividades profissionais principais, dispersas por diferentes instituições. Os tutores que consideraram a sua atividade de tutoria como principal, exercem-na na UAb.

Os docentes demonstram ter experiência média em EaD entre 10 a 14 anos, apesar dos professores terem, na sua maioria, mais de 25 anos de experiência em EaD, e também experiência presencial. No caso dos tutores, têm menos experiência quando comparados com os professores, sendo que na maioria não tem qualquer experiência em ensino superior presencial.

O interesse e a flexibilidade no ensino a distância online, são os principais motivos para ensinar a distância, pelo que consideram deter um nível avançado de proficiência no uso das TDIC. Os respondentes do inquérito, atuam sobretudo na área das Ciências da Educação, tendo uma média de 3 a 5 unidades curriculares por semestre, enquanto os tutores responderam ter até 2, pelo que dedicam em média mais de 30 horas por semana à docência/tutoria a distância, sendo que esta média é superior nos professores em comparação com os tutores.

Em termos de investigação, os professores têm uma média superior de publicações científicas, sendo que os resultados variam entre 4 a 9 e mais de 10 publicações em comparação com os tutores, que se ficam até as 3 publicações científicas. Por isso, os professores, dedicam em média mais de 20 horas por semana à investigação na sua área e os tutores cerca de 5 horas por semana.

- ***Quais são as competências que o docente a distância deve possuir?***

De acordo com os resultados, as competências que os docentes devem possuir identificadas e mais valorizadas neste estudo, são sobretudo as competências de Avaliação,

particularmente para ‘avaliar o trabalho do estudante de acordo com os critérios estabelecidos’, e ‘dar *feedback* atempado sobre as atividades’. As competências de Orientação, sobretudo ao nível de ‘demonstrar disponibilidade para clarificar dúvidas’; ‘sugerir medidas para melhorar o desempenho do estudante’, e ‘promover a motivação dos estudantes’. As competências Sociais no sentido de ‘fornecer *feedback* às interações e comunicações do estudante’; ‘manter um ambiente de aprendizagem cordial’, e ‘atuar como um facilitador da aprendizagem’. Por fim, as competências Pessoais, no que concerne a ‘adotar uma postura ética’; e ‘ser empático na comunicação online’. Estes aspetos estão alinhados com o que perspectivado pelo Modelo Pedagógico e da divisão tradicional do trabalho, entre Tutor e Professor (ou outras figuras) no caso dos sistemas de ensino a distância e na sua longa tradição, encontrando sustentação em diversos estudos (Bawane & Spector, 2009; Coppola, Hiltz, & Rotter, 2002; Huertas et al., 2018).

No caso dos professores, dão ainda importância às competências Pedagógicas como a ‘conceção e desenho do curso/módulo a nível geral e de cada componente’; ‘conceber e desenvolver as atividades de aprendizagem’; ‘definir as estratégias e atividades de avaliação’; e as competências Tecnológicas, como a de ‘selecionar recursos apropriados para a aprendizagem’. São consideradas competências essenciais para o desenho instrucional e organização dos cursos a distância, devida à mediação tecnológica, devendo promover ambientes de aprendizagem que fomentem o trabalho colaborativo, a reflexão e a construção de conhecimento em conjunto (Anderson et al., 2001; Harasim, 2012).

Por sua vez, os tutores acrescentam outras competências Sociais, como as de ‘abster-se de comportamentos indesejáveis’, e de ‘resolver conflitos de forma amigável’. No caso das competências Pessoais a de ‘demonstrar sensibilidade durante o processo de comunicação online’ e ‘criar um clima favorável às emoções positivas online’. Devido à inexistência de contato físico, na comunicação a distância é crucial criar um ambiente positivo e que promova aprendizagens entre todos os participantes (González-Sanmamed, Muñoz-Carril, & Sangrà, 2015; Vervel, 2007).

- ***Qual é a identidade do docente em educação a distância?***

Analisando os resultados, não se pode identificar uma identidade única, uma vez que esta é influenciada por diferentes fatores (Pessoais, Profissionais e de Contexto) (Busher,

James, & Piela, 2015), mas pode-se perceber que os professores e tutores do presente estudo, têm a sua identidade influenciada sobretudo por fatores Profissionais. Portanto, a identidade dos docentes a distância é assente no seu conhecimento sobre a complexidade da EaD, numa ótica de trabalho colaborativo entre os diferentes atores do processo de ensino e aprendizagem da EaD e na sua satisfação com o seu desenvolvimento profissional.

Para os professores a sua identidade é também desenvolvida pela ‘experiência acumulada’ ao longo dos anos, uma componente Pessoal. O saber do docente constrói-se pela sua experiência de vida, pelo seu conhecimento e pelas diferentes experiências e interações com colegas e estudantes (Balatti et al., 2010; Cohen, 2008). No caso dos tutores, é sobretudo na sua ‘abertura à mudança’, para responder aos diferentes papéis e desafios emanados das alterações na educação a distância, relativos à vertente Profissional. Exige deste modo, uma capacidade de mudança para se adaptar às novas exigências que inevitavelmente terão impacto na identidade do docente (Baxter, 2012; Gorospe et al., 2015).

Considera-se que este processo é relativamente novo em termos da cultura institucional. Refira-se que a UAb é uma instituição muito jovem (34 anos de acordo com João, 2018) e a sua cultura de educação a distância, passou por vários estádios. Mais de metade do seu percurso está ligado a uma geração de EaD de tradição mais behaviorista (Anderson, 2011), centrada nos cursos por correspondência, tendo enfrentado no país muitos bloqueios, em termos das outras instituições e classes profissionais, como a dos professores, aquando da sua criação (Carmo, 2021), que não reconheciam os cursos a distância. A mudança para um ensino totalmente online (Pereira et al., 2007), criou uma inovação disruptiva a nível institucional, nem sempre compreendida e partilhada pelos seus docentes no período de virtualização. Este aspeto introduziu uma mudança profunda no papel do professor e a criação de um novo ator, estranho ao docente da UAb e com o qual tinha de colaborar - o tutor (Morgado et al., 2017). Este aspeto, implica necessariamente a construção e desenvolvimento de uma identidade ou várias identidades que não existiam. Como defendido por Baxter (2012) e Hanson (2009), a aprendizagem em ambiente online criou interações muito específicas entre as novas e antigas identidades. Acrescem a estes factos, a necessidade de tempo e regularidade e condições institucionais para a construção destas identidades.

- ***Quais os fatores que definem a identidade do docente a distância***

Procurando responder a essa questão de investigação, a categorização proposta foi realizada em torno de vários fatores - os Pessoais, os Profissionais e os de Contexto.

Para os fatores Profissionais, contribuem subfatores ligados sobretudo à questão do desenvolvimento profissional, a compreensão da complexidade de ensinar a distância, as interações com os colegas e estudantes. A sua identidade é também expressa pelos significados e representações que atribui à docência, na adoção das diferentes rotinas, na capacidade de escolher novas abordagens e recursos de forma autónoma, mas também como é remunerado, sobretudo para o caso dos tutores (Nevgi & Lofstrom, 2015; van Lankveld et al., 2017).

O fator de Contexto tem influência na identidade do docente, pelas condições de trabalho, suporte da instituição, estabilidade profissional e os recursos disponíveis podem fortalecer a identidade do docente. Na relação com outros membros da instituição, que pode ter um impacto positivo na construção ou no desenvolvimento da identidade do docente, sendo que atividades de desenvolvimento profissional na instituição entre colegas, promovem uma ligação entre pares, onde se podem testar ideias e trocar opiniões. As oportunidades de trocar ideias e experiências com colegas, promovem a sensação de comunidade e onde também é possível obter algum suporte emocional (Cohen, 2008; Hudson, 2017; van Lankveld et al., 2017).

CAPÍTULO IV - CONCLUSÕES

4. Conclusões e Considerações Finais

Na apresentação das conclusões deste estudo, salientam-se aspetos considerados importantes a reter, assim como reconhecem-se as limitações e propõem-se algumas sugestões para futuras investigações.

Assume-se que a educação a distância é um sistema complexo e o docente a distância tem um papel importante no sucesso do processo de ensino e aprendizagem (Adnan, Kalelioglu, & Gulbahar, 2017; Martin et al., 2019; Mohr & Shelton, 2017), sobretudo pela sua constante evolução, potenciada pela expansão da Web e emergir de novas ferramentas digitais. Neste quadro, surgem as redes (formais e informais) de aprendizagem social e colaborativa, assentes no movimento de acesso aberto, tendo um forte impacto nas “universidades abertas” (cf. Capítulo I) e sustentado por vários autores (Teixeira, Bates, & Mota, 2019; Teixeira & Mota, 2020).

A virtualização, que embora constitua um fenómeno transversal à sociedade, tem sido mais evidente no contexto das Universidades Abertas, devido às suas características organizacionais (Teixeira, Bates, & Mota, 2019; Teixeira & Mota, 2020). Esta situação tem implicações profundas no trabalho dos docentes a distância, uma vez que implica que executem o seu trabalho através da mediação das tecnologias e ao serviço do Modelo Pedagógico adotado, ou seja, um processo que não é meramente tecnológico e que foi implementado sistemicamente num modelo de formação, considerado pioneiro a nível mundial. O impacto que estas alterações representam no modo como os docentes ensinam, nos papéis que assumem, nas competências necessárias para as suas funções e a adoção de nova(s) identidade(s) (Morgado et al., 2015; Rowaida & Kennedy, 2017; van Lankveld et al., 2017; Van Petegem, 2021), nem sempre são considerados em termos políticos e quando o são, é sobretudo através de visões superficiais e meramente tecnicistas com supremacia das tecnologias. Deste modo, procurou-se analisar estes processos nesta investigação como um contributo para esta área.

Como sublinhado ao longo do estudo, ensinar online é diferente do presencial (Morgado, 2001; Ní Shé et al., 2019) e o papel do docente a distância tem-se modificado a nível geral, mas no contexto institucional estudado transformou-se profundamente (Pereira et al., 2007; Morgado, Quintas-Mendes, & Pereira, 2008; Morgado, Quintas-Mendes,

Oliveira, Goulão, & Mota, 2010; Morgado et al., 2015), exigindo uma mudança de paradigma, no que diz respeito ao tempo e espaço instrucionais, às técnicas de gestão virtual e à capacidade de envolver o estudante no processo de ensino-aprendizagem (Rowaida & Kennedy, 2017). A estas, juntam-se ainda transformações da educação a distância enquanto domínio científico, pedagógico e tecnológico, assim como, admitindo que nesta área em constante evolução, a componente de investigação e de desenvolvimento profissional da carreira e da autoformação são fundamentais. Apesar disso, nem sempre são devidamente reconhecidas ou avaliadas em termos institucionais e de desenvolvimento da carreira profissional (RSDUAB, 2017, 2020; DR70/R/2017- Regulamento de Tutoria).

Ao longo desta investigação, procurou-se compreender qual o perfil, o papel e competências do docente que opera num contexto particular, o da Universidade Aberta portuguesa, bem como identificar os fatores que influenciam a construção da sua identidade. Considera-se que estes temas têm especial interesse a nível científico, demonstrado pela integração no plano de investigação estratégica do centro de investigação onde se integra (LE@D)¹⁷, quer ainda pela Fundação para a Ciência e Tecnologia que financiou a presente investigação¹⁸.

Além disso, na atualidade é reforçada a importância do ensino a distância na sequência da aprovação do Regime Jurídico do Ensino Superior a Distância (RJESD) em 2019, e na explosão a nível das instituições de ensino presencial na adoção e criação de formação a distância. Neste RJESD, a UAb assume um papel preponderante, em termos de aprofundar a sua especialização na investigação, no desenvolvimento de competências científicas e pedagógicas em EaD em cooperação com outras instituições com o objetivo de formar pelo menos 50 mil adultos até 2030.

