



**Universidade Aberta**

**Faculdade de Ciências Sociais e Humanas –**

**Universidade Nova de Lisboa**

**e-Learning e Formação Profissional: cenários e estratégias  
didáticas para o Ensino de Língua Inglesa (LE/L2)**

**Paula Alexandra Valente da Silva**

**Doutoramento em Didática das Línguas - Multilinguismo e  
Educação para a Cidadania Global, Especialização em Ensino  
de Língua Inglesa**

**novembro de 2022**



**Universidade Aberta**

**Faculdade de Ciências Sociais e Humanas –  
Universidade Nova de Lisboa**

**e-Learning e Formação Profissional: cenários e estratégias  
didáticas para o Ensino de Língua Inglesa (LE/L2)**

**Paula Alexandra Valente da Silva**

**Doutoramento em Didática das Línguas - Multilinguismo e  
Educação para a Cidadania Global, Especialização em Ensino  
de Língua Inglesa**

Tese de doutoramento apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Didática das Línguas - Multilinguismo e Educação para a Cidadania Global, Especialização em Ensino de Língua Inglesa, realizada sob a orientação científica do Professor Doutor Jeffrey Childs (Professor Associado no Departamento de Humanidades da Universidade Aberta) e a coorientação da Professora Doutora Daniela Barros (Professora Auxiliar no Departamento de Educação e Educação a Distância da Universidade Aberta).

**novembro de 2022**

## **Agradecimentos**

*A educação é um processo social, é um desenvolvimento.  
Não é a preparação para a vida, é a própria vida.  
(John Dewey)*

A realização deste doutoramento foi, sem dúvida, um pouco agitada. Nada foi fácil, nem tampouco tranquilo, pelo que muitas vezes achei que não seria capaz e pensei em desistir. Contudo, a minha determinação e a minha persistência, juntamente com as frutuosas colaborações e encorajamentos recebidos dos seres maravilhosos com que a vida me presenteou e que estiveram sempre ao meu lado durante esta caminhada, permitiram que o culminar deste desafio se revestisse de uma enorme felicidade.

Ao Instituto do Emprego e Formação Profissional, IP (IEFP) que me permitiu levar a cabo o presente trabalho, especialmente ao Presidente do IEFP, Dr. António Valadas, à Diretora do Departamento de Formação Profissional, Dra. Maria Conceição Matos, ao Coordenador do Centro Nacional de Qualificação de Formadores, Dr. João Lourenço, ao Delegado Regional da Delegação Centro, Dr. António Alberto Costa, à Sub-Delegada da Delegação Centro, Dra. Paula Urbano, à Direção do Centro de Emprego e Formação Profissional de Leiria, Dra. Paula Vaz e Dra. Paula Gonçalves, e aos meus colegas de equipa. A todos agradeço a disponibilidade, assertividade, colaboração, simpatia, acolhimento e partilha de conhecimentos essenciais para a realização do trabalho que aqui se apresenta.

À Universidade Aberta e à Universidade Nova de Lisboa – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas que, desde 2018, se tornaram uma segunda casa.

Aos docentes que lecionaram o primeiro ano curricular deste ciclo de estudos e que nos brindaram com muita sabedoria e dedicação.

Ao Professor Doutor Carlos Ceia, coordenador deste doutoramento, agradeço os sábios ensinamentos e o impulso que deu a este trabalho de investigação.

Ao Professor Doutor Jeffrey Childs, meu orientador e revisor científico, com quem tive o privilégio de efetuar este caminho, que resultou no meu crescimento pessoal, intelectual e profissional. À Professora Doutora Daniela Melaré, minha coorientadora, a quem endereço um agradecimento muito especial pela amizade e pelo sinónimo de dedicação e competência que é. A ambos, o meu mais profundo agradecimento pelo tempo dispensado, pelo constante e rigoroso apoio científico, pela crítica exigente e construtiva e pelas sugestões sempre pertinentes. Agradeço-lhes por acreditarem nas minhas capacidades, por todos os conhecimentos transmitidos e porque nunca me deixaram desistir, encorajando-me e apoiando sistematicamente.

Ao Professor Doutor Arnaldo Santos e à Doutora Lúcia Freitas, cuja colaboração foi essencial para a elaboração do Referencial de Formação Pedagógica Contínua de Formadores em Conteúdos Digitais para Autoaprendizagem (e-Conteúdos).

À minha colega de doutoramento, Cláudia Canelas, que com a sua partilha me fez acreditar que seria possível levar este projeto até ao fim.

À Liliana, à Daniela, à Cláudia, ao Paulo, à Lídia, à Sónia, à Magda, à Gisela, ao Zé pela paciência que tiveram comigo. Não esqueço a amizade e a disponibilidade com que ouviram as minhas interrogações e reflexões e o estímulo intelectual e emocional que me deram ao longo do desenvolvimento deste trabalho.

À minha família, em especial ao meu Pai e à minha Mãe, os meus pilares e “guardadores” de sonhos de sempre. Agradeço-lhes os conselhos e os elogios que só vêm de quem me ama incondicionalmente. Ao meu querido filho, Salvador, o meu melhor presente e, sem dúvida, o melhor “trabalho” da minha vida, o



significado maior da minha existência e luta! Peço perdão pelas horas subtraídas à atenção, ao cuidado e às brincadeiras que lhe são justas e tão merecidas. Ao Eduardo, meu companheiro e cúmplice, agradeço a compreensão pela minha sistemática proatividade e pela minha “paixão” pelo conhecimento. A todos que estiveram comigo nessa caminhada, direta ou indiretamente, o meu MUITO OBRIGADA!

Por todas as minhas ausências, ânsias e silêncios, dedico este trabalho ao meu filho, Salvador Valente, âncora da minha vida, incentivo, motivação e esperança renascida, dia-a-dia.



## 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, 25 de junho de 2022

Nome completo/Full name: Paula Alexandra Valente da Silva

Assinatura/Signature:

Assinado por : **PAULA ALEXANDRA VALENTE DA SILVA**  
Num. de Identificação: BI120059215  
Data: 2022.06.25 20:01:32+01'00'



---

manuscrita ou digital / handwritten or digital

## Resumo

Em pleno século XXI, as tecnologias digitais trouxeram uma nova forma de pensar a formação profissional. A pandemia de Covid-19, que chegou a Portugal no início de 2020, obrigou as entidades formadoras a descobrirem novas formas de trabalho, socorrendo-se de ferramentas *online* que permitissem dar continuidade à sua atividade até então, maioritariamente, presencial. Neste contexto, a Formação a Distância (FaD) alterou os paradigmas e incitou a uma nova relação entre o conhecimento e os indivíduos que reconhecem os desafios da cultura digital e a necessidade de aprender a aprender. Este trabalho de investigação levado a cabo no Instituto do Emprego e Formação Profissional, IP (IEFP) promove uma discussão acerca desse tipo de ensino, tendo como principal objetivo criar e implementar um modelo didático para o ensino de língua inglesa na formação profissional a distância (MDFP@) que possibilite aos jovens e adultos desenvolverem as competências comunicativas e digitais. A questão central de investigação é “como estruturar um modelo didático em e-Learning para o ensino da língua inglesa na formação profissional a distância?”. A metodologia utilizada pressupõe uma abordagem qualitativa e quantitativa, utilizando a Metodologia de Desenvolvimento (*Development Research*) estruturada em três etapas: Investigação Preliminar, Inserção Teórica e Testagem Empírica. Por fim, apresenta-se a análise e reflexão sobre o processo e resultados. Pretende-se avaliar todas as fases do modelo para expor, *a posteriori*, cenários e estratégias didáticas para o ensino de língua inglesa na formação profissional a distância. Os formadores são o principal público-alvo deste trabalho de investigação. Através de toda a investigação realizada, conclui-se que os cenários e as estratégias didáticas para o ensino de língua inglesa a distância mais adequados contemplam um modelo didático pedagógico estruturado na seleção e organização de conteúdos, na formulação de objetivos e competências, na elaboração do *instructional design* personalizado e com diversos estilos e formatos na utilização de conteúdos digitais, no recurso a diferentes estratégias de comunicação síncrona e assíncrona e na avaliação ao longo do percurso formativo.

**Palavras-chave:** Formação profissional; Formação a Distância; e-Learning; Didática; Competências; Língua inglesa.

## **Abstract**

Digital technologies have brought a new way of thinking about vocational training in the 21<sup>st</sup> century. Since The Covid-19 pandemic reached Portugal in early 2020, it forced training institutions to discover new ways of working, using online tools that would allow them to continue their activity, which was, until then, mostly face-to-face. In this context, Distance Learning (FaD) has changed the paradigms and encouraged a new relationship between knowledge and individuals who recognize the challenges of digital culture and the need to learn how to learn. This research work carried out at *Instituto do Emprego e Formação Profissional, IP (IEFP)* promotes a discussion about this kind of teaching, having as a main goal to present a didactic model for English language teaching in distance vocational training (MDFP@) that enables young people and adults to develop communicative and digital competences. The central research question is "how to structure a teaching model in e-Learning for the teaching of English language in distance professional training?". The methodology used presupposes a qualitative and quantitative approach, using the Development Research Methodology structured in three stages: Preliminary Research, Theoretical Insertion and Empirical Testing. Finally, the analysis and reflection on the process and results are presented. The goal is to evaluate all the stages of the model to later propose scenarios and didactic strategies for English language teaching in distance vocational training. The trainers are the main target audience of this research work. Through this research, we conclude that the most adequate scenarios and strategies for distance English language teaching contemplate a pedagogical didactic model structured in the selection and organization of contents, in the formulation of objectives and competences, in the elaboration of personalized instructional design with different styles and formats in the use of digital contents, in the use of different synchronous and asynchronous communication strategies, and in evaluation throughout the training course.

**Keywords:** Professional Training; Distance Learning; e-Learning; Didactics; Competencies; English Language

## Índice

Introdução .....	1
PARTE I – Da experiência ao objeto de estudo .....	5
1.1. Justificação da escolha do tema .....	11
1.2. Objetivos .....	20
1.2.1. Objetivo geral .....	20
1.2.2. Objetivos específicos .....	20
PARTE II - Enquadramento teórico.....	21
2. O Instituto do Emprego e Formação Profissional, IP.....	22
2.1. O Estado e a Formação Profissional em Portugal – breve resenha histórica .....	22
2.2. Criação e Estrutura do IEFP, IP.....	28
2.3. A formação profissional desenvolvida pelo IEFP, IP e o e-Learning.....	32
2.3. Modelos Pedagógicos do e-Learning.....	49
2.4. Didática e suas competências para a língua inglesa na formação profissional a distância .....	62
3. Teoria e estratégias didáticas para o ensino da língua inglesa na formação profissional a distância.....	82
3.1. O conexionismo para o ensino da língua inglesa na formação profissional a distância .....	82
3.2. Estratégias didáticas para o ensino da língua inglesa na formação profissional a distância .....	88
3.3. As estratégias para a personalização no ensino da língua inglesa na formação profissional a distância .....	93
PARTE III - Metodologia .....	105
4. Metodologia.....	106
4.1. Cenário da Investigação .....	109
4.2. Caracterização dos participantes.....	110
4.3. Fases da <i>Development Research</i> .....	113
4.3.1. Fase 1 – Investigação Documental .....	120
4.3.2. Fase 2 – Desenvolvimento do Modelo de curso Formação Pedagógica Contínua do Formador a Distância (e-Formador) .....	126
4.3.3. Fase 3 – Testagem Empírica .....	140
PARTE IV - Apresentação, Discussão e Análise dos resultados .....	143
5. Apresentação, Discussão e Análise dos Resultados .....	144

5.1. Resultados do questionário institucional IEFP sobre a aplicação do modelo.....	145
5.1.1. Resultados do questionário de avaliação didática do modelo e-Formador (MDFP@) a formadores de língua inglesa .....	155
5.2. Aplicação do modelo de e-formador - MDFP@: reflexões para o ensino de língua inglesa na formação profissional a distância .....	167
Conclusão e considerações finais.....	177
Bibliografia .....	183
Anexos .....	195

## Índice de figuras

FIGURA 2.1 ESPIRAL DO CONHECIMENTO DE NONAKA E TAKEUCHI.....	42
FIGURA 2.2 - DIMENSÕES DA UNIVERSIDADE ABERTA (PORTUGAL).....	47
FIGURA 2.3 - NÍVEIS DE TRABALHO COLETIVO.....	50
FIGURA 2.4 - O MODELO DE COMUNIDADES DE INVESTIGAÇÃO .....	51
FIGURA 2.5 - MODELO DE BROWN.....	52
FIGURA 2.6 - MODELO DE INTERAÇÃO EM AMBIENTES VIRTUAIS .....	53
FIGURA 2.7 - MODELO DE APRENDIZAGEM PARA COMUNIDADES ONLINE.....	54
FIGURA 2.8 - MODELO DE COLABORAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM EM AMBIENTES VIRTUAIS .....	56
FIGURA 2.9 - MODELO DE COLABORAÇÃO EM COMUNICAÇÃO ASSÍNCRONA .....	57
FIGURA 2.10 - GRUPO DE COMPETÊNCIAS DO SÉCULO XXI .....	73
FIGURA 2.11 - COMPETÊNCIAS PARA A EDUCAÇÃO DO SÉCULO XXI .....	75
FIGURA 2.12 - COMPETÊNCIAS PARA AS NOVAS GERAÇÕES.....	76
FIGURA 2.13 - NOVE COMPETÊNCIAS PARA O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL A DISTÂNCIA ATRAVÉS DE E-LEARNING .....	78
FIGURA 3.14 - SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS ENTRE CONEXÃO E COGNITIVISMO .....	84
FIGURA 3.15 - O CONEXIONISMO .....	85
FIGURA 3.16 - ESQUEMA DA EVOLUÇÃO DA DIDÁTICA .....	90
FIGURA 3.17 - CONSTRUÇÃO DE ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL A DISTÂNCIA .....	91
FIGURA 3.18 - PORTAS DE ACESSO PARA PERSONALIZAR A APRENDIZAGEM.....	96
FIGURA 3.19 – PERSONALIZAÇÃO DO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL .....	97
FIGURA 4. 20 - APLICAÇÃO E ADAPTAÇÃO DA METODOLOGIA DE DESENVOLVIMENTO...	116
FIGURA 4. 21 - FASES DA METODOLOGIA DE DESENVOLVIMENTO PARA A INVESTIGAÇÃO .....	118
FIGURA 4.22 - PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO DE E-LEARNING .....	122
FIGURA 4.23 - MODELO ADDIE.....	126
FIGURA 4.24 - FASES E DEFINIÇÕES DO MODELO ADDIE - CURSO FORMAÇÃO PEDAGÓGICA CONTÍNUA DE FORMADORES – E- FORMADOR.....	128
FIGURA 4. 25 – RESULTADOS DE APRENDIZAGEM E CONTEÚDOS TEMÁTICOS SEGUNDO O REFERENCIAL DO CURSO DE E-FORMADOR .....	130
FIGURA 4.26 - RESULTADOS DE APRENDIZAGEM E CONTEÚDOS TEMÁTICOS SEGUNDO O REFERENCIAL DO CURSO DE E-FORMADOR (CONTINUAÇÃO) .....	131
FIGURA 4.27 - RESULTADOS DE APRENDIZAGEM E CONTEÚDOS TEMÁTICOS SEGUNDO O REFERENCIAL DO CURSO DE E-FORMADOR (CONTINUAÇÃO) .....	132
FIGURA 4.28 - CONTEÚDO PROGRAMÁTICO DO CURSO FORMAÇÃO PEDAGÓGICA CONTÍNUA DO FORMADOR A DISTÂNCIA (E-FORMADOR) .....	133
FIGURA 4.29 - CRONOGRAMA DA PRIMEIRA EDIÇÃO DO CURSO E-FORMADOR .....	134
FIGURA 4.30 - EXEMPLO DE PLANIFICAÇÃO DO MÓDULO 0 SEGUNDO O REFERENCIAL DO CURSO E-FORMADOR .....	136
FIGURA 4.31 - EXEMPLO DO FORMATO DA AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA SEGUNDO O REFERENCIAL DO CURSO DE E-FORMADOR .....	138
FIGURA 5.32 - TAXONOMIA DE <i>BLOOM</i> ADAPTADA À ERA DIGITAL.....	170
FIGURA 5.33 - RECURSOS DA WEB 2.0 PARA A TAXONOMIA DE <i>BLOOM</i> PARA A ERA DIGITAL.....	171



FIGURA 5.34 - ELEMENTOS QUE COMPÕEM A DIDÁTICA PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL A DISTÂNCIA.....	172
--	-----

## Índice de Tabelas

TABELA 2.1 - IMPLICAÇÕES DA DIDÁTICA DO E-LEARNING NO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL A DISTÂNCIA.....	59
TABELA 3.2 - DIFERENÇAS ENTRE A FORMAÇÃO PRESENCIAL E A FORMAÇÃO DE LÍNGUA INGLESA NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL A DISTÂNCIA.....	99
TABELA 3.3 - CARACTERIZAÇÃO DOS ELEMENTOS CLÁSSICOS DA DIDÁTICA E OS ELEMENTOS DA DIDÁTICA DA LÍNGUA INGLESA EM CURSOS DE E-LEARNING .....	101
TABELA 4.4 - AÇÕES DE FORMAÇÃO DO CURSO E-FORMADOR - IMPLEMENTAÇÃO DO MODELO MDFP@ .....	129
TABELA 4.5 - SÍNTESE DAS PRINCIPAIS QUESTÕES ABORDADAS E ESCALAS DE MEDIDAS UTILIZADAS .....	141
TABELA 4.6 - PRINCIPAIS TEMAS ABORDADOS NAS QUESTÕES ABERTAS .....	141
TABELA 5.7 - SUGESTÕES DA APLICAÇÃO DO MODELO E-FORMADOR - MDFP@ .....	154
TABELA 5.8 - ALGUNS COMENTÁRIOS ILUSTRATIVOS QUE JUSTIFICAM OU NÃO O AUMENTO DAS COMPETÊNCIAS NO CURSO DE E-FORMADOR .....	157
TABELA 5.9 - ELEMENTOS IMPORTANTES PARA AUMENTAR A APRENDIZAGEM EM LÍNGUA INGLESA.....	158
TABELA 5.10 - ASPETOS DIDÁTICOS IMPORTANTES PARA PREPARAR UM CURSO DE LÍNGUA INGLESA.....	160
TABELA 5.11 - APLICAÇÕES, SOFTWARE OU RECURSOS UTILIZADOS ATRAVÉS DO TEAMS .....	163
TABELA 5.12 - OUTRAS PLATAFORMAS/FERRAMENTAS/APLICAÇÕES PRIVILEGIADAS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL A DISTÂNCIA .....	164
TABELA 5.13 - COMENTÁRIOS ILUSTRATIVOS DAS PREFERÊNCIAS DAS PLATAFORMAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL A DISTÂNCIA ...	165
TABELA 5.14 - RELEVÂNCIA DA AUTOAVALIAÇÃO E AVALIAÇÃO POR PARES NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL A DISTÂNCIA .....	166

## Índice de Gráficos

GRÁFICO 5.1 - AVALIAÇÃO DO PROGRAMA DA AÇÃO DO MODELO E-FORMADOR – MDFP@ .....	145
GRÁFICO 5.2 - PARÂMETROS AVALIADOS RELATIVAMENTE AO DESEMPENHO DOS FORMADORES NA APLICAÇÃO DO MODELO E-FORMADOR - MDFP@.....	146
GRÁFICO 5.3 - DOMÍNIO DOS TEMAS NA APLICAÇÃO DO MODELO E-FORMADOR - MDFP@ .....	147
GRÁFICO 5.4 - MÉTODOS UTILIZADOS NA APLICAÇÃO DO MODELO E-FORMADOR - MDFP@ .....	147
GRÁFICO 5.5 - LINGUAGEM UTILIZADA NA APLICAÇÃO DO MODELO E-FORMADOR - MDFP@ .....	148
GRÁFICO 5.6 - EMPENHAMENTO E APOIO AOS FORMANDOS NA APLICAÇÃO DO MODELO E- FORMADOR - MDFP@ .....	148
GRÁFICO 5.7 - RELACIONAMENTO COM OS FORMANDOS NA APLICAÇÃO DO MODELO E- FORMADOR - MDFP@ .....	149
GRÁFICO 5.8 - APRECIÇÃO GLOBAL DA APLICAÇÃO DO MODELO E-FORMADOR - MDFP@ .....	150
GRÁFICO 5.9 - TEMAS CONSIDERADOS MAIS IMPORTANTES DA APLICAÇÃO DO MODELO E- FORMADOR – MDFP@.....	151
GRÁFICO 5.10 - TEMAS A APROFUNDAR DA APLICAÇÃO DO MODELO E-FORMADOR – MDFP@ .....	152
GRÁFICO 5. 11 - TEMPO ENQUANTO E-FORMADOR .....	156
GRÁFICO 5.12 - CARGA HORÁRIA PARA ELABORAÇÃO DE ATIVIDADES PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL A DISTÂNCIA (EM HORAS SEMANAIS) .....	161
GRÁFICO 5.13 - RELEVÂNCIA DA PLATAFORMA TEAMS PARA O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NA FORMAÇÃO A DISTÂNCIA .....	162

## Índice de Quadros

QUADRO 2.1 - WHAT THE “E” IS ABOUT .....	40
QUADRO 4.2 - CRITÉRIOS ADOTADOS NA ESCOLHA DO PÚBLICO-ALVO PARA A APLICAÇÃO DO MODELO E-FORMADOR MDFP@ .....	111

## Lista de siglas e abreviaturas

AIP	Associação Industrial do Porto
ALV	Aprendizagem ao Longo da Vida
ANQEP	Associação Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional
APZ	Aprendizagem
CEPRA	Centro de Formação Profissional de Reparação Automóvel
CET	Cursos de Especialização Tecnológica
CIME	Comissão Interministerial para o Emprego
CNQ	Catálogo Nacional de Qualificações
CNQF	Centro Nacional de Qualificação de Formadores
DGEFP	Direção-Geral do Emprego e Formação Profissional
DL	Decreto-lei
DPF	Departamento de Formação Profissional
EaD	Educação a Distância
EFA	Educação e Formação de Adultos
FaD	Formação a Distância
FDE	Fundo de Desemprego e das Empresas
FDMO	Fundo de Desenvolvimento de Mão-de-Obra
FSE	Fundo Social Europeu
GEN	Grande Empresa Nacional
IEFP	Instituto do Emprego e Formação Profissional, Instituto Público
IFPA	Instituto de Formação Profissional Acelerada
INOFOR	Instituto para a Inovação na Formação
IPL	Instituto Politécnico de Leiria
LE/L2	Língua Estrangeira
LMS	<i>Learning Management System</i>
LO	<i>Learning Organizations</i>
MDFP@	Modelo Didático no contexto de e-Learning na Formação Profissional para o ensino da língua inglesa na formação profissional a distância
MESS	Ministério do Emprego e da Segurança Social
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económicos

OIT	Organização Internacional do Trabalho
PDP	Processamento Distribuído em Paralelo
QECR	Quadro Europeu Comum de Referência
ROI	<i>Return of Investment</i>
RVCC	Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências
SFP	Serviço de Formação Profissional
SNQ	Sistema Nacional de Qualificações
UAb	Universidade Aberta
UFCD	Unidades de Formação de Curta Duração
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
VAD	Vida Ativa Desempregados
ZPD	Zona Proximal de Desenvolvimento

# Introdução

A transformação digital é uma das responsáveis pelas alterações sociais, económicas e culturais em termos globais. O mundo transformou-se numa aldeia global,<sup>1</sup> característica da Sociedade do Conhecimento,<sup>2</sup> onde as tecnologias digitais assumem um papel relevante na difusão da informação. O tempo de processamento de informação e aprendizagem acontece a um ritmo estonteante, conduzindo à constante necessidade de atualização, metamorfoseando os acontecimentos formativos em processos educativos contínuos.

Em pleno século XXI, tornou-se clara a necessidade de (re)inventar a formação profissional, recorrendo à Educação a Distância (EaD), para possibilitar aos formandos a obtenção de competências de “natureza transversal, de caráter multidimensional, incorporando conhecimento, aptidões, atitudes e valores que sustentem comportamentos de ordem superior quando aplicadas a situações complexas ou de elevada incerteza.”

(Figueiredo A. D., 2019, p. 2)

Na atual conjuntura económica, política e social, o poder está nas mãos daqueles que detêm mais competências.

Investment in education and training for skills development is essential to boost growth and competitiveness: skills determine Europe's capacity to increase productivity. [...] European education and training systems continue to fall short in providing the right skills for employability, and are not working adequately with business or employers to bring the learning experience closer to the reality of the working environment. These skills mismatches are a growing concern for European industry's competitiveness.

(Commission, 2012, p. 2).

A Formação a Distância (FaD) no Instituto do Emprego e Formação Profissional, IP (IEFP) deverá ser, por isso, uma solução para a formação profissional diferenciada, capaz de (re)orientar, (re)integrar e incluir o indivíduo para que este seja capaz de se afirmar, diferenciar e agir num mundo cada vez mais digital, global e competitivo.

O mundo conectado e analítico em que vivemos permite criar modelos

---

<sup>1</sup> Conceito desenvolvido pelo teórico Marshall McLuhan, em 1964 (APDSI, s/d).

<sup>2</sup> A origem do conceito deve-se ao professor de negócios Peter Drucker, em 1990 (Rivière, Bouchenaki, Daniel, & Khan, 2005).

didáticos novos e poderosos, nos quais os jovens e os adultos podem ter um papel ativo. É, pois, com esta ambição que a presente proposta de investigação surge, adaptando os modelos de didática geral e transpondo-os para a Formação a Distância, apostando na heurística, um modelo de aprendizagem proposto por Stewart Hase e Chris Kenyon, nos anos 2000. Trata-se de um processo no qual o formando e o formador são uma única pessoa, podendo ser o formador um facilitador do processo educacional, o indivíduo busca o conhecimento, sendo ele responsável por procurar o conteúdo a ser aprendido e a traçar a sua própria metodologia Blaschke (2012), Hase (2009) Hase (2011) Oliveira (2018) Hase & Kenyon (2001). Pretende-se, igualmente, contribuir para a apresentação de um modelo didático no contexto de e-Learning na formação profissional para o ensino da língua inglesa na formação profissional a distância, daqui em diante designado por MDFP@, colaborativo, cooperativo, aberto e flexível, no contexto português.

No que respeita à Formação a Distância (FaD), o e-Learning permite, sobretudo, a flexibilidade, a inclusão digital, a interação, a aprendizagem centrada no formando, a redução da obrigatoriedade de deslocação física, a redução de custos. No atual cenário de pandemia, devido à Covid-19, a formação profissional em Portugal tem vindo a vencer algumas resistências no que toca à utilização do e-Learning. Contudo, enquanto grande sustentáculo no processo de transformação da sociedade, esta forma de aprendizagem deverá apostar cada vez mais na formação em rede, devido à necessidade de (re)adaptação das pessoas e das instituições às exigências e à competitividade decorrentes da sociedade global.

A área da educação, especificamente a didática, não está alheia a estas alterações de paradigmas e, recentemente, tem vindo a preocupar-se também com as três principais dimensões da educação - a educação a distância<sup>3</sup>, a educação aberta<sup>4</sup> e a educação *online*<sup>5</sup> -, no sentido de entender os aspetos organizacionais e metodológicos do processo de ensino e de aprendizagem. Iniciam-se, assim, novas discussões em torno da didática.

---

<sup>3</sup> Contextos mistos ou e-Learning puramente virtual.

<sup>4</sup> Voltada para a disponibilização de conteúdos e percursos formativos abertos.

<sup>5</sup> Reforço da infraestrutura tecnológica e aposta mais em tecnologias emergentes (Mendes, Bastos, Amante, Aires, & Cardoso, 2018, p. 7).

A didática na formação a distância, por sua vez, vai muito para além dos materiais e atividades disponibilizados nas diversas plataformas *online*, sendo necessária a intervenção de todos no processo de ensino e de aprendizagem de forma a possibilitar ao formando múltiplos cenários de aprendizagem que lhe permitam adquirir e desenvolver competências multidimensionais, tais como a autonomia, a reflexão crítica, a criatividade e a persistência. Por conseguinte, a didática na formação profissional a distância é essencial para o ensino da língua inglesa.

A presente tese encontra-se organizada em quatro grandes partes. Na Parte I – Da experiência ao objeto de estudo, explicamos tudo o que tem que ver com a escolha do tema da investigação, assim como realçamos o facto de esta ser uma consequência natural do percurso académico e profissional que temos vindo a empreender até aqui.

A Parte II - Enquadramento teórico reúne os fundamentos teóricos em que esta investigação se encontra ancorada. Faz-se uma contextualização da formação profissional em Portugal e uma breve resenha histórica até ao aparecimento do Instituto do Emprego e Formação Profissional, IP (Cardim (1999); CEDEFOP (2020); Martins & Martins (2016); Catarino, Melo, & et al. (2019); Barbosa, Melo, Rodrigues, & et al. (2019)). Em primeiro lugar, é contextualizado o e-Learning em Portugal e identificando uma das instituições de ensino superior, a Universidade Aberta, pioneira nesta metodologia para, imediatamente a seguir, se relacionar aquele no contexto da formação a distância no contexto do IEFPP, IP, dando destaque aos modelos pedagógicos que estão na sua base. Em segundo lugar, são feitas considerações acerca do e-Learning e do ensino da língua inglesa na formação profissional a distância bem como das competências para o ensino e aprendizagem da língua inglesa no século XXI relacionando-as com os desafios de ensinar a língua inglesa na formação profissional a distância. Referem-se as estratégias para desenvolver a competência intercultural e a competência comunicativa intercultural no ensino de língua inglesa através de e-Learning e mencionam-se as abordagens sociais e individuais no contexto da formação profissional a distância (National Research Council (2012), WEF (2015-2021), Council of Europe (2018), CEGOC (2020), Almeida (2021), Figueiredo, A.D (2019)).

Por fim, apresentam-se os cenários e estratégias didáticas e referem-se, igualmente, algumas das teorias de aprendizagem para o ensino de língua inglesa a distância, como a personalização (Barros, 2020). Abordam-se também a didática e as estratégias de ensino da língua inglesa na formação profissional a distância Mello & Barros (2014).

A Parte III – Metodologia é dedicada aos procedimentos metodológicos adotados. Realça-se que a presente investigação foi realizada com base na metodologia *Development Research*, com o objetivo de criar e implementar um modelo didático para o ensino de língua inglesa na formação profissional a distância, que possibilite aos jovens e adultos desenvolverem as suas competências comunicativas e digitais. Neste ponto, são clarificadas as escolhas feitas e a estruturação da metodologia adotada tendo em conta o problema, os objetivos e as questões levantadas para a investigação. São, ainda, apresentadas uma discussão dos resultados obtidos durante a investigação, a inovação que esta tese representa e novas orientações para o futuro.

Por fim, a Parte IV contempla a discussão e análise de resultados, bem como as conclusões e considerações finais da investigação.



# **PARTE I – Da experiência ao objeto de estudo**

## 1. Da experiência profissional ao objeto de pesquisa

O século XXI trouxe consigo transformações profundas que se traduzem num mundo cada vez mais digital e global e que constituem as bases da apelidada Sociedade do Conhecimento. Tais alterações têm vindo a contribuir para mudanças significativas na educação e, sobretudo, na formação profissional, que aqui se pretende destacar. É certo que os jovens e os adultos dominam algumas tecnologias digitais, mas dirigem-nas, essencialmente, para o consumo, excluindo competências concetuais e culturais superiores que lhes permitam, por exemplo, rejeitar informações falsas veiculadas *online*. Um dos grandes desafios é, por isso, dotar os jovens e os adultos de competências multidimensionais, conduzindo-os a serem utilizadores esclarecidos, criadores e participantes ativos, que sintam as tecnologias como uma pertença cultural e autónoma.

Os principais referenciais de competências de nova geração - *Partnership for 21st Century Learning* (2006), *Key Competences for Lifelong Learning* (2006), da União Europeia, o novo referencial de competências globais da OCDE (2016), o referencial do *World Economic Forum* (WEF, 2015, 2016, 2017, 2018, 2021) - apresentam uma panóplia de categorias de saberes, aptidões, atitudes e valores que conduzem os jovens e os adultos à ação. De entre essas competências destaca-se, para a presente investigação, a comunicação quer na língua materna, quer numa língua estrangeira, bem como as competências tecnológicas (Figueiredo A. D., 2018) (Comissão Europeia, 2018). Tal acontece porque a formação profissional não pode nem deve ficar indiferente ao papel da Educação a Distância que, atuando como facilitador da comunicação, auxilia e possibilita os Formandos a adquirirem as competências que os jovens e os adultos da década de 2030 deverão possuir para agirem no mundo global.