Tal como identificado no Modelo Pedagógico Virtual da UAb, ao desenvolver o presente estudo, compreende-se que o processo de docência a distância nesta instituição é constituído por dois perfis, os professores e tutores, embora exista um outro perfil, mais temporário e específico, o de monitor dos módulos de ambientação (Pereira et al., 2007).

¹⁷ Integrado na Área Estratégica de Investigação do LE@D: Teorias e Práticas em Educação Aberta e a Distância, março de 2017, Relatório FCT.

¹⁸ Tese de Doutoramento financiada pela Bolsa de Investigação com a referência DFA/BD/7328/2020, no âmbito do POCH – Programa Operacional Capital Humano, participado pelo Fundo Social Europeu e por fundos nacionais do MCTES através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

Esta situação implica que os docentes tenham percepções distintas acerca do seu papel em geral, e da importância atribuída aos papéis, competências e fatores que contribuam para a sua identidade.

Por este motivo, identificam-se e analisam-se os dois perfis do processo de docência a distância na UAb. A atuação dos professores, diferencia-se em função da sua atividade de acordo com os diferentes ciclos (i.e., licenciaturas, mestrados e doutoramentos) disponibilizados pela instituição. Embora coincida em vários aspetos do seu perfil, como a responsabilidade de conceção das unidades curriculares, dos instrumentos e do desenho das atividades da avaliação. No 1.º ciclo, os professores apenas fazem a facilitação e moderação de uma turma por unidade curricular; já no 2.º ciclo, para além disso, definem um trabalho colaborativo (Anderson, 2011; Morgado, 2001, 2003b; Morgado, Quintas-Mendes, & Pereira, 2008).

No caso dos tutores, atuam no 1.º ciclo e assumem um papel sobretudo de implementação e acompanhamento dos estudantes, facilitando a aprendizagem e promovendo a interação entre os estudantes, na tradição de um ensino a distância de segunda geração, mais centrado na autoaprendizagem e de baixa interação (Anderson, 2011; Gomes, 2003; Morgado, 2003b). Apesar de que, em determinadas situações muito específicas e como mencionado pelo *focus group*, os tutores gostariam de ter uma maior autonomia para realizar atividades diferentes do que estão definidas pelos professores.

Os professores participantes nesta investigação, exercem a sua profissão de docente a distância, na sua maioria em regime de dedicação exclusiva na UAb. Por sua vez, grande parte dos tutores, tem outra profissão principal fora desta instituição, pelo que não se dedicam exclusivamente à tutoria a distância.

Ainda relativamente aos tutores, como não existe uma real pertença à instituição, uma vez que são colaboradores externos à UAb, no que concerne à questão remuneratória, por exemplo, parece existir uma insatisfação relativa. Através dos dois instrumentos, foi possível concluir que a tutoria na UAb “já foi melhor paga”. Alguns tutores salientam que apesar dessa situação, o seu empenho, dedicação e profissionalismo não diminuíram. Defendem que a dimensão ética não se alterou, porque a vontade de colaborar é grande. Ainda assim, admitem que esta situação coloca em causa a dignidade e valorização da função, pelo que dificilmente um profissional poderá subsistir exclusivamente da

remuneração resultante da tutoria a distância nesta instituição e que, como vimos no capítulo teórico, tem impacto na identidade do docente.

O sentimento de vinculação a uma instituição de ensino superior ou de pertença a uma equipa de docência permanente, podem afetar a satisfação dos tutores e da própria qualidade do ensino. Esta contratação temporária, acrescida ao facto dos tutores sentirem que têm pouca influência na conceção das UCs ou módulos, pode naturalmente ter um impacto negativo na formação da identidade profissional dos mesmos (Metz & Bezuidenhout, 2018, Palermo, 2013), tendência verificada em alguns países, como o Brasil (Czeszak, Guimarães, Mattar, & Rodrigues, 2019; Mattar, 2019). Em sentido oposto, recentemente a *Open University* do Reino Unido, reconhecendo a importância dos tutores, introduziu um novo regime contratual permanente com as respetivas atualizações remuneratórias¹⁹, valorizando e dignificando a função. Considera-se que este aspeto não foi possível de aprofundar neste estudo, mas é uma questão que merece toda a atenção.

No que se refere à experiência em EaD, os docentes na sua generalidade, têm vasta experiência. Os professores participantes neste estudo, têm uma experiência acumulada em EaD de mais de 25 anos, superior à dos tutores. No entanto, convém salientar que os tutores na sua maioria, são de uma faixa etária mais jovem quando comparados com os professores.

A formação especializada é crucial em EaD, visto que ser docente a distância exige competências diferentes do regime presencial (Baran, Correia, & Thompson, 2011; Brinkley-Etzkon, 2018; Morgado et al., 2010). A este respeito, pode-se concluir que a maioria dos docentes inquiridos tem formação específica para o exercício da sua função, através de diferentes cursos, o que está alinhado com os dados da implementação do Modelo Pedagógico Virtual e no relatório do Programa da formação dos docentes para eLearning (2011).

Neste estudo, pode-se também concluir que a carga docente é bastante elevada, nomeadamente no caso dos professores, dado que para os tutores existe um limite. Em média, os docentes dedicam mais de 30 horas às suas tarefas de docência, apesar de ser ligeiramente maior no caso dos professores, o que é natural, dadas as suas responsabilidades

¹⁹ Disponível em <https://ounews.co/around-ou/decasualisation-deal-for-tutors/>

e ao vínculo institucional. Além disso, observa-se uma tendência de duas a quatro unidades curriculares a seu cargo por semestre, dentro do que consideram ser o ideal.

Relativamente ao ponto anterior, considera-se que a componente da interação com os estudantes é um fator importante nos modelos de educação a distância em geral (Anderson, 2011; Dunlap & Lowenthal, 2018; Harasim, 2012; Morgado, 2001). No entanto, é necessário diferenciar os modelos centrados na baixa interação, como o 1.º ciclo da UAb, e os modelos de elevada interação, onde se situa aqui, o modelo de 2.º ciclo da UAb (Cabral, 2019; Morgado, Quintas-Mendes, & Pereira, 2008), também demonstrado na avaliação realizada (Morgado et al., 2015), e de acordo com os resultados obtidos, os professores dedicam em média 15 a 19 horas por semana, enquanto os tutores oscilaram entre menos de 5 horas e entre as 6 a 9 horas por semana.

Uma outra conclusão alinhada com o que afirmam vários autores, evidenciou-se neste estudo, que o ‘interesse pela área do ensino a distância’ e a ‘flexibilidade promovida por esta modalidade’, são os principais motivos para ensinar a distância. De facto, umas das vantagens reconhecidas do ensino a distância é a sua flexibilidade para os professores e estudantes (Bates, 2015). Concluiu-se também que na sua maioria, os docentes consideram ter uma boa proficiência no uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), como forma de aceder ao conteúdo de grande qualidade online (Welch, Napoleon, Hill, & Rommell, 2014).

No que diz respeito à componente de investigação, esta não pode ser dissociada da docência (Cardoso, Morgado, & Teixeira, 2019a; Rohling & Rucinski, 2017; Van Petegem, 2021), até porque os docentes em termos da sua progressão na carreira (ECDU) são avaliados pela sua atividade académica anual, como regulado por cada instituição (Regulamento de Avaliação)²⁰. No caso do contexto institucional analisado, no perfil dos professores, embora não estando em análise a sua qualidade, revela uma tendência média de publicação relativamente elevada, com uma média de 4 a 9 publicações e alguns, com mais de 10, quando comparados com os tutores, que assinalaram ter até três publicações científicas. Esta situação pode ser resultado de alguma pressão para a publicação, como foi observado num outro estudo realizado a nível nacional (Cardoso, Morgado, & Teixeira, 2019b), por ser uma

²⁰No caso da UAb: <https://portal.uab.pt/wp-content/uploads/2020/09/Regulamento-de-Avaliacao-de-Desempenho-dos-Docentes-da-UAb-D99R2020.pdf>.

componente relacionada com a avaliação da investigação dos centros a que os docentes²¹ pertencem.

Pode-se considerar que era expectável esta diferenciação em termos de tempo dedicado à investigação, de acordo com cada função, o que se veio a confirmar pelas razões já apontadas anteriormente (cerca de 20 horas pelos professores e até 5 horas pelos tutores). Saliente-se, no entanto, que os tutores não fazem parte da carreira docente de ensino superior, e por isso, a investigação não é um requisito da sua função, podendo este fator justificar a menor produção científica. Ainda assim, refira-se que muitos destes tutores são investigadores associados do LE@D e, portanto, com alguma atividade nesta área. Apesar disso, este aspeto está claramente relacionado com o serviço docente e com a avaliação da atividade docente a que os professores são sujeitos nesta instituição, onde existem artigos que regulam a componente de “investigação”. Considera-se, no entanto, que estes regulamentos estão muito aquém do que deveria ser contemplado, nomeadamente não tendo em conta a investigação já realizada sobre o papel docente em EaD e o contexto das universidades abertas, que é totalmente diferente do contexto presencial.

No que concerne aos oito papéis do referencial teórico adotado para serem estudados nesta investigação (Pedagógico, Social, Avaliador, Gestor, Tecnológico, Orientador, Pessoal e Investigador), pode-se concluir que, todos eles, foram percebidos pelos respondentes como importantes. Contudo, apesar disso foram destacados como mais importantes, os seguintes papéis: papel Pedagógico, o papel Social, o papel de Avaliador e o papel de Orientador, o que está em consonância com os resultados de outros estudos sobre a importância dada a estes papéis (Bawane & Spector, 2009; Brinkley-Etzkon, 2018; Metz & Bezuidenhout, 2018; Morgado 2003a; Muñoz Carril et al., 2013; Yar, Asmuni, & Silong, 2008). Por outro lado, considera-se que estes resultados estão também alinhados com modelos de educação a distância mais socio construtivistas, como descritos na revisão teórica (Anderson et al., 2001; Anderson & Dron, 2011; Bates, 2015; Gomes, 2008; Pereira et al., 2007).

Assim, de acordo com os resultados obtidos em ambos os instrumentos, o perfil de professor tende a valorizar o papel Pedagógico, considerado dos mais importantes e como já

²¹ Por exemplo, o centro de investigação LE@D, o centro oficial da Universidade Aberta financiado pela FCT dedicado à investigação na área da educação a distância. A sua equipa de investigadores tem uma percentagem de 30% a 50% dedicada à investigação (Relatório ao Potencial Científico do LE@D, 2021).

foi referido, encontra suporte em outros estudos que consideraram este papel crucial para o docente e aquele que deve sustentar a sua formação (Baran & Correia, 2014; Brinkley-Etzkon, 2018; Meyer, 2013; Morgado, Quintas-Mendes, Oliveira, Goulão, & Mota, 2010). No caso do perfil do tutor, o papel Social é o mais valorizado, indo ao encontro da importância dada às questões da comunicação, interação no ensino a distância documentada em vários estudos (Dunlap & Lowenthal, 2018; Cabral, 2019; Garrison, Anderson, & Archer, 2000; Garrison, 2000; Oliveira & Morgado, 2020; Quintas-Mendes, Morgado, & Amante, 2008; Trammell & LaForge, 2017).

No que respeita às competências que o docente a distância deve ter, conclui-se uma valorização das competências de avaliação, orientação, sociais e pessoais.

No que se refere às competências de avaliação, valoriza-se ‘avaliar o trabalho do estudante de acordo com os critérios estabelecidos’ e ‘dar *feedback* atempado sobre as atividades’. As competências de avaliação, embora coincida com outras investigações (Amaro, 2019; Bawane & Spector, 2009; Coppola, Hiltz, & Rotter, 2002; Huertas et al., 2018; Morgado, 2003a, 2005), parece um resultado um pouco surpreendente. Se no caso dos tutores faz todo o sentido, porque nas universidades abertas essa função foi criada sobretudo para apoiar na avaliação, como fundamentado em Morgado (2003b, 2005), no caso do professor, este apenas avalia uma turma por unidade curricular nos cursos de 1.º ciclo. Portanto, cabe ao tutor, por exemplo, aplicar os critérios de avaliação definidos pelo professor, dar *feedback* regular e de forma atempada, do progresso e desempenho do estudante de forma individual e em grupo.

As competências de orientação ‘demonstrar disponibilidade para clarificar dúvidas’, ‘sugerir medidas para melhorar o desempenho do estudante’, e ‘promover a motivação dos estudantes’, são consideradas importantes, indo ao encontro das conclusões obtidas em outros estudos (González-Sanmamed, Muñoz-Carril, & Sangrà, 2015; Li et al., 2017). Estas competências ajudam na orientação e facilitação do estudante, como forma de motivar os estudantes, clarificar dúvidas e sugerir medidas para melhorar o seu desempenho. Na verdade, estas competências enquadram-se no domínio da facilitação online e moderação, como sustentado por numerosos estudos referidos anteriormente, no capítulo da fundamentação teórica, como também no trabalho em progresso de validação internacional

das competências dos tutores/facilitadores em curso em Portugal (Morgado, Afonso, Penicheiro, & Morgado, 2022).

No caso das competências sociais, sobretudo as de ‘fornecer *feedback* às interações e comunicações do estudante’, ‘manter um ambiente de aprendizagem cordial’, e ‘atuar como um facilitador da aprendizagem’, são particularmente valorizadas pelos tutores, dando grande importância às questões da motivação, do apoio e da comunicação com os estudantes para o sucesso da aprendizagem. É demonstrado que as competências sociais são importantes na relação entre estudante e o docente, na forma como as emoções e comunicação online podem melhorar o ambiente da turma virtual e o seu desempenho (Bawane & Spector, 2009; González-Sanmamed, Muñoz-Carril, & Sangrà, 2015; Quintas-Mendes, Morgado, & Amante, 2008; Saraiva, Morgado, & Rocio, 2018, 2019).

Ainda sobre as competências, os docentes a distância deverão possuir determinadas competências pessoais, como as de ‘adotar uma postura ética’, e de ‘ser empático na comunicação online’, indo ao encontro de estudos que consideram que o docente deve ter uma capacidade de expressar as emoções, procurando desenvolver uma relação mais próxima dos estudantes, demonstrando o seu lado mais afetivo, criando um clima favorável às emoções positivas online (Cappola, Hiltz, & Rotter, 2002; Oliveira & Morgado, 2020; Quintas-Mendes, Morgado, & Amante, 2008; Varvel, 2007). Deste modo, o docente procura desenvolver uma atitude positiva e adotar uma postura ética de acordo com as normas legais do curso. Este tema merece reflexão, na medida em que a contratação dos docentes no ensino superior a distância (incluindo o caso dos tutores), não é objeto de entrevista que permita verificar este critério. No caso dos primeiros, procede-se via concurso documental e dos segundos, também é pouco explícito. Apesar disso, é possível desenvolver competências nesta área, conforme indicadores do programa de formação de docentes para eLearning na UAb (2011; Morgado et al., 2015).

Quanto aos aspetos da identidade, pode-se considerar que não existe uma identidade única, completa e coerente do docente a distância, mas várias identidades que se podem modificar num determinado contexto, pelo que os sujeitos assumem diferentes identidades, dando diferentes significados por vezes contraditórios (Rohling & Rucinski, 2017; Rowaida & Kennedy, 2017; van Lankveld et al., 2017). Como explicado anteriormente, não é possível dizer de forma exata qual a identidade do docente a distância, por ser difícil encontrar um

modelo único que contemple todos os aspetos (Cohen, 2008). Pode-se, no entanto, identificar que fatores e subfatores podem ter impacto na identidade do docente, tendo em conta os diferentes aspetos: pessoais, profissionais e do contexto.

Uma outra conclusão a retirar do presente estudo é que a construção da identidade dos docentes inquiridos é feita através dos fatores Profissionais e de Contexto. Nas questões Profissionais, é influenciada sobretudo através das interações com os colegas e estudantes, e pelo reconhecimento do seu desempenho, contribuindo para a sua satisfação e confiança enquanto docente (Busher, James, & Piela, 2015; van Lankveld et al., 2017). Pode-se ainda incluir outros subfatores, como os significados e representações atribuídos à docência, na adoção das diferentes rotinas, na capacidade de escolher novas abordagens e diferentes recursos de forma autónoma nas suas práticas (Nevgi & Lofstrom, 2015; Remmik, Karm, & Lepp, 2013).

Como referido anteriormente, os fatores de Contexto, sobretudo relativamente às condições de trabalho e a perceção de oportunidades de desenvolvimento profissional e de satisfação têm influência na identidade. Sobre este aspeto, Abele, Hagmaier e Spurk (2016) e Bossu, Brown e Warren (2018), referem que a transparência na gestão de oportunidades de desenvolvimento profissional, contribuem para fortalecer a identidade do docente, bem como o meio em que está inserido. Por isso, as atividades de desenvolvimento profissional, com o envolvimento com outros colegas de profissão, promovem uma determinada ligação entre pares, onde podem testar ideias, trocar opiniões com os colegas sobre o seu trabalho, promovendo momentos de reflexão sobre as suas práticas e até algum suporte emocional (Balatti et al., 2010; Cohen, 2008; Morgado et al., 2015; van Lankveld et al., 2017). Estas atividades, ajudam na compreensão e identificação dos modelos pelos quais as instituições de ensino desenvolvem os seus cursos, a cultura organizacional da instituição, promovendo a identidade dos docentes (Adnan, 2017; Kibaru, 2018; Mohr & Shelton, 2017).

Quando se analisa mais concretamente quais os subfatores que parecem ter influência na identidade dos respondentes, verifica-se que são os seguintes: a ‘experiência acumulada’ dos subfatores Pessoais, e a ‘abertura à mudança’; o ‘conhecimento e compreensão acerca da especificidade do EaD’; a ‘motivação e a satisfação com o desenvolvimento profissional’ e o ‘espírito de colaboração em equipas’ referentes aos subfatores Profissionais.

A integração das tecnologias digitais na atividade do docente leva ao surgimento de novas competências e identidades, pela adoção de diferentes métodos de ensino, particularmente devido ao emergir de novos cenários de aprendizagem online. Estas componentes, têm provocado alterações no ensino superior em termos de gestão e organização, bem como pedagógicas (Baran & Correia, 2014; Baxter, 2012), promovendo uma maior conectividade entre os seus pares e estudantes, novas formas de trabalho colaborativo em equipas multidisciplinares, de comunicar e partilhar o conhecimento, promovendo alterações na identidade do docente (Gorospe et al., 2015; Hudson, 2017; van Lankveld et al., 2017). Por isso, o desenvolvimento profissional dos docentes, não pode só aumentar os níveis de satisfação, mas também a qualidade do ensino, a confiança e a capacidade de experimentar novos papéis por parte dos docentes (Abele, Hagmaier, & Spurk, 2016; Balatti et al., 2010; Bossu, Brown, & Warren, 2018; Mohr & Shelton, 2017; Nevgi & Lofstrom, 2015).

Apesar do mencionado anteriormente, a componente do fator Pessoal, mais concretamente a ‘experiência acumulada’, é muito valorizada pelos professores deste estudo, como forma de se tornarem mais eficientes no seu trabalho. Deste modo, pode-se considerar que esta experiência é o resultado das suas rotinas de trabalho, do seu percurso profissional, condições de trabalho, recursos, orientações profissionais e que terá um forte impacto na sua identidade (Balatti et al., 2010; Filho, Sales, & Alves, 2012; Palermo, 2013).

Considera-se de grande relevância os resultados obtidos no estudo, como uma contribuição para a compreensão da docência a distância em geral, e em especial, na UAb, identificando os papéis e competências avaliadas como importantes para os docentes (professores e tutores). Naturalmente existem diferenças entre os dois perfis, devido às funções (papéis) que executam, mas a sua compreensão, permite o espectro de valorização. Torna-se necessário sublinhar, que estes resultados devem ser vistos como um “retrato tipificado”, numa determinada fase da vida profissional do docente, e não uma visão estática e permanente. Ainda assim, poderá proporcionar evidências à instituição estudada e outras interessadas nas questões da educação a distância, sobre as competências a desenvolver.

Ao longo desta investigação procurou-se clarificar que a identidade do docente o ensino superior a distância (à semelhança da identidade do docente de ensino superior presencial) é complexa e única (diversa entre os diferentes sujeitos) mas terá, certamente,

impacto no seu desempenho. Atendendo a estes fatores, recorre-se às palavras de Cohen (2008, p.91) “*the many discourses around teacher identity are complex and contradictory*”. Apesar do mencionado, a identidade e o desenvolvimento profissional do docente são importantes e devem ser analisados.

Em jeito de conclusão, considera-se que os papéis do docente a distância estão em constante mudança, exigindo novas competências, em linha com o sistema de educação a distância em que opera, e que diferem se for a universidade aberta portuguesa, ou se for a universidade aberta do Brasil, ou mesmo uma universidade presencial com oferta de cursos online. Como mencionado por Ní Shé et al. (2019, p.8), “*these changes are occurring continuously as new theories of teaching and learning are being validated and as new technologies become available to support and/or transform teaching and learning in higher education*”. Deste modo, torna-se evidente que estes aspetos reforçam a importância deste estudo, ao identificar os papéis e competências do docente online, para uma educação a distância de qualidade.

4.1. Limitações da Investigação

No que se referem às limitações do estudo, salienta-se que tem um cariz exploratório, e considerando os índices de resposta obtidos no questionário, deve-se ter alguma cautela quanto à sua generalização. No entanto, esta é uma tendência na resposta a questionários verificada em outros estudos semelhantes.

Uma outra nota é para a componente da identidade que é bastante complexa de analisar, tendo já sido explorada em diversos campos como a filosofia, psicologia, linguística, teoria política, educação (Cohen, 2008), e neste caso, do docente a distância. Procurou-se contribuir com um estudo de natureza exploratório, e apontar alguns dos fatores e subfatores que a influenciam, de acordo com a literatura consultada, no cruzamento de dados obtidos e de acordo com a interpretação do investigador. Além disso, o presente estudo não se focou exclusivamente sobre a componente da identidade dos docentes, mas também sobre a questão dos papéis e competências dos docentes. Em futuras investigações, carece de um aprofundamento maior, centrando a investigação apenas no aspeto da identidade do docente a distância, pois existem diversas perspetivas a explorar e analisar.

Um outro aspeto a referir, é que quando a investigação foi desenhada pretendia ser desenvolvida com um número maior de instituições, o que veio a revelar-se muito difícil de implementar. Por isso, a conceção das questões do *focus group* (fase inicial do estudo), foram pensadas com questões mais abertas e passíveis de serem adaptáveis a vários contextos, para identificar as perceções sobre docência e tutoria a distância. Apesar de ter sido um instrumento valioso para a compreensão da perspectiva do docente a distância, admite-se que se fossem colocadas questões mais específicas, de acordo com a categorização utilizada no estudo, possivelmente obter-se-ia dados mais concretos para cada papel e fator da identidade do docente a distância. Claro que, provavelmente o *focus group* não seria o mais indicado para o efeito, mas sim, entrevistas individualizadas ou através de narrativas dos docentes, para obter informações mais detalhadas sobre a perspectiva dos docentes.