Necessitamos, portanto, de alterar paradigmas. A utilização do e-Learning na formação profissional pressupõe uma didática adaptada ao mundo digital, que combata a inércia do sistema formativo tradicional, no qual o modelo didático do formador ainda se sobrepõe ao do formando.

A investigação que se pretendeu levar a cabo tem como título “e-Learning e formação profissional: cenários e estratégias didáticas para o Ensino de língua

inglesa (LE/L2)” e terá como contexto específico de desenvolvimento o Instituto do Emprego e Formação Profissional, IP (Anexo I). Dentro deste tema, e porque são poucos os estudos neste contexto, até à data, em Portugal, pretende-se analisar a estrutura didática utilizada nos cursos e-Learning existentes e criar e implementar um modelo didático para o ensino de língua inglesa na formação profissional a distância, capaz de preparar, de forma inovadora, os jovens e os adultos inseridos na perspetiva da Sociedade da Informação do século XXI, na medida em que “o nosso mundo está em processo de transformação estrutural desde há duas décadas. É um processo multidimensional, mas está associado à emergência de um novo paradigma tecnológico, baseado nas tecnologias de comunicação e informação” (Castells, 2005, p. 17).

Já muito se escreveu sobre a Sociedade do Conhecimento. Cientes desse facto, não poderíamos deixar de apresentar nos parágrafos que se seguem uma breve resenha da sua influência na construção do saber e, conseqüentemente, na formação profissional.

Neste sentido, podemos começar por dizer que o conceito Sociedade do Conhecimento surge a partir das redes sociais, das interações e das colaborações entre os indivíduos que as frequentam. Nessas plataformas, os sujeitos discutem questões, refletem sobre elas, ensinando e aprendendo uns com os outros, em todas as áreas do conhecimento (Musacchio, 2020). Este conceito foi introduzido com o intuito de caracterizar a nova era da nossa sociedade com todas as suas profundas transformações, surgindo posteriormente conceitos como aldeia global, era digital e sociedade pós-industrial, que remetem para a dimensão dessas grandes transformações. Apesar de a tecnologia ser um fator primordial para a nova organização social, pode dizer-se que “é condição necessária, mas não suficiente para a emergência de uma nova forma de organização social baseada em redes, ou seja, na difusão de redes em todos os aspetos da atividade na base das redes de comunicação digital” (Castells, 2005, p. 17). Segundo o referido autor, informação e conhecimento sempre existiram, o que difere é a forma como estes são apresentados. A questão que agora se coloca não é como chegar à sociedade em rede,

a questão é reconhecer os contornos do nosso novo terreno histórico, ou seja, o mundo em que vivemos. Só então será possível identificar os meios através dos quais, sociedades específicas em contextos específicos, podem atingir os seus objetivos e realizar os seus valores, fazendo uso das novas oportunidades geradas pela mais extraordinária revolução tecnológica da humanidade, que é capaz de transformar as nossas capacidades de comunicação, que permite a alteração dos nossos códigos de vida, que nos fornece as ferramentas para realmente controlarmos as nossas próprias condições, com todo o seu potencial destrutivo e todas as implicações da sua capacidade criativa.

(Castells, 2005, p. 3)

É por isso que utilizar a Internet ou mesmo os computadores na formação profissional não nos leva a grandes mudanças sociais, mas depende de onde, por quem, com que objetivo e como são usadas as tecnologias de comunicação e informação. Neste sentido, este paradigma tecnológico tem capacidades de desempenho superiores em relação aos anteriores sistemas tecnológicos. No entanto, para saber utilizá-lo, “precisamos de conhecer a dinâmica, os constrangimentos e as possibilidades desta nova estrutura social que lhe está associada: a sociedade em rede” (Castells, 2005, p. 3). Esta nova forma de organização social define-se do seguinte modo:

A sociedade em rede, em termos simples, é uma estrutura social baseada em redes operadas por tecnologias de comunicação e informação fundamentadas na microelectrónica e em redes digitais de computadores que geram, processam e distribuem informação a partir de conhecimento acumulado nos nós dessas redes.

(Castells, 2005, p. 4)

De facto, as organizações em rede são críticas, tal como foi crítico o processo de integração vertical da produção num grande número de organizações da era industrial:

As redes são estruturas abertas que evoluem acrescentando ou removendo nós de acordo com as mudanças necessárias dos programas que conseguem atingir os objetivos de performance para a rede. Estes programas são decididos socialmente fora da rede mas a partir do momento em que são inscritos na lógica da rede, a rede vai seguir eficientemente essas instruções, acrescentando, apagando e reconfigurando, até que um novo programa substitua ou modifique os códigos que comandam esse sistema operativo.

(*ibid*, 2005, p. 5)

As redes operam ao longo de vários processos que se reforçam uns aos outros desde os últimos vinte e cinco anos, como, por exemplo, pequenas e médias empresas que formam redes de negócios, mantendo a sua autonomia e

flexibilidade enquanto tornam possível a utilização conjunta de recursos para atingir a massa crítica, conseguindo, assim, competir no mercado. De facto, podemos dizer que a atividade económica é realizada por redes de redes, construídas em torno de projetos de negócio específicos. Esta sociedade da informação exige novos conhecimentos e novas práticas, obriga a um esforço de aprendizagem permanente. Há necessidade de dispor de trabalhadores cada vez mais flexíveis e dinâmicos, com abertura e receptividade à mudança. Podemos, então, afirmar que o desenvolvimento acelerado das novas tecnologias está a provocar uma metamorfose global e radical. Neste sentido, convém refletirmos acerca das principais características da sociedade da informação.

Em primeiro lugar, destacamos a globalização e a instantaneidade como características desta sociedade. O mundo transformou-se numa aldeia global, conforme já referido, e, num abrir e fechar de olhos, sabemos o que se passa do outro lado do mundo. Hoje podemos assistir, em direto, a acontecimentos que estão a ocorrer a milhares de quilómetros de distância, ou seja, o horizonte das pessoas deixou de ser a aldeia ou a região e passou a ser todo o planeta. As pessoas podem deslocar-se com mais facilidade pelos vários continentes e a informação circula por todo o globo, tornando-se global como a economia. Em suma, o homem tornou-se planetário, vencendo a distância.

Em segundo lugar, podemos apontar a velocidade e a aceleração como atributos da sociedade da informação, ou seja, atualmente, as informações são veiculadas à velocidade da luz com a ajuda, por exemplo, da Internet. Todos os novos meios e suportes da informação, para além de permitirem um incremento na produção e circulação da informação, fazem com que cada vez se produza mais e mais depressa. A ideia que subjaz a tudo isto é que hoje em dia nada é estável, tudo se transforma, e muito rapidamente.

Em terceiro lugar, gostaríamos de realçar neste tipo de sociedade a crescente circulação da informação que conduz a uma desatualização constante. Longe vão os tempos em que uma licenciatura proporcionava conhecimento suficiente para toda a vida. Hoje, há a constante necessidade de nos atualizarmos para que os nossos conhecimentos não fiquem obsoletos. Neste sentido, existe nesta sociedade a necessidade de formação permanente, ou seja, além do tempo de

estudo, temos também os conhecimentos que resultam da nossa vivência, do nosso trabalho, e até da socialização com o outro em sociedade. Na verdade, temos de ter em mente que nunca estamos atualizados, dado o ritmo de mudança ser tão rápido.

A quarta e última particularidade que apontamos como característica desta sociedade é a mediatização. Estamos imersos num ambiente social novo, no qual o contacto direto com o outro e com o exterior passou a ser tendencialmente mediado pela tecnologia, isto é, privilegiamos o contacto digital em detrimento do contacto físico. Dito de outro modo, passamos a ter o que chamamos de realidade virtual, com base na tecnologia.

Estas características e cenários tornaram-se ainda mais evidentes e amplamente discutidos durante a pandemia do novo coronavírus. O ensino profissional necessitou de se adaptar e de (re)estruturar novos caminhos para que o acesso ao ensino e à aprendizagem continuasse a ocorrer.

O Instituto do Emprego e Formação Profissional, IP, contexto no qual esta investigação terá lugar, ciente da sua missão e, conseqüentemente, da necessidade de se (re)adaptar e recorrer a estratégias didáticas e pedagógicas para continuar a dar uma resposta ao seu público-alvo, apostou fortemente na Formação a Distância. A este propósito, relativamente ao IEF, importa referir que este está “integrado na administração indireta do Estado, e é um Instituto dotado de autonomia administrativa, financeira e património próprio, prossequindo atribuições do Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social, sob superintendência e tutela do respetivo ministro” (Decreto-Lei nº 143/2012); atua em todo o território continental e tem como principal objetivo combater o desemprego através de políticas ativas de emprego, das quais se destaca a formação profissional. A sua missão passa por:

promover a informação, a orientação, a qualificação e a reabilitação profissional, com vista à colocação e progressão profissional dos trabalhadores no mercado de trabalho, a qualificação escolar e profissional dos jovens e adultos, através, respetivamente da oferta de formação de dupla certificação e formação profissional certificada, ajustada aos percursos individuais e relevante para a modernização da economia e a realização, por si ou em colaboração com outras entidades, das ações de formação profissional adequadas às necessidades das pessoas e de modernização e desenvolvimento do tecido económico [...]. Incentivar a inserção profissional dos

diferentes públicos através de medidas específicas, em particular para aqueles com maior risco de exclusão do mercado de emprego e participar na coordenação das atividades de cooperação técnica desenvolvidas com organizações nacionais e internacionais e países estrangeiros nos domínios do emprego, formação e reabilitação profissionais.

(*ibid*, 2012)

Para além dos Serviços Centrais, em Xabregas, Lisboa, o Instituto conta com cinco Delegações Regionais (Norte, Centro, Lisboa e Vale do Tejo, Alentejo e Algarve), onde se pretende levar a cabo a presente investigação. Dessas delegações fazem parte 30 Centros de Emprego e Formação Profissional, 23 Centros de Emprego, 1 Centro de Formação e Reabilitação Profissional, em Alcoitão, e 23 Centros de Formação Profissional de Gestão Participada.<sup>6</sup>

## **1.1. Justificação da escolha do tema**

Muitos foram os motivos que estiveram na base da escolha deste tema de investigação e que, conjugados, dão um sentido coerente à proposta enunciada. Referimo-nos às dimensões de ordem pessoal, profissional, social, científica e filosófica, relatadas a seguir, que têm o intuito de esclarecer quais as contribuições que pretendemos alcançar com a investigação.

Habitualmente, o interesse e a motivação por detrás da conceção de uma investigação de doutoramento nascem da experiência. Ora, este caso não é diferente, uma vez que o percurso académico e a atividade profissional, esta última intimamente ligada à formação profissional, sempre me levaram a algumas inquietações no que se refere às contribuições, aos desafios e às oportunidades que a tecnologia e as suas ferramentas, nomeadamente o e-Learning, poderiam proporcionar à formação profissional. Tal questionamento deve-se, sobretudo, ao facto de, profissionalmente, ter sido formadora de línguas estrangeiras e de recorrer frequentemente às tecnologias digitais. Torna-se, portanto, relevante fazer uma breve descrição do meu percurso académico e profissional até aqui.

---

<sup>6</sup> Protocolos celebrados entre o IEFP e Parceiros Sociais, como Associações Patronais, Sindicais e Profissionais.

A Licenciatura em Tradução, em 2005, permitiu-me iniciar a minha carreira profissional enquanto professora de línguas no ensino básico e secundário. Concomitantemente, fazia legendagem de filmes para uma cadeia de televisão. Pouco tempo depois, ingressei na formação profissional, área em que permaneço até hoje e na qual me sinto, efetivamente, realizada.

No âmbito da formação profissional, e numa Escola Profissional, tive a oportunidade de participar em projetos internacionais, dos quais destaco o projeto *Grundtvig*,<sup>7</sup> através da criação e implementação de um curso de língua inglesa, em formato b-Learning, cujos resultados foram apresentados aos países parceiros.

A par disso, no IEFP, IP, integrei várias equipas de trabalho e tive a possibilidade de conhecer duas delegações, a Delegação de Lisboa e Vale do Tejo e a Delegação Centro, esta última onde me encontro atualmente. De 2006 a meados de 2016, prestei serviços de formação em Língua Inglesa e Língua Espanhola, de acordo com as respetivas habilitações, em cursos integrados nas diferentes modalidades de Aprendizagem (APZ), Educação e Formação de Adultos (EFA), Vidas Ativas Desempregados (VAD), Cursos de Especialização Tecnológica (CET), nas componentes de formação de base, sociocultural, científica e tecnológica, e ainda em processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC). Ministrei, portanto, formação presencial em línguas estrangeiras, com recurso a diferentes estratégias, métodos, técnicas e instrumentos de formação e avaliação, incluindo atividades de diagnóstico e de avaliação de formandos; e propus, sempre que se justificava, estratégias de recuperação preventivas de insucesso ou de abandono da formação, estabelecendo uma relação pedagógica diferenciada, dinâmica e eficaz com múltiplos grupos e em função dos perfis individuais, de forma a favorecer a aquisição de conhecimentos e competências, bem como o desenvolvimento de atitudes e comportamentos adequados ao desempenho profissional. Concebi recursos didático-pedagógicos de apoio à formação, planifiquei e organizei a

---

<sup>7</sup>O projeto *Grundtvig* diz respeito a todas as formas de educação para adultos (European Union, 2009).



formação. Em maio de 2016, aceitei o desafio de acumular as funções de formadora e de coordenadora de ações na Unidade de Formação, tendo-me sido atribuídas, num período inicial, as unidades de formação de curta duração, como é o caso da modalidade Vida Ativa Desempregados (VAD). Mais tarde, passei a coordenar, igualmente, os cursos de longa duração tendo a meu cargo várias modalidades de formação, nomeadamente, Aprendizagem (APZ), cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) e Cursos de Especialização Tecnológica (CET).

A experiência profissional vivida até então aguçou ainda mais o meu fascínio pela formação profissional e levou-me a aprofundar os meus conhecimentos no Mestrado em Supervisão Pedagógica, que culminou com a defesa da dissertação “A supervisão de um curso de formação em e-Learning em contexto empresarial”. Este projeto foi realizado no Centro de Formação Contínua de uma Grande Empresa Nacional (GEN) no qual se pretendeu apresentar princípios, metodologias e estratégias no sentido de implementar soluções inovadoras de e-Learning à luz da Supervisão Pedagógica na formação profissional contínua. Pretendeu-se, igualmente, aferir quais as características pedagógicas que, partindo do Modelo Pedagógico Virtual da Universidade Aberta, através dos seus contributos pedagógicos, da sua componente colaborativa, reflexiva e interativa, podiam ser aplicadas no ensino formal a distância num Centro de Formação Contínua em contexto empresarial.

Os resultados apurados permitiram constatar que algumas empresas partem do pressuposto de que a formação profissional é um fator determinante no atual contexto de modernização e inovação ininterruptas e aceleradas, devendo ser encarada por todos como uma ferramenta preciosa que acrescenta mais-valias ao conhecimento e à satisfação individual e profissional. Permitiram, igualmente, perceber que a formação profissional em contexto empresarial, através de cursos em e-Learning, provoca mudanças consideráveis do ponto de vista social, cultural e económico. Neste sentido, as empresas estão cientes da necessidade de recorrer a novas metodologias, a práticas complementares e ao mesmo tempo inovadoras no processo de aprendizagem no contexto das denominadas *Learning*

*Organizations* (LO),<sup>8</sup> com o intuito de facilitar a adaptação do indivíduo num mercado de trabalho que se sente mais exigente.

As discussões promovidas durante o mestrado em Supervisão Pedagógica permitiram comprovar que as tecnologias digitais provocam alterações profundas nos indivíduos, sobretudo do ponto de vista social, cultural e económico. Contudo, isto pressupõe um acompanhamento mais efetivo, eficaz e eficiente, por parte do Instituto e das entidades ligadas à formação profissional e dos seus modelos didáticos de ensino e aprendizagem, na tentativa de (re)aproximar as diferentes gerações às reais exigências do mundo do trabalho global.

A experiência profissional e as descobertas resultantes do mestrado originaram novos desassossegos e conduziram-me ao Doutoramento em Didática das Línguas - Multilinguismo e Educação para a Cidadania Global oferecido pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa em parceria com a Universidade Aberta, Portugal, em 2018, com vista à linha de investigação: e-Learning e Formação Profissional: cenários e estratégias didáticas para o Ensino de Língua Inglesa (LE/L2). Ao enveredar por este caminho, tem-se em mente vários fatores, que se enumeram de seguida.

Em primeiro lugar, não podemos esquecer que, numa Europa plurilingue e pluricultural, o acesso a várias línguas, sobretudo à língua inglesa, torna-se cada vez mais valioso para os cidadãos europeus, não só como predicado para a comunicação com os outros, mas também como fundamento-base de educação cívica, democrática e humana. Veja-se, a este propósito, o que considera o Conselho da União Europeia no ponto 5:

As competências multilingues estão no centro da visão de um Espaço Europeu da Educação. Com o aumento da mobilidade para fins de educação, de formação e de trabalho no interior da União, o aumento da migração de países terceiros para a União e a cooperação global a nível mundial, os sistemas de educação e formação devem reconsiderar os desafios do ensino e aprendizagem de línguas e as oportunidades oferecidas pela diversidade linguística da Europa.

(Matei, 2019)

---

<sup>8</sup> Resultado da convergência de cinco disciplinas: o raciocínio sistémico (integração dinâmica entre o todo e as suas partes); o domínio pessoal (os objetivos, a energia e a paciência); a consciencialização dos modelos mentais enraizados (exame dos mesmos de forma minuciosa); a definição de um objetivo comum (desenvolvimento de um sentimento de coesão); a disciplina de aprendizagem em grupo (o fundamental é o grupo e não o indivíduo) (Alves & Dias, 2011, p. 60).

O mesmo Conselho recomenda ainda que os Estados-Membros

incentivem a investigação sobre pedagogias inovadoras, inclusivas e multilingues e a sua utilização, nomeadamente, a título de exemplo, a utilização de ferramentas digitais, da intercompreensão e de formas de ensinar disciplinas através de uma língua estrangeira (Aprendizagem Integrada de Conteúdos e de Língua) e a inovação na formação inicial de professores.

(*ibid*, 2019)

Neste sentido, no contexto da formação profissional no IEF, IP, a aprendizagem das línguas assume um papel significativo na formação integral dos jovens e adultos, não apenas no que diz respeito à aquisição e/ou aprofundamento de saberes, como também na construção de uma educação para a cidadania global. Por conseguinte, a aprendizagem da língua inglesa - que tem vindo a adquirir o estatuto de primeira língua na comunicação mundial, quer na comunidade negocial, quer nas tecnologias globais de informação, quer ainda na ciência ou na divulgação científica, entre outras - inscreve-se num processo mais vasto, que ultrapassa a mera competência linguística, englobando aspetos ligados ao desenvolvimento pessoal e social dos jovens e adultos, levando-os a construir a sua identidade através do contacto com outra língua e cultura. A aprendizagem da língua inglesa favorece o desenvolvimento de uma atitude proativa, reflexiva, analítica e crítica, face à realidade, confluindo para a formação de cidadãos ativos, intervenientes e autónomos.

Em segundo lugar, considera-se que, numa época em que há já muitas empresas na área da formação a oferecer cursos de língua inglesa através de e-Learning, é preciso marcar a diferença. Para que se alcance o sucesso em ambientes e-Learning, defende-se que os componentes estratégicos a vigorar na formação contínua *online* deverão englobar: contextos e metodologias de aprendizagem numa lógica colaborativa e cooperativa; profissionais com competências científicas e pedagógicas que possibilitem a aprendizagem em contexto de e-Learning; conteúdos apresentados com rigor, qualidade e diversidade, tendo por base a tecnologia (áudio, vídeo, imagem, *storytelling*, animações multimédia, gamificação, fóruns, simulações, metaverso) com o intuito de promover a interação, a comunicação, a inclusão e a aprendizagem em rede.

Tudo isto culminará em sistemas de avaliação que devem, desde logo, ser rigorosos e transparentes. Nesta linha de ideias, e para Dias Figueiredo (2005), citado por Santos, Moreira & Peixinho (2014),

os conteúdos deverão ser “tecidos” em conjunto com toda a realidade a que se destinam. Essa realidade é o contexto. No entanto, se olharmos para ela de muito perto, os aspetos sobre os quais recai a nossa atenção começam a transformar-se em conteúdos. Se, pelo contrário, nos afastarmos, eles regressam ao estado de contexto [...]. Se não se destinarem a ser “tecidos”, de forma equilibrada, com os contextos, os conteúdos não têm razão para existir [...].

(Santos, Moreira, & Peixinho, 2014, p. 33)

Posto isto, a plataforma de e-Learning não pode nem deve ser um mero repositório de informação. A oferta de um manancial de possibilidades e de materiais colaborativos pode ser considerada pelo formando como requisito final para que o mesmo opte por uma determinada entidade em detrimento de outra. Para que a entidade possua material de boa qualidade, é preciso que haja um planeamento didático-pedagógico prévio à sua elaboração, no qual se definam os conteúdos que serão abordados e quais os profissionais capacitados para o efeito. Neste sentido, há que apoiar os vários intervenientes na formação profissional e dotá-los de competências que auxiliem a migração emergencial do ensino presencial para a Formação a Distância e construir, colaborativa, inclusiva e cooperativamente, o conhecimento (Pereira, Mendes, Morgado, Amante, & Bidarra, 2007) (Mendes, António Quintas, Bastos, Glória, Amante, Lúcia, Aires, Luísa, & Cardoso, Teresa, 2018).

Em terceiro lugar, realça-se o contexto sanitário em que vivemos. Tendo em conta a situação dramática que o mundo atravessou desde finais de 2019, devido à pandemia do novo coronavírus Covid-19, a Associação Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP) reforçou a importância desta investigação no seio da formação profissional, através de alguns esclarecimentos que pretendem contribuir para assegurar o desenvolvimento das modalidades de qualificação de adultos à distância, sobretudo através de e-Learning, tendo em conta as condições e recursos das entidades para tal: “[...] qualquer entidade da rede do Sistema Nacional de Qualificações (SNQ) pode desenvolver qualificações do Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ) com recurso à metodologia de

formação à distância (e-Learning)” (ANQEP, 2020). Por conseguinte, e mais do que nunca, a formação a distância (FaD) no IEFP é essencial e apresenta-se como facilitadora da mudança, da reflexão crítica e da aquisição de competências para novas formas de trabalho a nível global.

Em quarto lugar, importa realçar os motivos de natureza científica. A inspiração para o tema que aqui se apresenta surgiu também da participação em congressos nacionais e internacionais, bem como da leitura de livros e artigos na área da didática, do ensino da língua inglesa, da formação profissional e do e-Learning. Todas essas oportunidades e pesquisas culminaram na escrita e publicação de alguns artigos sobre o tema; dos quais se pretende destacar:

- 2022 - Publicação do Referencial de formação pedagógica de Formadores em conteúdos digitais para autoaprendizagem (e-Conteúdos), IEFP, IP.
- 2022 – Publicação e apresentação do artigo na INTED 2022, *16<sup>th</sup> annual International Technology, Education and Development Conference* (Anexo IX).
- 2022 - Publicação do artigo “Referencial de formação pedagógica de Formadores em conteúdos digitais para autoaprendizagem (e-Conteúdos) no XXIX Colóquio da AFIRSE Portugal - A Educação e os Desafios da Sociedade Contemporânea (Anexo VIII).
- 2019 – Publicação do artigo “A e-Supervisão Didático-pedagógica de Cursos de Formação e-Learning em Contexto Empresarial: Estudo de Caso em Portugal”, na revista *Indagatio Didactica* vol. 11 n.º 4 (2019) – Universidade de Aveiro.
- 2019 - Participação e apresentação da comunicação “Orientação: Motivação e Realização para o Futuro” no seminário Que Lugar no Mundo do Trabalho ao abrigo do Programa Motiva-te 2019, enquadrado na Semana do Empreendedorismo, que decorreu na Marinha Grande.
- 2019 – Participação no VI Congresso Nacional da Formação Profissional - Pensar a Formação: Era Digital e Humanismo, que decorreu no Grande Auditório do ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa.

- 2018 – Participação e apresentação da comunicação “Estratégias de Aprendizagem Personalizadas com Jogos Didático-pedagógicos” no VI Encontro Nacional de Formadores - O Jogo, a Curiosidade e Prazer na Aprendizagem, que decorreu no IPL, em Leiria.
- 2018 – Participação, apresentação e publicação do artigo “*Estilos de Aprendizaje, Competencia Cultural Intercultural en el Aula de Lengua Extranjera y las Tecnologías Digitales*”, no VIII Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje, organizado pela Universidad del Atlántico, Barranquilla – Colombia.
- 2016 – Participação, apresentação e publicação do artigo “O e-Learning e o b-Learning em Contexto Empresarial”, no VII Congresso Mundial de Estilos de Aprendizagem, organizado pelo Instituto Politécnico de Bragança.
- 2016 – Participação, apresentação e publicação do artigo “A Supervisão Pedagógica em e-Learning em Contexto de Formação Empresarial: Estudo de Caso em Portugal”, no XXI Congreso Internacional de Tecnologías para la Educación y el Conocimiento y VIII de Pizarra Digital: Encuentro entre Culturas y Sociedad Digital, em Madrid.
- 2015 – Participação na conferência Educar na Web Social: Desafios e Possibilidades, organizada pelo Centro Local de Aprendizagem da Universidade Aberta, em Porto de Mós, em parceria com a Livraria Arquivo, em Leiria.

Finalmente, pode dizer-se que uma inquietação filosófica está também na base desta proposta de investigação científica. Apesar dos inúmeros progressos ocorridos nos últimos anos na criação de instrumentos e aplicações ao serviço da Educação a Distância, urge criar e implementar um modelo didático para o ensino de língua inglesa na formação profissional a distância. Assim, podem-se formular as seguintes perguntas:

- Q1. Como está a ser desenvolvida a formação a distância (e-Learning) no IEFP?
- Q2. Como pode a didática aliada ao e-Learning contribuir para que os jovens e adultos que frequentam a formação profissional possam adquirir as competências comunicativas e digitais esperadas?
- Q3. Que aspetos didáticos devem ser considerados para a elaboração de um modelo didático para o ensino da língua inglesa na formação profissional a distância - MDFP@?

Neste sentido, através desta investigação, pretende-se dar resposta a uma interrogação que engloba todas as questões anteriores: “Como criar e implementar um modelo didático para o ensino da língua inglesa na formação profissional a distância?”. Com o intuito de viabilizar dados para a investigação que se pretende levar a cabo, tem-se o IEFP como uma proposta viável, dada a representatividade que este instituto tem em Portugal. Importa ressaltar que o ensino de línguas é um tema transversal e que estará na base de futuros referenciais de orientação, no contexto português e europeu, na formação profissional. Além do mais, de acordo com os referenciais recentes da área de e-Learning e formação profissional em Portugal, pode-se verificar que não existe, à data, um modelo didático que promova o desenvolvimento de competências de forma sustentada no âmbito da aprendizagem das línguas direcionado para a formação profissional (Dias, P., 2013). Apesar de tudo, o Decreto-lei nº 133/2019, de 3 de setembro, que aprova o regime jurídico do ensino superior ministrado a distância, deixa já uma janela aberta relativamente à extensão dos pressupostos ali descritos para a formação profissional, em Portugal.

## **1.2. Objetivos**

### **1.2.1. Objetivo geral**

A principal contribuição desta investigação consiste em criar e implementar um modelo didático para o ensino de língua inglesa na formação profissional a distância (MDFP@) que possibilite aos jovens e adultos desenvolverem as competências comunicativas e digitais.

### **1.2.2. Objetivos específicos**

Sendo o processo de ensino e de aprendizagem *online* uma área que tem vindo a alargar os seus horizontes, o seu campo de atuação e população-alvo, é pertinente, neste momento, equacionar as estratégias possíveis em cursos de e-Learning no contexto profissional que possibilite um processo de ensino e de aprendizagem de qualidade. Por isso, o presente estudo visa contribuir para essa possibilidade, tomando como referência os objetivos seguintes:

- Identificar o percurso dos cursos em e-Learning desenvolvidos na formação profissional no IEFP;
- Organizar os elementos estruturantes de um modelo didático no contexto de e-Learning para o ensino da língua inglesa na formação profissional a distância no IEFP, de acordo com a pesquisa documental levada a cabo e com os questionários realizados neste contexto;
- Criar e implementar um modelo didático para o ensino de língua inglesa na formação profissional a distância no IEFP.



## **PARTE II - Enquadramento teórico**

## **2. O Instituto do Emprego e Formação Profissional, IP**

Ao longo deste capítulo será apresentada a fundamentação teórica para que possamos, mais adiante, ser capazes de apresentar um modelo de ambiente virtual com estratégias adaptativas e inclusivas para personalizar cursos de e-Learning na formação profissional.

Nos subcapítulos seguintes, podem ser encontradas referências teóricas sobre a formação profissional, destacando o papel e a importância do Instituto do Emprego e Formação Profissional, em Portugal, o e-Learning no contexto da formação profissional e os desafios e oportunidades da Formação a Distância.

### **2.1. O Estado e a Formação Profissional em Portugal – breve resenha histórica**

*Formação profissional é toda a formação que tem como objetivo dotar o indivíduo de competências com vista ao exercício de uma ou mais atividades profissionais.*

(Decreto-Lei n.º 14/2017)

As políticas de emprego e formação têm sofrido ao longo do tempo profundas alterações, que se encontram estritamente ligadas às flutuações da conjuntura económica, nacional ou internacional. A resenha histórica que se apresenta de seguida sobre a evolução da Formação Profissional em Portugal evidencia que, desde muito cedo, o Estado Português teve um papel operativo na execução das políticas de emprego e formação, o que o torna, em grande parte, responsável pela evolução que as mesmas apresentam. Com o intuito de melhor compreendermos a afirmação anterior, resumiremos brevemente o trajeto da formação em Portugal desde o século XVIII até ao surgimento do Instituto do Emprego e Formação Profissional, IP.

Com efeito, uma sociedade sustentável e organizada é precisamente a que investe no aperfeiçoamento de um sistema de transmissão de conhecimentos, rumo a um progresso, também ele sustentável. Ao longo de gerações, a crescente

complexidade das sociedades humanas exigiu a criação de um sistema de transmissão de conhecimentos, comportamentos e atitudes, suportado pela formação profissional. Em Portugal e no resto da Europa, até à Revolução Industrial, os conhecimentos técnicos e profissionais aconteciam fundamentalmente no local de trabalho, onde os artífices ensinavam aos aprendizes tudo sobre o seu ofício e arte.

No século XVIII, a intervenção inovadora do Marquês de Pombal estabeleceu um marco histórico através da criação de instituições precursoras do ensino técnico, as “aulas”, das quais se destacam as ligadas ao comércio. O principal objetivo dessa ação foi tornar o ensino mais especializado sem que os alunos estivessem diretamente vinculados a um mestre, e possibilitando aos aprendizes não só adquirir conhecimentos relacionados com o *modus operandi* dos instrumentos de trabalho mas também elementos cognitivos (Martins & Martins, 2016, p. 10).

Ainda que esta tenha sido uma medida muito importante na época, pode dizer-se que o ensino técnico, no sentido mais teórico do termo, teve início apenas no século XIX, altura em que, como consequência da Revolução Industrial, se verificou uma crescente preocupação a nível dos conhecimentos científico e técnico dos operários. O ensino técnico era vocacionado para profissões técnicas e a sua estrutura curricular, altamente especializada, com uma formação fortemente teórica e científica. Tinha uma estrutura curricular de matriz escolar e, por isso, tinha uma estreita relação com as disposições mais gerais e tradicionais do ensino académico, permitindo a continuação de estudos. Por sua vez, a formação profissional caracterizava-se pela sua vertente prática, com fins ocupacionais, tinha por objetivo fundamental a preparação para a vida profissional e apresentava uma estrutura curricular de matriz laboral (Lourenço T. , 2015, pp. 15-20).

Naquele século, marcado essencialmente pela ascensão do liberalismo e pela crescente responsabilidade do estado na Educação, Manuel da Silva Passos (mais conhecido como Passos Manuel) sublinhou a importância de se aliar às artes as teorias científicas e criou, em 1836 e 1837, dois Conservatórios de Artes e Ofícios, um em Lisboa e outro no Porto. Nestes espaços educativos, para além do ensino teórico, era possível encontrar à disposição do público diversa maquinaria

pertencente a fábricas e oficinas, numa lógica de escola viva e com a finalidade principal de promover a instrução prática em todos os processos industriais por via da imitação.

O período que se seguiu foi marcado por uma enorme instabilidade política e as anteriores iniciativas acabaram por não sobreviver muito tempo. Contudo, em 1852, assiste-se à criação da primeira Escola Industrial no Porto, obra da Associação Industrial Portuguesa (AIP), e dois anos mais tarde o Estado Português assume-a como Escola Industrial e Comercial do Porto. Alvo de inúmeras reformas, o ensino industrial e comercial foi-se disseminando e, em 1918, através de uma reorganização efetuada por Azevedo Neves, os cursos aí ministrados deixam de estar, apenas e só, associados a profissões e passam a ter um carácter geral.

Anos mais tarde, em 1930/1931, o ensino secundário em Portugal sofre uma primeira reforma, passando a haver cursos diurnos, para indivíduos vocacionados para profissões na área da indústria e do comércio, e noturnos, destinados a ativos empregados, mas com carência de conhecimentos não adquiridos no exercício das suas profissões (Martins & Martins, 2016, p. 15). Em 1947/1948, Portugal assiste a uma grande reforma, que perdurou até finais dos anos 70, e como consequência o ensino secundário tornou-se paralelo ao ensino liceal, sem ligação horizontal entre ambos e não permitindo acesso a outros níveis de ensino. A sociedade portuguesa da época estava, então, marcada por uma profunda discriminação social, uma vez que não permitia igualdade de oportunidades no acesso a profissões mais qualificadas e prestigiadas. Com esta reforma, foram ainda introduzidas novas modalidades de formação orientadas para ativos, através de cursos complementares de aprendizagem e cursos de mestrança, cujo principal objetivo era o de preparar mestres, contramestres e chefes de oficina.

Na década de 1960, as novas condições económicas e sociais em Portugal, resultantes da crescente procura de mão-de-obra pela indústria, do aumento do êxodo rural e da emigração, tornaram clara a insuficiência quantitativa da formação profissional. Foi então implementada uma reconversão de adultos desempregados, preconizada já pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) e pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económicos (OCDE). Esta reconversão recorria a um programa de ensino intensivo, o qual resultou, em 1962,

na criação do Fundo de Desenvolvimento de Mão-de-Obra (FDMO), participado pelo Fundo de Desemprego e das Empresas (FDE) que constituiu o sustentáculo financeiro do novo sistema. Neste mesmo ano, foi criado o Instituto de Formação Profissional Acelerada (IFPA), cuja missão era aprimorar o nível profissional dos trabalhadores (Cardim, 2002, pp. 43-44).

Decorria o ano de 1968 quando, com o intuito de proceder à coordenação e centralização dos diversos serviços de formação profissional, se procedeu à criação do Serviço de Formação Profissional (SFP), tutelado pelo FDMO, que agregou a IFPA, o Centro Nacional de Formação de Monitores (1965) e a Divisão de Formação Profissional (1964). Contudo, os constrangimentos relacionados com o financiamento público impediram a expansão deste sistema, que acabou por não ter um peso significativo na qualificação do trabalho em Portugal (Martins & Martins, 2016, p. 16).

Na década de 1970, pelas mãos de Veiga Simão, Portugal é confrontado com uma nova reforma educativa marcada, essencialmente, pela criação de cursos gerais do ensino técnico, em áreas como a agricultura, a mecânica e a eletricidade, entre outros. Estes cursos tinham um grau equivalente ao 5.º ano do Liceu, permitiam o acesso a cursos complementares da respetiva área profissional com duração de dois anos e a sua conclusão possibilitava o ingresso no ensino superior. A partir de 1974, sob a mudança que se operava no quadro do regime político, ocorre nova transformação na educação formal, no sentido de reformar o ensino secundário técnico, aproximando-o dos conteúdos do ensino geral. Tal alteração culminou na extinção dos cursos técnicos promovidos pelo Ministério da Educação. No entanto, o ano de 1979 revelou ser um novo marco na formação profissional em Portugal. A anterior estrutura de formação profissional foi reformulada, desta vez sob a tutela do Ministério do Trabalho, e culminou com a criação do Instituto do Emprego e Formação Profissional, IP (IEFP), por integração dos anteriores organismos criados na década de 1960 (Cardim, 1999, p. 45).

Depois desta síntese histórica muito breve acerca daquele que foi o percurso da formação profissional em Portugal, passamos agora à evolução do conceito de Formação Profissional, propriamente dito. Assim sendo, aponta-se a década de 30 do século XX para o surgimento do conceito de Formação Profissional, ligada ao

ensino técnico formal para profissões da cadeia operativa e tendo como público-alvo os jovens (Guedes, 1930). Na década de 1950, o termo passa a englobar, como público-alvo, os desempregados e os ativos empregados, uma vez que a formação profissional passa a ser vista como uma necessidade, inclusivamente por parte do tecido empresarial, para aperfeiçoar as competências dos profissionais, em cursos de curta duração.

Mais tarde, e já na década de 1960, com a recomendação n.º 117 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), a Formação Profissional passa a englobar todos os níveis profissionais e a incluir várias modalidades, através de um processo contínuo de aprendizagem para todo e qualquer setor de atividade, com conteúdos programáticos que, não só espelhem as necessidades do mercado de trabalho, mas também contribuam para o desenvolvimento de atitudes, valores e competências (Cardim, 1999, p. 15).

Em 1975, a mesma organização (OIT) adota uma definição mais generalista da Formação Profissional, quando refere na recomendação n.º 150 que,

[a] formação profissional visa identificar e desenvolver aptidões humanas, tendo em vista uma vida ativa produtiva e satisfatória e, em ligação com diversas formas de educação, melhorar as faculdades dos indivíduos de compreenderem as condições de trabalho e o meio social e de influenciarem estes, individual ou coletivamente [...]. [A] formação profissional de cada País deve responder às necessidades dos adolescentes e adultos ao longo da vida, em todos os sectores da economia e a todos os níveis de qualificação profissional e de responsabilidade.

Posteriormente, a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro de 1986) apresenta uma visão da Formação Profissional igualmente genérica, considerando-a uma modalidade especial da educação escolar, referindo que,

além de complementar a preparação para a vida ativa iniciada no sistema básico, visa uma integração dinâmica no mundo do trabalho pela aquisição de conhecimentos, e de competências profissionais, por forma a responder às necessidades nacionais de desenvolvimento e à evolução tecnológica.<sup>9</sup>

Em meados de 1987, a Comissão Interministerial para o Emprego (CIME) inicia um processo de (re)definição da terminologia de Formação Profissional que

---

<sup>9</sup> Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, artigo 19º.

culmina em 2001 na seguinte definição: “o conjunto de atividades que visam a aquisição de conhecimentos, capacidades práticas, atitudes e formas de comportamento, exigidas para o exercício das funções próprias de uma profissão ou grupo de profissões em qualquer ramo de atividades económicas” (CIME, 2001). Concomitantemente, o Ministério do Emprego e da Segurança Social (MESS), através do Decreto-Lei n.º 401/91 de 16 de outubro, artigo 2.º, define a Formação Profissional como “o processo global e permanente através do qual jovens e adultos, a inserir ou inseridos na vida ativa, se preparam para o exercício de uma atividade profissional”.<sup>10</sup> Mais recentemente, o atual Sistema Nacional de Qualificações, criado pelo Decreto-Lei n.º 396/2007, no seu artigo 3º, refere que a Formação Profissional consiste na “formação com o objetivo de dotar o indivíduo de competências com vista ao exercício de uma ou mais atividades profissionais”.

No âmbito da Comunidade Europeia, através da mais recente publicação da Terminologia Política Europeia de Educação e Formação Profissional (CEDEFOP, 2020), é apresentada uma definição do Ensino e Formação Profissional adaptada da *European Training Foundation* de 1997, considerando que estes têm como objetivo dotar as pessoas de conhecimentos teóricos e práticos, capacidades e/ou competências exigidas por profissões específicas ou pelo mercado de trabalho.

Como vimos, são múltiplas as definições apresentadas para clarificar o conceito de Formação Profissional, tendo em conta as mutações sociais, económicas e políticas ocorridas ao longo dos tempos, no território nacional. Perante este cenário, optar pela utilização de um determinado conceito de Formação Profissional apresenta-se como redutor, dado que é extremamente normativo e ignora, por vezes, o meio social em que a formação decorre. Além disso, facilmente se percebe que a panóplia de definições em torno da Formação Profissional dificulta também uma interiorização clara, precisa e universal do conceito em si. Contudo, no nosso entender, de todas elas sobressai a importância da Formação Profissional enquanto facilitadora da mudança em sentido lato, e enquanto possibilitadora de uma melhor adequação dos recursos humanos ao mercado de trabalho, cada vez mais exigente, através da sua qualificação e

---

<sup>10</sup> (Decreto-Lei 405/91. art. 2.º, 1991).

reconversão. Tal permite, por sua vez, uma maior flexibilidade por parte das organizações para fazerem face às mutações do mercado global e multicultural.

## **2.2. Criação e Estrutura do IEFP, IP**

O Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP) foi criado, em 1979, com o objetivo de ultrapassar as dificuldades evidenciadas pelo Fundo de Desenvolvimento de Mão-de-obra (FDMO) na preparação da mão-de-obra nacional. Esta criação espelha a preocupação por parte do Estado em promover uma formação profissional que não só qualifique a mão-de-obra nacional, mas que o faça de acordo com as necessidades do mercado de trabalho, o que evidencia a preocupação com a preparação profissional vocacionada para a colocação e integração no mercado de trabalho.

A partir da década de 1980, o IEFP, IP, surge como um instituto público integrado na administração indireta do Estado e assume um papel fundamental na educação e formação da sociedade portuguesa. Em 1984, foi criada a “formação profissional em regime de alternância” ou “sistema de aprendizagem” cuja gestão ficou a cargo do IEFP, que a desenvolveu através da sua rede de centros de formação e emprego. Este sistema de aprendizagem incluía já uma tripla componente de formação: escolar, profissional e empresarial; visando, para além da qualificação profissional, uma certificação escolar.

Tendo em conta a integração de Portugal na Comunidade Europeia, a participação dos parceiros sociais na gestão do IEFP foi institucionalizada, e assumiu a partir de 1985 um modelo de gestão tripartida, adotando uma estrutura descentralizada e reforçando, assim, as estruturas regionais. Os centros de formação profissional do IEFP, existentes já desde a década de 1960, foram melhorados através de programas comunitários, e outros foram construídos, permitindo uma melhor cobertura no território português, sobretudo nas zonas mais interiores (Martins & Martins, 2016, p. 10) .

Após a adesão à Comunidade Económica Europeia, em 1986, Portugal teve acesso ao financiamento de atividades de formação inicial e contínua através do Fundo Social Europeu (FSE), tendo em vista o desenvolvimento de ações de



formação até então desenvolvidas por iniciativa privada, desta vez apoiadas por financiamento público. Decorria o ano de 1989, quando a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) sugeriu que o ensino vocacional integrasse uma maior componente de formação teórica e que o ensino académico usufruísse de componentes vocacionais nos seus currículos, valorizando assim a formação geral (Rodrigues, 2010) (Barbosa, Melo, Rodrigues, & et al, 2019).

Na década de 1990, uniram-se esforços para estabelecer um quadro geral para a formação profissional, abarcando a formação no sistema de ensino e a formação inserida no mercado de trabalho.<sup>11</sup> Nesta linha de ideias, surge em 1991 a Direção-Geral do Emprego e Formação Profissional (DGEFP), com os desígnios de conceber políticas e prestar apoio técnico e normativo nos domínios do emprego e da formação profissional. Dada a necessidade de novas iniciativas que regulamentassem e reforçassem a qualidade das entidades formadoras, foi criado, no ano de 1997, o Instituto para a Inovação na Formação (INOFOR), ao qual foi atribuída, entre outras, a responsabilidade da acreditação das entidades formadoras. Neste quadro, houve necessidade de rever a orgânica do IEFP, em 1992, tendo sido novamente reformulada em 1997 (Cardim, 1999, pp. 47-49).

O IEFP tem uma enorme responsabilidade na sociedade portuguesa, pois

[...] tem desenvolvido, ao longo dos anos, um conjunto de políticas no âmbito do que hoje se designa responsabilidade social, abrangendo áreas de intervenção tão diversas como a segurança, saúde e higiene no trabalho, a ação social complementar, o acompanhamento psicossocial e as iniciativas de carácter ambiental e de solidariedade.  
(Decreto-Lei nº 143/2012)

Detentor de autonomia administrativa e financeira e de património próprio, o IEFP, IP tem sede em Lisboa, exercendo a sua atividade em todo o território nacional, de forma descentrada através de cinco delegações regionais, a que se encontram afetas determinadas áreas territoriais. As Delegações Regionais

---

<sup>11</sup>De acordo com o Decreto-Lei n.º 405/91 de 16 de outubro de 1991, a formação profissional “inserida no mercado de emprego” é referida como sendo “destinada especificamente a ativos empregados por contra própria ou de outrem, e a desempregados, incluindo os candidatos ao primeiro emprego, cujo objetivo principal é o exercício qualificado de uma atividade profissional”. É “realizada por empresas, centros de formação e outras entidades empregadoras ou formadoras, abrangendo a formação inicial e contínua nas suas diferentes modalidades”.

operacionalizam a sua intervenção com recurso a uma rede de Centros de Emprego e duas de Centros de Formação Profissional, estas últimas detentoras de características distintas, mas que convergem entre si.

Atualmente, o Instituto do Emprego e Formação Profissional, IP (IEFP)<sup>12</sup> é o serviço público de emprego nacional que tem por “missão promover a criação e a qualidade do emprego e combater o desemprego, através da execução das políticas ativas de emprego, nomeadamente de formação profissional” (Decreto-Lei n.º 213/07 de 29/05, p. 3483). Para a concretização da sua missão, são, entre outras, atribuições do Instituto:

- Promover a organização do mercado de emprego tendo em vista o ajustamento direto entre a oferta e a procura de emprego;
- Promover a informação, a orientação, a qualificação e a reabilitação profissional, com vista à colocação e progressão profissional dos trabalhadores no mercado de trabalho;
- Promover a qualificação escolar e profissional dos jovens e adultos, através, respetivamente, da oferta de formação de dupla certificação e formação profissional certificada, ajustada aos percursos individuais e relevante para a modernização da economia;
- Promover a realização, por si ou em colaboração com outras entidades, das ações de formação profissional adequadas às necessidades das pessoas e de modernização e desenvolvimento do tecido económico;
- Promover o desenvolvimento dos ofícios e das microempresas artesanais, designadamente enquanto fonte de criação de emprego ao nível local;
- Promover a reabilitação profissional das pessoas com deficiência, em articulação com o Instituto Nacional de Reabilitação, IP;
- Incentivar a criação e a manutenção de postos de trabalho, através de medidas adequadas ao contexto económico e às características das entidades empregadoras;

---

<sup>12</sup> <https://www.iefp.pt/>

- Incentivar a inserção profissional dos diferentes públicos através de medidas específicas, em particular para aqueles com maior risco de exclusão do mercado de emprego;
- Assegurar o desenvolvimento das políticas relativas ao mercado social de emprego, enquanto conjunto de iniciativas destinadas à integração ou à reintegração socioprofissional de pessoas desempregadas com particulares dificuldades face ao mercado de trabalho, com base em atividades dirigidas a necessidades sociais por satisfazer e a que o normal funcionamento do mercado não dá uma resposta satisfatória, em articulação com a área da segurança social;
- Fomentar o conhecimento e a divulgação dos problemas de emprego através de uma utilização dos recursos produtivos integrada no crescimento e desenvolvimento socioeconómico;
- Participar na coordenação das atividades de cooperação técnica desenvolvidas com organizações nacionais e internacionais e países estrangeiros nos domínios do emprego, formação e reabilitação profissionais;
- Colaborar na conceção, elaboração, definição e avaliação da política de emprego, de que é órgão executor;
- Realizar ações de acompanhamento, de verificação e de auditoria aos apoios, financeiros ou técnicos, concedidos no âmbito das medidas de emprego e de formação profissional de que seja executor.

(Decreto-Lei n.º 213/07 de 29/05, p. 3483)

No exercício das suas competências, o IEFP, IP conta com uma estrutura organizacional desconcentrada, flexível e de proximidade, que integra:

- Serviços Centrais, Xabregas;
- 5 Delegações Regionais (Norte, Centro, Lisboa e Vale do Tejo, Alentejo e Algarve);
- 30 Centros de Emprego e Formação Profissional;
- 23 Centros de Emprego;
- 1 Centro de Formação e Reabilitação Profissional.

Com uma tendência marcadamente setorial (construção civil, metalurgia, metalomecânica, cortiça, alimentar, moda, comércio, entre outros) complementam e reforçam a ação das unidades locais, a rede de 24 Centros de Gestão Participada, criados ao abrigo de protocolos celebrados entre o IEFP e os Parceiros Sociais, como as Associações Patronais, Sindicais e Profissionais (Decreto-Lei n.º 143/2012).

Esclarecido o surgimento do IEFP, IP, assim como o conceito de formação profissional e a forma como está organizado o Instituto para dar cumprimento à sua missão, iremos de seguida debruçar-nos sobre a formação profissional desenvolvida pelo IEFP, nomeadamente as modalidades levadas a cabo pelos Serviços de Formação Profissional, e a sua relação com o e-Learning.

### **2.3. A formação profissional desenvolvida pelo IEFP, IP e o e-Learning**

*e-Learning is among the most important explosion propelled by the internet transformation*  
(David, 2012, p. 203)

Para uma melhor compreensão das políticas de formação desenvolvidas nos Centros de Formação de Gestão Direta do IEFP, o maior operador de formação em Portugal, torna-se premente clarificar as modalidades que estão na base da missão e os objetivos no âmbito da formação profissional de gestão direta do IEFP. Das inúmeras modalidades de formação, destacam-se os cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA), os cursos de Aprendizagem (APZ), os Cursos de Especialização Tecnológica (CET), a Formação Modular (FM), a modalidade Vida Ativa (VA) e Vida Ativa Jovem (VAJ), nas mais variadas áreas profissionais. Estas ofertas formativas pretendem, entre outras, “promover o desenvolvimento das empresas” e, conseqüentemente da economia, através da “(re)qualificação escolar e profissional dos jovens e adultos, ajustada aos percursos individuais e relevante para a modernização da economia” (IEFP, 2018).

Para além destas modalidades em regime presencial, desde 2009 que o IEFP tem vindo a investir em cursos a distância; contudo, foi durante a pandemia de Covid-19 que os cursos ministrados por este meio ganharam uma maior

expressividade no IEF, IP<sup>13</sup>. Dadas as características da atividade desenvolvida pelo Instituto, designadamente o contacto próximo com diversos públicos, este ajustou-se e reforçou a sua ação em termos digitais para garantir o sucesso das aprendizagens, sem, obviamente, descuidar as condições pedagógicas e tecnológicas para o efeito (Costa & Matos, 2020).

Nesta linha de ideias, tornou-se premente

dar resposta à necessidade das entidades formadoras, dos formadores e dos formandos quanto à utilização do e-Learning como uma forma alternativa à organização presencial da formação, mais adequada aos ritmos de vida da atualidade e colmatar ainda as exigências de adaptabilidade dos intervenientes no processo formativo, às novas aptidões profissionais relacionadas com as competências tecnológicas e com a agenda digital, bem como, com as mudanças que estão a ocorrer no mundo do trabalho, da qualificação e do emprego.

(Dias & Rocha, 2018, p. 5)

É neste âmbito que a presente investigação ganha especial relevo, uma vez que pretende (re)inventar a formação profissional através da didática para o ensino da língua inglesa mais inclusiva e que, aliada ao e-Learning, permita aos jovens e adultos serem mais concretizadores, líderes, inovadores, criadores, projetistas e autónomos (Figueiredo A. D., 2019). Pretendemos apresentar propostas para os desafios por resolver, os quais requerem uma intervenção ao nível da formação profissional e de todos os aspetos intervenientes. De igual modo, desejamos indicar estratégias didáticas ao serviço dos cursos de e-Learning na formação profissional, que possibilitem uma melhor adequação dos recursos humanos a um mercado de trabalho cada vez mais exigente, através da sua qualificação e reconversão. Desta forma, teremos uma maior flexibilidade das organizações no sentido de fazer face às mutações do mercado global e multicultural. Para tal, o objeto de estudo deste trabalho será o curso Formação Pedagógica Contínua do Formador a Distância (e-Formador), com formadores de diferentes áreas de intervenção, dos quais se destacam os de língua inglesa. Como é dito em Dias & Rocha (2018),

[a] permanente inovação nas tecnologias digitais cria novos desafios aos formadores, sendo necessário um grande esforço de adaptação e de domínio, quer dos modelos pedagógicos – adaptados a novos meios e tecnologias – quer dos processos

---

<sup>13</sup> Decreto-Lei n.º 10-A/2020, de 13 de março.

comunicacionais em contexto digital - seja através do conteúdo educativo seja através da intervenção dinâmica dos formadores.

(Dias & Rocha, 2018, p. 6)

Neste sentido, impõe-se uma contextualização do uso do termo e-Learning, quer em Portugal, quer no contexto mais particular da formação profissional no IEF, IP (DGERT, Sistema Nacional de Qualificações – SNQ, 2020) (Decreto-Lei n.º 396/2007. art. 3.º, 2007) (Decreto-Lei n.º 14/2017, 2017) (DGERT, QEQ – Quadro Europeu de Qualificações, 2021) (Decreto-Lei n.º 7/2009, 2009).

Desde logo, poder-se-á afirmar que o e-Learning vem tendo um lugar de destaque, ao longo dos tempos, em Portugal, nomeadamente no contexto do ensino universitário. Porém, tem sido perceptível que o recurso ao e-Learning, enquanto solução para o processo quer de ensino e de aprendizagem, quer de formação, com base na flexibilidade geográfica e temporal, é crescentemente importante, uma vez que constitui uma resposta efetiva e eficaz aos indivíduos que, no seu quotidiano, se deparam com uma certa instabilidade e competitividade laborais, necessitam de uma constante atualização dos conhecimentos e das competências ajustados ao contexto profissional e às exigências do mercado de trabalho, o que incita a uma aprendizagem ao longo da vida. Por esta razão, cada vez mais, a formação profissional tem o seu foco no formando, no sujeito aprendiz, sendo em função deste que a formação se deve orientar. Neste sentido, considera-se que o formando deve ter uma parte ativa no processo de ensino e de aprendizagem, resultando este da combinação de diversos métodos, técnicas e instrumentos, com recurso ao digital.

No que diz respeito à formação profissional em Portugal, esta está ainda, em alguns casos, a utilizar ferramentas e aplicações que advêm do mundo do e-Learning 1.0 (unidirecional), que se limita a interligar informação, e do e-Learning 2.0 (bidirecional), que interliga pessoas. Contudo, são já visíveis alguns esforços no sentido da utilização do e-Learning 3.0 (colaborativo e cooperativo), que interliga conhecimento, e 4.0, que interliga conhecimento partilhado entre itens de dados e define um contexto para efetuar raciocínios elementares, ou seja, ambientes inteligentes, dotados de certas competências semânticas e norteados por sistemas distribuídos de informação e conhecimento, recorrendo a cenários, contextos e ambientes completamente inovadores e propícios à comunicação e à interação em

situação de sala de aula virtual, através da ligação de dispositivos no mundo real e virtual em tempo real com as pessoas. Tanto o e-Learning 3.0 como o e-Learning 4.0 apresentam-se como metodologias de aprendizagem auspiciosas no contexto formativo, pois, possibilitam a criação de cenários e estratégias didáticos para o ensino da língua inglesa na formação profissional, a aprendizagem ao longo da vida, a criação de comunidades de aprendizagem que comunicam no mundo real e virtual em tempo real, a interação e a partilha de conhecimento de forma colaborativa e cooperativa.

Capitão e Lima (2003), citado em Santos, Moreira & Peixinho (2014, p. 20), atesta: “o e-Learning refere-se à utilização de aplicações e processos eletrónicos na aprendizagem [...] incluindo a aprendizagem baseada na Web, a aprendizagem baseada no computador, as salas de aulas virtuais e a colaboração digital”. Neste contexto, o e-Learning deve ser investigado tendo em conta a própria evolução tecnológica (Web e Internet). Devemos, porém, estar cientes de que o simples facto de aparecer uma nova ferramenta ou tecnologia pedagógica ao serviço da formação profissional não significa que esta seja imediatamente posta em prática e aceite pelos profissionais e pelas instituições ou organizações. Existe, habitualmente, um desfasamento temporal que, na maior parte das vezes, tem que ver com a mudança de mentalidade, com a adaptação, com a resistência à mudança e até com a aversão ao risco. Romper paradigmas no que diz respeito à utilização do e-Learning para o ensino da língua inglesa na formação profissional e implementar novos caminhos rumo a uma nova realidade de e-Learning, colaborativo e cooperativo, tem sido uma evolução lenta. Contudo, e devido à situação pandémica da Covid-19, que veio abrir uma janela de oportunidades, muitas foram as mudanças a este nível e neste contexto específico.

Com efeito, de acordo com Santos, Moreira & Peixinho (2014), podemos apontar algumas das vantagens do e-Learning, recorrendo a uma plataforma LMS, e transpô-las para a Formação a Distância:

- Permite efetuar registos de sumários e da assiduidade dos formandos;
- Inova em processos de formação e educação, permitindo a aquisição contínua de novos conhecimentos (Formação ao Longo da Vida);
- Elimina o problema da dispersão geográfica dos jovens e adultos;

- Permite maior flexibilidade, ritmos de estudo diferenciados e personalizar o ensino da língua inglesa;
- Elimina barreiras de espaço e de tempo, abrindo caminhos de formação a pessoas que tenham dificuldades de deslocação ou de agenda para estudarem;
- Estimula a autoaprendizagem, permitindo um desenvolvimento pessoal contínuo dos indivíduos, conferindo-lhes uma maior autonomia;
- Fomenta a aquisição contínua de novos conhecimentos;
- Otimiza recursos com redução significativa de custos de formação, especialmente em tempos, viagens e estadias;
- Garante e promove a experimentação e a familiarização com a tecnologia e com os novos serviços telemáticos;
- Permite formar um grande número de pessoas em curtos espaços de tempo;
- Permite repetições sucessivas e necessárias para estudar as matérias;
- Permite a obtenção de um *return on investment* (ROI) rápido, especialmente para um número elevado de formandos;
- Torna os conteúdos mais adequados e apelativos, especialmente os que se apresentam em formato multimédia, permitindo o desenvolvimento de novas competências;
- Permite conciliar a aprendizagem com a atividade profissional e a vida familiar;
- Igualiza oportunidades de formação adequada às necessidades de uma determinada população (isolada ou com necessidades especiais).

(adaptado de Santos, Moreira, & Peixinho, 2014, pp. 22-23)

Acredita-se, pois, que as vantagens referidas anteriormente estão na base da mudança de paradigma no ensino da língua inglesa na formação profissional a distância em Portugal, na qual um modelo didático, capaz de estimular os jovens e adultos para o ensino e aprendizagem inclusivo e contínuo, não pode nem deve ser descurado.



Por outro lado, a atual conjuntura, fruto da pandemia de Covid-19, obrigou as empresas a ajustarem as suas dinâmicas de funcionamento interno de forma a maximizar os seus *outputs* de forma eficaz tendo em conta a relação com a concorrência. No atual cenário, as empresas sentem cada vez mais a necessidade de investir e implementar modelos de gestão focados no desenvolvimento do seu capital humano, pois têm vindo a tomar consciência de que o sucesso e a competitividade dependem, acima de tudo, da velocidade a que se conseguem adaptar e dar resposta aos desafios do mercado. Para tal, urge imprimir um maior dinamismo, pelo que o recurso às tecnologias digitais se torna um pré-requisito indispensável para a garantia da reorganização do pensamento empresarial e, conseqüentemente, origina o reconhecimento do capital humano como principal diferencial. Esta é uma questão de sobrevivência das empresas do séc. XXI inseridas numa Sociedade do Conhecimento cujo saber e cuja aprendizagem são as palavras-chave que residem no capital humano (que se quer empreendedor) e não apenas no capital financeiro, no qual a formação profissional tem um grande impacto.

Acresce a isto que os contextos formativos do século XXI, caracterizados por públicos heterogêneos, envolvendo atividades presenciais, virtuais e mistas, pressupõem enormes desafios pedagógicos e organizacionais (Figueiredo A., 2019, p. 12). Portanto, há que estreitar a relação da formação profissional com a Educação a Distância, possibilitando a obtenção das competências esperadas por parte dos jovens e adultos nesta era; competências essas de que falaremos mais adiante.

Tendo isto em consideração, diga-se que a formação profissional a distância pretende, antes de mais, desenvolver capacidades profissionais nos jovens e adultos, desenvolver competências, comportamentos e atitudes que lhes permitam maior eficácia, eficiência e satisfação ao nível profissional, e adquirir conhecimentos necessários para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Neste sentido, o e-Learning na formação profissional deve promover uma aprendizagem contínua numa lógica de partilha, transmissão e acumulação de conhecimentos e competências, fundamentais para o desempenho da atividade profissional. Acredita-se que se houver um cenário onde se consiga aliar a

formação profissional de qualidade ao e-Learning, contando para tal com conteúdos programáticos orientados, com um sentido global, para cenários e estratégias didáticas sustentadas, nas quais o primado da inclusão digital e da flexibilidade estejam presentes, se conseguirá, à luz dos objetivos da formação profissional, promover e aumentar a qualificação escolar e profissional, tornar os jovens e adultos mais autónomos na busca pelo conhecimento e promover a reabilitação profissional, incentivando a (re)inserção e/ou (re)integração profissional.

Deve-se, por isso, estar consciente de que o ensino da língua inglesa na formação profissional a distância não se encontra somente centrado no formando, mas, sobretudo, na interação que se estabelece entre os membros da comunidade aprendente. Dito por outras palavras, apresenta-se a visão de Derouin, Fritzsche & Salas que refere o seguinte: “e-Learning is an instructional strategy for imparting needed knowledge, skills, and attitudes in organizations, is here to stay. Its viability, effectiveness, and potential to return tangible benefits to organizations depend largely on how it is designed, delivered, and evaluated” (Derouin, Fritzsche & Salas, 2005, p. 937).

O MDFP@ pretende evidenciar as características do e-Learning colaborativo e interativo capaz de viabilizar o desenvolvimento das competências dos indivíduos, dando resposta efetiva às estratégias organizacionais, ao mesmo tempo que cria novas oportunidades no mercado globalizado. Acredita-se, portanto, que a didática para o ensino da língua inglesa na formação profissional a distância assume um papel de relevo enquanto promissora do desenvolvimento e da evolução das competências dos jovens e adultos, já que pretende, antes de mais, desenvolver as capacidades profissionais destes, desenvolver competências, comportamentos e atitudes que permitam maior eficácia, eficiência e satisfação ao nível pessoal e profissional e, ao mesmo tempo, possibilitar-lhes a adaptação constante às contingências que advêm de um mundo cada vez mais globalizado e digital.

Defende-se ainda que o ensino da língua inglesa na formação profissional a distância orientado para um mercado multicultural, no qual o primado da flexibilidade e da inclusão esteja presente, conseguirá não só captar mais público

para a formação, mas também, criar comunidades formativas, que englobem formadores, formandos e trabalhadores, com vista ao diálogo inclusivo e à possibilidade de comunicação intercultural.

Falamos de e-Learning e Educação a Distância (EaD) não é o mesmo. O e-Learning é uma ferramenta formativa ou, quando muito, uma metodologia incluída no amplo domínio da EaD, e podemos defini-lo como um processo de ensino/aprendizagem que ocorre em ambientes virtuais. Aliás, a tarefa de conferir um significado a e-Learning torna-se extremamente complexa uma vez que existem inúmeras definições na literatura.

De acordo com Gomes (2005), citada por Santos, Moreira & Peixinho (2014), o vocábulo e-Learning é composto por “e” de eletrónico e *Learning* de aprendizagem, tratando-se, por isso, de um processo de aprendizagem mediado por um meio eletrónico inserido num vasto domínio da Sociedade da Informação e do Conhecimento (Santos, Moreira, & Peixinho, 2014, p. 19). A mesma autora apresenta diferentes perspetivas do “e” considerando-o mais próximo do *extended learning* do que propriamente do *electronic learning* (Santos, Moreira, & Peixinho, 2014, p. 19), conforme se pode verificar no quadro seguinte.