Uma outra limitação que se aponta é a extensão do questionário, o que pode ter sido um pouco exaustivo para os respondentes, fazendo com que alguns docentes não tivessem submetido as suas respostas.

Por fim, como já mencionado, inicialmente o estudo estava previsto para a inclusão de outras instituições do ensino superior, daí ter sido registado com o título ‘Docência nos Sistemas de Educação a Distância: estudo da identidade dos perfis do docente online’. Atendendo a que tal não foi possível e o estudo centrou-se na UAb, seria adequado uma pequena reformulação ao título.

4.2. Sugestões para Investigação Futura

A educação a distância é uma área em constante evolução, devido ao emergir de novas tendências pedagógicas e tecnologias, promovendo novos cenários de aprendizagem que exigem novos papéis e competências, pelo que se sugere algumas propostas.

Embora a Universidade Aberta seja a principal instituição de ensino a distância portuguesa, ampliar o estudo a outras instituições de ensino superior em Portugal, com oferta de cursos a distância, para uma melhor compreensão das opções efetuadas no que concerne ao desenvolvimento dos papéis e competências dos docentes, dado que a cultura académica é assente no contexto presencial.

Naturalmente que este aspeto se cruza com a questão das competências, identificar que competências os docentes têm mais necessidade de formação, para promover ações de formação de aperfeiçoamento e atualização das suas competências de acordo com os resultados obtidos.

Em termos de identidade, procurar aprofundar a questão da identidade utilizando métodos quantitativos e qualitativos para compreender melhor o fenómeno. Pode-se considerar os resultados de forma estatística, mas é importante compreender o discurso dos docentes para a tomada das decisões do que os docentes consideram ter influência na sua identidade profissional.

Os estudantes estão no centro da aprendizagem da educação a distância, por isso, também é importante compreender a perceção dos estudantes relativamente aos diferentes papéis dos docentes a distância, como forma de perceber quais os que mais valorizam e se vão ao encontro dos identificados pelos docentes.

Referências Bibliográficas

- Abele, A.E., Hagmaier, T., & Spurk, D. (2016). Does career success make you happy? The mediating role of multiple subjective success evaluations. *Journal of Happiness Studies*, 17, 1615–1633. <https://doi.org/10.1007/s10902-015-9662-4>.
- Adnan, M. (2017). Professional development in the transition to online teaching: The voice of entrant online instructors. *ReCALL*, 30(1), 88-111.
- Adnan, M., Kalelioglu, F., & Gulbahar, Y. (2017). Assessment of a Multinational Online Faculty Development Program on online Teach: Reflections of Candidate E-Tutors. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 18(1), 22-22.
- Afonso, A., Morgado, L., & Roque, L. (2022). *Impact of Digital Transformation in Teacher Training Models*. IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-9538-1>.
- Aires, L. (2016). e-Learning, Educação Online e Educação Aberta: Contributos para uma reflexão teórica. *RIED - Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 19(1), 253-269. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.19.1.14356>.
- Ally, M. (2008). Foundations of Educational Theory for Online Learning. In T. Anderson (Ed.), *Theory and practice of online learning*. (2ª ed.), 5-44. Edmonton, AB: Athabasca University Press.
- Ally, M. (2019). Competency Profile of the Digital and Online Teacher in Future Education. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 20(2). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v20i2.4206>.
- Alvarez, I., Guasch, T., & Espasa, A. (2009). University teacher roles and competencies in online learning environments: A theoretical analysis of teaching and learning practices. *European Journal of Teacher Education*, 32(3), 321-336. <https://doi.org/10.1080/02619760802624104>.
- Alves, L. A., Lima, R., & Pereira, F. (2019). *Telescola: Um espaço de referência educativa*. Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória da Universidade do Porto. doi.org/10.21747/978-989-8969-27-9/tel.
- Amado, J., & Costa, A. P., & Crusoé, N. (2014). A Técnica de Análise de Conteúdo. In Amado, J. (Org.). *Manual de Investigação Qualitativa* (2.Ed.). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 301-350.
- Amado, J., & Ferreira, S. (2014). A Entrevista na Investigação em Educação. In Amado, J. (Org.). *Manual de Investigação Qualitativa* (2.Ed.). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 207-290.
- Amado, J., & Vieira, C. (2014). Apresentação dos dados obtidos: interpretação e teorização. In Amado, J. (Org.). *Manual de Investigação Qualitativa* (2.Ed.). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 377-412.
- Amante, L., & Oliveira, I. (2016). *Avaliação das aprendizagens: perspetivas, contextos e práticas* (Coord. eBookLead). Lisboa: Universidade Aberta. LE@D. ISBN 978-972-674-790-1.

- Amante, L., & Quintas-Mendes, A. (2016). Educação a distância, educação aberta e inclusão - dos modelos transmissivos às práticas abertas. *Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict): Inc.Soc.10*(1), 49-65. Brasília.
- Amante, L., Oliveira, I., & Pereira, A. (2017). Cultura da avaliação e contextos digitais de aprendizagem: o modelo PrACT. *ReDOC: Revista Docência e Cibercultura*, 1(1), 135-150. ISSN 2594-9004.
- Amaro, R. (2015). *Docência Online no Ensino Superior*. (Tese de doutoramento, Universidade de Brasília). <http://dx.doi.org/10.26512/2015.12.T.20664>.
- Amaro, R. (2019). Docência Online na Educação Superior, Quintas-Mendes, et al, (Org). *Tendências de Investigação em Educação Aberta, a Distância e eLearning na Sociedade em Rede*. Textos selecionados das LE@DTalks entre 2010-2018, 66-87. LE@D, Universidade Aberta. <http://hdl.handle.net/10400.2/10357>.
- American Educational Research Association - AERA. (fevereiro, 2011). Code of ethics. Secção: *Ethical principles*, 40(3), 146-147.
- Ammenwerth, E. (2017). Envisioning changing role of university teacher in online instructional environments. *AISHE-J: The All Ireland Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 9(3). <https://ojs.aishe.org/index.php/aishe-j/article/view/312>.
- Amundsen, C. (1993). The evolution of theory in distance education. In D. Keegan (Ed.). *Theoretical Principles of Distance Education*, 55-69. London: Routledge.
- Anderson, T. (2003). Getting the mix right again: An updated and theoretical rationale for interaction. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 4(2). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v4i2.149>.
- Anderson, T. (2011). *The theory and practice of online learning* (2nd Ed.). Edmonton, AB: AU Press.
- Anderson, T., & Dron, J. (2011). Three generations of distance education pedagogy. *International Review of Research on Distance and Open Learning*, 12(3), 80-97.
- Anderson, T., & Dron, J. (2012). Learning technology through three generations of technology enhanced distance education pedagogy. *European Journal of Open, Distance and E-learning*.
- Anderson, T., & Garrison, D.R. (1998). Learning in a networked world: New roles and responsibilities. In C. Gibson (Ed.), *Distance Learners in Higher Education*, 97-112. Madison, WI: Atwood Publishing.
- Anderson, T., Rourke, L., Garrison, D., & Archer, W. (2001). Assessing teaching presence in a computer conferencing context. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 5(2), 1-17.
- Arbaugh, J.B., Cleveland-Innes, M., Diaz, S.R., Garrison, D.R., Ice, P., Richardson, & Swan, K.P. (2008). Developing a community of inquiry instrument: Testing a measure of the Community of Inquiry framework using a multi-institutional sample. *The Internet and higher Education*, 11(3-4), 133-136.
- Aretio, L.G. (1999). El professor tutor y la tutoría a debate. In García Aretio, Oliver, A. y Alejos, A. (Eds). *Perspectivas sobre la función tutorial*. Madrid. UNed, 11-15.

- Aydin, C. (2005). Turkish mentors' perception of roles, competencies and resources for online teaching. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 6(3).
- Balatti, J., Haase, M., Henderson, L., & Knight, C. (2010). Developing teacher professional identity through online learning: a social capital perspective. *Proceedings of ATEA - Australian Teacher Education Association Conference*, 1-8. Townsville, QLD, Australia.
- Baran, E. (2011). *The transformation of online teaching practice: Tracing successful online teaching in higher education* (Dissertation): Iowa State University. Graduate Theses and Dissertations.
- Baran, E., & Correia, A.P. (2014). A professional development framework for online teaching. *TechTrends*, 58(5).
- Baran, E., Correia, A. P., & Thompson, A. (2011). Transforming online teaching practice: Critical analysis of the literature on the roles and competencies of online teachers. *Distance Education*, 32(3), 421-439.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições setenta.
- Bates, T. (2015). Teaching in a Digital Age: *Guidelines for Teaching and Learning*, BC: *Opentext Books*.
- Bates, T., Desbiens, B., Donovan, T., Martel, E., Mayer, D., Paul, R., Poulin, R., & Seaman, J. (2017). Tracking online and distance education in Canadian universities and colleges: 2017. *The National Survey of Online and Distance Education in Canadian Post-Secondary Education*. Vancouver, Canada.
- Baume, D., Beck, R., Cox, G., & Hills, L. (2004). Training and Qualifying Distance Learning Tutors. *Discursos. Série: Perspectivas em Educação*, 2, 75-94.
- Bawane, J., & Spector, J. (2009). Prioritization of online instructor roles: Implications for competency-based teacher education programs. *Distance Education*, 30(3), 383-397. doi:10.1080/01587910903236536.
- Baxter, J.A. (2012). The impact of professional learning on the teaching identities of higher education lecturers. *EURODL - European Journal of Open, Distance and E-Learning*, (2). <http://www.eurodl.org/?article=527>.
- Bento, A. (2012, maio). Como fazer uma revisão da literatura: Considerações teóricas e práticas. *Revista JA* (Associação Académica da Universidade da Madeira), 65,VII, 42-44. ISSN: 1647-8975.
- Berge, Z. (1995). Facilitating computer conferencing: Recommendations from the field. *Educational Technology*, 35(1), 22-30.
- Berge, Z. (2008). Changing instructor's roles in virtual worlds. *Quarterly Review of Distance Education*, 9(4), 407-414.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa: Guía practica*. Barcelona: Edições CEAC.
- Bloom, B.S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain*. New York: Longman.