## Quadro 2.1 - What the “e” is about

What the “e” is about	
Exploration	e-Learners use the Web as an exploratory tool to access a plethora of information and resources.
Experience	The Web offers e-Learners a total learning experience, from synchronous learning to threaded discussions to self-paced study.
Engagement	The Web captivates learners by enabling creative approaches to learning that foster collaboration and a sense of community.
Ease of use	Not only is the Web easy to use for learners who are already familiar with the navigation capabilities of the medium, but to learning providers as well, as they can easily make content immediately available to learners across all technological platforms (windows, N4AC, Unix, etc.).
Empowerment	The Web puts learners in the driver’s seat with a set of tools that enables personalization of content and allows learners to choose the way in which they best learn.

Fonte: Gomes (2005), citado por Santos, Moreira & Peixinho (2014)

Em termos tecnológicos, o e-Learning está intimamente ligado à Internet e ao serviço *World Wide Web* (WWW) pela facilidade de acesso à informação e rápida publicação, partilha e atualização de conteúdos, pela variedade de instrumentos e serviços de comunicação e, por fim, pela colaboração entre todos os participantes no processo de ensino-aprendizagem. Contudo, Gomes (2005) vai mais longe quando sugere que o e-Learning resulta da conciliação dos aspetos tecnológicos com os aspetos educacionais. A referida autora (Gomes, 2005) acrescenta que é, todavia, na sua vertente de

[...] modalidade da formação (colaborativa e cooperativa) a distância que o e-Learning pode maximizar o seu potencial ao servir de suporte ao desenho de cenários de educação, formação e de criação de situações de aprendizagem baseadas na Exploração de uma imensa quantidade e diversidade de recursos disponíveis na Internet, na partilha de Experiências entre todos os participantes, no Envolvimento decorrente da participação numa comunidade de aprendizagem no espaço virtual, numa perspectiva Empreendedorista do papel do formando, tudo isto facilitado por uma relação (metaforicamente) Empática com a utilização da Web enquanto tecnologia de suporte.

(adaptado a partir de Gomes, 2005, p. 235)

O desenvolvimento das tecnologias e a consequente disseminação das mesmas pelo mundo apresentam-se como os principais promotores da mudança social, económica e cultural a que temos assistido a nível mundial, ao longo das últimas décadas. Conforme já referido, o mundo transformou-se numa aldeia global mas também glocal (glocalização),<sup>14</sup> onde as tecnologias de informação assumiram um papel primordial, quer na distribuição, quer no acesso a todo o tipo de informação (Davila & da Silva, 2015, pp. 1-2). No entanto, nem toda a informação é de carácter lúdico, científico ou pedagógico; logo, ter acesso a informação não significa ser conduzido a aprendizagens efetivas destinadas à aquisição de competências.

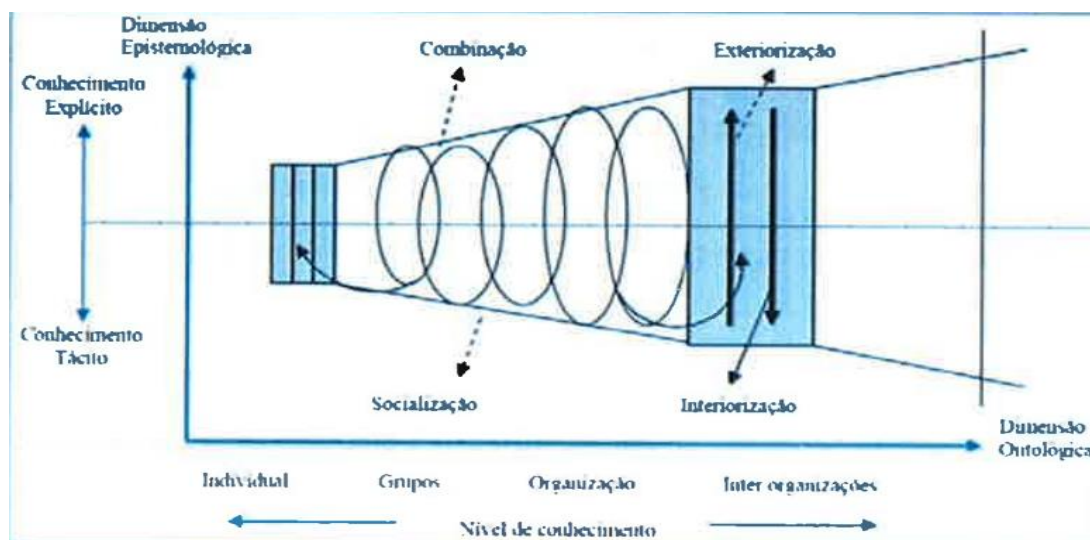
Face ao que acabamos de expor, torna-se claro que o processo de ensino e de aprendizagem na formação profissional a distância é crucial. A aprendizagem pode ser definida como “uma construção pessoal resultante de um processo experimental, interior à pessoa, e que se traduz numa modificação de comportamento relativamente estável” (Santos, Moreira, & Peixinho, 2014, p. 3). O processo de ensino e de aprendizagem na formação profissional a distância pressupõe, então, a (re)organização de estruturas cognitivas e afetivas que nos conduzem a alterações nos comportamentos, conceitos e significados que possibilitam o surgimento de um novo conhecimento e a aquisição de novas competências. Segundo Santos, Moreira & Peixinho, estas alterações podem ocorrer em três dimensões “i) cognitiva – saber intelectual, ii) sócio afetiva – saber ser e iii) operacional – saber fazer” (Santos, Moreira, & Peixinho, 2014, p. 28).

Os autores suprarreferidos dão a conhecer os japoneses Nonaka e Takeuchi (1995) que, refletindo sobre esta problemática, apresentaram teorias para a criação de conhecimento consideradas um marco concetual na mudança do paradigma que conduziu à era do conhecimento, com especial relevo para o capital intelectual, conforme representado na figura 2.1.

---

<sup>14</sup> O primeiro autor a explicitar a ideia de glocal é o sociólogo Roland Robertson, em 1995. Segundo ele, o conceito de "glocalização" tem o mérito de restituir à globalização a sua realidade multidimensional; a interação entre global e local evitaria que a palavra "local" definisse apenas um conceito identitário, contra o "caos" da modernidade considerada dispersiva e tendente à homologia (Robertson, 1995).

**Figura 2.1** Espiral do conhecimento de Nonaka e Takeuchi



Fonte: Santos, Moreira, & Peixinho, 2014, p. 29

De acordo com a figura acima, e segundo os autores nipônicos, a definição dos vários tipos de conhecimento (conhecimento explícito e conhecimento tácito) e dos vários níveis do mesmo (individual, grupos, organização e interorganizações) revela-se essencial para compreender a sua essência e a sua conversão (tradução e interação). Neste caso, definiram-se quatro modos de conversão do conhecimento: i) socialização, ii) externalização, iii) combinação e iv) internalização, designado como processo SECI – espiral de Nonaka (Santos, Moreira, & Peixinho, 2014, pp. 28-29).

Nesta linha de ideias, consideramos que o ensino de língua inglesa na formação profissional a distância ganha especial relevo. Tal como se pode ler na plataforma de e-Learning do IEFP, a formação “visa a aquisição de capacidades/competências ao longo do período ativo do indivíduo para o desempenho de uma ou mais atividades e/ou funções” (IEFP, 2021). A formação profissional a distância possibilita: i) formação de qualificação, que visa a aquisição de capacidades/competências adequadas para o desempenho de uma determinada atividade profissional ou função; ii) formação de aperfeiçoamento, que visa melhorar e complementar as competências previamente adquiridas no desempenho de um determinado cargo; iii) formação de especialização, que visa a

aquisição de saberes numa dada área ou função específicas, pressupondo a existência de uma qualificação prévia; iv) formação de reciclagem ou atualização, que visa a atualização ou reaquisição dos conhecimentos, competências ou atitudes, no desempenho da atividade profissional, seja por questões de evolução tecnológica ou de procedimentos. Esta modalidade pode estar organizada de diversas formas, das quais se destaca para o presente estudo a formação a distância ou e-Learning, caracterizados pela flexibilidade temporal e espacial fundamental para a aquisição de conhecimento, competências e aprendizagens (*ibid*, 2021).

Consciente da complexidade do processo de aprendizagem e dos desafios que a cada momento se colocam ao ensino em geral e à formação profissional em particular, o IEFP, através da formação pedagógica contínua, pretende dotar os formadores e formandos de novas competências para que estes possam desempenhar as suas funções de forma cada vez mais eficaz e eficiente, tendo esse melhoramento um reflexo na formação, em sentido lato, e na formação a distância, em particular.

Diga-se que a formação pedagógica contínua tem sido sustentada pelos avanços tecnológicos que têm permitido a um vasto número de indivíduos melhorar o seu desempenho enquanto formadores da formação profissional. Desta necessidade de formar continuamente, combinada com os constantes avanços tecnológicos e, mais tarde, com a sociedade em rede, surgiu a Educação a Distância ou, neste contexto em específico, Formação a Distância.

Apesar de presente na história da humanidade há pelo menos 150 anos, o termo Educação a Distância apenas se tornou popular com o aparecimento de universidades que procuravam dar uma resposta a todos os indivíduos e não somente aos que se encontravam geograficamente perto da instituição. Esta situação levou à questão da presencialidade, que muito se tem discutido entre os profissionais da formação profissional e no meio académico, muito suscitada pela atual situação pandémica da Covid-19.

O significado do termo presencialidade tem vindo a ser alterado com o avanço das tecnologias e não se encontra unicamente ligado à presença física. Defende-se que existe uma relação de presença no virtual. Se é verdade que a

aprendizagem e a educação são processos presenciais, uma vez que exigem o encontro, a troca, a cooperação e a colaboração, também é verdade que pode existir tudo isto virtualmente. O espaço físico é substituído pelo ciberespaço onde a aprendizagem é feita em rede, de forma colaborativa, cooperativa e, ao mesmo tempo, autonomamente, segundo os pressupostos da heutigogia. Acredita-se que esta visão mais ampla de presencialidade possibilita não só uma rede de relações muito mais alargada, mas também a possibilidade de se construir um conhecimento muito mais vasto e profundo.

Se recordarmos o legado de Vygotsky (1991; 2001), entenderemos que, sendo os seres humanos seres sociais, estes necessitam de estabelecer meios, através da linguagem e da comunicação, para se relacionarem em grupo, possibilitando a transmissão de cultura, aperfeiçoamento de técnicas e transmissão de conhecimentos. Outra perspetiva sobre este assunto é a de Piaget (1996), que defende que a construção do conhecimento se dá por assimilação, ou seja, no momento em que o aprendiz contacta com algo novo e quando este assimila esse conhecimento e toma posse do mesmo. Este é um processo que acontece de forma contínua, dado que estamos constantemente a ser expostos a novas informações.

Na formação profissional a distância, um dos principais desafios passa por captar a atenção do formando, mantê-lo interessado e motivado, fazê-lo sentir parte do processo de ensino e de aprendizagem levando-o a descobrir novos conhecimentos de forma autónoma e incluído em grupo(s). Evidentemente que tal só pode ser alcançado através de uma escolha adequada da diversidade de ofertas tecnológicas, bem como de um conteúdo muito bem elaborado e atrativo, associado à atuação do formador, que deverá estar sempre a interagir e a instigar o formando para que este se interesse constantemente pelos temas propostos. Neste âmbito, a equipa multidisciplinar envolvida nos cursos profissionais, com especial relevo nesta tese para os a distância, não deve descurar as diversidades individuais e culturais de cada formando, que constituem uma mais-valia para a construção do conhecimento em rede, devendo, por isso, ser respeitadas.

Os cursos de formação a distância devem possibilitar ao formando caminhos para a construção individual e em grupo do seu conhecimento, acolhendo-os apesar de estarem em espaços e tempos distintos. Defendemos, portanto, que a



formação profissional, através do e-Learning, contribui para a democratização da formação, dado que possibilita a permanência de cada formando no seu espaço, não interferindo na sua cultura, mas aprofundando-a, ao mesmo tempo que diminui o êxodo, muito comum em pequenos centros cujos residentes migram para centros maiores em busca do conhecimento.

Ora, uma das instituições portuguesas mais capacitadas para dar este tipo de resposta a quem procura alargar os seus conhecimentos a partir de casa é a Universidade Aberta (UAb). Este estabelecimento já foi considerado como a única instituição perita em EaD em Portugal, tendo um gigantesco impacto a nível internacional e contando com um vasto número de especialistas e investigadores neste âmbito. A Universidade Aberta é uma instituição pública portuguesa, aberta e a distância, que, através da criação e utilização de um Modelo Pedagógico Virtual, pretende dar resposta ao público-alvo que procura continuar a desenvolver as suas competências, quer pessoais, quer profissionais. A Universidade Aberta dispõe de um Modelo Pedagógico Virtual que aposta fortemente na valorização, integração social e comunitária do indivíduo, no acompanhamento personalizado na aprendizagem e no respeito pelo contexto específico da experiência de vida de cada um.

Para Meza (2012) um modelo pedagógico constitui um conjunto de elementos que orientam o processo de ensino-aprendizagem de forma a cumprir a missão, a visão e os princípios estratégicos de uma determinada instituição; por isso, é entendido como uma referência que abarca a teoria e a metodologia educativa que se pretende levar a cabo. Nas palavras de Moreira & Ferreira (2016),

[...] o modelo (pedagógico) assenta, pois, numa perspetiva construtivista da aprendizagem de cariz colaborativo, que realça o papel fundamental da experiência e da estrutura cognitiva transdimensional prévia do sujeito na sua aprendizagem e faz do conhecimento que se aprende significativamente algo que é muito válido na medida em que se transmitem competências que são o sustentáculo da boa vivência em sociedade.

(Moreira & Ferreira, 2016, p. 74)

A principal função do modelo pedagógico é, pois, orientar todas e quaisquer atividades educativas, sobretudo as que estão por detrás do *currículum*, da elaboração de materiais didáticos e pedagógicos, dos processos de estudo e

aprendizagem do formando e dos processos de avaliação da própria aprendizagem.

No texto original do Modelo Pedagógico Virtual da Universidade Aberta, publicado em 2007, é sinalizada a necessidade de produzir ciclicamente atualizações e ajustes ao modelo que assentava em quatro linhas de atuação, nomeadamente, “aprendizagem centrada no formando, flexibilidade, interação e, por último, inclusão virtual” (Pereira, A., Mendes, A., & et al., 2006, pp. 11-14).

Em 2018, a Pró-reitora para a Inovação Pedagógica e e-Learning escrevia a propósito do Modelo Pedagógico Virtual da Universidade Aberta – Cenários de Desenvolvimento:

reconhece-se que a sua criação foi estruturante na transição da UAb para a Educação a Distância Online e na construção de práticas educativas inovadoras que têm consolidado a presença da instituição no panorama nacional e internacional do ensino superior em EaD.

(Mendes, Bastos, Amante, Aires, & Cardoso, 2018, p. 4)

Ora um modelo pedagógico não é algo estanque, ou seja, trata-se de um documento orientador que deve ser revisto regularmente com vista a melhorá-lo e, conseqüentemente, melhorar a própria instituição, à medida que os avanços científicos vão surgindo ou com a evolução dos contextos, tal como é referido noutra parte do mesmo documento:

Uma releitura do Modelo Pedagógico Virtual da Universidade Aberta impõe uma explanação prévia sobre os principais desenvolvimentos que nesta última década se operaram na Educação a Distância Online. Os avanços tecnológicos são indiscutíveis e a sua influência projetou-se naturalmente nos contextos pedagógicos virtuais que caracterizam hoje a educação a distância.

(*ibid*, 2018, p. 4)

O Modelo Pedagógico Virtual - Cenários de Desenvolvimento, da Universidade Aberta, foi (re)pensado para um novo entendimento da conceção e das práticas da Educação a Distância *online* na Universidade Aberta em toda a sua oferta formativa. O documento foi concebido sob a perspetiva da aprendizagem construtivista, na qual os fatores de colaboração e de cooperação enfatizam o desenvolvimento cognitivo num contexto que premeia a inclusão, a integração e o

respeito pelo multiculturalismo, assim como pelas individualidades dos estudantes; baseando-se em três grandes dimensões, conforme retratado na figura 2.2.

**Figura 2.2 - Dimensões da Universidade Aberta (Portugal)**



Fonte: (Mendes, Bastos, Amante, Aires, & Cardoso, 2018, p. 7)

De acordo com a figura acima e no que concerne à dimensão distância, muito devido à dispersão geográfica, pode dizer-se que “a comunicação online, ou seja, a interação mediada por tecnologia digital, torna-se um elemento indispensável e central, que permite a transação educacional entre todos os elementos: professores, estudantes, tutores, conteúdos, dispositivos tecnológicos” (Mendes, Bastos, Amante, Aires, & Cardoso, 2018, p. 8).

No que respeita à educação Aberta, esta

[v]isa ampliar a aprendizagem em larga escala, propiciando a eliminação das barreiras para a formação e maximizando a disponibilização de materiais educacionais, tecnologias e cursos abertos, no âmbito do movimento para uma ciência aberta, preconizada a nível institucional, nacional e internacional.

(*ibid*, 2018, p. 12)

Por último, a educação Online é caracterizada por um conjunto de traços e características de extrema importância, que se listam de seguida:

- uma dimensão temporal, que apela à aprendizagem ubíqua (em qualquer tempo e em qualquer lugar);
- uma dimensão discursiva (representações do conhecimento multimodais e hipermediáticas);
- uma dimensão epistémica (aprendente como autor e produtor de conhecimentos);
- uma dimensão social (apelo à inteligência colaborativa e coletiva e à aprendizagem entre pares);

- uma dimensão material (utilização de ferramentas tecnológicas e apelo à produção de artefactos digitais);
- uma dimensão cognitiva (apelo à metacognição e à reflexão crítica sobre os próprios processos de aprendizagem);
- e uma dimensão avaliativa (inclui o feedback recursivo entre professor e estudante ou entre pares, a avaliação formativa e avaliação analítica da aprendizagem/ *learning analytics*).

(*ibid*, 2018, p. 14)

Neste sentido, este Modelo Pedagógico Virtual da Universidade Aberta deixa de estar somente centrado numa única plataforma LMS (*Learning Management System*) para considerar um vasto conjunto de possibilidades pedagógicas que as tecnologias oferecem aos contextos de aprendizagem digital e em rede, nomeadamente um sistema de gestão da aprendizagem, o *mobile learning*, médias e redes sociais, gamificação, simulações, narrativas digitais e *storytelling*, realidade aumentada, *learning analytics*, agentes inteligentes, portefólios e *blockchains* (*ibid*, 2018, pp. 16-17).

Podemos, pois, verificar que o Modelo Pedagógico Virtual da Universidade Aberta foi desenhado para dar resposta a um público que pretende continuar a desenvolver quer as competências pessoais, sociais e humanas, quer as profissionais, para um bom desempenho nas diferentes áreas em que atua. Além disso, ao ser concebido essencialmente para a formação em formato e-Learning, torna possível seguir as dimensões definidas neste, como base para a investigação levada a cabo e apresentada na Metodologia.

## **2.3. Modelos Pedagógicos do e-Learning**

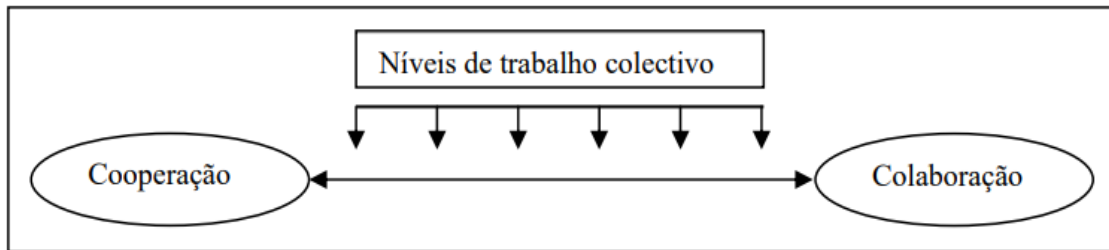
Para que a tecnologia possa ter um impacto positivo no processo de ensino e de aprendizagem é, pois, necessário compreender as implicações pedagógicas que estão por detrás e garantir que quer a instituição quer os formadores estão devidamente preparados para lidar com esta realidade. No caso do e-Learning, em particular, é necessário que o formador esteja dotado de um conjunto de competências e habilidades profissionais para lidar com as inúmeras ferramentas que tem ao dispor e, além disso, tenha consciência de que o formando deve ser um indivíduo autónomo, independente, responsável pela sua aprendizagem e capaz de criar os próprios significados ao mesmo tempo que valoriza a opinião e escolha do mesmo. Estas crenças são a base para uma cultura de formação que valoriza o e-Learning, já que o conteúdo digital pode revelar-se fundamental na prática de áreas como a língua inglesa, possibilitando que o formador centre a sua atenção no desenvolvimento do pensamento crítico, na aplicação de conhecimentos e na resolução de problemas.

Perante isto, os modelos de aprendizagem em ambiente virtual permitem desencadear a reflexão e podem servir, como se de referenciais se tratassem, para a conceção, a implementação de práticas e a análise dos processos de interação e colaboração nas comunidades virtuais de aprendizagem. De uma forma mais ou menos declarada, a colaboração está presente em todos os modelos de aprendizagem em ambientes virtuais, emergindo, assim um paradigma colaborativo e cooperativo, que aporta uma profunda revisão das funções até aqui exercidas quer pelos formadores quer pelos formandos (ambos devem adotar, cada vez mais, um papel mais ativo na produção e divulgação de conteúdos didáticos de forma a valorizar a sua ação pedagógica) e uma alteração dos cenários educativos e formativos tradicionalmente configurados.

Para autores como Henri & Lundgren-Cayrol (2001), Henri e Basque (2003), Faerber (2002) e Garrison, D. R. & Anderson, T. (2005) Vaughan, N. D.; Cleveland-Innes, M.; Garrison, D. R. (2013), o conceito de colaboração e de cooperação devem ser considerados como as extremidades de um contínuo, representando a cooperação um processo de aprendizagem altamente estruturado e a colaboração um processo de aprendizagem cuja responsabilidade cabe ao formando. Não

devem, portanto, ser considerados conceitos separados. Além disso, entre os dois conceitos, podem surgir várias situações intermédias de trabalho coletivo, conforme a autonomia do formando e o grau de intervenção do formador, dependendo das competências já desenvolvidas pelos formandos, conforme a figura 2.3.

**Figura 2.3 - Níveis de trabalho coletivo**



Fonte: Meirinhos & Osório (2006)

Neste sentido, e de acordo com os autores acima mencionados, entre os modelos existentes para a conceção, o desenvolvimento de comunidades e a colaboração no seio destas, apresentamos os que nos parecem mais significativos para o desenvolvimento de ambientes de aprendizagem colaborativa.

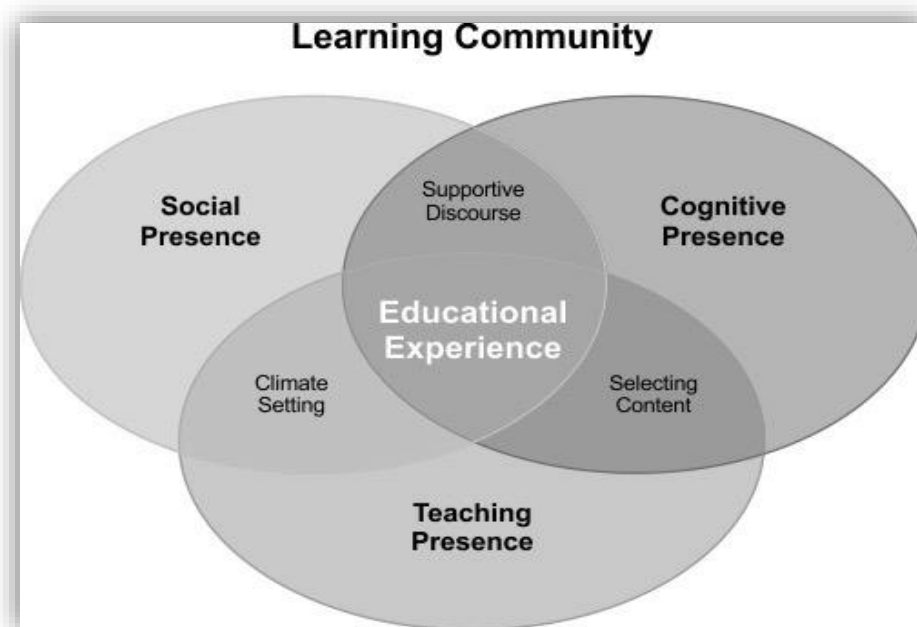
O modelo do *Community of Inquiry* (Garrison *et al.*, 2000) contém “três presenças que interagem para a promoção de aprendizagens” (Monteiro, Moreira, & Lencastre, 2015, p. 40) e que reproduzem a componente cognitiva (habilidade dos formandos para desenvolverem a metacognição e alcançarem aprendizagens significativas), a componente social (habilidade do indivíduo em “ser” através do meio de comunicação em que se desenvolve a atividade) e a componente de ensino (que se refere ao design e planeamento, à facilitação do discurso e à instrução direta que viabilizam a interação da presença cognitiva e social) – “a presença de ensino é o que o professor faz para criar uma comunidade de investigação que inclui a presença tanto cognitiva como social” (Monteiro, Moreira, & Lencastre, 2015, p. 40). Acredita-se que a presença destas componentes e as suas inter-relações são decisivas para o sucesso das experiências formativas. A presença do formador é essencial para facilitar, promover e orientar a aprendizagem de todos os formandos à medida que se gera um ambiente social

facilitador de reflexão e pensamento crítico para a construção do conhecimento. A este propósito, Garrison *et al.* (2000) referem:

The management of the computer conference provides a number of ways by which the teacher can influence the development of cognitive and social presence. These include regulation of the amount of content covered, use of an effective moderation style in discussions, determining group size, understanding and capitalizing on the medium of communication, and making supplemental use of face-to-face sessions.

(Garrison *et al.*, 2000, p. 96-97)

**Figura 2.4 - O modelo de comunidades de investigação**



Fonte: Garrison *et al.* (2000)

O modelo de Brown (2001) apresenta três etapas: consciencialização, consolidação e camaradagem. Estas três etapas são complementares e interagem entre si, sendo o formador o mediador no processo de construção do conhecimento. Sendo um modelo que assenta numa perspetiva construtivista da aprendizagem, o protagonista é o formando.

**Figura 2.5 - Modelo de Brown**



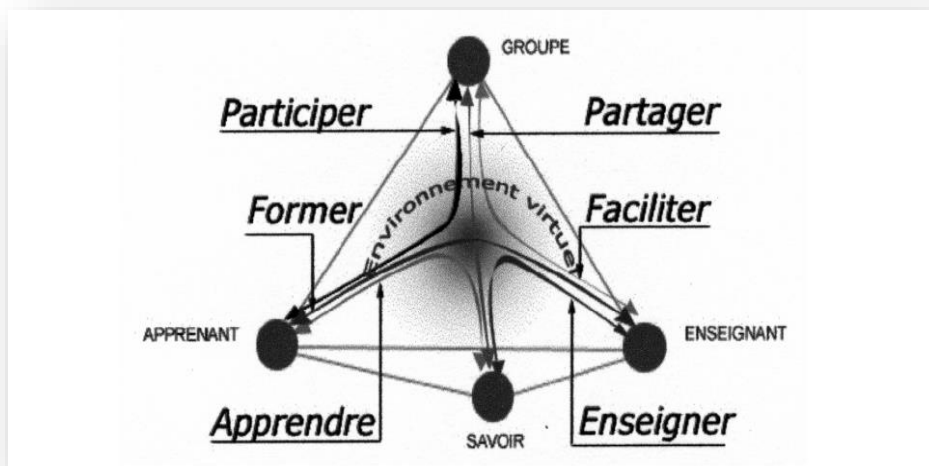
Fonte: Brown (2001)

De acordo com a figura 2.5, a existência dos elementos já referidos anteriormente e a inter-relação entre todos são determinantes para o sucesso das experiências formativas.

O modelo de intervenção em ambientes virtuais de Faerber (2003) é também designado de um modelo de interação em ambientes virtuais, dado que se centra no desenvolvimento de aprendizagens através de uma perspectiva socioconstrutivista, onde o trabalho em grupo é privilegiado. Neste modelo adicionou-se à existência do formador, do formando e do conteúdo o ambiente virtual e, com esta aquisição, surgem três dimensões entre as interações: participar, facilitar e partilhar, de acordo com a figura 2.6.



**Figura 2.6 - Modelo de interação em ambientes virtuais**



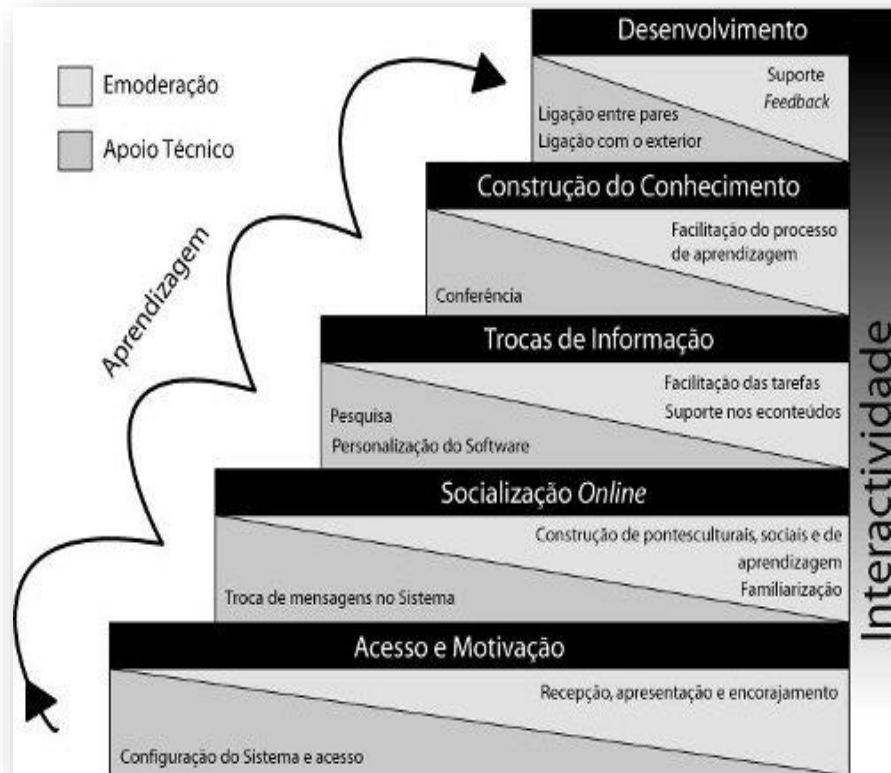
Fonte: (Faerber, 2003)

Participar é uma relação formando-grupo que corresponde às inter-relações que se estabelecem entre o formando e o grupo onde este está inserido. Engloba a comunicação, a coordenação e a interdependência entre os membros. É uma relação que visa o desenvolvimento de atitudes, competências e comportamentos. A coesão entre o grupo é um suporte psicológico importante para a ligação cognitiva (Faerber, 2003). A relação facilitar, formador-grupo, pressupõe as interações que se estabelecem entre o formador ou tutor e o grupo a fim de preparar, clarificar, propor, aconselhar e ajudar o grupo. O formador é, assim, neste modelo, um sustentáculo à construção conjunta de conhecimentos. Para tal, é necessário ter em conta as capacidades do grupo no seu todo procurando, através da interação entre pares, reduzir as divergências entre os membros do grupo. O formador, por sua vez, deve estar atento ao grupo e intervir para aconselhar, para evitar desvios em relação aos objetivos, para complementar informação e para fazer sugestões construtivas. A relação partilhar, conhecimento-grupo, assenta no processo de troca e partilha de conhecimento. Esta relação possibilita a aprendizagem colaborativa e cooperativa.

O modelo de e-Moderador de Salmon (2000), espelhado na figura 2.7, encontra-se alicerçado em cinco níveis ou etapas, que regulam a atividade do

moderador no trabalho com os formandos, com o intuito de criar comunidades virtuais de aprendizagem.

**Figura 2.7 - Modelo de aprendizagem para comunidades online**



Fonte: Salmon (2000)

A primeira etapa do modelo designa-se de acesso e motivação. Esta etapa inicial é indispensável para uma ambientação *online* e servirá para que os participantes dominem a tecnologia e acessem facilmente e com motivação ao sistema de comunicação online.

Na segunda etapa, chamada de socialização *online*, ambiciona-se que todos os elementos do grupo desenvolvam habilidades e competências através de um empreendimento conjunto, de um compromisso mútuo e de um repertório partilhado, ou seja, que partilhem pensamentos, experiências e informação com os demais, criando uma identidade de grupo.

A terceira etapa, apelidada de troca de informação, possibilita a realização de tarefas em cooperação com outros elementos do grupo com o auxílio e orientação do moderador que tenta promover a construção da aprendizagem de forma colaborativa.

A quarta etapa, a de construção de conhecimento, pressupõe a colaboração entre os participantes através de atividades que têm como principal função a discussão, o debate e a construção do conhecimento, considerando-se finalizada apenas quando se verifica a produção conjunta de saberes.

Na quinta e última etapa, a de desenvolvimento, impera a criatividade, a crítica, a reflexão e a aprendizagem em grupo. Aqui os indivíduos do grupo são responsáveis pela sua própria aprendizagem.

Por um lado, cada etapa exige distintas atividades, adequadas à motivação dos participantes e construção consequente da aprendizagem de acordo com Salmon (2004), para quem

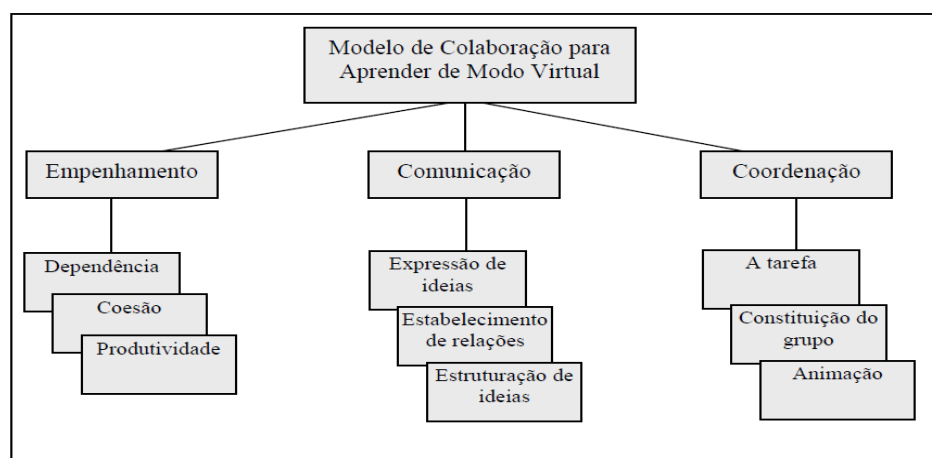
el modelo de 5 etapas ofrece un ejemplo de cómo los participantes pueden beneficiarse de la progresiva adquisición de confianza y habilidad en el trabajo, en el trabajo en red y en la formación en línea, y lo que necesitan hacer los e-moderadores en cada etapa para ayudarles a alcanzar el éxito.

(Salmon, 2004, p. 27)

Por outro lado, cada etapa obriga a que o moderador tenha diferentes competências para moderar e exige dos participantes o domínio de certas capacidades técnicas e o reforço da interação, tal como salienta o mesmo autor: *“E-moderators could be described as specialist tutors: they deal with participants but in rather different ways because everyone is working online”* (Salmon, 2000, p. 38).

O modelo de colaboração em ambientes virtuais de Henri e Basque (2003), figura 2.8, encontra-se estruturado em três elementos: empenhamento (predisposição da comunidade para interagir entre si), comunicação (partilha de conhecimento e informação entre membros da comunidade) e coordenação (gestão de recursos e dos elementos da comunidade).

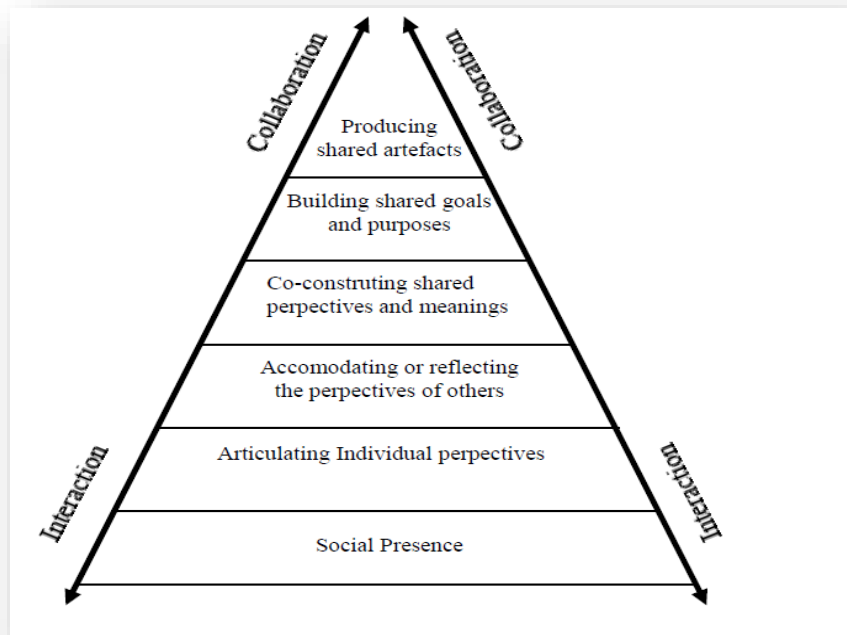
**Figura 2.8 - Modelo de colaboração para a aprendizagem em ambientes virtuais**



Fonte: Meirinhos & Osório (2007)

O modelo de colaboração em comunicação assíncrona de Murphy (2004) possui uma organização conceptual que parte do princípio de que a colaboração é um processo ininterrupto de interação, que se inicia com a socialização e se dirige para a produção de artefactos para colaboração assíncrona *online* em comunidades colaborativas, conforme figura 2.9.

**Figura 2.9 - Modelo de colaboração em comunicação assíncrona**



Fonte: Murphy (2004)

A colaboração pode ser reconhecida e pensada em termos de um contínuo ao longo de seis processos, onde o tipo de interação que se estabelece se vai modificando, permitindo, ao mesmo tempo, outro tipo de relações mais colaborativas. Este modelo pretende funcionar como um instrumento em desenvolvimento para medir a colaboração grupal em ambientes *online* de comunicação assíncrona. O modelo não aborda a função de um hipotético formador. Como tal, pelo menos de forma expressa, não podemos

retirar informação sobre a função do formador para o desenvolvimento de comunidades colaborativas.

Todas as variáveis acima representadas estão intimamente ligadas entre si. Só assim o objetivo comum estará clarificado no que concerne às atividades e haverá coesão e produtividade entre os membros do grupo. A comunicação encontra-se relacionada com o método de partilha de informação entre os diferentes elementos do grupo. É analisada à luz da perspetiva cognitiva uma vez que reside na partilha de ideias no seio do grupo, procurando gerar novos conceitos, dar-lhes significado e construir conhecimento. Por sua vez, a coordenação assenta na gestão das atividades do grupo e dos meios para atingir um fim. Pretende, através de aspetos afetivos e psicológicos de grupo, produzir um clima favorável à colaboração.

O sucesso do uso do e-Learning não depende somente de aspetos tecnológicos ou sociais, mas também dos aspetos pedagógicos implicados no processo. No caso do e-Learning na formação profissional, espera-se contribuir com a presente investigação para a apresentação de um modelo didático capaz de dar respostas mais eficientes e eficazes na construção de um conhecimento que se pretende contínuo.

Acredita-se que não existem uns modelos melhores do que os outros, existem, sim, modelos que podem ser ajustados e adaptados consoante o contexto de aprendizagem apresentado. Contudo, e no contexto específico desta investigação, pretende-se salientar o modelo de aprendizagem para comunidades online, de Salmon (2000), refletido na figura 2.7, dadas as características elencadas anteriormente, que julgamos pertinentes para a construção de comunidades virtuais de aprendizagem no ensino da língua inglesa na formação profissional a distância. Para além dos modelos, devemos, obviamente, ter em conta o tipo de abordagem de aprendizagem no ensino da língua inglesa na formação profissional a distância (Monteiro, Moreira, & Lencastre, 2015). Nesta linha de ideias, apresentam-se de seguida as implicações da didática do e-Learning no ensino da língua inglesa na formação profissional a distância, tabela 2.1.

**Tabela 2.1 - Implicações da didática do e-Learning no ensino da língua inglesa na formação profissional a distância**

Teoria	Implicações da didática do e-Learning no ensino da língua inglesa na formação profissional a distância
<p style="text-align: center;"><b>Behaviorismo</b></p> <p>O behaviorismo defende que a resposta a um estímulo pode ser observada quantitativamente, ignorando completamente o efeito dos processos que ocorrem na mente. De acordo com este ponto de vista, parece evidente que os comportamentos podem ser observados e medidos como indicadores de aprendizagem.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Os formandos devem ser informados explicitamente acerca dos resultados da aprendizagem esperados para que possam verificar se os objetivos foram atingidos.</li> <li>2. Os formandos devem ser testados para determinar se atingiram os resultados, através de testes ou outros meios de avaliar o nível do formando e proporcionar <i>feedback</i> apropriado.</li> <li>3. Os materiais de aprendizagem devem ser sequenciados do mais simples ao mais complexo.</li> <li>4. Deve ser dado <i>feedback</i> aos formandos para que eles possam acompanhar o próprio progresso e tomar ações corretivas, se necessário.</li> </ol>
<p style="text-align: center;"><b>Cognitivismo</b></p> <p>Os cognitivistas entendem a aprendizagem como um processo interno que envolve memória, pensamento, reflexão, abstração, motivação e metacognição.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Devem ser utilizadas estratégias para que os formandos percebam as informações, para que elas possam ser transferidas para a memória a curto prazo.</li> <li>2. Os formandos usam os seus sistemas sensoriais para registar a informação sob a forma de sensações. Devem ser utilizadas estratégias para otimizar as sensações.</li> <li>3. Devem ser usadas estratégias que permitam aos formandos recuperarem a informação existente e a memória a longo prazo para os ajudar a compreender as novas informações.</li> <li>4. A informação deve ser fragmentada para evitar sobrecarga durante o seu processamento na memória de curto prazo.</li> <li>5. Outras estratégias que promovam a transformação profunda devem ser usadas para contribuir para a transferência de informação para a memória de longo prazo. Estratégias que exijam aos formandos aplicar, analisar, sintetizar e avaliar.</li> </ol>

(continua)

Fonte: adaptado de Monteiro, Moreira, & Lencastre, 2015, p. 32-33.

## Implicações da didática do e-Learning no ensino da língua inglesa na formação profissional a distância (continuação)

<p style="text-align: center;"><b>Construtivismo</b></p> <p>Os construtivistas concebem o formando como um ser ativo. A aprendizagem não é recebida do exterior através de outra pessoa, mas corresponde a uma interpretação individual e a um processamento do que é percebido pelos sentidos que produz conhecimento. O formando é o centro da aprendizagem que ocorre num determinado contexto.</p>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. A aprendizagem deve ser um processo ativo. Manter os formandos a realizar atividades significativas origina um alto nível de processamento o que facilita a criação pessoal de sentidos.</li><li>2. Os formandos devem construir o seu próprio conhecimento. Num ambiente online, os formandos devem experienciar a informação em primeira mão e deve evitar-se que a informação venha filtrada e mediada pelo formador.</li><li>3. A aprendizagem colaborativa e cooperativa deve ser encorajada para facilitar a aprendizagem construtivista.</li><li>4. Deve ser dado o controlo do processo aos Formandos. Os formandos têm permissão de decidir acerca dos objetivos, sendo apenas guiados pelo formador.</li><li>5. Devem ser dados tempo e oportunidade para os formandos refletirem.</li><li>6. A aprendizagem deve ser significativa para os formandos.</li><li>7. A aprendizagem deve ser interativa para promover altos níveis de aprendizagem, presença social e para auxiliar o processo de significação pessoal.</li></ol>
--	---

Fonte: adaptado de Monteiro, A. 2011, pp. 80-81

Verifica-se, portanto, pela tabela 2.1, que a aprendizagem deve ser significativa para os formandos, ou seja, deve incluir objetivos específicos pessoais delineados pelo formando para si, assim como deve ser realizada através de um processo colaborativo criado a partir da interação entre os formandos, da troca de experiências e das relações interpessoais criadas no seio da comunidade virtual. Baseada na teoria de Vygotsky (2001), o e-Learning insere-se, pois, na perspetiva construtivista, dado que ao longo do seu percurso formativo os formandos partilham experiências, constroem conhecimentos colaborativa e cooperativamente e a presença social é, sem dúvida, um elemento fundamental.



Importa, no entanto, salientar que nenhuma destas teorias se isola em si própria, podendo, em muitas situações, adaptar-se entre si tendo em conta que a inclusão das tecnologias digitais trouxe uma nova forma de abordagem pedagógica que varia e se adapta mediante objetivos e finalidades e que, fundamentalmente, se guia pelos “princípios-base orientadores para a configuração de situações de aprendizagem”, nomeadamente:

a participação ativa dos sujeitos, a necessidade de interação em diferentes níveis, a diversificação dos meios e das fontes de consulta, o reconhecimento e o trabalho a partir das diferenças individuais, a necessidade de *feedback*, estímulo, desafio e motivação dos aprendentes, o suporte, a ancoragem, a colaboração e a partilha em rede.

(Monteiro, Moreira, & Lencastre, 2015, p. 35)

Por fim, defende-se o e-Learning inclusivo, interativo, colaborativo e cooperativo, no contexto da formação profissional, por ser uma ferramenta pedagógica extremamente poderosa, se pensarmos que permite obter um *return of investment* (ROI) e formar muitos formandos ao mesmo tempo, num curto espaço de tempo. Além disso, e como teremos oportunidade de verificar no capítulo Metodologia, o facto do IEFP ter apostado fortemente na formação a distância, através do e-Learning, durante a pandemia Covid-19, permitiu dar uma rápida resposta não só aos formadores e coordenadores, mas acima de tudo aos formandos, que viram a formação presencial suspensa.

## 2.4. Didática e suas competências para a língua inglesa na formação profissional a distância

Nos capítulos anteriores, procedemos quer a uma breve contextualização do Instituto do Emprego e Formação Profissional em Portugal, quer à definição do conceito de e-Learning e de alguns dos modelos pedagógicos existentes. Debruçar-nos-emos agora, ao longo deste capítulo, sobre as competências para a língua inglesa, essenciais para o formato de e-Learning, na formação profissional. Por conseguinte, torna-se essencial contextualizar o tema a partir da relação intercultural com o digital.

Os conceitos de interculturalidade e as tecnologias digitais são, hoje em dia, considerados em vários contextos. Vivemos uma era de contacto intenso entre diversas culturas e povos, fenómeno que será ampliado à medida que a migração aumente e a tecnologia evolua (Ramos N. , 2007) (Ramos, 2011). A referida intensidade no contacto entre pessoas com origens diferentes implica necessariamente uma comunicação intercultural, que Kramsch e Uryu (2012) definem como um estado de situações que ocorrem quando pessoas de culturas diferentes entram em contacto umas com as outras.

No entanto, atualmente, a comunicação intercultural, muito por via da globalização e do que lhe é inerente, tornou-se num conceito aberto, dinâmico e em constante mutação, cujos limites de aplicabilidade são desafiadores. Como as supracitadas autoras explicam, muitos destes encontros interculturais têm lugar em língua inglesa, o que não facilita necessariamente a compreensão transcultural, na medida em que esses são espaços de, simultaneamente, encontro e choque de diferentes culturas, que geralmente envolvem relações assimétricas de dominação e subordinação (Kramsch e Uryu, 2012, pp. 212).

Como veremos, tais encontros interculturais podem contribuir para uma mudança linguística, cultural e social. Kramsch e Uryu (2012) falam sobre o hibridismo da cultura que, de acordo com as autoras, cria a possibilidade de desafiar, apropriar-se, e (re)significar os significados de uma cultura (Kramsch & Michiko, 2012, p. 213), o que acontece no chamado “*third space of enunciation*” (Bhabha, 1994, p. 38). A este propósito podemos referir também a zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky (2001), que consiste numa zona de

colaboração e aprendizagem em que as atividades são (re)organizadas no sentido de permitirem diferentes estilos de aprendizagem e de modo a transformarem o conflito e a desarmonia num diálogo proveitoso.

Nesta linha de ideias, as tecnologias digitais têm um papel fundamental na aquisição das diversas competências. Destaca-se, neste âmbito, o e-Learning por ser capaz de quebrar barreiras físicas e temporais e de juntar num mesmo espaço pessoas de todo o mundo, rumo a uma aprendizagem colaborativa e cooperativa, sobretudo no que diz respeito à língua inglesa. Pereira, A., Mendes, A., & *et al.*, (2007) defende que esta aprendizagem “resulta da circunstância dos indivíduos trabalharem em conjunto, com valores e objetivos comuns, colocando as competências individuais ao serviço do grupo” (Pereira, A., Mendes, A., & *et al.*, 2007, p. 42). Para além disso, acredita-se que as estratégias, as metodologias e os próprios conteúdos abordados poderão promover uma maior interação multicultural e, por sua vez, contribuir para um maior desenvolvimento de competências interculturais.

“Aprender a viver juntos” (expressão de Jacques Delors), um dos “quatro pilares da educação”, sustenta a educação intercultural, a qual é perspetivada enquanto alicerce capaz de garantir o respeito pelos direitos humanos, a participação democrática e o Estado de Direito, segundo o Council of Europe (2012, p. 14). Para tal, uma crescente atividade académica tem vindo a desenvolver diversos conceitos, teorias e modelos de competência intercultural que abrangem várias áreas disciplinares (Delors, 2010, p.6). Por exemplo, na área da educação das línguas estrangeiras, Guilherme (2013) explica que a competência intercultural combina noções de comunicação e interação através das línguas e culturas, focando-se na ideia de prontidão para estabelecer relações fluidas nos interstícios de diferentes identidades, enquanto o aprendente/utilizador tem uma tarefa em mente para desenvolver (Guilherme, 2013, p. 346), quer seja na sala de aula, quer seja no mundo real.

Deardoff (2009), por seu turno, alerta para o facto de que a pesquisa e a prática têm demonstrado que não só não existe um único modelo de competência intercultural que responda a todas as situações interculturais, como também não existe um nível de completa proficiência (Deardoff, 2009, p. 12-13). Defendendo

que é perentório desenvolver determinados princípios e capacidades para potencializar um diálogo intercultural crítico efetivo ao longo da educação formal e ao longo da vida, Deardoff adverte que a aprendizagem da língua, por si só, não é suficiente para que o aprendente/utilizador se torne interculturalmente competente (Deardoff, 2009, p.13). Por outro lado, Byram, Gribkova & Starkey (2002) consideram crucial consolidar dois aspetos na aprendizagem de uma língua: por um lado, quem está a aprender deve conhecer como a língua funciona para a poder usar de uma forma adequada e, por outro lado, deve desenvolver a capacidade de utilizar a língua de forma social e culturalmente apropriada (Byram, Gribkova & Starkey, 2002, p. 4).

Neste sentido, e no âmbito da aprendizagem das línguas estrangeiras, Byram (1997) esclarece que a competência comunicativa intercultural possibilita interagir com pessoas de outro país e cultura numa língua estrangeira (Byram, 1997, p. 71). Este autor apresenta um modelo em que conjuga os componentes da competência comunicativa desenvolvida por Hymes - como os domínios linguístico, sociolinguístico e discursivo - com os componentes da competência intercultural - *savoirs, savoir être, savoir comprendre, savoir apprendre/faire e savoir s'engager*. De acordo com Byram, *savoirs* é o conhecimento do aprendente da sua cultura e das outras culturas, das respetivas perceções das culturas e as relações de interação social que lhes são inerentes (Byram, 1997, p. 66); interrelacionado com o conhecimento, encontra-se o *savoir comprendre*, que envolve as capacidades de descentralização e comparação para interpretar e relacionar documentos ou eventos; *savoir apprendre/faire* é a capacidade de descoberta e interação para adquirir um novo conhecimento sobre as pessoas provenientes de outras culturas; *savoir être* é crucial para o aprendente suspender o ceticismo e o julgamento dos significados, crenças e comportamentos do outro. Por último, *savoir s'engager* é a capacidade que os aprendentes desenvolvem para julgar criticamente não apenas os seus valores, mas também os valores dos outros, tendo em conta critérios que salvaguardam os princípios de democracia, justiça social e respeito pelos direitos humanos (*ibid*, p. 26). Embora todos os *savoirs* estejam interligados, não significa que se desenvolvam todos em simultâneo, nem que se obtenha o mesmo nível de

progressão. A aquisição destas capacidades faz parte dum processo de aprendizagem ao longo da vida (Byram, 2008, p.83).

O Conselho Europeu tem vindo a desenvolver importantes ferramentas neste âmbito, destacando-se, por exemplo, o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino, avaliação (QECR), de 2001, e o respetivo complemento de 2017, o *Companion Volume*, no qual se aprofundam conceitos já apresentados na publicação anterior, tais como “mediador cultural” e “agente social.” A educação intercultural no ensino das línguas estrangeiras consubstancia estes dois conceitos, na medida em que, por um lado, afirma o aprendente como um “mediador cultural” que cria um espaço neutro partilhado de modo a potenciar a comunicação intercultural (Council of Europe, 2017, p. 120), e, por outro lado, salienta a forte índole social da aprendizagem das línguas, consolidando o papel do aluno como “agente social” que atua não só no processo de aprendizagem, mas também na vida real (*ibid*, p. 26) - tal como Byram (1997) e Guilherme (2013) defendem. Em face disto, podemos dizer que a competência intercultural, no documento *Companion Volume*, é descrita como uma competência complexa que abrange o desenvolvimento de uma sensibilização para o elemento intercultural que pode estar presente em encontros comunicativos que implicam a utilização de uma ou várias línguas (Council of Europe, 2018, p.120).

A competência comunicativa intercultural, tal como Byram a postula, é transversal e está implícita no *Companion Volume* (2018), não só nas competências gerais, no âmbito dos quatro *savoirs* (p. 30), mas também no desenvolvimento dos conceitos de “mediador cultural” e “agente social”, uma vez que estes implicam não só competências linguísticas, mas também sociais e culturais que permitem ao aprendente/utilizador agir como alguém que “*creates bridges and helps to construct or convey meaning*” (Council of Europe, 2018, p. 99), dando cumprimento à anteriormente citada premissa de Delors, “aprender a viver juntos” (Delors, Educação: Um tesouro a descobrir, 2000).

Com a globalização, o crescimento das exportações e, conseqüentemente, a internacionalização das empresas, torna-se urgente formar trabalhadores cada vez

mais locais e glocais<sup>15</sup>, que possibilitem as relações que as empresas estabelecem com os mercados internacionais através de parcerias e/ou de competitividade. Dominar uma língua estrangeira, para além das questões culturais que lhe são inerentes é, hoje, sinónimo de crescimento, desenvolvimento, sobrevivência e integração global e local. Denota, igualmente, competência por parte do trabalhador que terá a vida facilitada para acompanhar as mudanças neste século tecnológico e, ao mesmo tempo, ser capaz de inovar.

Anteriormente, tivemos oportunidade de analisar as muitas vantagens da utilização da formação profissional a distância no ensino da língua inglesa. Através da investigação que aqui nos ocupa pretende-se apontar estratégias didáticas para o ensino das línguas estrangeiras em e-Learning, nomeadamente no IEF, que possam incluir formandos de nacionalidade estrangeira, possibilitando uma aprendizagem cultural que permita investigar o mundo do ponto de vista de uma outra cultura e as competências para aceitar as diferenças e a pluralidade.

O modo como concebemos este processo passa por auxiliar o aluno a aprender a conhecer-se não só a si mesmo e à sua cultura, mas também aos quadros de referência dos outros e os respetivos códigos culturais. Esta aprendizagem será no sentido de, por um lado, evitar apreciações superficiais e repentinas, estereótipos, preconceitos e atitudes etnocêntricas, e, por outro lado, permitir desenvolver uma empatia digital, através, por exemplo, da utilização dos fóruns, o que acarreta a capacidade de se colocar no lugar do outro e sensibilizar para a interculturalidade, combater os preconceitos, os estereótipos e todas as formas de discriminação. Tudo isto tem como objetivos promover a descentração, permitir educar para a diversidade e pluralidade, ao mesmo tempo que se promove a aprendizagem de uma segunda língua, respeitando a diversidade linguística do aluno. Através dos fóruns, dos chats e dos trabalhos em grupo, das simulações e da gamificação poder-se-á promover o diálogo inclusivo com outras culturas com base na negociação e no compromisso, de forma a evitar comportamentos de conflito e rejeição. Finalmente, interessa com este processo possibilitar e promover,

---

<sup>15</sup> Uma abordagem glocal significa apresentar conhecimentos globais dentro de um contexto local que respeita os direitos humanos. Engloba o conceito "pensar globalmente, agir localmente" (Tagüena, 2008).

através da inclusão digital e da partilha de ideias e recursos de aprendizagem, a democratização do ensino, a inclusão social e a comunicação intercultural.

Considerando o grande desafio que é aumentar as competências do público-alvo da formação profissional, acredita-se que os objetivos atrás elencados se encontram na base de uma mudança de paradigma relativamente à utilização das tecnologias digitais, nomeadamente do uso do e-Learning no ensino da língua inglesa, como forma de promover as competências, sobretudo a competência multicultural e a comunicação intercultural, auxiliando e promovendo a política e o planeamento linguístico.

Assim sendo, é de extrema importância apontar cenários e estratégias para um modelo didático que possibilite o ensino da língua inglesa na formação profissional a distância e que contribua para uma nova cultura, uma tendência consolidada e um processo irreversível. As tecnologias digitais e as comunidades de práticas (wiki, blogs, vídeos, fóruns, chats, recursos abertos, simulações, gamificação, animações multimédia, imagem, vídeo, áudio, metaverso, entre outros) devem estar, por isso, ao serviço do processo de ensino-aprendizagem, no qual os formandos passam a estar no centro e os formadores se tornam facilitadores do conhecimento, interagindo rumo ao conhecimento colaborativo e cooperativo, possibilitando o desenvolvimento da competência intercultural e auxiliando a política da língua num mundo global.

Neste contexto, Pereira *et al.* (2006) defendem que é necessário construir um modelo de e-Learning que tenha por base premissas como a inclusão, a flexibilidade, a integração e o respeito pelas individualidades dos alunos, uma vez que, como é dito em Moraes (2001), “na rede flutuam instrumentos privilegiados de inteligência coletiva, capazes de gradual e processualmente fomentar uma ética por interações, assentada em princípios de diálogo, de cooperação, de negociação e participação” (Moraes, 2001, p. 69). O ensino de línguas não é apenas e só uma questão de pedagogia, mas tem igualmente uma grande importância política. Por conseguinte, o Conselho Europeu também opina relativamente à educação linguística, considerando fundamental formular e implementar políticas de educação linguística coerentes com a promoção da inclusão social e o desenvolvimento da cidadania democrática na Europa e novas políticas de

educação para o plurilinguismo.<sup>16</sup> Isto porque as questões linguísticas refletem na maioria das vezes grandes tensões nas comunidades. De acordo com o mesmo Conselho,

[p]lurilingualism needs to be actively promoted to counter-balance the market forces which tend to lead to linguistic homogenisation, and which limit the potential of the individual. Plurilingualism provides the necessary conditions for mobility within Europe for leisure and work purposes, but is above all crucial for social and political inclusion of all Europeans whatever their linguistic competences, and for the creation of a sense of European identity.

(Council of Europe, 2007, p. 9)

Por conseguinte, o plurilinguismo cria as condições necessárias para a inclusão social e política de todos os europeus e possibilita um senso de identidade europeia, contribuindo ao mesmo tempo para o desenvolvimento profissional dos cidadãos da UE.

Esclarecidos no ponto anterior os conceitos de competência intercultural e de competência comunicativa intercultural e o modo como estes se relacionam com uma aprendizagem através de e-Learning, passamos agora a delinear algumas estratégias com vista ao desenvolvimento e à consecução dos nossos objetivos. Neste caso, temos como base as competências defendidas e apresentadas pelo *National Research Council* (2012), pelo *World Economic Forum* (2015, 2016, 2017, 2018, 2021), pelo *Companion Volume* (Council of Europe, 2017) e por Figueiredo, A. D. (2019). Enquanto eixo transversal aos referidos estudos, aparece a competência digital que, por exemplo, para o contexto da formação profissional, é basilar em relação ao domínio de outras competências fundamentais, tais como a utilização segura e crítica das tecnologias digitais de informação e comunicação, a resolução de problemas ou ainda as competências linguísticas.

A partir desse cenário, e diante da necessidade de formar formadores e formandos que possam ser preparados para a aquisição e aplicação dessas competências essenciais, nota-se que o Instituto do Emprego e Formação

---

<sup>16</sup>Plurilingual and pluricultural competence refers to the ability to use languages for the purposes of communication and to take part in intercultural interaction, where a person, viewed as a social agent has proficiency, of varying degrees, in several languages and experience of several cultures. This is not seen as the superposition or juxtaposition of distinct competences, but rather as the existence of a complex or even composite competence on which the user may draw (Council of Europe, 2001, p. 168).



Profissional, IP apresenta uma expansão da formação profissional vinculada aos objetivos estratégicos do país e da comunidade europeia, através do fortalecimento e ampliação da formação a distância, com o intuito de desenvolver competências, criar percursos para jovens e adultos inovadores, criar condições para o crescimento da formação a distância, sustentar um sistema de formação a distância em massa (acesso e qualidade), cumprir o desafio da formação dos jovens e adultos enquanto cidadãos e profissionais locais (intercâmbio, comunicação) e apostar na educação intercultural no seio da formação profissional.

Pode dizer-se que a educação intercultural desabrocha no momento em que o formador incita o formando a encontrar-se a si mesmo, colocando-se, de seguida, no lugar do outro à medida que entende as reações do outro e desenvolve empatia. A educação intercultural solidifica-se *online* quando o formador proporciona a igualdade de oportunidades e o respeito pela pluralidade, tendo por base um espírito democrático para a tomada de decisões e uma gestão de espaços de diálogo e comunicação entre todos. Ora, o formador, empenhado em responder ao desafio intercultural que a própria sociedade lhe impõe,

necessita, antes de mais, de ter um conhecimento sólido da matéria que se propõe ensinar, de modo a poder transmitir imagens, perspetivas e pontos de vista que desmistifiquem estereótipos e preconceitos e promovam a liberdade e a valorização das diferentes culturas convergentes no espaço-aula ou na sua escola. Deve, ainda, envolver-se em processos de aquisição de conhecimento mediante os quais seja levado a analisar os valores e os pressupostos dos diferentes paradigmas e teorias.  
(Miranda, 2001, p.42)

O formador que detenha estas competências assumir-se-á não só como um agente de educação com sólidas competências pedagógicas, mas também como um mediador cultural que reflete e promove um relacionamento intercultural e intersocial, ao mesmo tempo que toma consciência da sua própria identificação cultural e do conhecimento apropriado para interagir com a diversidade. Além disso, e à medida que o formador promove a interculturalidade e a consciência da importância da circulação entre as várias culturas, permitirá ao aluno desenvolver um saber-social que o ajudará a ser um indivíduo, socialmente falando, crítico e útil, e consciencializará o que Bourdieu (1997) aponta como capital social, como capital cultural e como *habitus*.

A formação profissional do séc. XXI precisa de repensar os “quatro pilares da educação” postulados por Jacques Delors (2000), de forma a promover o conhecimento não só das maiorias, mas também das minorias, bem como o respeito pelos outros e pela diversidade, combatendo a violência, a xenofobia e a intolerância.

Voltando à expressão de Jacques Delors de que já falamos anteriormente, podemos acrescentar que “aprender a viver juntos” implica o reconhecimento da crescente interdependência entre o eu e os outros no processo de implementação de projetos comuns e na gestão de conflitos de uma forma pacífica (Delors, 1996, p. 20). Esta premissa social é fortalecida nas *Metas Educativas 2030* da Declaração de Incheon (2015, p. 8) e pelos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – Comunidade Educativa (Silva, 2020), na medida em que se promove uma educação de qualidade, a qual deverá desenvolver, entre muitas, as capacidades interpessoais e sociais. Por conseguinte, hoje em dia, a perspetiva do individual na educação, notoriamente sob influência do individualismo das culturas ocidentais, tem vindo gradualmente a coexistir com uma perspetiva social e intercultural, ou até uma perspetiva de comunidade, no sentido de adquirir competências para a resolução de conflitos entre culturas.