- Bossu, C., Brown, N., & Warren, V. (2018). Career Progression and Development of Professional Staff in Higher Education, F. F. Padró et al. (eds.), *Professional and Support Staff in Higher Education*. University Development and Administration, https://doi.org/10.1007/978-981-10-1607-3_34-3.
- Boyer, E. L. (1990). *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate*. The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, Jossey-Bass Publishers.
- Brasil. (2007). Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. *Referenciais de qualidade para educação superior a distância*. Brasília.
- Brinkley-Etzkorn, K. E. (2018). Learning to teach online: Measuring the influence of faculty development training on teaching effectiveness through a TPACK lens. *The Internet and Higher Education*, 38, 28–35. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2018.04.004>.
- Brounes, F., Teixeira, A., Morgado, L., Fano, S., Fueyo, A., & Jansen, D. (2016). Designing massive open online learning processes: The smoooc pedagogical framework, Jemni, M. et al. (Eds). *Open Education: from OERs to MOOCs*, 315-336. Springer-Verlag Berlin Heidelberg. doi:10.1007/978-3-662-52925-6_16.
- Bruno, A., & Lemgruber, M. (2009). A Dialética Professor-Tutor na Educação Online: o curso de pedagogia. *III Encontro Nacional sobre Hipertexto*.
- Busher, H., James, N., & Piela A. (2015). I always wanted to do second chance learning: identities and experiences of tutors on Access to Higher Education courses. *Research in Post-Compulsory Education*, 20(2), 127-39.
- Cabral, P. (2019). Desenho de Cursos Online a partir do Teorema da Equivalência da Interação, *SISYPHUS-Journal of Education*, 7(1), 123-133.
- Cabral, P., & Quintas-Mendes, A. (2018). Investigação sobre a interação educacional em contextos online: o teorema da equivalência da interação. *RE@D - Revista de Educação a Distância e Elearning*, 1(1), 52-63.
- Cardoso, P., Morgado, L., & Teixeira, A. (2019a) Scholarship e a identidade académica na era digital. *Revista de Educação a Distância e eLearning*, 2(2)16-28. <https://doi.org/10.34627/vol2iss2pp16-28>.
- Cardoso, P., Morgado, L., & Teixeira, A. (2019b). Open Practices in Public Higher Education in Portugal: faculty perspectives. *Open Praxis*, 11(1), 55-57. <https://doi.org/10.5944/openpraxis.11.1.823>.
- Cardoso, P., Morgado, L., Paiva, A., Paz, J., Mendes, E., Loureiro, A., Messias, I., Oliveira, N. R., Runa, A. I., Seco, C., Pereira, H., & Vieira, M. D. (2022). Learning During Emergency Remote Teaching in Portugal: Higher Education Students' Emotional Snapshot. In A. Afonso, L. Morgado, & L. Roque (Ed.), *Impact of Digital Transformation in Teacher Training Models*, 101-130. IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-9538-1.ch006>.
- Cardoso, T., Pereira, A., & Nunes, L. (2015). *Avaliação e tecnologias no ensino superior* (Eds. eBookLead). Lisboa: Universidade Aberta. LE@D. ISBN 978-972-674-762-8.
- Carmo, H. (2021). *Modelos ibéricos de ensino superior a distância no contexto mundial*, Universidade Aberta. <https://doi.org/10.34627/ds7y-3c61>.

- Carmo, R., & Franco, A. (2019). Da docência presencial à docência online: aprendizagens de professores universitários na educação a distância. *EDUR - Educação em Revista*, 35. Belo Horizonte. <https://doi.org/10.1590/0102-4698210399>.
- Carvalho, Y. (2019). Do velho ao novo: a revisão da literatura como método de fazer ciência. *Revista Thema*, 16(4), 913-928. <http://dx.doi.org/10.15536/thema.V16.2019.913-928.1328>.
- Cassundé, F., & Morgado, L. (2018). A produção científica internacional sobre competências digitais docentes: tendências e perspectivas. *Revista Tecnologias na Educação*, 10(28), 1-15. ISSN: 1984-4751.
- Cintra, P. (2018). A produção científica sobre docência no ensino superior: uma análise bibliométrica da SciELO Brasil. *Avaliação Revista da Avaliação da Educação Superior*, 23(2), 567-585. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772018000200016>.
- Cohen, J. L. (2010). Getting recognised: teachers negotiating professional identities as learners through talk. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 473-81.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6th ed.). London and New York: Routledge.
- Coker, H. (2018). Purpose, Pedagogy and Philosophy: “Being” an Online Lecturer. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 19(5). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v19i5.3312>.
- Coppola, N., Hiltz, S., & Rotter, N. (2002). Becoming a virtual professor: Pedagogical roles and asynchronous learning networks. *Journal of Management Information Systems*, 18(4), 169-189. <https://doi.org/10.1080/07421222.2002.11045703>.
- Costa, A., & Morgado, L. (2014). Cenários de futuro na Educação a Distância e Elearning no ensino superior em Portugal: estudo exploratório. *Indago Didática*, 6(1), 61-79. <https://doi.org/10.34624/id.v6i1.4070>.
- Costa, A., & Morgado, L. (2020). *Modelos e Práticas de Inovação Pedagógica na Formação Aberta e a Distância de Docentes: os casos do Brasil e de Portugal*. Relatório de Pós-Doutoramento em Educação a Distância e eLearning, LE@D, Universidade Aberta, <http://hdl.handle.net/10400.2/11216>.
- Costa, A., Morgado, L. (2014). Cenários de futuro na educação a distância e elearning no ensino superior em Portugal: estudo exploratório. *Indagatio Didactica*, 6(1), 60-79. <http://hdl.handle.net/10400.2/3437>.
- Costa, F., & Fradão, S. (2012, julho.). Challenges and competences of the e-teacher: a higher education experience in Portugal. In C. Prachalias (ed.). *Proceedings of the 8th International Conference on Education*, 145-142. Research and Training Institute of East Aegen, Samos, Greece.
- Costa, M. A., & Morgado, L. (2021). Formação Aberta e a Distância de Tutores: Modelos e Práticas Luso-brasileiros, Cardoso, T. (Org). *Educação e ensino na era da informação II*, 84-97, Ed. Artemis. 10.37572/EdArt_1912214848.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina.

- Cox, J., & Hassard, J. (2005). Triangulation in Organization Research: A re-presentation. *Organization articles*, 12(1), 109-133. 10.1177/1350508405048579.
- Creswell, J. (2010). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Porto Alegre: Artmed.
- Curado, A.S., Teles, J., & Marôco, J. (2014). Análise de variáveis não diretamente observáveis: influência na tomada de decisão durante o processo de investigação. Estudo Teórico. *Revista da Escola de Enfermagem USP*, 48(1). <https://doi.org/10.1590/S0080-623420140000100019>.
- Czeszak, W., Guimarães, M., Matar, J., & Rodrigues L. (2019). Formação inicial e continuada de tutores para a educação online. *RE@D – Revista de Educação a Distância e eLearning*, 2(2), 29-44. ISSN 2182-4967.
- Dalmoro, M., & Vieira, K. (2013). Dilemas na construção de escalas tipo likert: o número de itens e a disposição influenciam nos resultados. *RGO - Revista Gestão Organizacional*, 6(3). Edição Especial - Epistemologia e Métodos de Pesquisa em Administração e Contabilidade. <https://doi.org/10.22277/rgo.v6i3.1386>.
- Daniel, J. (2019). Open universities: old concepts and contemporary challenges. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 20(4), 196–211. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v20i3.4035>.
- Deimann, M., & Farrow, R. (2013). Rethinking OER and their Use: Open Education as Building. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 14 (3), 344-360. <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/1370/2542>.
- Denis, B., Watland, P., Pirotte, S., & Verday, N. (2004). Role and competencies of the e-tutor. *Proceedings of the Networked Learning Conference*.
- Dias, P. (2013). Inovação pedagógica para a sustentabilidade da educação aberta e em rede. *Educação, Formação & Tecnologias*, 6(2), 4-14.
- Dias, P., Caeiro, D., Aires, L., Moreia D., & Goulão, F., Henriques S., Moreia A., & Nunes, C. (2015). *Educação a distância e elearning no ensino superior*, Universidade Aberta, Lisboa. ISBN 978-972-674-769-7.
- Downes, S. (2007, junho). An Introduction to Connective Knowledge. *Media, Knowledge & Education - Exploring new Spaces, Relations and Dynamics in Digital Media Ecologies, International Conference*.
- Dunlap, J. C., & Lowenthal, P. R. (2018). Online educators' recommendations for teaching online: Crowdsourcing in action. *Open Praxis*, 10(1), 79-89.
- Elliott, R. (2014). Faculty development curriculum: What informs it. *The Journal of Faculty Development*, 28(3), 35-46.
- Etikan, I., & Bala, K. (2017). Sampling and sampling methods. *Biometrics & Biostatistics International Journal*, 5(6), 2015-2017. 10.15406/bbij.2017.05.00149.
- European Commission. (2018). *Commission staff working document accompanying the document Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning*.
- European Commission. (2020). Digital Education Action Plan 2021-2027. *Resetting education and training for the digital age*. Education and Training.

- Filho, J., & Dias, C. L. (2016). Profissão acadêmica e *scholarship* da docência: novo olhar sobre as múltiplas funções do professor universitário. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 21(3), 837-858. <https://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772016000300010>.
- Fuentes, J.L., Esteban, F., & González M.R. (2015). Sobre las dimensiones identitarias esenciales del profesorado universitario en el contexto pedagógico-tecnológico contemporâneo. *Education in the Knowledge Society, EKS*, 17(2).
- Galego, C., & Gomes, A. A. (2005). Emancipação, ruptura e inovação: o “focus group” como instrumento de investigação. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 173-184. <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/1012>.
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education model. *The Internet and Higher Education*, 2(2-3), 87-105. [https://doi.org/10.1016/S1096-7516\(00\)00016-6](https://doi.org/10.1016/S1096-7516(00)00016-6).
- Garrison, G. R. (1985). Three Generations of Technological Innovation in Distance Education. *Distance Education*, 6(2), 235-241.
- Garrison, R. (1988). Andagogy, Learner-Centredness and Educational Transaction at Distance. *Journal of Distance Education*, 2, 123-127.
- 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).
- Garrison, R., & Arbaugh, J. B. (2007). Researching the community of Inquiry Framework: Review, Issues, and Future Directions. *The Internet and Higher Education*, 10(3), 157-172.
- Garrison, R., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2(3), 87-105.
- Gaspar, I. (2004). Competências em questão: contributo para a formação de professores. *Discursos, Série Perspectivas em Educação* (2), 55-71. <http://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/158>.
- Goldberg, A., Russell, M., & Cook, A. (2003). The effect of computers on student learning: A meta-analysis of studies from 1992 to 2002. *Journal of Technology, Learning, and Assessment*, 2(1).
- Gomes, M. J. (2003). Gerações de inovação tecnológica no ensino à distância. *Revista Portuguesa de Educação*, 16(1). 137-156. ISSN 0871-9187.
- Gomes, M. J. (2008). Na senda da inovação tecnológica na educação a distância. *Revista Portuguesa de Educação*, 42(2), 181-202. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia. <http://hdl.handle.net/1822/8073>.
- Gonçalves, A. (2008). *O perfil do professor/tutor em cursos online*. (Dissertação mestrado, Universidade Aberta, Lisboa).
- Gonçalves, V. (2007). E-Learning: reflexões sobre cenários de aplicação. Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Bragança: Bragança.