Por um lado, o individualismo é a tendência de uma determinada cultura em enfatizar a importância do “eu” em relação ao “nós” e os direitos individuais acima dos interesses do grupo. Em contrapartida, o coletivismo refere-se às tendências de uma cultura para enfatizar o “nós” e os nossos respetivos interesses (Ting-Toomey, 2009, p. 105). Com efeito, ambas as perspetivas se manifestam, todos os dias, nas relações familiares, escolares/formativas e interpessoais no trabalho.

Gudykunst e os respetivos colaboradores consideram que a conceção de um indivíduo independente está associada, predominantemente, às culturas individualistas, enquanto a conceção de indivíduo interdependente está associada a culturas coletivistas (Gudykunst *et al.*, 1996). As duas dimensões coexistem no indivíduo, independentemente da sua identidade cultural. Contudo, Ting-Toomey explica que a maneira como os indivíduos concebem as suas autoimagens poderá influir nas reações apropriadas ou inadequadas numa variedade de situações comunicativas interculturais (Ting-Toomey, 2009, p. 109).

Não mitigando a importância do individual, como se deverá associar o individual e o social na sala de aula para que o aluno aprenda a descentralizar-se do seu “Eu” individual para um “Eu” em relação com o outro? O ser humano não pode ser compreendido como um “cientista solitário”, seguindo a descrição de Piaget, explorando o ambiente em seu redor para retirar as suas conclusões. O construtivismo social adicionou um outro domínio importante: a interação entre o aprendiz e os outros. Vygotsky considera que qualquer interação social, quer no contexto de formação profissional, quer noutro ambiente social, através da construção e da troca de pensamentos e ideias, seja com quem for, envolve uma aprendizagem (Pritchard, 2009, p. 24). Vygotsky desenvolveu o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal que define a distância entre o nível de desenvolvimento real, isto é, a capacidade de ultrapassar um obstáculo sem ajuda, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema com a colaboração ou de um adulto ou de outro aprendiz (Bakhurst, 2007, p. 63). Claro que a zona é necessariamente diferente em cada indivíduo, porquanto o processo de aprendizagem envolve um movimento entre as duas zonas, até passar ao próximo nível de entendimento, criando uma nova zona de desenvolvimento.

Assim, devem contemplar-se o trabalho individual e o trabalho colaborativo, ou em pares ou em pequenos grupos, o que, obviamente, implica uma aprendizagem social (Pritchard, 2009, p. 26); respeitando-se, desta forma, a individualidade de cada aprendiz. Dado que as pessoas não aprendem todos da mesma maneira, cada indivíduo adota uma perspectiva de aprendizagem que se lhe apresenta mais confortável, preterindo outras formas, com as quais está menos confortável (*ibid*, p. 42). Dito de outro modo, os estilos de aprendizagem não são fixos e permanentes, pelo contrário, são maleáveis aos diferentes contextos de aprendizagem, já que não só sofrem influência pelo contacto com o outro, como também a experimentação de outras perspectivas vai modificando as suas perspectivas preferidas.

Neste sentido, a presente investigação pretende demonstrar como pode a didática no ensino da língua inglesa na formação profissional a distância contribuir para que os jovens e adultos que frequentam a formação profissional, alguns deles

mais introvertidos, com tendência para demonstrar alguma relutância em trabalhar em grupo, adquiram, entre outras competências, as competências comunicativas e digitais esperadas. Assim como se pretende evidenciar de que modo os formadores podem levar os formandos a explorar, de uma forma natural e espontânea, atividades colaborativas, utilizando as tecnologias digitais, adaptando os conteúdos através do formato multimédia, no ensino de línguas estrangeiras. Sempre que falamos em aprendizagem, estão subjacentes as competências a adquirir e, neste caso específico, a aquisição dá-se num contexto de formação em língua inglesa. Em pleno século XXI, pode dizer-se que o digital está em comunhão com o processo de ensino e de aprendizagem, pelo que é necessário que o formando seja capaz de se instruir digitalmente e de adquirir novos conhecimentos, bem como de aplicar o que já adquiriu. É a chamada “transferência do conhecimento” que possibilita ao formando desenvolver as suas competências no que concerne à aprendizagem, da língua inglesa, através de e-Learning, na formação profissional.

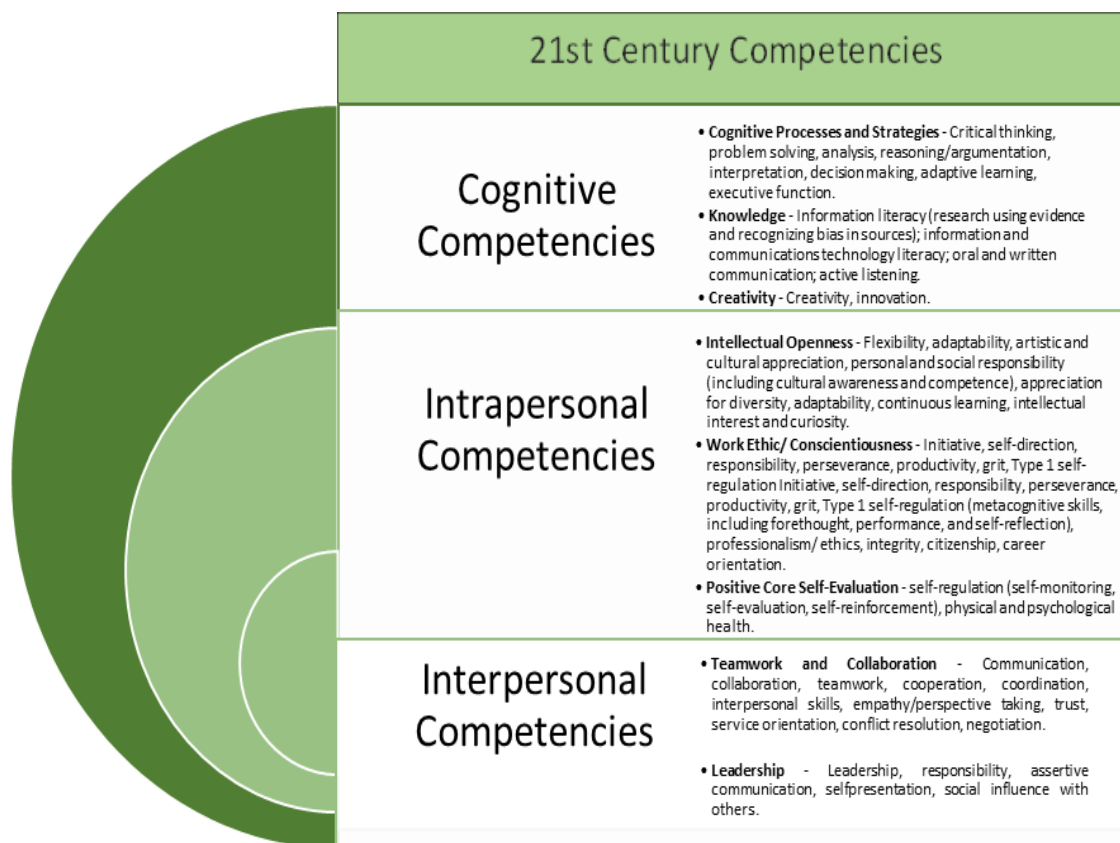
Em 2012, o comité da *National Research Council* realizou o estudo *Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century*, com o intuito de compreender e apontar as competências essenciais para o sucesso no âmbito educacional, profissional e pessoal e conseguiu identificar três domínios principais de competências: cognitivo, intrapessoal e interpessoal. Segundo os autores do estudo,

The Cognitive Domain includes three clusters of competencies: cognitive processes and strategies, knowledge, and creativity. These clusters include competencies, such as critical thinking, information literacy, reasoning and argumentation, and innovation. The Intrapersonal Domain includes three clusters of competencies: intellectual openness, work ethic and conscientiousness, and positive core self-evaluation. These clusters include competencies, such as flexibility, initiative, appreciation for diversity, and metacognition (the ability to reflect on one’s own learning and make adjustments accordingly). The Interpersonal Domain includes two clusters of competencies: teamwork and collaboration and leadership. These clusters include competencies, such as communication, collaboration, responsibility, and conflict resolution.

(Pellegrino & Hilton, 2012, p. 19)

Posto isto, a figura 2.10 possibilita-nos uma visão global e esquemática de todos os *clusters* de competências apontadas pelo estudo mencionado acima.

**Figura 2.10 - Grupo de competências do século XXI**



Fonte: National Research Council, 2012, pp. 32-34

De acordo com a figura 2.10, o domínio cognitivo abarca três grupos: processos cognitivos e estratégias, conhecimento e criatividade. Em cada um dos grupos deparamo-nos com palavras-chave intimamente relacionadas com as competências do século XXI, a saber: pensamento crítico, solução de problemas, análise, argumentação, interpretação, tomada de decisão, aprendizagem adaptativa e função executiva para o primeiro grupo; pesquisa usando evidências e reconhecimento em fontes, alfabetização em tecnologias de informação e comunicação, comunicação oral e escrita e escuta ativa no segundo grupo e, finalmente, para o terceiro grupo, criatividade e inovação.

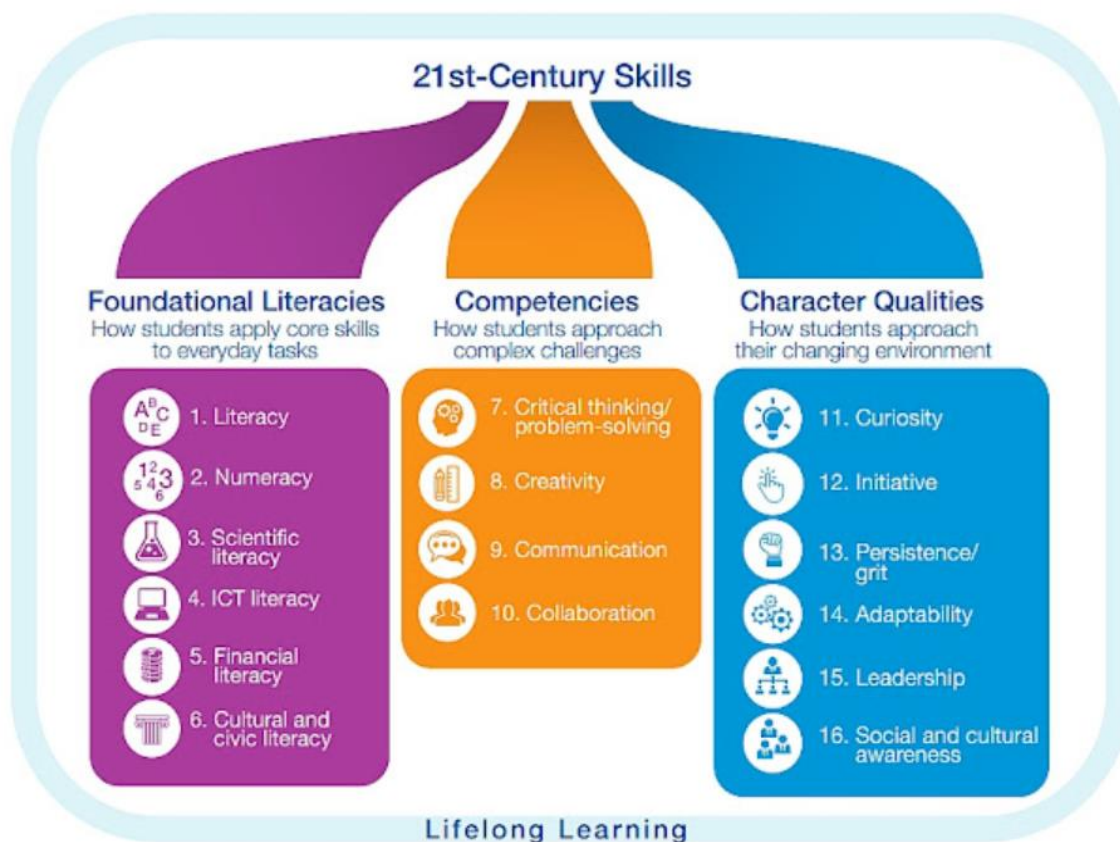
O domínio intrapessoal encontra-se igualmente dividido em três grupos: abertura intelectual, ética de trabalho e conscienciosidade, e autoavaliação do

núcleo positivo. Neste caso, as palavras-chave para competências no século XXI são: flexibilidade, adaptabilidade, apreciação artística e cultural, responsabilidade social e pessoal, apreciação pela diversidade, aprendizagem contínua, interesse intelectual e curiosidade, no primeiro grupo; iniciativa, autodireção, responsabilidade, perseverança, produtividade, profissionalismo, ética, integridade, cidadania e orientação profissional, no segundo grupo; e, no terceiro grupo, autorregulação e saúde psicológica.

Finalmente, encontramos dois grupos no domínio interpessoal: trabalho em equipa e colaboração, e liderança. No primeiro grupo, as competências prendem-se com a comunicação, colaboração, trabalho em equipa, cooperação, coordenação, habilidades interpessoais, empatia, perspetiva tomada, verdade, orientação, resolução de conflito e negociação; no segundo grupo, temos liderança, responsabilidade, comunicação assertiva, autoapresentação e influência social (Ota, 2018).

Um outro estudo, elaborado pelo *World Economic Forum* (WEF, 2015), divide as competências para o século XXI em três grandes grupos, conforme podemos visualizar na imagem 2.11.

**Figura 2.11 - Competências para a educação do século XXI**



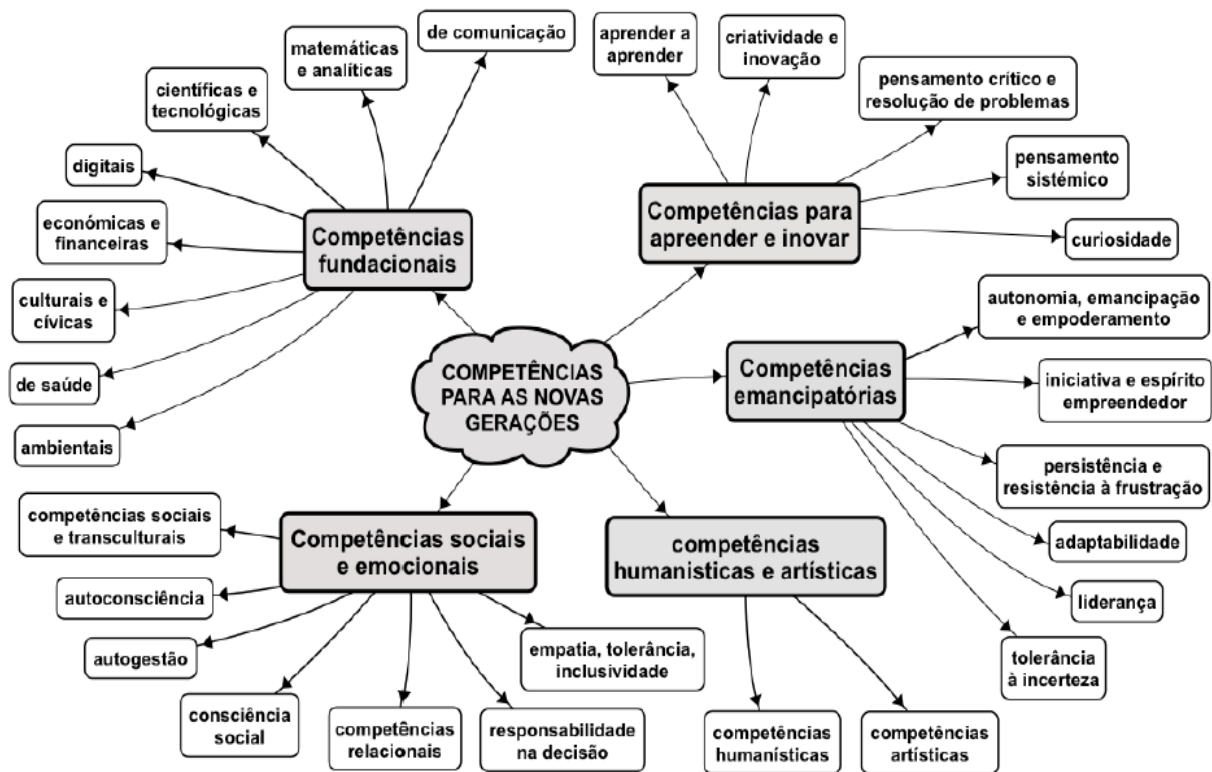
Fonte: *World Economic Forum* (WEF, 2015)

De acordo com a imagem 2.11, os três grandes grupos apontados pelo referido estudo no que respeita às competências para o século XXI são as seguintes: em primeiro lugar, temos os conhecimentos fundamentais, abrangendo habilidades básicas nas tarefas diárias, como redação e interpretação de texto, conhecimentos matemáticos, conhecimentos científicos, conhecimentos em tecnologia, conhecimentos financeiros e base cívica cultural; em segundo lugar, aparecem as competências, englobando habilidades necessárias para que se possam abordar desafios complexos, como pensamento crítico e resolução de problemas, criatividade, comunicação e colaboração; e, em terceiro lugar, surgem as qualidades individuais, que compreendem as capacidades relacionadas com a adaptação às mudanças de um ambiente em constante transformação, como sejam

a curiosidade, a iniciativa, a persistência e a resiliência, a adaptabilidade, a liderança e a percepção social e cultural.

Por sua vez, o estudo levado a cabo por Figueiredo, A. D. (2019), apresenta as competências para as novas gerações em cinco grandes grupos: competências fundacionais, competências para apreender e inovar, competências emancipatórias, competências sociais e emocionais e competências humanísticas e artísticas, conforme demonstrado na figura 2.12.

**Figura 2.12 - Competências para as novas gerações**



Fonte: Figueiredo A. D. (2019)



Ao associar as contribuições de todos os estudos referidos anteriormente, constatamos que um dos principais vetores das políticas europeias do século XXI tem sido a preparação dos cidadãos, em geral, e dos jovens, em especial, para o diálogo intercultural, através da aquisição de inúmeras competências. No entanto, um dos principais problemas da nossa sociedade está, conforme Carneiro (2003), na

amplamente constatada impreparação da humanidade para assimilar uma das maiores transformações culturais de sempre: a vizinhança global impulsionada pelos media; a crise das instituições de socialização tradicionais, designadamente a família; a explosão das liberdades pessoais e o neoliberalismo triunfante; a “mobilidade” acrescida das culturas e o incremento das interfaces de contacto; o enfraquecimento do papel do estado; a falência dos mecanismos multilaterais de regulação de primeira geração; os fundamentalismos de origem étnica e religiosa; a miséria, a exclusão, a marginalidade e o desemprego crescentes; os sindicatos do crime de penetração tentacular; o “afundamento” do continente africano; e assim por diante.

(Carneiro, 2001, p. 70)

Por conseguinte, os formadores, sobretudo os que ministram formação em língua inglesa na formação profissional a distância, através de e-Learning, devem centrar as estratégias didáticas no indivíduo, um dos principais desafios humanos e sociais do séc. XXI e um dos objetivos da UNESCO (OIT, 2019) (União Europeia, 2018) (CEDEFOP, 2018). Para além disso, defende-se que os formadores devem ter em conta as principais competências que os formandos deverão adquirir para possibilitar nestes a aprendizagem da língua inglesa em cursos de e-Learning na formação profissional, conforme demonstrado na figura 2.13.

**Figura 2.13 - nove competências para o ensino da língua inglesa na formação profissional a distância através de e-Learning**



Fonte: elaboração própria

(adaptado de: Council of Europe (2018), Pellegrino & Hilton (2012); WEF (2015, 2016, 2017, 2018, 2021); Figueiredo A. D. (2019); CEGOC (2020); Almeida (2021) (União Europeia, 2018) (CEDEFOP, 2018))

Para a construção da figura síntese das nove competências para o ensino da língua inglesa na formação profissional a distância, proposto acima, partiu-se dos estudos e conhecimentos científicos veiculados em diversos documentos que podem ser visualizados no referencial teórico desta investigação. A par da investigação teórica, a experiência de trabalho no objeto de estudo aqui desenvolvido facilitou a sistematização e a produção da figura acima.

Em primeiro lugar, há que realçar que, embora os formandos que frequentam cursos de língua inglesa a distância dominem as tecnologias digitais com alguma destreza, fazem-no de forma meramente instrumental, excluindo as habilidades conceituais e culturais mais complexas. Nesse sentido, é necessário garantir que estes adquiram competências digitais e passem a ser utilizadores elucidados,

criativos, intervenientes ativos na busca e consolidação do conhecimento em língua inglesa.

Neste âmbito, a competência de aprendizagem e inovação ganha especial importância, dado que o formando precisa de aprender a aprender, ser criativo, curioso, inovador e automotivado, ter pensamento crítico e sistémico para resolver problemas e lidar com situações da vida quotidiana noutro país e ajudar os estrangeiros residentes no seu próprio país a fazerem o mesmo.

Desta forma, as competências empreendedoras para o ensino da língua inglesa na formação profissional a distância são igualmente importantes, uma vez que permitem ao formando ser cada vez mais autónomo e sentir-se empoderado na construção do seu próprio conhecimento da língua inglesa, individual e/ou em grupo. Estas capacidades permitem-lhe ter iniciativa e espírito empreendedor, persistência e resiliência perante a frustração, possibilitando-o ter, igualmente, tolerância à incerteza, adaptar-se melhor aos diferentes cenários e, ao mesmo tempo, ser líder no processo de ensino e de aprendizagem da língua inglesa na formação profissional a distância.

Por sua vez, a competência multilingue e multicultural pretende responder às exigências de uma Europa com várias línguas e várias culturas, desenvolvendo de forma considerável a capacidade dos formandos comunicarem entre si, para lá das fronteiras linguísticas e culturais, o que obriga a um esforço bem alicerçado ao longo da vida. Também neste sentido, o ensino da língua inglesa na formação profissional a distância é de uma enorme relevância.

Relativamente às competências linguísticas e sociolinguísticas, defende-se que a componente sociolinguística afeta fortemente toda a comunicação linguística entre representantes de culturas diferentes, embora os interlocutores possam não ter consciência desse facto. Para além disso, as competências linguísticas incluem os conhecimentos e as capacidades lexicais, fonológicas e sintáticas, bem como outras dimensões da língua inglesa enquanto sistema. Esta competência constitui um conhecimento da linguagem de forma tácita e implícita, o que significa que o formando não tem acesso consciente aos princípios e regras que governam a combinação de sons, palavras e frases; no entanto, consegue indicar quando essas regras e princípios são quebrados. A competência lexical permite ao formando

obter conhecimento e ter a capacidade de utilizar o vocabulário da língua inglesa ao mesmo tempo que compreende elementos lexicais e gramaticais da língua. Por outro lado, a competência gramatical proporciona ao formando um conhecimento ao nível dos recursos gramaticais da língua inglesa e a capacidade para os utilizar. A competência semântica, por sua vez, trata da compreensão e do autodomínio que o formando possui sobre a organização do significado. O ensino da língua inglesa na formação a distância permite ao formando perceber, por exemplo, a relação da palavra com o contexto geral, ao nível da referência e da conotação. A competência ortográfica envolve o conhecimento e a capacidade de percepção e produção dos símbolos com os quais se compõem os textos escritos, ou seja, os formandos deverão saber e ser capazes de perceber e de produzir a forma das letras impressas e cursivas, tanto em maiúsculas como em minúsculas, a ortografia correta das palavras, incluindo formas contraídas correntes, sinais de pontuação e os seus usos convencionais, convenções tipográficas e variedades de tipos (tamanho, estilo) e sinais logográficos de uso corrente. Num sentido lato, a competência discursiva é a capacidade do formando relativamente à língua inglesa, à medida que produz e compreende textos orais ou escritos, de contextualizar a sua interação pela linguagem verbal (ou outras linguagens), adequando o seu produto textual ao contexto de enunciação. Defende-se ainda que se trata da capacidade de o formando reconhecer o que é dizível ou não, em língua inglesa, tendo em conta a dimensão discursiva dos textos no seu funcionamento social.

Já as competências sociolinguísticas referem-se às condições socioculturais do uso da língua inglesa e implicam que o formando seja sensível às convenções sociais, como as regras de boa educação, normas que regem as relações entre gerações, sexos, classes e grupos sociais, ou mesmo a codificação linguística de certos rituais fundamentais para o funcionamento de uma comunidade.

Relativamente à competência para a inclusão, defende-se que esta reforça a independência de pensamento, de juízos críticos e de ação, associada a capacidades e responsabilidades sociais. Promove a compreensão e a tolerância recíprocas e o respeito pela identidade e diversidade cultural através de uma comunicação em língua inglesa mais eficaz, eficiente e, acima de tudo, inclusiva.

O ensino da língua inglesa na formação a distância é uma forma de (re)construção identitária. Trata-se, pois, de um processo dinâmico e transformador. Nesta linha de ideias, a competência intercultural diz respeito às habilidades cognitivas, afetivas e comportamentais que levam à comunicação eficaz e adequada com pessoas de outras culturas. Por sua vez, a competência comunicativa intercultural é a habilidade que o formando tem para gerir de forma eficaz os constrangimentos que advêm de outra realidade quando se aprende a língua inglesa.

As competências sociais e emocionais permitem ao formando formar uma consciência social, ter responsabilidades nas tomadas de decisão e adquirir competências relacionais, como a empatia e a tolerância relativamente à cultura inglesa. Por sua vez, através das competências para a cidadania global e, ao mesmo tempo glocal, adquire um conhecimento mais vasto e mais profundo sobre o modo de vida e a mentalidade de outros povos, assim como sobre o seu património cultural (Conselho da Europa, 2001).

Desta forma, verificamos que as competências estão intimamente (inter)ligadas e, por isso, o formador deve estar consciente de tal para identificar quer as competências quer as estratégias didáticas que melhor se adequam ao ensino da língua inglesa na formação profissional a distância, conforme veremos de seguida.

### **3. Teoria e estratégias didáticas para o ensino da língua inglesa na formação profissional a distância**

O presente capítulo abordará os pressupostos da didática da língua inglesa e as estratégias pedagógicas na formação a distância. Importa esclarecer o papel e a importância que a didática assume neste contexto.

Dedicar-nos-emos a algumas teorias e reflexões sobre a aprendizagem e sobre os elementos que constituem as estratégias, das quais destacamos o cognitivismo e o conexionismo, extremamente pertinentes quando falamos da didática da língua inglesa na formação a distância (Finger & Quadros, 2008, p. 77),

Na sequência disto, destacamos, por um lado, a importância da personalização do ensino e, por outro, as estratégias para o ensino da língua inglesa na formação profissional a distância.

#### **3.1. O conexionismo para o ensino da língua inglesa na formação profissional a distância**

O ensino de línguas na formação a distância adquire cada vez mais importância no contexto da formação profissional. Uma vez que a presente investigação se centra na língua inglesa através de e-Learning, é crucial abordarmos o paradigma conexionista, que tem vindo a ser estudado em diversas áreas de aquisição do conhecimento, dentre elas, investigações na área de aquisição e terapia da linguagem, processamento auditivo e de leitura.

Apesar de já termos abordado em lugar próprio o paradigma cognitivista, importa, neste ponto, sublinhar apenas que este está vinculado aos modelos computacionais apoiados na noção de representação simbólica, enquanto o paradigma conexionista está associado aos modelos de processamento paralelo e distribuído, com representações subsimbólicas (Oliveira, 2018, p. 88).

O conexionismo apresenta-se como um paradigma de cognição que se coloca entre o behaviorismo e o simbolismo, procurando dar respostas em situações para as quais outros paradigmas não se apresentam satisfatórios. Nesta linha de ideias,

o conexionismo propõe um modelo de processamento que imita o funcionamento do cérebro, mas não se restringe aos “recortes” da experiência dos sujeitos que oferecem o *input* para tal processamento. Para os conexionistas, o conhecimento declarativo da linguagem e do mundo, bem como o processo do conhecimento a partir de uma variedade de habilidades, não são codificados no cérebro na forma de símbolos fixos que ocupam lugares designados, mas como elementos afinados distribuídos em diferentes neurónios conectados entre si. A transformação não ocorre em série como na teoria da informação, mas em paralelo, ou seja, muitos processos ocorrem simultaneamente (Poersch J. , 2005).

Segundo Finger & Quadros (2008, p. 77), as principais características do paradigma conexionista são as seguintes:

- as aprendizagens não são regidas por regras, mas baseadas na construção de padrões associativos;
- o conhecimento ocorre através de uma rede simples de processamento composta por conexões que, dependendo do *input*, são reforçadas ou enfraquecidas e, através das experiências a aprendizagem vai ocorrendo, como resultado de mudanças graduais de força nas conexões neurais;
- não há conhecimento inato; o conhecimento ocorre a partir da incorporação das informações e exigências do meio após conexões neurais;
- o cérebro e as suas redes neurais são responsáveis pela aprendizagem que se dá de forma instantânea;
- o processo de aquisição da fala é direcionado para o desempenho, a inserção no meio. O desempenho é consequência da extração de padrões de regularidades resultantes de fatores estatísticos e probabilísticos presentes no *input* ao qual os formandos são expostos;
- O estímulo e a resposta são considerados basilares, mas no que diz respeito à relação entre os *input* e os *output*, o conexionismo defende que as aprendizagens ocorrem a partir de analogias e interações entre o ambiente e as redes neurais.

O conexionismo postula, então, que as diferentes regiões cerebrais trabalham simultaneamente para produzir cognição, através das sinapses, ou seja, da transmissão de impulsos elétricos entre as células nervosas, o que modifica as redes neuronais de acordo com a atividade sináptica. Assim, as sinapses ocorrem de forma simultânea em diversas partes do cérebro, de forma gradual e contínua. Este processo denomina-se Processamento Distribuído em Paralelo (PDP). O número de neurónios que integram uma determinada rede neuronal está intimamente ligado ao algoritmo de aprendizagem utilizado para treinar a rede. Deste modo, define-se o algoritmo de aprendizagem como o procedimento utilizado para processar a aprendizagem.

Segundo Rossa & Rossa (2009),

o conexionismo é uma teoria do conhecimento que se preocupa com todo o processo de aquisição e, por isso, tem uma proposta para esclarecer a aprendizagem e explicar a memória. O paradigma conexionista também apresenta a estreita relação entre aprendizagem e memória, uma vez que não pode haver aprendizagem se não houver memória.

(Rossa & Rossa, 2009, pp. 56-57)

**Figura 3.14 - Semelhanças e diferenças entre conexão e cognitivismo**

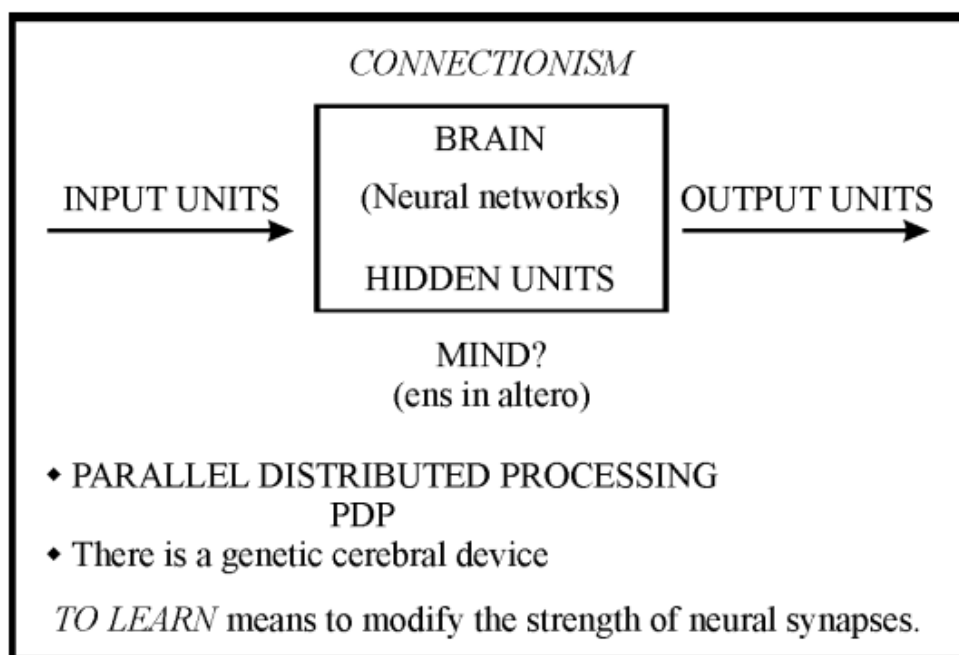


Fonte: Novo *et al.* (2017), p. 85



A partir da figura 3.14 podemos verificar que a diferença mais evidente entre o conexionismo e o cognitivismo é que, no conexionismo, é posto de lado um processamento linear da informação percebida típico do cognitivismo. Para além disso, o conexionismo afasta-se de um processamento linear de informação percebida e substitui-a por múltiplos processamentos, salientando a importância das relações entre os elementos percebidos. Estes múltiplos processamentos levam-nos a entender que a aquisição do conhecimento é feita através de uma rede neural interligada, na qual cada ligação poderia ser gerada como um canal multidirecional (Novo, Angel, & Berciano, 2017, p. 63). Na realidade, o conexionismo dá ênfase ao papel da mente nos processos cognitivos. Mente e cérebro são duas realidades de diferentes essências, a primeira é espiritual, e a segunda é física. Os processos cognitivos de nível superior têm lugar na mente onde a memória a longo prazo é encontrada. O conexionismo postula a existência de ideias inatas (regras) onde o reconhecimento é processado através da representação do mundo na mente por meio de um processamento em série de abstrato e símbolos fixos, conforme se pode verificar na figura 3.15.

**Figura 3.15 - O conexionismo**



Fonte: Poersch, J. (2005), p. 165

No que concerne à aprendizagem de uma língua, o conexionismo postula que esta se aprende através da experiência, ou seja, através da interação do indivíduo com o ambiente e também com outros indivíduos. Contudo, para entendermos a aprendizagem de uma língua é necessário compreender o funcionamento do cérebro e a ligação deste a células nervosas. O cérebro humano é composto por uma estrutura, os neurónios, e por um processo, as sinapses. A aprendizagem ocorre, segundo a perspectiva conexionista, através de mudanças físico-químicas que ocorrem nas células nervosas. “Os neurónios interligados que entram em atividade simultaneamente reforçam as suas sinapses e tendem a se ativar mutuamente para recriar (lembrar) o padrão original de processamento de determinada informação” (Cielo, 1998, p. 45). Alterar as forças das sinapses significa dar lugar ao processo de ensino e de aprendizagem. Assim, por exemplo, quando lemos uma palavra que não conhecemos e procuramos o seu significado, os neurónios alteram as forças das sinapses, ocorrendo, então, a aprendizagem.

Ora, os atuais modelos de ensino de língua inglesa tendem a priorizar a comunicação do aluno através da habilidade oral e, sendo esta habilidade a mais complexa, deveria ser a última a ser explorada através de uma metodologia mais voltada para a aprendizagem de uma forma plena. Quando damos a oportunidade ao Formando para praticar livremente estruturas que não estão ainda bem interiorizadas, podemos incorrer num efeito negativo no processo de aprendizagem e aumentar as possibilidades para que ele venha a cometer erros repetidas vezes. Falamos, por exemplo, de erros ao nível da estrutura frásica, baseados na língua nativa. Isto porque o Formando fará o reforço da rede já existente para a sua L1, e será cada vez mais difícil marcar uma nova rede para a estrutura em língua inglesa. Outro erro comum prende-se com a pronúncia de algumas palavras semelhantes nas duas línguas, como por exemplo, as palavras *memorial*, *independence*, *communicative* e *professor*. Tal acontece porque os Formandos socorrem-se da mesma rede já marcada para o português quando tentam falar a língua inglesa. Por utilizarem a mesma rede, é mais fácil a produção dos sons da língua estrangeira como sendo os sons da L1. A palavra semelhante nas duas línguas é pronunciada quase igual à L1, tornando-a uma palavra híbrida, mal pronunciada na L1 e irreconhecível na língua estrangeira.

Quando a marcação da rede é feita através do reforço das sinapses, defendemos que uma metodologia de formação que se proponha a ensinar a língua inglesa deve, sem sombra de dúvidas, utilizar o mesmo modelo. Se este modelo de marcação é o modelo pelo qual os seres humanos aprendem a falar a sua língua nativa, este deve ser o modelo mais adequado para a aprendizagem da língua inglesa, independentemente da idade dos Formandos. O ensino da língua inglesa na formação profissional a distância deve centrar-se na criação de novas conexões e na marcação e reforço de novas redes neuronais.

Desta forma, um modelo de ensino de língua estrangeira, no contexto da formação profissional, baseado na teoria conexionista, deve valorizar a repetição como um processo natural de balizamento da rede neuronal. Isto porque, através deste balizamento, o Formando fará novas conexões destinadas à língua estrangeira. A repetição terá por objetivo básico reforçar os caminhos já marcados, fazendo com que o Formando utilize apenas este caminho para a aprendizagem da língua estrangeira. É amplamente desejável que exista um treino para que o aprendiz utilize ao máximo a rede criada para a língua estrangeira, pois assim os problemas relacionados com a interlíngua serão evitados. Quanto mais o Formando utilizar a rede destinada à língua estrangeira, maior e melhor será a sua autonomia e fluidez nessa língua. Por não serem modelos naturais, é difícil termos apenas uma metodologia de ensino da língua inglesa na formação profissional a distância que se centre na base da informação. É de todo impossível haver novas conexões se o Formando estiver exposto a modelos inadequados e influenciado por uma interlíngua. É igualmente impossível que o Formando seja “criativo” na língua inglesa, antes de ter um número razoável de estruturas internas, um número razoável de redes marcadas na língua inglesa que se pretendam alcançar.

Por conseguinte, o paradigma conexionista apresenta-se como uma nova luz na aprendizagem da língua, neste caso específico, da língua inglesa. Os processos cognitivos são afetados por fatores físicos e químicos que acontecem no cérebro humano. A partir da exposição e da interação com o meio, o formando configura no cérebro as experiências e informações recebidas. Portanto, aprender para o conexionismo significa ativar as redes neuronais já existentes e criar redes novas, ou seja, significa integrar conhecimento novo ao já existente. Assim, podemos

afirmar que o armazenamento, o processamento e a recuperação do léxico estão diretamente relacionados com as bases físico-químicas do cérebro humano. Para que tal ocorra, é importante que o formador tenha em mente as estratégias das teorias de aprendizagem e a personalização da aprendizagem, como elementos centrais das tendências atuais para a inclusão e motivação do formando no processo de ensino e de aprendizagem da língua inglesa. Acreditamos, portanto, que o modelo conexionista possa suprir as necessidades existentes, para que se possa propor uma metodologia de ensino de língua estrangeira a distância, na formação profissional, que tenha por base este paradigma.

### **3.2. Estratégias didáticas para o ensino da língua inglesa na formação profissional a distância**

Etimologicamente, o termo “didática” provém da expressão grega *technédidaktiké*, que significa *arte ou técnica de ensinar*. A obra de Comenius, *Didactica Magna*, escrita no século XVII, é apontada como o primeiro marco significativo da didática e veio a popularizar-se, paulatinamente, na literatura pedagógica. Não só pelo seu sentido etimológico, mas também pelo caráter que Comenius lhe confere, a Didática surge, inicialmente, tendo o ensino por objeto de estudo.

Didática significa arte de ensinar [...]. Nós ousamos prometer uma *Didática Magna*, isto é, um método universal de ensinar tudo a todos. E de ensinar com tal certeza, que seja impossível não conseguir bons resultados. E de ensinar *rapidamente*, ou seja, sem nenhum enfado e sem nenhum aborrecimento para os alunos e para os professores, mas antes com sumo prazer para uns e para outros. E de ensinar *solidamente*, não superficialmente e apenas com palavras, mas encaminhando os alunos para uma verdadeira instrução, para os bons costumes e para a piedade sincera.

(Comenius, 1621-1657, pp. 3-4)

A esta definição acrescenta-se a visão de Libâneo (2013), que refere a didática como

uma das disciplinas da Pedagogia que estuda o processo de ensino através dos seus componentes - os conteúdos escolares, o ensino e aprendizagem – para, com o embasamento numa teoria da educação formular diretrizes orientadoras da atividade profissional dos professores. É, ao mesmo tempo, uma matéria de estudo fundamental na formação profissional dos professores e um meio de trabalho do qual os professores se servem para dirigir a atividade de ensino, cujo resultado é a aprendizagem dos conteúdos escolares pelos alunos.

(Libâneo, 2013, p. 52)

Para Rivilla & Mata (2009), a didática é

la disciplina o tratado riguroso de estudio y fundamentación de la actividad de enseñanza en cuanto propicia el aprendizaje formativo de los estudiantes en los más diversos contextos; con singular incidencia en la mejora de los sistemas educativos reglados y las micro y meso comunidades implicadas (Escolar, familiar, multiculturas e interculturales) y espacios no formales [...] orientada por las finalidades educativas y comprometida con el logro de la mejora de todos los seres humanos, mediante la comprensión y transformación permanente de los procesos socio-comunicativos, la adaptación y desarrollo apropiado del proceso de enseñanza-aprendizaje.

(Rivilla & Mata, 2009, p. 7)

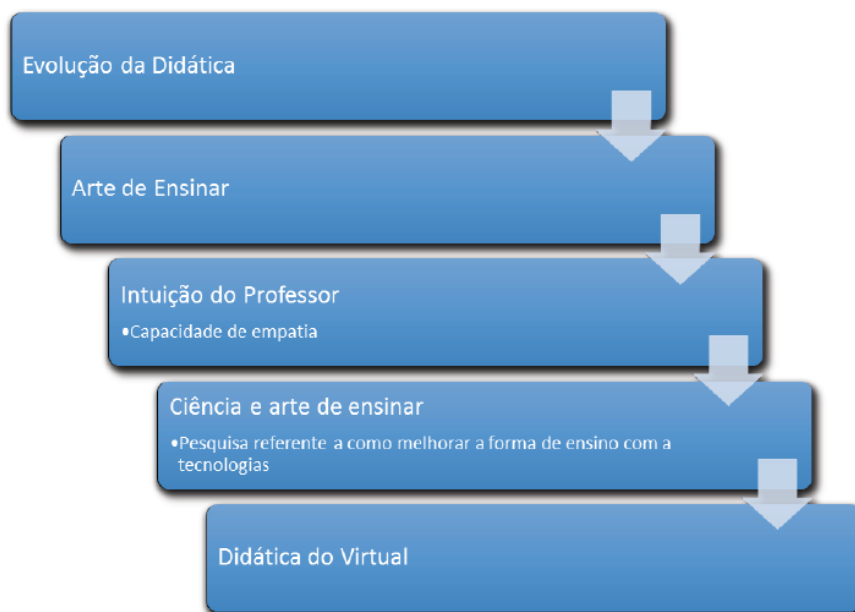
A didática está intimamente relacionada com os objetivos, os contextos e os processos de ensino. Estes últimos resultam da combinação perfeita entre o papel do professor e a atividade autónoma, reflexiva e criativa do aluno, através da compreensão e da transformação dos processos socio-comunicativos que contribuirão para o desenvolvimento do próprio processo ensino-aprendizagem.<sup>17</sup>

A didática, enquanto objeto de estudo, tem vindo a sofrer transformações ao longo dos tempos, conforme se pode verificar através da figura 3.16.

---

<sup>17</sup> Ensinar é organizar as melhores condições e criar dispositivos pedagógicos para que o aluno possa aprender, “através de propostas de trabalho, de explicações em redor das dificuldades, de orientações nos processos de trabalho, de incentivos, da avaliação [...]. Enquanto “aprender é construir, ensinar é sustentar a construção. Mais do que processos complementares, podemos dizer que estes são processos interdependentes mas diferentes, quer quanto aos procedimentos, quer quanto às ferramentas e matérias que usam” (Santos & et al, 2010, p. 84).

**Figura 3.16 - Esquema da evolução da Didática**



Fonte: Mello & Barros (2014)

Atualmente, e de acordo com a figura 3.16, a didática preocupa-se em investigar, entre outros aspetos, o processo de ensino e aprendizagem que ocorre em contextos virtuais. Por detrás desta evolução, estão fatores culturais, alterações do modo de vida, trabalho, organização do processo de ensinar e aprender de forma sistematizada (Beneli, 2014).

Entretanto, a evolução das tecnologias digitais tem vindo a proporcionar o contacto entre aprendentes de todo o mundo, possibilitando, ao mesmo tempo, trocas de conhecimentos. O processo de ensino e de aprendizagem já não ocorre somente nas escolas, ele passou a ser organizado “pela troca de saberes em diversas organizações sociais” (Mello & Barros, 2014, p. 7).

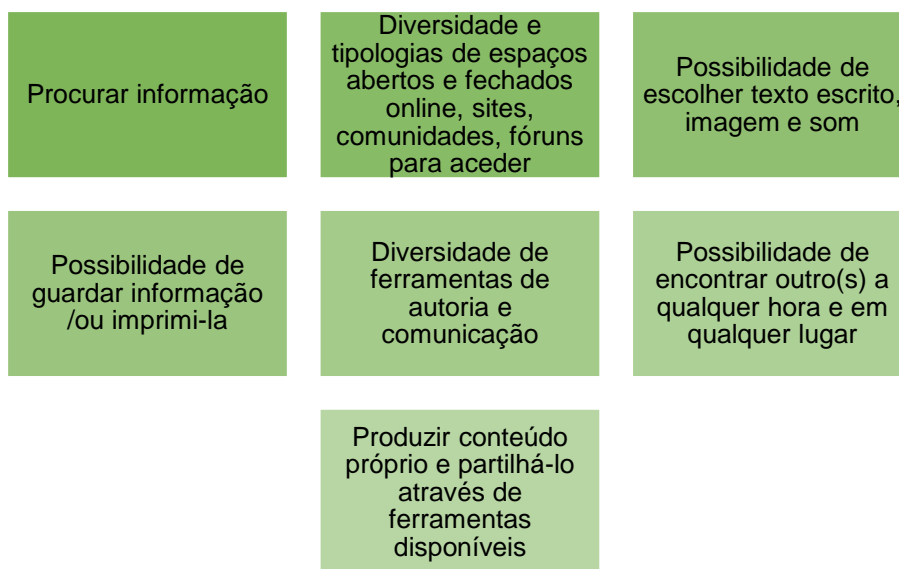
Neste âmbito, destaca-se a formação profissional através de cursos e-Learning, uma vez que possibilita ao Formando, entre muitas outras coisas, refletir e aprender de forma mais flexível e autónoma. Para que tal aconteça não basta ter conhecimento acerca de um objeto, é preciso mobilizá-lo em situações de trabalho.

Conforme preconizado por autores como Dias, P. (2013), Garrison (2000) e Mello & Barros (2014), torna-se evidente a necessidade de (re)pensar a intervenção

didática na formação profissional através de e-Learning de modo que permita ao Formando aprender, mas também que o conduza para a compreensão-ação, através de uma mediação. Neste sentido, Mello & Barros apontam já estratégias didáticas e recursos que devem estar presentes aquando da organização de um curso em e-Learning, a saber: 1) possibilitar ao aluno atividades colaborativas entre os pares que levem em conta as trocas e produções coletivas; 2) munir o aluno de recursos de aprendizagem diversificados (textos, vídeos, entrevistas, simuladores, artigos científicos); com convergência de inúmeras tecnologias; 3) utilizar estratégias didáticas que possibilitem a reflexão, crítica e análises ao invés da mera reprodução ou repetição.

No ensino da língua inglesa na formação profissional a distância, e quando falamos em estratégias, importa ter em mente os aspetos didáticos abaixo evidenciados para estruturar um curso de língua inglesa. A figura 3.17 oferece indicadores para estruturar as estratégias que podem ser pensadas em três etapas: o conteúdo, o formato das estratégias e, por fim, as tecnologias.

**Figura 3.17 - Construção de estratégias para o ensino da língua inglesa na formação profissional a distância**



Fonte: Barros (2020)

Através da imagem acima, verifica-se uma configuração da utilização do digital com ações rotineiras sobre os serviços disponibilizados e que se apresentam

aqui como uma base para a construção de estratégias para o ensino da língua inglesa na formação profissional. Em primeiro lugar, deve ser definido o conteúdo, o objetivo e a competência que o Formando deverá alcançar; em segundo lugar, deve(m) ser definida(s) a(s) estratégia(s) para o trabalho a ser realizado e optar por estratégias diferenciadas que contemplem o conceito didático (personalização, estilos do uso do online) e que possibilitem o trabalho em grupo e/ou pares, colaborativo e cooperativo ou autónomo. Em terceiro, e último lugar, devem ser dadas opções das tecnologias disponíveis e que o formador entende serem importantes para o ensino e aprendizagem da língua inglesa na formação profissional a distância.

Neste âmbito, surge a seguinte tríade que é basilar para o conceito da didática no ensino da língua inglesa na formação profissional a distância: estilos do uso do virtual (estilo participativo; estilo de busca e pesquisa; estilo de estruturação e planeamento; estilo concreto e de produção no virtual), personalização e paradigma do *online* com as suas características e elementos (ter em conta as individualidades dos estudantes; ênfase no processo metodológico; desenvolvimento de estratégias didático-pedagógicas com base nos estilos do virtual; ampliação das possibilidades de avaliação do formando de língua inglesa; aprimoramento das formas de aprendizagem no ensino de língua inglesa na formação a distância). Conforme refere Barros (2020) “os estilos de uso do virtual ajudam-nos a verificar a importância do uso das tecnologias no processo educativo, exatamente pela oferta de possibilidades que as suas interfaces, ferramentas, recursos e aplicativos oferecem para atender às preferências e individualidades na aprendizagem” (Barros, 2020, pp. 131-132).

É através desta perspetiva e desta tríade que se pretende alargar as estratégias com o desafio de criar um processo de ensino e de aprendizagem mais personalizado para o ensino de língua inglesa na formação profissional a distância.



### **3.3. As estratégias para a personalização no ensino da língua inglesa na formação profissional a distância**

Numa pedagogia centrada no formando é importante considerar a variação individual e cultural na cognição, contrariamente às características universais da mente humana. Tem havido um interesse crescente nos estilos de aprendizagem na formação profissional, até porque houve uma tentativa de redefinir a aprendizagem como um processo psicológico. Até à década de 1960, o estudo da aprendizagem estava centrado no estudo do ensino e na investigação da forma de como o comportamento de uma pessoa pode influenciar o comportamento de uma segunda pessoa (Lixian & Cortazzi, 2000). O ensino e a aprendizagem foram usados como sinónimos, porque tanto a pesquisa psicológica, quanto a educacional eram centradas no professor e na sua forma de ensinar. Segundo os mesmos autores, os estilos de aprendizagem consistem nas diferenças cognitivas e nas formas de aprendizagem dos indivíduos. Portanto, pode dizer-se que os estilos de aprendizagem são abordagens utilizadas em atividades intelectuais, tarefas e situações. Por sua vez, Barmeyer (2005) afirmou que a exploração de estilos de aprendizagem e a sua utilização em formações interculturais acabam de dar os primeiros passos. Este autor postula que os estilos de aprendizagem se encontram ligados à cultura. Na sua opinião,

culture is determined by socialization through institutions such as family, friends, school, universities and work. All of these factors influence the development of learning styles, help to create a system of shared values, assumptions and knowledge (Geertz, 1973; Hostede, 1980), determine people's perception, interpretation and problem-solving methods. These cognitive capacities are learned during a socialization process and influence the individuals' specific methods. Consequently, culture can be related to the development of learning styles.

(Barmeyer, 2005, p. 586)

O mesmo autor conclui que os estilos de aprendizagem são esquemas cognitivos que estão condicionados pela cultura devido à socialização cultural e à programação mental. De qualquer modo, estes estilos de aprendizagem podem ser modificados, recebendo a influência de outros. Barmeyer (2005) dá o seguinte exemplo: “when managers from different cultures communicate and work together

in multinational teams or training situations, different learning styles meet, influencing both learning and working” (2005, p. 591).

Independentemente de os estilos de aprendizagem poderem estar condicionados pela socialização cultural, e de estes poderem influenciar outros em contextos educacionais interculturais, os formadores também se deparam com traços de personalidade distintos. Isto é, num grupo de Formandos, encontram-se sempre uns mais introvertidos do que outros. De acordo com o modelo Myers-Briggs (Myers & Myers, 1995), os indivíduos podem ser classificados de acordo com as suas preferências, tendo como base a teoria dos tipos psicológicos desenvolvida por Carl Jung (1987). Por exemplo, os extrovertidos são os Formandos que gostam de experimentar e que se focam nas pessoas, enquanto os introvertidos gostam de aprender sozinhos, ouvir os outros e refletir na informação para eles próprios, pensar primeiro na situação proposta e só depois avançar para a experimentação, preferem ouvir, observar, escrever e ler, gostam de ter o seu tempo para completar as suas tarefas. Desta forma, a teoria afirma que os introvertidos aprendem melhor num local calmo e quando têm tempo para refletir no seu trabalho (Pritchard, 2009, pp.45-46). Contudo, se se pensar em perspetivas que não incluam mudar a personalidade do Formando em si, mas sim em termos de melhoria da sua aprendizagem, numa perspetiva de aprendizagem relacional, a alternativa é tentar mudar a experiência, a perceção e a conceção do indivíduo sobre algo, isto é, passar de uma perspetiva psicológica para uma perspetiva educacional (Marton, 1988, pp. 53-82).

Outra perspetiva, exposta por Barros & Santos (2018), apresenta quatro estilos definidos de Formandos: o ativo, o reflexivo, o teórico e o pragmático. O primeiro, o estilo ativo, valoriza dados da experiência, entusiasma-se com tarefas novas e é muito ágil. As pessoas em que o estilo ativo predomina gostam de novas experiências, têm mente aberta e ficam entusiasmadas com novidades, são pessoas do aqui e do agora, que gostam de viver novas experiências. O segundo, o estilo reflexivo, atualiza dados, estuda, reflete e analisa. As pessoas deste estilo gostam de considerar a experiência e observá-la de diferentes perspetivas; reúnem dados, analisando-os com detalhe antes de chegar a uma conclusão. O terceiro estilo, o teórico, é lógico, estabelece teorias, princípios, modelos, busca a estrutura,

sintetiza. Este estilo é mais frequente em pessoas que se adaptam e integram teses dentro de teorias lógicas e complexas. Profundos no seu sistema de pensamento e ao estabelecer princípios, teorias e modelos, tendem a ser perfeccionistas, integrando o que fazem em teorias coerentes. Buscam a racionalidade e objetividade, distanciando-se do subjetivo e do ambíguo; para eles, se é lógico, é bom. Finalmente, o estilo pragmático aplica a ideia e faz experiências. Os pragmáticos são pessoas que aplicam na prática as ideias. Descubrem o aspeto positivo das novas ideias e aproveitam a primeira oportunidade para as experimentar. Gostam de atuar rapidamente e com segurança aplicando as ideias e os projetos que os atraem. Tendem a ser impacientes com pessoas que teorizam (Barros & Santos, 2018, pp. 21-22).

Segundo as autoras citadas, o mais importante não é analisar os estilos de forma individualizada,

mas identificar o estilo de maior predominância na forma como cada um aprende e, com isso, elaborar o que é necessário desenvolver para estes indivíduos em relação aos outros estilos não predominantes. Esse processo deve ser realizado com base em um trabalho educativo que possibilite que os outros estilos também sejam contemplados na formação do aluno

(Barros & Santos, 2018, p. 22).

Barros (2020) vai mais longe e acrescenta que não se trata de

agrupar por estilos, mas sim trabalhar na diversidade e proporcionar aos estudantes estratégias que os ajudem nas estruturas pessoais de aprendizagem. A decisão de agrupar estudantes com estilos iguais ou diferentes estará também diretamente relacionada com a natureza do conteúdo a ser abordado e a abrangência da proposta das atividades. Tarefas mais específicas beneficiam estilos específicos e tarefas mais amplas requerem a combinação de vários estilos na mesma equipa. O ideal é combinar diferentes estilos de acordo com as propostas das estratégias, propiciando igualmente o desenvolvimento de novas competências, que vão tornando os estudantes mais capacitados nas diversas situações de aprendizagem.

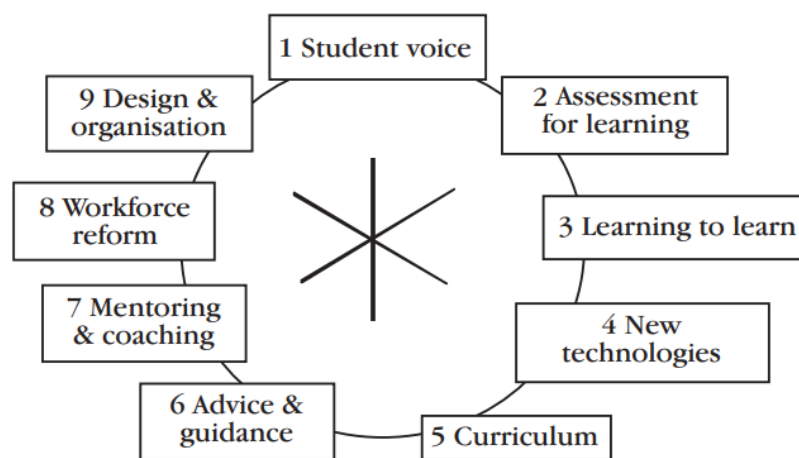
(Barros, 2020, p. 132)

Devem considerar-se, portanto, oportunidades variadas de aprendizagem, não só para respeitar diferentes formas de trabalhar, pensar e aprender de cada um dos alunos individualmente, que estão intimamente ligadas a esquemas cognitivos individuais e condicionadas pela socialização cultural, mas também dar a oportunidade aos alunos de aprender a resolver um problema ou uma tarefa de

outra maneira e, preferencialmente, em estreita colaboração com outros aprendentes (Pritchard, p. 56).

Nesta linha de ideias, importa sublinhar a importância da personalização e a sua relevância em processos de inclusão. David Hargreaves (2006) foi um dos primeiros autores a defender a ideia de "personalizar" a aprendizagem, ao invés de aprendizagem "personalizada", realçando, assim, que se trata mais de um processo do que de um produto. Para fundamentar esta sua teoria, o referido autor apresenta nove portas de acesso para personalizar a aprendizagem, a saber: a voz do formando; avaliação da aprendizagem; aprender a aprender; tecnologias; plano curricular; aconselhamento e orientação, tutoria e formação; desenvolvimento da capacidade de trabalho e projeção, desenho e organização (Barreiro & Barbosa, 2020).

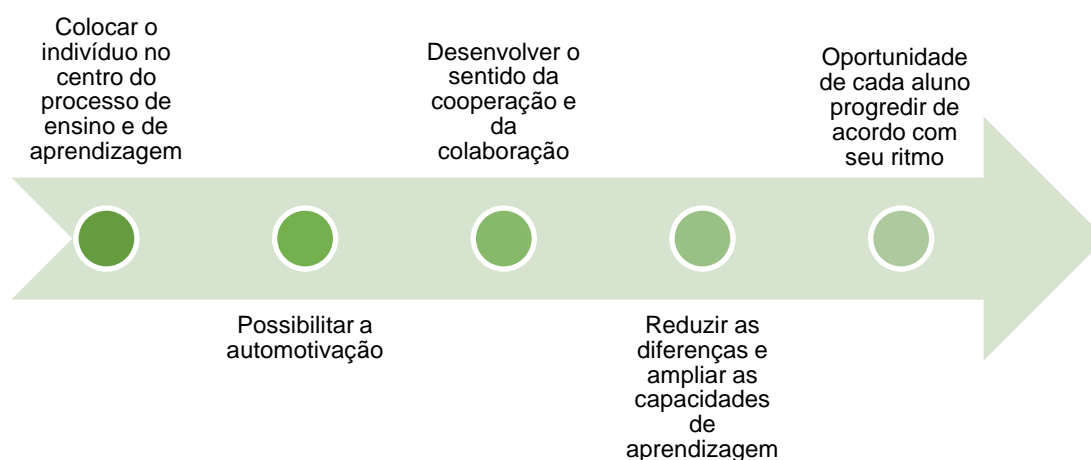
**Figura 3.18 - Portas de acesso para personalizar a aprendizagem**



Fonte: Hargreaves, D. (2006)

Deste modo, pensar a personalização digital no ensino da língua inglesa na formação profissional a distância exige alguns elementos como a inclusão e a flexibilidade, através de novos cenários, percursos e experiências para que os formadores possam juntar e complementar as estratégias didáticas no trabalho que realizam possibilitando uma interação e aprendizagem colaborativa e cooperativa.

**Figura 3.19 – Personalização do ensino da língua inglesa na formação profissional**



Fonte: adaptado de Barros (2020)

De acordo com a figura 3.19, a personalização possibilita a individualização e engloba configurações que têm em conta a diversidade e dão opções para que o formando possa fazer as suas próprias escolhas e se sinta incluído no processo de ensino e de aprendizagem, ao mesmo tempo que se torna no autor desta, mesmo que direcionada por objetivos e competências.

Contribuir para a implementação da personalização na aprendizagem no ensino das línguas na formação profissional a distância requer mudanças e adaptações e que se configuram essenciais para a criação e implementação de um modelo didático para o ensino de língua inglesa na formação profissional a distância. Em primeiro lugar, é importante que os formadores estejam preparados para este modelo formativo, entendendo que nenhum formando é igual e todos aprendem de formas diferentes e variadas. Em segundo lugar, é preciso pensar também em maneiras dinâmicas de avaliar a competência dos alunos, procurando novas estratégias de avaliação. A adaptação às tecnologias e às ferramentas que temos hoje ao dispor faz parte desse processo, assim como a flexibilidade dos formadores, que precisam estar conscientes deste novo conceito – personalização da aprendizagem. Para tal, os formadores devem ser preparados e estarem comprometidos com esta visão dentro da instituição. Os formadores devem

entender o propósito e os benefícios que a personalização vai oferecer quer aos formandos quer ao instituto.

Os modelos de formação a distância e a personalização da aprendizagem estão intimamente ligados. Portanto, é fundamental ter ambientes virtuais de aprendizagem para que a proposta de aplicar diferentes avaliações e entregar diferentes conteúdos possa ser viabilizada e estar em constante alteração, tendo em conta a volatilidade das tecnologias. Os benefícios da personalização no ensino da língua inglesa na formação profissional a distância são inúmeros, bastando para isso pensar na facilidade da aprendizagem, na inclusão, na aquisição e no desenvolvimento das competências e na motivação dos formandos durante todo o processo.

Cada vez mais as pessoas em geral recorrem ao digital para comunicarem, criando com as tecnologias uma relação personalizada de utilização, que caracteriza alguns formatos. O contexto da formação profissional não está alheio a tal. Contudo, a formação a distância é muito diferente da ministrada presencialmente, principalmente no que diz respeito à comunicação, às estratégias, à forma como o formador trabalha os exercícios/atividades, os recursos e, não menos importante, a avaliação. Na formação a distância, o primeiro grande desafio é a forma de comunicar com o Formando. O regime presencial caracteriza-se, sobretudo, pela comunicação verbal e não verbal, ao passo que na formação a distância a comunicação pode ser uma comunicação interpessoal (um para um: formador-formando e formando-formador), de massas (um para muitos: formador-formandos, formando-formandos), e em rede (muitos para muitos: formandos-formadores-formando). Esta forma de comunicação tem dois momentos extremamente importantes – o síncrono e o assíncrono –, com toda a complexidade que lhe está associada e que passa pela forma de escrita, pelo tempo da mesma, pela forma empática ou não de escrita, pelos signos e pelos símbolos utilizados.

**Tabela 3.2 - Diferenças entre a formação presencial e a formação de língua inglesa na formação profissional a distância**

<b>Formação de língua inglesa - presencial</b>	<b>Formação de língua inglesa na formação profissional a distância</b>
Conduzida pelo formador	Acompanhada pelos formadores.
Predomínio do método expositivo.	Acompanhamento individualizado ou em grupo aos Formandos, em situações que o/a formador/a observa o processo, investiga, orienta, regula, programa e conduz num ambiente propício para a produção das operações cognitivas, motoras, afetivas e atitudinais necessárias e, conseqüentemente, a construção das aprendizagens.
Processo centrado no formador.	Processo centrado nos formandos, sem negligenciar a figura do/a formador/a.
Processo como fonte central de informação.	Fontes de informação e de recursos diversificadas (multimédia, imagens, jogos pedagógicos que possibilitem uma aprendizagem colaborativa e cooperativa, baseada em problemas reais...).
Convivência entre formandos e formador no mesmo espaço físico durante todo o tempo de formação.	Interatividade entre formandos e formadores através de, por exemplo, chat, fóruns, videoconferência, redes sociais, blogues, <i>wikis</i> . Cenários diversificados que extrapolam as quatro paredes da sala de formação.
Ritmo do processo ditado pelo formador.	Ritmo determinado pelos formandos, dentro dos seus próprios parâmetros.
Contacto face a face entre os formandos e os formadores.	Múltiplas formas de contacto e de comunicação.
Elaboração, controlo e correção das avaliações pelos formadores.	Avaliações de acordo com os parâmetros definidos, em comum acordo, pelos formandos e formadores.
Atendimento pelos formadores aos formandos, em horários rígidos e mesmo espaço físico.	Flexibilidade temporal, espacial e comunicacional para interação e receção de informação.