- González Sanmamed, M., Muñoz-Carril, P., & Sangrà, A. (2014). Level of proficiency and professional development needs in peripheral online teaching roles. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 15(6). ISSN 1492-3831. <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/1771>.
- Goodyear, P., Salmon, G., Spector, J. M., Steeples, C., & Tickner, S. (2001). Competences for online teaching: A special report. *Educational Technology Research and Development*, 49(1), 65-72.
- Gorospe, J., Olaskoaga, L., Barragán, A., Iglesias, D., & Aguirre, B. (2015). Formación del Profesorado, Tecnología Educativa e Identidad Docente Digital. RELATEC - *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 14(1), 45-56. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.14.1.45>.
- Gorsky, P., & Blau, I. (2009). Online teaching effectiveness: A tale of two instructors. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 10(3).
- Goulão, M.F. (2014). The relationship of e-learner's with Studies Strategies to Support Learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 362-367. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.222>.
- Guasch, T., Alvarez, I., & Espasa, A. (2010). University teacher competencies in a virtual teaching / learning environment: Analysis of a teacher training experience. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 199-206.
- Guerreiro, A., Barros, D. M. V., & Morgado, L. (2019). Tutoria com agentes inteligentes na educação online. *Revista Teias*, 20, n° esp., 184-198. <https://doi.org/10.12957/teias.2019.43038>.
- Guri-Rosenblit, S. (2014). Distance education systems and institutions in the online era: An identity crisis. In T. Anderson & O. Zawacki-Richter, O. (Eds.). *Online distance education: towards a research agenda*, 109-129. Edmonton, AB: Athabasca University Press.
- Hall, S. (2003). *A identidade cultural na pós-modernidade*. (7ª.ed. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro Trad.). Rio de Janeiro: DP&A.
- Hall, S. (2006). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A
- Hanson, J. (2009). Displaced but not replaced: the impact of e-learning on academic identities in higher education. *Teaching in Higher Education*, 14(5), 553-564.
- Harasim, L. (2012). *Learning theory and online technologies*. New York: Routledge/Taylor & Francis.
- Hargreaves, A. (2004). *O ensino na era do conhecimento*. Porto: Porto Editora.
- Hasan, A., Laaser, W., Mason, R., Sangra, A., & Bielschowsky, C. (2009). *Reforming distance learning higher education in Portugal*. Lisboa: MCTES, 2009. http://www.mctes.pt/archive/doc/Relatorio_Avaliacao_Ensino_a_Distancia_Jul2009.pdf.
- Hill, M., & Hill, A. (2009). *Investigação por questionário*. (2.ª ed.) Lisboa: Edições Sílabo, Lda.

- Hillman, D., Willis, D., & Gunawardena, C. (1994). Learner interface interaction in distance education: an extension of contemporary models and strategies for practitioners. *The American Journal of Distance Education*, 8(2), 30-42.
- Hilton, J., Wiley, D., Stein, J., & Johnson, A. (2010). The four R's of openness and ALMS Analysis: Frameworks for open educational resources. *Open Learning: The Journal of Open and Distance Learning*, 25(1), 37-44.
- Hiltz, S. R., & Turoff, M. (2005). Education goes digital: The evolution of online learning and the revolution in higher education. *Communications of the ACM*, 48(10), 59-64.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). *The Difference between Emergency Remote Teaching and Online Learning*. *EDUCASE Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>.
- Holmberg, B. (1986). A discipline of Distance Education. *Journal of Distance Education/Revue l'enseignement a distance*, 1(1), 25-40.
- Holmberg, B. (1989). *Theory and practice of distance education*. London: Routledge.
- Holmberg, B. (2005). *The Evolution, Principles and Practices of Distance Education*. Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg.
- Hudson, A. (2017). Academic identity to Access HE tutors: a focused review of the literature. *Research in Teacher Education*, 7(1), 6-12. <https://doi.org/10.15123/PUB.6128>.
- Huertas, E., Biscan I., Ejsing, C., Kerber, L., Kozłowska, L., Ortega, S., Lauri, Li., Risse, M., Schörg, K., & Seppmann, G. (2018). *Considerations for quality assurance of e-learning provision*. (Working group VIII on Quality Assurance and E-learning). European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA).
- Ilomäki, L., Paavola, S., Lakkala, M., & Kantosalo, A. (2016). Digital competence: an emergent boundary concept for policy and educational research. *Education and Information Technologies*, 21(3), 655- 679. <https://www.learntechlib.org/p/175869/>.
- James, S. G., & Binder, D. A. (2012). The care and feeding of part-time faculty: A model to retain community college adjuncts. *National Forum of Educational Administration and Supervision Journal*, 28(3), 2011-2012.
- João, M. I. (2018). *A Fundação da Universidade Aberta (1988-1994)*. Universidade Aberta. ISBN, 978-972-674-834-2, <http://hdl.handle.net/10400.2/7734>.
- Júnior, S., & Costa, F. (2014). Mensuração e Escalas de Verificação: uma Análise Comparativa das Escalas de Likert e *Phrase Completion*. *PMKT – Revista Brasileira de Pesquisas de Marketing, Opinião e Mídia*.
- Keegan, D. (2000). *Distance training: Taking stock at a time of change*. Studies in distance education. London: Routledge Falmer.
- Keegan, D. (2002). *The Future of Learning: From eLearning to mLearning*. Zentrales Institut für Fernstudienforschung, FernUniversität: Hagen
- Kellmereit, B. (2015). Focus Group. *International Journal of Sales, Retailing and Marketing*, 4(9).

- Kerka, S. (1998). *Competency-based education and training: Myths and realities*. ERIC/ACVE. <https://eric.ed.gov/?id=ED415430>.
- Khan, A. (1998). Web-Based Instruction (WBI): An Introduction. *Educational Media International*, 35(2), 63-71.
- Kibaru, F. (2018). Supporting faculty to face challenges in design and delivery of quality courses in virtual learning environments. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 19(4), 176–197.
- Li, S., Zhang, J., Yu, C., & Chen, L. (2017). Rethinking Distance Tutoring in e-Learning Environments: A Study of the Priority of Roles and Competencies of Open University Tutors in China. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 18(2). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v18i2.2752>.
- Lieff, S., Baker, L., Mori, B., Egan-Lee, E., Chin, K., & Reeves, S. (2012). Who am I? Key influences on the formation of academic identity within a faculty development program. *Journal of Medical Teacher*, 34(3) 218-215. <https://doi.org/10.3109/0142159X.2012.642827>.
- Loureiro, A. et al. (2021). Tecnologias e Estratégias de Comunicação Online durante a Pandemia Covid 19: o caso das instituições de ensino superior em Portugal, Osório, A. et al (Orgs). *Challenges 21, Desafios do Digital: Livro de Resumos*, 40-41, Braga: Universidade de Minho, <http://hdl.handle.net/10400.2/11570>.
- Makopoulou, K., Neville, R., Ntoumanis, N., & Thomas, G. (2019). An investigation into the effects of short-course professional development on teachers' and teaching assistants' self-efficacy. *Professional Development in Education*, 27(5). <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1665572>.
- Marcos, A., et al. (2019). Os Avatares Maria e João: tutores virtuais na plataforma e-learning da Universidade Aberta, 22-42, In Dias, P. et al. (Coord). *Inovar para a qualidade na educação digital*. Lisboa: Universidade Aberta, ISBN 978-972-674-839-7.
- Markham, A. (2004). Comunicação Internet como Ferramenta de Pesquisa Qualitativa. Em Silverman, D. (Ed.). *Pesquisa Qualitativa: Teoria, Método e Práticas* (2nd ed.). Londres.
- Marôco, J. (2018). *Análise Estatística com SPSS Statistics* (7.ª Ed). Pêro Pinheiro: ReportNumber, Lda.
- Martin, F., Budhrani, K., Kumar, S., & Ritzhaupt, A. (2019). Award-winning faculty online teaching practices: Roles and competencies. *Online Learning*, 23(1), 184-205. 10.24059/olj.v23i1.1329.
- Martinho, D., & Jorge, I. (2012, dezembro). Motivações e constrangimentos dos professores do ensino superior para adotarem metodologias de ensino baseadas em e-learning. Atas do II Congresso Internacional TIC e Educação, Lisboa, Portugal.
- Martins, D., & Jorge I. (2014). Um estudo para a identificação das áreas de investigação em ensino a distância consideradas prioritárias em Portugal. *Educação, Formação & Tecnologias*, 7(1), 61-79. <https://eft.educom.pt/index.php/eft/article/view/381>.
- Martins, N., & Ungerer, L. M. (2017). Virtual Teaching Dispositions in an Open Distance Learning Environment: Origins, Measurement and Impact. *Africa Education Review*, 14(2), 156-173.

- Mason, R. (1991). Moderating educational computer conferencing. *DEOSNEWS*, 1(19).
- Mattar, J. (2019). Desafios actuais da Educação a Distância no Brasil. Quintas-Mendes et al. (Org). *Tendências de Investigação em Educação Aberta, a Distância e eLearning na Sociedade em Rede Textos selecionados das LE@DTalks entre 2010-2018*, 157-178, LE@D, Universidade Aberta. <http://hdl.handle.net/10400.2/10357>
- McDermott, M. J. (2013): Take your pick. *ANA Magazine*, Spring, 32-42.
- McLagan, P.A. (1989). *Models for HRD Practice: The Models*. Alexandria, VA: *American Society for Training and Development*.
- Meirinhos, M. (2007). *Desenvolvimento profissional docente em ambientes colaborativos de aprendizagem a distância: estudo de caso no âmbito da formação contínua*. (Tese de doutoramento, Universidade do Minho). <http://hdl.handle.net/1822/6219>.
- Mendes, A., Bastos, G., Amante, L., Aires, L., & Cardoso, T. (2018). *Modelo Pedagógico Virtual - Cenários de Desenvolvimento*. Lisboa: Universidade Aberta. <http://hdl.handle.net/10400.2/8041>.
- Metz, N. de, & Bezuidenhout, A. (2018). An importance–competence analysis of the roles and competencies of e-tutors at an open distance learning institution. *Australasian Journal of Educational Technology*, 34(5). <https://doi.org/10.14742/ajet.3364>.
- Meyer, K. A. (2013). An Analysis of the Research on Faculty Development for Online Teaching and Identification of New Directions. *Online Learning*, 17(4).
- Mohr, S., & Shelton, K. (2017). Best practices framework for online faculty professional development: A Delphi study. *Online Learning*, 21(4), 123-140. 10.24059/olj.v21i4.1273.
- Moore, J., Dickson-Deane, C., & Galyen, K. (2011). e-Learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same? *Internet and Higher Education. Science Direct* 14 (2), 129-135.
- Moore, M. G. (1993). Theory of transactional distance. In D. Keegan (Ed.), *Theoretical Principles of Distance Education*, 22-38. London: Routledge.
- Moore, M., & Kearsley, G. (1996). *Distance education: a systems view of online learning*. Bolmont, USA: Wadsworth Publishing Company.
- Moore, M.G. (1991). Distance education theory. *The American Journal of Distance Education* 5(3). <https://doi.org/10.1080/08923649109526758>.
- Moore, M.G. (2003). *From Chautauqua to the virtual university: A century of distance education in the United States*.
- Moreira Teixeira, A., Bates, T., & Mota, J. (2019). *What future(s) for distance education universities? Towards an open networkbased approach*, *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(1). <https://doi.org/10.5944/ried.22.1.22288>
- Moreira, J.A., Henriques, S., & Barros, D. (2020). Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. *Dialogia*, 34, 351-364. [10.5585/Dialogia.N34.17123](https://doi.org/10.5585/Dialogia.N34.17123).
- Morgado, L. (2001). O papel do professor em contextos de ensino online: Problemas e Virtualidades. *Discursos. III Série*, n.º especial, 125-138. Universidade Aberta.

- Morgado, L. (2003a). Novos Desafios do Tutor a Distância. O Regresso ao Paradigma da Sala de Aula. *Discursos: Perspetivas em Educação* [Em linha], 1,74-89. ISSN 0872-0738.
- Morgado, L. (2003b). Ensino online: contextos e interações. Tese de Doutoramento, Universidade Aberta. <http://hdl.handle.net/10400.2/2508>.
- Morgado, L. (2005). Novos Papéis para o Professor/Tutor na Pedagogia Online. Silva, R. V., Silva, A. V. (Orgs). *Educação, Aprendizagem e Tecnologia: Um Paradigma para Professores do Século XXI*, 95-120. Lisboa: Edições Sílabo.
- Morgado, L. (2022). Trabalho Docente em EAD na era digital, Marques, C. et al. (Eds). Do Ensino de Emergência à Transformação Digital – Livro de Comunicações e Posters do eLIES2021, LE@D, Universidade Aberta no prelo
- Morgado, L., & Costa, A. (2018) Mapeamento das tendências de investigação em educação a distância e elearning, na década 2004-2013: estudo exploratório no contexto português. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação* 34(1), 53-71. <https://doi.org/10.21573/vol34n12018.81245>.
- Morgado, L., & Oliveira, T. (2022). *A ação dos Tutores João e Maria no ensino a distância: visões e impactos*, no prelo.
- Morgado, L., Afonso, A., Penicheiro, F., & Morgado L. (2022). Proposta de Referencial Nacional de Validação de Competências para o Facilitador Online, LE@D, Universidade Aberta (Documento restrito).
- Morgado, L., Pereira, A., & Quintas-Mendes, A. (2008). The “Contract” as a Pedagogical Tool in eLearning, Mendes, A. J., Pereira, I. & Costa, R. (Eds). *Computers and Education, Towards Educational Change and Innovation*, London: Springer. <http://hdl.handle.net/10400.2/6933>.
- Morgado, L., Quintas-Mendes, A. Q., Oliveira, I., Goulão, F., & Mota, J. (2010). Tornar-se professor online: a formação online de professores do ensino superior para a docência online. Atas da *Conferência TIC na Educação*, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, <http://hdl.handle.net/10400.2/6941>
- Morgado, L., Quintas-Mendes, A., & Miranda, B. (2017). *Conceção e implementação de Projeto e-Mentoria para o Departamento de Educação e Ensino a Distância*, LE@D: Universidade Aberta.
- Morgado, L., Quintas-Mendes, A., Oliveira, I., & Goulão, F. (2008). Empowering Distance Teachers - Training Teachers to Teach Online. *EDEN Annual Conference*, Lisbon.
- Morgado, L., Quintas-Mendes, A., Oliveira, I., Goulão, M. F., & Mota, J. (2010). Tornar-se professor online: a formação online de professores do ensino superior para a docência online. Atas da *Conferência TIC Educa*, Universidade de Lisboa, <http://hdl.handle.net/10400.2/6941>.
- Morgado, L., Quintas-Mendes, A., Teixeira, A., Coelho, J., & Trindade, J. (2015). Relatório de Avaliação do Modelo Pedagógico Virtual, Universidade Aberta.
- Mota, J. (2010). Da Web 2.0 ao E-learning 2.0: aprender na rede, Dissertação de Mestrado em Pedagogia do eLearning, Universidade Aberta. <http://hdl.handle.net/10400.2/1381>.

- Mota, J. (2012). Personal Learning Environments: Contributos para uma discussão do conceito. *Educação, Formação & Tecnologias*, 2(2), 5-21, <http://hdl.handle.net/10400.2/8982>.
- Muñoz Carril, P.C., González Sanmamed, M., & Hernández Sellés, N. (2013). Pedagogical roles and competencies of university teachers practicing in the elearning environment. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 14(3), 462-487. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v14i3.1477>.
- Nascimento, L., Leal, M.J., Spilker, M., & Morgado, L. (2014). A tutoria e o Tutor em EaD: retratos do presente versus visões do futuro. *EAD em Foco, Revista Científica de Educação a Distância*, 5(1), 64-87, <https://doi.org/10.18264/eadf.v5i1.296>.
- Neumann, W. L. (2007). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches*. Boston: Pearson.
- Nevgi, A., & Lofstrom, E. (2015). The development of academics' teacher identity: Enhancing reflection and task perception through a university teacher development programme. *Studies in Educational Evaluation* 46, 53-60. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2015.01.003>.
- Ní Shé, C., Farrell, O., Brunton, J., Costello, E., Donlon, E., Trevaskis, S., & Eccles, S. (2019). *Teaching online is different: critical perspectives from the literature*. Dublin: Dublin City University. <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.3479402>.
- Nipper, S. (1989). Third generation distance learning and computer conferencing. In R. Mason & A. Kaye (Eds.), *Mindweave: Communication, computers and distance education*, 3-73. Oxford, UK: Permagon.
- NMC Horizon Report. (2015). *Higher Education Edition*. <https://www.nmc.org/publication/nmc-horizon-report-2015-higher-education-edition/>.
- NMC Horizon Report. (2020). *Teaching and Learning Edition* <https://library.educause.edu/resources/2020/3/2020-educause-horizon-report-teaching-and-learning-edition>.
- Oblinger, D., & Oblinger, J. (2006). *Educationg the Net Generation*. EDUCAUSE. <https://www.educause.edu/research-and-publications/books/educating-net-generation>.
- Oliveira, T., & Morgado, L. (2020). Impacto da dinâmica emocional na aprendizagem em cursos a distância no ensino superior: O papel da presença emocional e das microlideranças. *Revista Portuguesa De Educação*, 33(2), 177-199. <https://doi.org/10.21814/rpe.14331>.
- Paulsen, M. F. (2002). *Online Education Systems: Discussion and definition of terms*.
- Paulsen, M. P. (1995). Moderating educational computer conferences. In Berge, Z. L. & Collins, M. P. (Eds.). *Computer-mediated communication and the on-line classroom in distance education*. Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Pearce, N., Weller, M., Scanlon, E., & Ashleigh, M. (2010). Digital scholarship considered: how new technologies could transform academic work. *Education*, 16(1). <https://doi.org/10.37119/ojs2010.v16i1.44>.

- Pereira, A. (2011). *Guia prático de utilização do SPSS. Análise de dados para ciências sociais e psicologia* (7th ed.). Lisboa, Edições Sílabo.
- Pereira, A., Morgado, L., Quintas-Mendes, A., & Amante, L. (2007b). Um Modelo Pedagógico para o Ensino Graduado Online (e-grad), In Vânia, R. V. (Org). *Educação à Distância e Ambientes Virtuais de Aprendizagem: Uma Troca de Experiência Luso-Brasileira*, 1-14, Salvador: Universidade do Estado da Baía, <http://hdl.handle.net/10400.2/9760>.
- Pereira, A., Quintas-Mendes, A. Q., Morgado, L., Amante, L., & Bidarra, J. (2007). *Modelo pedagógico virtual da Universidade Aberta: para uma universidade do futuro*. Universidade Aberta. <http://hdl.handle.net/10400.2/1295>.
- Pereira, A., Quintas-Mendes, A., & Morgado, L. (2012). Educação on-line no Ensino Superior: um programa de doutoramento em educação a distância e e-Learning na Universidade Aberta (Portugal). *Revista Teias*, 13(30), 313-333.
- Pereira, A., Quintas-Mendes, A., Mota, J., Morgado, L., & Aires, L. Contributos para uma pedagogia do ensino online pós-graduado: Proposta de um modelo. In: Discursos, Série Perspectivas em Educação, 1, 39-51.
- Peres, P. (2018). O blended-Learning no contexto português do Ensino Superior: uma visão geral. *Indagatio Didactica*, 10(2). <https://doi.org/10.34624/id.v10i2.11355>.
- Perraton, H. (2000). Rethinking the research agenda. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 1(1). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v1i1.5>.
- Perrenoud, P. (2000). Dez novas competências para ensinar. Artmed. In Pátio. *Revista pedagógica*, 17.8-12. Porto Alegre, Brasil.
- Peters, M. (2008). The history and emergent paradigm of open education. *Open education and education for openness*, 3-15. Rotterdam: Sense Publishers.
- Picciano, A. G. (2017). Theories and frameworks for online education: Seeking an integrated model. *Online Learning*, 21(3), 166-190. 10.24059/olj.v21i3.1225.
- Quintas-Mendes, A., Morgado, L., & Amante, L. (2008). Online Communication and E-Learning. In Kidd, T. T., & Song, H. (Ed.). *Handbook of Research on Instructional Systems and Technology*, 927-943. Hershey: IGI Global. <http://doi:10.4018/978-1-59904-865-9.ch065>.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L.V. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais*. (5ª edição). Lisboa: Gradiva.
- Redecker, C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Punie, Y. (ed). EUR 28775 EN. Publications Office of the European Union, Luxembourg. doi:10.2760/159770, JRC107466.
- Remmik, M., Karm, M., & Lepp, L. (2013). Learning and developing as a university teacher: Narratives of early career academics in Estonia. *European Educational Research Journal*, 12, 330-341. <http://dx.doi.org/10.2304/eeerj.2013.12.3.330>.
- Rohling, N., & Rucinski, V. (2017). A identidade docente discursivizada em comentários online: renúncia e discursos de resistência. *Calidoscópico*, 15(3), 516-568. Unisinos. <http://dx.doi.org/10.4013/cld.2017.153.10>.

- Rosenberg, M. (2001). *E-Learning. Strategies for Delivering Knowledge in the Digital Age*. New York: McGraw-Hill Companies, Inc.
- Rowaida J., & Kennedy, J. (2017) 'Not the same person anymore': groupwork, identity and social learning online. *Distance Education*, 38(2), 216-229. [10.1080/01587919.2017.1324732](https://doi.org/10.1080/01587919.2017.1324732).
- Saba, F. (2000). Research in distance education: A status report. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 1(1).
- Saba, F. (2003). Distance education theory, methodology, and epistemology: A pragmatic paradigm. In M. G. Moore & W. G. Anderson (Eds.), *Handbook of distance education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 3-20.
- Saba, F., & Shearer, R. L. (1994). Verifying Key Theoretical Concepts in a Dynamic Model of Distance Education. *American Journal of Distance Education* 8(1), 36-59.
- Salmon, G. (2000). *E-moderating: The key to teaching and learning online*. London: Taylor & Francis.
- Salmon, G. (2002). *Developing E-moderating in higher and further education*. JISC Techlearn.
- Sangrà, A., Vlachopoulos, D., & Cabrera, N. (2012). Building an inclusive definition of elearning: An approach to the conceptual framework. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 13(2), 145-159. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v13i2.1161>.
- Santos, A. I. (2012). Educação aberta: histórico, práticas e o contexto dos recursos educacionais abertos. In N. Pretto, C. Rossini, & B. Santana (Eds.), *Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas e políticas públicas*. Casa da Cultura Digital e Comitê Gestor da Internet no Brasil.
- Saraiva, B. F., Morgado, L., & Rocio, V. (2018). Gamificação numa plataforma social académica: impacto na Aprendizagem Social em Educação a Distância, Pedro, A. et al. (Rds). *Technology Enhanced Learning: Atas do do V Congresso Internacional das TIC na Educação*, 1507-1523. Lisboa: Instituto de Educação, <http://hdl.handle.net/10400.2/9724>.
- Saraiva, F., Morgado, L., & Rocio, V. (2019). Gamificação de uma plataforma social académica numa universidade de ensino a distância. *Revista de Educação a Distância e eLearning*, 2(1), 120-153. <https://doi.org/10.34627/vol2iss1pp120-153>.
- Scanlon, E. (2018). Digital scholarship: identity, interdisciplinarity and openness. *Frontiers in Digital Humanities*, 5(3). <https://doi.org/10.3389/fdigh.2018.00003>.
- Schmidt, S. W., Tschida, C. M., & Hodge, E. M. (2016). How faculty learn to teach online: What administrators need to know. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 19(1), 1-10.
- Shulman, L. S. (1998). Course anatomy: The dissection and analysis of knowledge through teaching. In: P. Hutchings (Ed.). *The course portfolio*. Washington, DC: American Association for Higher Education.

- Siemens, G. (2005). Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. *International Journal of Instructional Technology & Distance Learning*, 2(1). http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm.
- Silva, A.S., Sousa, F.M., & Oliveira, S. (2015, setembro). Qual o papel do tutor? buscando uma identidade profissional na educação a distância. *XIII Congresso Internacional de Tecnologia na Educação*.
- Silva, I.S., Veloso, A.L., & Keating, J.B. (2014). *Focus group*. Considerações teóricas e metodológicas. *Revista Lusófona de Educação*, 26(26). ISSN 1646-401X. <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/4703>.
- Skelton, A. (2012). Teacher identities in a research-led institution: In the ascendancy or on the retreat?. *British Educational Research Journal*, 38. 23-39. doi:10.1080/01411926.2010.523454.
- Soares, S., & Cunha, M. (2010). *Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade*. EDUFBA: Salvador.
- Souza, F. L., Marinho, V. D., & Morgado, L. (2021). O papel dos MOOCs para um ensino superior mais acessível, inclusivo e de qualidade, José Rodrigues Farias Filho et al. (Orgs). *Engajamento Social: Contribuições para um Ensino de Graduação*, 269-290, Niterói: Eduff. <http://hdl.handle.net/10400.2/10872>.
- Souza, L. F., Morgado, L., & Marinho, D. V. (2019). Contribuições para um Framework para Avaliação de Qualidade e Eficácia de MOOCs. *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*, 18(1),1-14. <https://doi.org/10.17143/rbaad.v18i1.310>.
- Sreejesh, S., Mahapatra, S., & Anusree. M.R. (2014). Business Research Design: Exploratory, Descriptive and Causal Designs. In *Business research methods: An applied orientation*. Cham Springer.
- Stewart, D. W., & Shamdasani, P.N. (2015). *Focus Groups - Theory and Practice* (3rd edition). California: Sage.
- Stockley, D., McDonald, J., & Hoessler, C. (2015). Nudges, pulls, and serendipity: Multiple pathways to faculty development. *The Journal of Faculty Development*. 29(3), 61-68.
- Tang, S. (1998). The impact of personal history on student teachers' learning to teach. *Research Student Conference - British Educational Research Association Annual Conference*. Belfast, United Kingdom.
- Teixeira, A. (2012). Desconstruindo a universidade: Modelos universitários emergentes mais abertos, flexíveis e sustentáveis. *RED - Revista de Educación a Distancia*, 32. <http://www.um.es/ead/red/32>.
- Teixeira, A., & Mota, J. (2020). The importance of being open: how European Open Universities can reposition in the post-pandemic higher education landscape, Enhancing the Human Experience of Learning with Technology: New challenges for research into digital, open, distance & networked education. *European Distance and E-Learning Network (EDEN) Proceedings 2020 Research Workshop Lisbon* 10.38069/edenconf-2020-rw002.

- Teixeira, A., Bates, T., & Mota, J. (2019). What future(s) for distance education universities? Towards an open network-based approach. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(1), 107-126. <https://doi.org/10.5944/ried.22.1.22288>.
- Teixeira, A., Mota, J., Morgado, L., & Spilker, M. (2015). iMOOC: Um Modelo Pedagógico Institucional para Cursos Abertos Massivos Online (MOOCs), *Educação, Formação & Tecnologias*, 8(1), 4-12.
- Teixeira, A., Mota, J., Pinto, M. C., & Morgado, L. (2021). Can MOOCs close the opportunity gaps?: the contribution of social inclusive pedagogical design. *Revista Fuentes*, 21(2), 239-252. <http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2019.v21.i2.08>.
- Thach, E. (1994). *Perceptions of distance education experts regarding the roles, outputs, and competencies needed in the field of distance education*. Texas A & M University, College Station.
- Thach, E., & Murphy, K. (1995). Competencies for distance education professionals. *Educational Technology Research and Development*, 43(1), 57-79.
- Then, K.L., Rankin, J.A., & Ali, E. (2014). Focus Group Research: What Is It and How Can It Be Used? *Canadian Journal of Cardiovascular Nursing*, 24(1), 16-22.
- Trammell, B. A., & LaForge, C. (2017). Common challenges for instructors in large online courses: Strategies to mitigate student and instructor frustration. *Journal of Educators Online*, 14(1).
- Trindade, A., Carmo, H., & Bidarra, J. (2000). Current Developments and Best Practice in Open and Distance Learning. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 1(1), 1–25. <https://doi.org/10.19173/irrod1.v1i1.7>.
- Tuckman, B. (2012). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNESCO. (2002). *Open and Distance Learning: Trends, policy and Strategy considerations*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001284/128463e.pdf>.
- UNESCO. (2011). ICT Competency Framework for Teachers. *Open access*.
- UNESCO. (2012). *Declaração REA de Paris em 2012*.
- Vala, J. (1986). A Análise de Conteúdo. In A. S. Silva, & J. M. Pinto (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais*, 101-128. Porto: Ed. Afrontamento.
- Van Laar, E., Van Deursen, A., Van Dijk, J., & de Haan, J. (2017). The relation between 21st-century skills and digital skills: A systematic literature review. *Computers in human behavior*, 72, 577-588. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.03.010>.
- van Lankveld, T., Schoonenboom, J., Volman, M., Croiset, G., & Beishuizen, J. (2017). Developing a teacher identity in the university context: asystematic review of the literature. *Higher Education Research & Development*, 36(2), 325-342. <https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1208154>.
- Van Petegem, W. (2021). The Digital Scholar Framework. In *Evolving as a Digital Scholar: Teaching and Researching in a Digital World*, 17–32. Leuven University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv20zbkk0.5>.

- Varvel, V. (2007). Master online teacher competencies. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 10(1).
- Vasconcellos, L., & Guedes, L. (2007). *E-Survey: Vantagens e Limitações dos Questionários Eletrônicos via Internet no Contexto da Pesquisa Científica*. Edição Fundação Instituto de Administração.
- Vaughan, N., Cleveland-Innes, M., & Garrison, D. (2013). *Teaching in blended learning environment: Creating and Sustaining Communities of Inquiry*. Athabasca University.
- Veletsianos, G. (2013). Open practices and identity: Evidence from researchers and educators' social media participation. *British Journal of Educational Technology*, 44(4), 639-651. <https://doi.org/10.1111/bjet.12052>.
- Vieira, M. (2018). *A gestão de EaD no contexto dos polos de apoio presencial [Em linha]: proximidades e diferenças entre a Universidade Aberta do Brasil e as Instituições universitárias privadas*. (Tese de Doutorado, Universidade Aberta).
- Vieira, M., & Pedro, N. (2021). O Perfil do docente online no contexto da educação superior: um estudo no Brasil e em Portugal. *Revista e-Curriculum*, 19(1), 10-33. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2021v19i1p10-33>.
- Vieira, M., & Teixeira, A. (2020). A educação a distância no ensino superior no Brasil: o olhar de gestores institucionais e coordenadores de polo. *Revista de Educação a Distância e eLearning*, 3(2), 3-25.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Harvard: Harvard University Press.
- Wanderlucy, C., Guimarães, M., Mattar, J., & Rodrigues, L. (2019). Formação e continuada de tutores para a educação online. *RE@D - Revista de Educação a Distância e Elearning*, 2(2), 29-44. <https://doi.org/10.34627/vol2iss2pp29-44>.
- Wedemeyer, C. A. (1971). Independent study. In R. Deighton (Ed.), *Encyclopedia of Education IV*, 548-557. New York: McMillan.
- Welch, A., Napoleon, L., Hill, B., & Rommell, E. (2014). Virtual teaching dispositions scale (VTDS): A multi-dimensional instrument to assess teaching dispositions in virtual classrooms. *Journal of Online Learning and Teaching*, 10(3), 450-471.
- Weller, M. (2010). Big and Little OER. In *Open Ed 2010 Proceedings*. Barcelona: UOC, OU, BYU. <http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/handle/10609/4851>.
- Weller, M. (2011). *The digital scholar: how technology is transforming scholarly practice*. London, UK: Bloomsbury Academic.
- Weller, M. (2014). *The Battle for Open, How Openness Won and It Doesn't Feel Like a Victory*. London: Ubiquity Press.
- Weller, M. (2017). The development of new disciplines in Education - the open education example. In Ferreira, G., Rosado, L., & Carvalho, J (Org.). *Educação e Tecnologia - abordagens críticas*. Brasil: Universidade Estácio do Sá.
- Williams, P. E. (2003). Roles and competencies for distance education programs in higher education institutions. *American Journal of Distance Education*, 17(1), 45-57.

- Wilson, A. (2012). *Effective professional development for e-learning: What do the managers think?*. *British Journal of Educational Technology*, 43(6), 892-900. 0.1111/j.1467-8535.2011.01248.x.
- Yar, C., Asmuni, A., & Silong, A. (2008). Roles and Competencies of Distance Education: Tutors in a Public University. *Malaysian Journal of Distance Education*, 10(1), 21-39.
- Zabalza, M. (2004). *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. (Ernani Rosa. Trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Zawacki-Richter, O. (2009). Research areas in distance education: A Delphi study. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 10(3). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v10i3.674>.
- Zawacki-Richter, O., & Anderson, T. (2014). *Online distance education: Towards a research agenda*. Edmonton, AB: Athabasca University Press. <https://doi.org/10.15215/aupress/9781927356623.01>.
- Zawacki-Richter, O., & Naidu, S. (2016). Mapping research trends from 35 years of publications in *Distance Education*, 37(3), 245-269. <https://doi.org/10.1080/01587919.2016.1185079>.
- Zawacki-Richter, O., Müskens, W., & Marín, V. (2022) O. Zawacki-Richter, I. Jung (eds.), *Handbook of Open, Distance and Digital Education*. https://doi.org/10.1007/978-981-19-0351-9_43-1.
- Zhao, Y., & Watterston, J. (2021). The changes we need: Education post COVID-19. *J Educ Change* 22, 3-12. <https://doi.org/10.1007/s10833-021-09417-3>.

Legislação e Regulamentos

Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior - A3ES. (2021). A3ES Guia de Avaliação de Cursos. [Guião para elaboração do relatório de avaliação v19Fev2021.pdf \(a3es.pt\)](#).

Decreto-Lei 205/2009, de 31 de agosto. Diário da República, 1.ª série – N.º 168 (Estatuto da Carreira Docente Universitária). <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/205-2009-488485>.

Decreto-Lei n.º 133/2019, de 3 de setembro. Diário da República, 1.ª série – 168 (Regime Jurídico do Ensino Superior a Distância - RJESD). <https://files.dre.pt/1s/2019/09/16800/0004900057.pdf>.

Universidade Aberta (2019). Regulamento de Serviço dos Docentes da UAb (DR N.º 14/R/2019). https://portal.uab.pt/wp-content/uploads/2021/07/Regulamento-de-Servico-dos-Docentes-da-UAb_Despacho-no-14.pdf.

Universidade Aberta (2020). Regulamento de Desempenho dos Docentes da Universidade aberta (DR N.º 760/2020). <https://portal.uab.pt/wp-content/uploads/2020/09/Regulamento-de-Avaliacao-de-Desempenho-dos-Docentes-da-UAb-D99R2020.pdf>.

Universidade Aberta. (2017). Regulamento de Tutoria (Despacho N.º 70/R2017). http://portal.uab.pt/wp-content/uploads/2017/07/D70-R-2017_Aprova%C3%A7%C3%A3o-do-Regulamento-de-Tutoria_19jun2017.pdf.

Universidade Aberta. (2017). Regulamento Contratação Tutores (Despacho N.º 71/R/2017). http://portal.uab.pt/wp-content/uploads/2017/07/D71-R-2017_Aprova%C3%A7%C3%A3o-do-Regulamento-de-Contrata%C3%A7%C3%A3o-de-Tutores_19jun2017.pdf.

ANEXOS

Anexos disponibilizados em <https://drive.google.com>