Fonte: adaptado de Lourenço, R. (2012)

A tabela 3.2 ilustra a importância do formador, enquanto peça fundamental nas coreografias didáticas<sup>18</sup> *online* e na comunicação que estabelece com outros instrumentos que fazem parte do processo de ensinar e de aprender (Padilha, Beraza, & Souza, 2017). A comunicação *online* é um dos elementos fundamentais para que o processo de ensino-aprendizagem flua e se concretize e para que tal aconteça são necessárias estratégias pedagógicas, ou seja, uma didática associada.

A comunicação assíncrona ocorre em momentos diferentes, tempo não sincronizado, não exigindo a presença simultânea dos participantes, nem no espaço nem no tempo, para comunicarem entre si. A comunicação síncrona, por sua vez, ocorre de forma sincronizada. Implica, pois, que os participantes se encontrem num mesmo espaço online/físico e em tempo real para que se estabeleça a comunicação.

Desta forma, e dispondo de dois formatos para comunicar com os formandos, é necessário refletir, ponderar e planear a forma como se podem utilizar esses formatos e guiar os Formandos através dos mesmos, levando-os à aprendizagem, de forma qualitativa, não remota e não emergencial. Tal só ocorrerá se forem definidos os conteúdos, as competências, os objetivos a serem atingidos com os formandos, a partir de dois momentos de comunicação. Estas formas de comunicar, síncrona e assíncrona, possibilitam ao formador mais intencionalidades pedagógicas, nomeadamente através de um planeamento quer para o momento síncrono, quer para o momento assíncrono, e novas técnicas e estratégias didáticas a utilizar para que seja possível direcionar os formandos, orientá-los nas atividades a realizar, motivá-los e estimulá-los rumo à aprendizagem a distância (Garrison D. , 2003).

Para além da comunicação, outros grandes desafios na didática *online* prendem-se com a forma e o conteúdo. A forma está relacionada com, por exemplo, as cores, o tipo de letra, as hiperligações, os recursos, os formatos, os sons e as imagens, ou seja, todos os recursos multimédia e hipermédia que podem

---

<sup>18</sup> Coreografias didáticas - analogia que relaciona o processo educativo aos atos de um musical, que são coreografados e pensados antecipadamente e se dividem em quatro momentos: a) Antecipação; b) Processo I - colocação em cena; c) Processo II - modelo base de aprendizagem e; d) Produto do aprendido (Oser & Baeriswyl, 2001) (Padilha & Zabalza, 2015).



ser utilizados no processo de ensino e de aprendizagem na formação a distância. Quando falamos no conteúdo, não estamos a falar do conteúdo formativo, mas das ferramentas, das aplicações, dos softwares que estão à disposição de cada formador e que podem ser utilizados com os formandos para a aprendizagem colaborativa e cooperativa no espaço virtual. O paradigma associado ao virtual é inovador no campo da didática na formação a distância. Uma vez que esta é muito mais ampla, apodera-se do formato de organização do online e da cultura do digital e do virtual.

**Tabela 3.3 - Caracterização dos elementos clássicos da didática e os elementos da didática da língua inglesa em cursos de e-Learning**

<b>Elementos clássicos da didática</b>	<b>Elementos da didática da língua inglesa em cursos de e-Learning</b>
Formador	Comunidades de aprendizagem, mediação e interação
Formandos	Autoria e participação
<b>Estratégias metodológicas</b>	Para levar o formando à ação e ao desenvolvimento de competências, de forma personalizada.
Conteúdo	Conteúdos significativos
Objetivos	Cenários diversificados
Contexto de aprendizagem	Participação e liderança partilhada
Comunicação e interação com os formandos	Coaprendizagem, coinvestigação e coavaliação
Atividades e exercícios para os formandos	Sustentabilidade pedagógica
Recursos disponíveis	Redes e interfaces
Avaliação	Autoavaliação, avaliação processual e partilhada e em grupo

Fonte: adaptado de Barros *et al.* (2020)

De acordo com a tabela 3.3, pode afirmar-se que o ensino da língua inglesa na formação profissional a distância é muito mais vasto, mais rico e abrangente, com muito mais funções e que requer mais competências dos vários intervenientes no processo de ensino e de aprendizagem. Por conseguinte, é necessário que os formadores estejam preparados para ensinar a língua inglesa na formação profissional a distância. Neste âmbito, o IEFP, através da formação pedagógica contínua do Formador a Distância (e-Formador) promove a atualização, o aperfeiçoamento e a aquisição de novas competências didáticas para o ensino de língua inglesa, que abrangem diferentes domínios de atuação, nomeadamente a conceção, a elaboração e a implementação de programas num contexto completamente diferente do presencial, o contexto a distância, mais adequado aos ritmos de vida da atualidade. Importa ainda salientar que a formação contínua do formador a distância (e-Formador)

vem colmatar ainda as exigências de adaptabilidade dos intervenientes no processo formativo, às novas aptidões profissionais relacionadas com as competências tecnológicas e com a agenda digital, bem como, com as mudanças que estão a ocorrer no mundo do trabalho, da qualificação e do emprego.

(IEFP & Tec Minho, 2018)

No contexto digital é importante que o formador reflita sobre a forma como irá trabalhar e selecionar pedagogicamente ferramentas e atividades para trabalhar os conteúdos. Importa ainda que eleja estratégias práticas de trabalho individual, em grupo e em rede para os formandos de forma a respeitar os ritmos de aprendizagem de cada um deles. As estratégias de aprendizagem são extremamente importantes e devem ter em conta os objetivos, as competências e o conteúdo para que haja uma diversidade nas atividades e nos exercícios. São elementos que fazem parte da capacidade do formador orientar para que o processo de ensino e de aprendizagem seja conduzido da melhor forma possível e, por isso, as estratégias no ensino da língua inglesa devem ser sistematicamente (re)organizadas, aprimoradas e valorizadas, uma vez que os formandos podem aprender algo de diversas formas. É neste sentido que falamos da personalização das estratégias de ensino e de aprendizagem, isto é, uma nova forma de trabalho muito mais ampla, mais diversificada, com diferentes caminhos e estratégias para que o formando aprenda mais e melhor a língua inglesa na formação profissional a distância. A

personalização está, por isso, intimamente ligada à didática e, até, à inclusão enquanto elemento do processo qualitativo do ensinar e do aprender. Por conseguinte, a personalização permite reduzir diferenças, quebrar barreiras, evitar dificuldades, fazer com que o formando se envolva ao longo de todo o processo de aprendizagem, que ele próprio proponha e dê sugestões, que crie cenários e que traga a sua cultura para o mundo digital. Além disso, possibilita que o formando fique no centro do processo de ensino e de aprendizagem. Importa sublinhar que o facto de o formando estar no centro do processo não quer dizer que a figura do formador deixe de ter um papel relevante. Não é disso que se trata. Trata-se, sim, de reunir esforços com o objetivo de levar os formandos a participarem no processo de ensino e de aprendizagem da língua inglesa na formação profissional a distância, de pensarem em estratégias que possibilitem o aumento de competências e habilidades, sobretudo o ser-se colaborativo e cooperativo. Trata-se, igualmente, das experiências que o formador, enquanto coreógrafo estratégico, pode e deve proporcionar aos formandos no contexto digital, promovendo a automotivação no seio do grupo de formandos, ou seja, não só envolvendo e motivando-os, mas também criando neles o sentido de responsabilidade e de compromisso na aprendizagem de um determinado conteúdo de língua inglesa.

Nesta época tão diferente em que vivemos, num tempo que exige velocidade, é preciso inovar didática e pedagogicamente no ensino de inglês na formação profissional a distância, através de um “projeto didático e pedagógico construído coletivamente que favoreça a constituição de práticas inovadoras institucionalizadas” (Silva, 2011, p. 196). Concorde-se com Padilha e Zabalza (2015) quando afirmam que inovar depende não só de fatores pessoais, mas também de fatores institucionais:

É preciso ousar e enfrentar o novo, com coragem, responsabilidade e competência. Inovar requer o envolvimento de todos que estão envolvidos no processo. E, para isso, é necessário comprometimento pessoal e institucional. Sem a participação da instituição, apoiando e fomentando ações e sujeitos inovadores, temos apenas um “arranjo inovador” em que Formandos e Formadores lutam contra o imobilismo da gestão institucional com os seus próprios recursos.

(Padilha & Zabalza, 2015)

Em síntese, uma (re)organização sustentada e (re)pensada na personalização, nos cenários e nas estratégias (como a diversificação de ações, atividades, exercícios ou tarefas, diversificação de caminhos de aprendizagem, diversificação de ferramentas, interfaces e aplicações) apresenta-se como uma possibilidade de inovação no processo de ensino da língua inglesa na formação profissional a distância, já que possibilita ao formando adquirir mais conhecimentos e saber-fazer evolutivos que, por sua vez, lhe permitirão adquirir novas competências pessoais e profissionais.

## **PARTE III - Metodologia**

## 4. Metodologia

*Development research is the systematic study of designing, developing and evaluating instructional programs, processes and products that must meet the criteria of internal consistency and effectiveness [...]*  
(Seels, B., 1994, p. 127)

A *Development Research*, em português Metodologia de Desenvolvimento, é uma abordagem metodológica usada em tecnologia educativa no desenvolvimento de produtos ou intervenções, dado considerar a complexidade do contexto, ao contrário de algumas abordagens mais tradicionais de investigação que veem apenas as respostas finais, muitas vezes, demasiado simplistas e tardias para serem profícuas (Monteiro, Moreira, Almeida, & Lencastre, 2012).

De acordo com Richey e Nelson (1996), a *Development Research* tem várias outras designações, nomeadamente, *design research*, *development research*, *formative research*, *action research* e *engineering research*. Contudo, as premissas e os princípios que a regem são sempre os mesmos tendo por base a inter-relação entre a teoria e a prática. Também na recolha de dados, a Metodologia de Desenvolvimento utiliza os mesmos instrumentos (métodos e técnicas) das abordagens empíricas tradicionais da investigação quantitativa e/ou qualitativa (Hill & Hill, 2000) (Flick, 2005).

A propósito das várias designações, Lencastre (2012) considera que a diferença está na forma não só de abordar os problemas, mas também na forma como o projeto da investigação é desenvolvido. Por outras palavras,

[é] um tipo de pesquisa pragmática que oferece uma maneira de testar a "teoria" que tenha sido apenas hipotetizada e validar a prática que se perpetuou essencialmente através da tradição incontestada. Além disso, é uma maneira de estabelecer novos procedimentos, técnicas e ferramentas com base em uma análise metódica de casos específicos. Como tal, a *Development Research* pode ter uma função de criar conclusões generalizáveis ou declarações de lei, ou produzir conhecimento específico do contexto que tenha a função de resolução de problemas.

(Richey & Klein, 2005, p. 24)

Posto isto, podemos dizer que a investigação que aqui se apresenta se desenvolveu tendo em conta a proposta de Lencastre (2012) no que diz respeito às suas contribuições para uma melhoria dos processos educativos/formativos possibilitados pela Metodologia de Desenvolvimento. Com o intuito de construir um objeto, neste caso concreto uma proposta de implementação de um modelo didático no contexto de e-Learning na formação profissional para o ensino da língua inglesa na formação profissional a distância, procedeu-se a uma recolha de informação de forma participativa para a fundamentação das escolhas que foram ocorrendo ao longo do desenvolvimento do objeto em questão, criando condições para um feedback permanente - o que se aproximou da investigação-ação referida por Lencastre. No entanto, apesar desta proximidade ao referido modelo, importa sublinhar que não se tratou de uma investigação-ação, propriamente dita, uma vez que não se pretendeu provocar alterações e/ou mudanças, mas apenas criar e implementar um modelo didático para o ensino de língua inglesa na formação profissional a distância, concebido a partir dos processos da Metodologia de Desenvolvimento. Toda a investigação foi orientada não tanto no sentido da obtenção de um conhecimento descritivo (através de técnicas experimentais, de análises estatísticas ou outras), mas mais pela necessidade de ir obtendo, a partir dos dados e a partir do feedback sobre as tarefas e sobre o objeto em desenvolvimento, um conhecimento de natureza prescritiva, ou seja, indicações acerca da forma como diferentes aspetos do nosso problema podiam ser resolvidos e antecipados.

O posicionamento epistémico, neste caso, inclina-se para uma atitude fenomenológica (em que a ênfase está no sujeito) e não para uma atitude positivista (em que a ênfase é posta no objeto). Neste sentido, o objeto de investigação enquadrou-se sobretudo na vertente de ensino/formação, ou seja, pôs o foco em como ensinar melhor, tendo por base a ideia de que o formando é a razão e o beneficiário imediato desse ensino/formação, com todos os direitos de uma sociedade dita democrática e de conhecimento, e que é alguém valorizado *per si*. Por conseguinte, o objeto de estudo recaiu sobre a conceção, construção e implementação de um ambiente virtual que possa contribuir para o processo de ensino e de aprendizagem da língua inglesa, o que implicará analisar o processo e

os procedimentos, as opiniões dos formadores que utilizarem esse mesmo ambiente.

A validação desta proposta teve por base os fundamentos teóricos defendidos por Van Den Akker e Plomp (1993), no que concerne ao sustentáculo do desenvolvimento do modelo MDFP@, acrescentando dados empíricos quer à sua eficácia quer à evolução e informações metodológicas para desenhar e avaliar os objetos e/ou produtos.

Assim, defendem-se dois propósitos para o recurso a esta metodologia: estudos de desenvolvimento e estudos de validação. No primeiro caso, o objetivo da investigação foi desenvolver soluções, baseadas em pesquisa, para problemas complexos na prática formativa, e, no segundo, pretendeu-se obter a validação da teoria (Plomp, 2013). Uma das grandes vantagens de se utilizar a Metodologia de Desenvolvimento em pesquisas exploratórias e/ou empíricas prende-se com a facilidade em articular a teoria e a prática, com a valorização das relações que se estabelecem entre o pesquisador, a literatura, os diferentes profissionais envolvidos e o público-alvo. Esta metodologia tem sido muito usada em tecnologias educativas, no desenho e desenvolvimento de modelos educacionais (Van Den Akker, 1999; Reeves, 2006; Lencastre, 2012).

Max Giardina (1999) refere que

a investigação de desenvolvimento constitui “uma experimentação evolutiva na qual o experimentador faz parte integrante de um sistema que está a investigar e a transformar e não no exterior como na experimentação clássica. A sua finalidade primeira não é generalizar, comprometer-se nessa atividade única em si e com uma estrutura e uma função que se aplicam a um dado momento e num dado tempo. O experimentador está também comprometido na formulação de hipóteses de tipo desenvolvimento que são antes pressuposições mensuráveis em termos de repetitividade em condições quase idênticas ou controladas.

(Giardina, 1999, p. 131)

Nesta linha de ideias, e como Matta *et al.* (2014) referem, trata-se de uma metodologia inovadora que pretende conjugar as vantagens das abordagens qualitativa e quantitativa, tendo como foco o desenvolvimento de aplicações que possam eventualmente ser realizadas e aplicadas às práticas sociais e comunitárias.



Existem cinco características fundamentais para esta metodologia, nomeadamente: “Pragmatic research goal, Grounded research methodology, Interactive, iterative, and flexible research process, Integrative research methods, Contextual research results” (Wang & Hannafin, 2005). Tudo isto é extremamente importante, dado que esta metodologia integra a teoria e a prática, os estudos realizam-se em contextos reais, envolvem sujeitos reais, o empenho dos participantes no processo e as soluções educacionais/formativas desenvolvidas devem contemplar mudanças ao longo do processo, e os resultados permitem melhorias durante o desenvolvimento do projeto (Van Den Akker & Plomp, 1993, pp. 2-3).

De seguida, e dando continuidade a este trabalho de investigação, apontam-se os procedimentos metodológicos utilizados, a partir da Metodologia de Desenvolvimento. Para tal, apresentam-se o cenário de investigação, o público-alvo e a amostra, as fases da investigação e os instrumentos utilizados para a recolha de dados.

#### **4.1. Cenário da Investigação**

*As organizações inovadoras, integradas em plena sociedade da informação e comunicação, afetadas pela economia do conhecimento, elegem o capital intelectual como a vantagem competitiva com impacto direto na sustentabilidade dos seus negócios.*  
(Drucker, 2022)

O IEFP é, como já foi referido em lugar próprio, o serviço público de emprego nacional. Tem por missão promover a criação e a qualidade do emprego e combater o desemprego, através da execução de políticas ativas de emprego, nomeadamente de formação profissional. Para tal, dispõe de uma plataforma e-Learning para suporte ao desenvolvimento de cursos a realizar no âmbito dos Centros de Formação Profissional de gestão direta e participada, de cursos e ações desenvolvidas pelo Centro Nacional de Qualificação de Formadores (CNQF), nomeadamente Formação Pedagógica Inicial e Contínua de Formadores, bem como o desenvolvimento de Comunidades de Práticas Online. Até ao surgimento da pandemia de Covid-19, a formação ministrada no IEFP era, essencialmente, presencial. A formação a distância, através da plataforma Moodle, tinha pouca

expressão no Instituto. Foi precisamente com o início da pandemia que a formação a distância ganhou especial relevo, quer através do Moodle, com a aposta Formação Pedagógica Contínua do Formador a Distância (e-Formador), quer através do Teams, ferramenta utilizada para colocar novamente em funcionamento os cursos de formação profissional suspensos em março de 2020, aquando do início da pandemia.

De acordo com as estatísticas do NetForce,<sup>19</sup> o IEFP, IP tem cerca de 468.193 certificados de competências pedagógicas de formadores emitidos a nível nacional. Para além disso, segundo a bolsa nacional de formadores, existem cerca de 63.938 formadores que manifestaram interesse em que o seu *Curriculum Vitae* esteja visível e disponibilizaram contactos, e cerca de 3.311 formadores a nível nacional declararam a língua inglesa como área em que podem dar formação. Atualmente, o IEFP, IP já disponibiliza cursos, em todas as modalidades, em regime presencial, híbridos e/ou *online*, onde se incluem as Unidades de Formação de Curta Duração (UFCD) de língua inglesa.

## **4.2. Caracterização dos participantes**

Para cumprir o objetivo desta tese, torna-se fundamental determinar o público-alvo da investigação bem como a amostra. Para validar o modelo proposto, foram escolhidos como participantes os formadores que, em plena pandemia de Covid-19, tiveram de adotar o e-Learning como uma forma alternativa à organização presencial da formação, e que participaram nas quatro edições do curso de Formação Pedagógica Contínua do Formador a Distância (e-Formador) no Centro de Emprego e Formação Profissional de Leiria, Delegação Centro. Foram igualmente selecionados os formadores de língua inglesa que ministram formação a distância no IEFP, IP nas cinco delegações do IEFP, IP em Portugal.

---

<sup>19</sup> Portal para a Formação e Certificação de Formadores e outros profissionais, é uma aplicação informática, disponibilizada e gerida pelo IEFP, IP, a qual contém o Sistema de Informação de Formação e Certificação de Formadores, previsto no artigo 9º da Portaria n.º 214/2011, de 30 de maio. Dados de abril de 2022.

Tal escolha justifica-se após uma análise prévia e participação na implementação do projeto Formação Pedagógica Contínua do Formador a Distância (e-Formador) no Centro de Emprego e Formação Profissional de Leiria, onde se constatou uma grande exigência de adaptabilidade dos intervenientes no processo formativo às novas aptidões profissionais relacionadas com as competências tecnológicas e com a agenda digital, bem como com as mudanças que estão a ocorrer no mundo do trabalho, da qualificação e do emprego, além de necessidades peculiares identificadas para mediar a aprendizagem em modelos de cursos de e-Learning em língua inglesa.

A seleção dos participantes nesta investigação relaciona-se diretamente com os critérios adotados para o tratamento dos dados, através de uma análise documental e questionários. Os referidos critérios são resultado de um processo objetivo e sistemático, atracadados essencialmente em dois critérios: a) objetivos do estudo e b) características dos participantes.

#### **Quadro 4.2 - Critérios adotados na escolha do público-alvo para a aplicação do modelo e-Formador MDFP@**

<b>Público-alvo</b>	<b>Critérios</b>
<b>Formadores</b>	Formadores internos e externos do Centro de Emprego e Formação Profissional de Leiria.
<b>amostra 73</b>	Formadores detentores do CCP ou ao abrigo do n.º 2 do artigo 2.º da Portaria n.º 214/2011 de 30 de maio.
<b>Formadores que declararam a língua inglesa como área em que podem dar formação - amostra 3. 311</b>	Formadores de língua inglesa, internos e externos, das cinco Delegações do IEFP, IP.

Fonte: elaboração própria

O foco desta investigação foi dado, essencialmente, aos cursos de formação a distância ministrados no IEFP, IP, pois pretendeu-se, a partir deste universo de formadores, produzir contribuições para os objetivos propostos. Como já enunciado em lugar próprio, a formação a distância ministrada no IEFP, até 13 de março de 2020, tinha pouca expressão dentro do instituto sendo, maioritariamente, presencial.

Com o intuito de alargar o cenário de investigação e, simultaneamente, colaborar com o desenvolvimento do público-alvo, salienta-se a importância de termos presente a missão, a finalidade e objetivos do IEF, IP, enunciado na parte introdutória da presente tese.

Passando à amostra, esta foi composta por setenta e três formadores internos e externos ao IEF, IP que participaram nas quatro edições do curso e-Formador do Centro de Emprego e Formação Profissional de Leiria e por formadores de língua inglesa das cinco Delegações Regionais.

Para isso, é crucial caracterizar esse cenário, para um melhor entendimento da amostra.

Segundo o Decreto Regulamentar nº 66/94, de 19 novembro, com as alterações introduzidas pelo Decreto Regulamentar nº 26/97, de 18 de junho e, mais tarde pelo Decreto-Lei nº 92/2011, entende-se por formador “o profissional que, na realização de uma ação de formação, estabelece uma relação pedagógica com os formandos, favorecendo a aquisição de conhecimentos e competências, bem como o desenvolvimento de atitudes e formas de comportamento, adequados ao desempenho profissional”.

Deste modo, a formação profissional tem uma forte influência nos diferentes públicos a que se destina. Preconiza-se como um meio de aquisição de novas competências e de valorização em termos de *curriculum*, mas também como uma nova oportunidade de qualificação. Possibilita, ainda, descobrir e desenvolver aptidões humanas e prepara o indivíduo para uma vida mais ativa. Além de ser uma fonte de reconhecimento social, através da aquisição de novos conhecimentos, melhora também a personalidade do indivíduo, facilitando a obtenção de princípios que preparam e qualificam para o exercício de uma determinada função. É igualmente relevante, devido à rapidez com que a informação circula e porque é exigida uma permanente qualidade profissional, indispensável para fazer face às exigências competitivas atuais, pois verifica-se cada vez mais o aumento da competitividade entre os colaboradores mais qualificados e competentes, a quem é pedido que sejam capazes de se adaptarem melhor aos desafios que lhes são propostos.

### **4.3. Fases da *Development Research***

Após a revisão da literatura, assumem-se as contribuições de Allen (2006) e Lencastre (2012) para validação da presente investigação, uma vez que possibilitam a constante experimentação e avaliação no processo de desenho e desenvolvimento, com a incorporação de práticas educativas e/ou formativas coerentes com o novo ambiente proposto, de modo a articular teoria e prática.

O trabalho de investigação que aqui se apresenta partiu de uma necessidade, acentuada pela pandemia de Covid-19, de criar, desenvolver e implementar um modelo pedagógico virtual para a formação profissional que, antes da pandemia de Covid-19, pouco apostava em cursos ministrados quer através de e-Learning, quer através de b-Learning. Esta situação mundial foi uma janela de oportunidades, neste contexto específico, no que diz respeito à Formação a Distância, pois possibilitou dotar os profissionais da formação profissional de competências para ministrarem os conteúdos das UFCD, de 25h ou 50h, a distância, recorrendo ao e-Learning. Para tal, foi deliberado pelo Departamento de Formação Profissional (DPF), a nível nacional, que os profissionais ligados à formação deveriam frequentar o curso de Formação Pedagógica Contínua de Formadores (e-Formador), através do qual se desenvolveu, ao longo de sensivelmente ano e meio, a presente investigação, articulando diferentes momentos de execução e de aplicação do referido modelo.

A investigadora é concomitantemente a concetora e a formadora do referido curso, durante o qual o modelo foi desenvolvido e testado. Este trabalho tem duas dimensões fundamentais:

- 1) o *instructional design* e a implementação do curso de e-Formador, que coincidiram com a testagem e com experimentações sucessivas assentes em dados e informações resultantes da aplicação de diversos instrumentos de recolha de informação;
- 2) a avaliação dos seus efeitos na população-alvo deste estudo, em termos dos diversos critérios que faziam parte das nossas questões de investigação.

Convém salientar que sempre que nos referirmos ao curso e-Formador enquanto caso ou objeto estamos a querer dizer que, em grande parte, todo o

processo desenvolvido foi pautado por uma orientação que priorizou a concepção de uma intervenção didático-pedagógica inovadora para o referido curso, na plataforma Moodle do IEFP. Sendo a produção de conhecimento mais generalizável uma das dimensões de qualquer trabalho de teor científico, não estamos com isto a dizer que essa não tenha sido uma das nossas preocupações. Contudo, a metodologia que elegemos passou por desenvolver um modelo de curso de raiz e implementá-lo no âmbito da formação contínua de formadores, nomeadamente no curso de e-Formadores. Assim, o conhecimento produzido reporta-se ao nosso objeto em particular e ambiciona-se, a partir da riqueza do nosso estudo, a construção de princípios de design generalizáveis, conforme postula a Metodologia de Desenvolvimento, nomeadamente para a criação/concepção e implementação de um modelo didático pedagógico virtual para a formação de língua inglesa a distância.

Se resgatarmos a tipologia utilizada por Richey & Nelson (1996) relativamente à Metodologia de Desenvolvimento, podemos enquadrar o nosso estudo no tipo I, isto é, no qual o designer e, neste caso, a investigadora assumem papéis coincidentes em todo o processo e no ciclo de desenvolvimento. Ainda assim, outros autores apresentam diferentes tipologias para este género de processos de investigação em que o investigador se envolve num projeto de investigação da e na ação, como é o caso de Van den Akker & Plomp (1993), que definem a Metodologia de Desenvolvimento a partir de duas premissas:

- 1) a de sustentar o progresso de produtos prototípicos – no nosso caso, a criação e implementação do curso e-Formador na plataforma Moodle do IEFP –, incluindo dados empíricos sobre a sua efetividade;
- 2) a de continuar com direções e indicações metodológicas para o design e a avaliação desses mesmos produtos – ambiciona-se que este trabalho de investigação possa trazer contributos a partir do nosso objeto em particular.

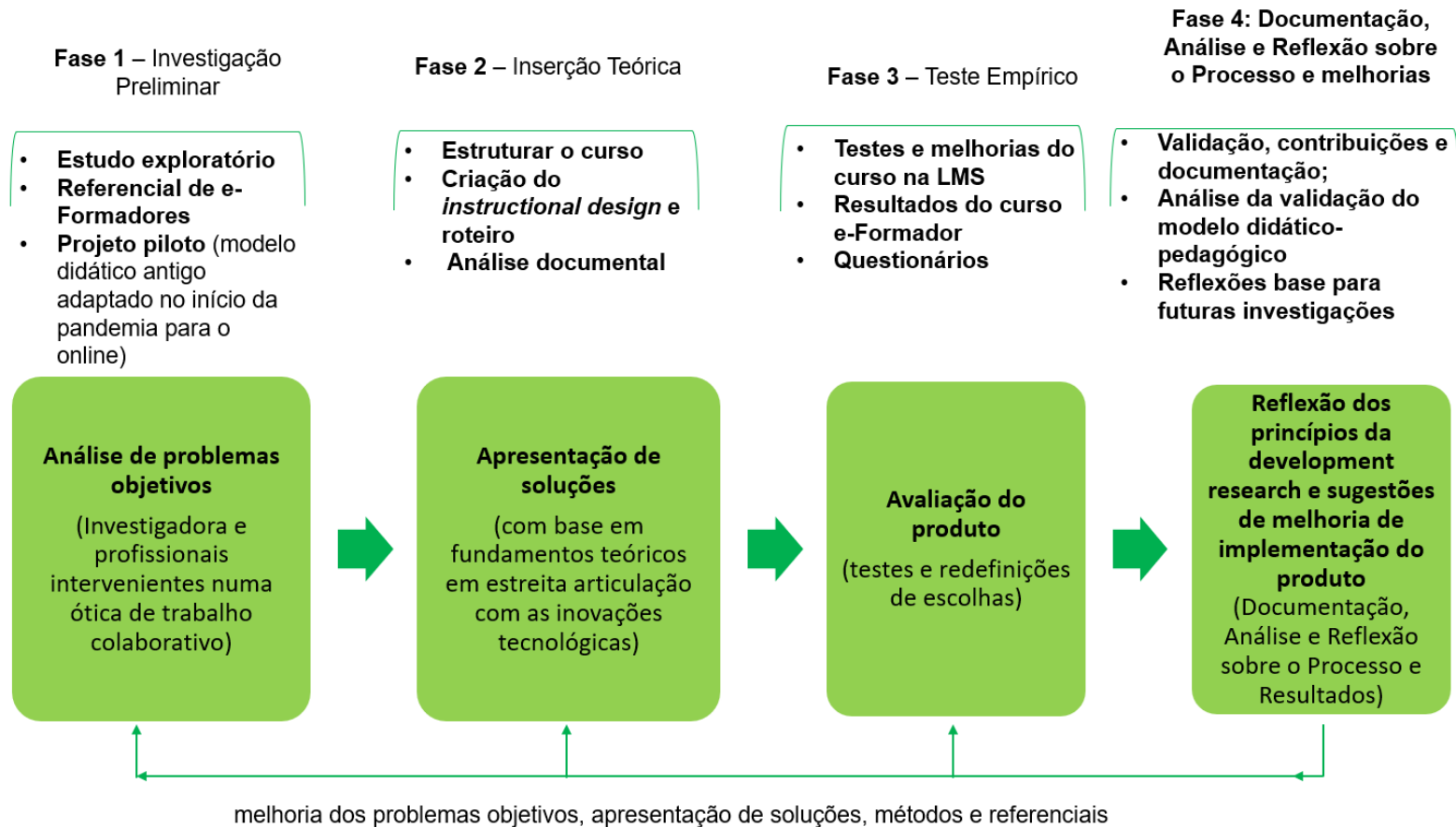
Conforme já foi referido e se entende, esta metodologia apresenta algumas semelhanças com a investigação-ação. No âmbito da didática, a Metodologia de Desenvolvimento assume com muita ênfase a essência deste tipo de trabalho como um processo interativo e cíclico entre desenvolvimento e investigação. As ideias e os pressupostos teóricos da autora estão na base da criação e desenvolvimento de

um modelo de formação a distância, testado a seu tempo no contexto da formação a distância. No presente trabalho de investigação, o que fizemos foi conceber, desenhar, criar todo o *instructional design* do curso e-Formador partindo de um conjunto de pressupostos teoricamente fundamentados sobre a educação, bem como a partir de um conjunto de conhecimentos mais regulados provenientes da revisão do estado da arte no que concerne ao e-Learning, formação profissional, didática online e aprender e ensinar online, de que se destaca a língua inglesa.

A indecisão acerca das escolhas durante o processo de desenvolvimento do MDFP@ foi reduzida, dado que houve uma preocupação em recorrer aos dados obtidos nos sucessivos testes feitos aos formadores. Quer os contributos quer as discussões realizadas com os utilizadores foram sendo incluídas no próprio objeto, mesmo enquanto estava a ser utilizado. Resgatando a tipologia de Van den Akker (1999), podemos incluir o nosso trabalho na categoria de *Formative Research*, uma vez que agregamos, com igual ênfase, as quatro fases do processo: i) Investigação Preliminar; ii) Inserção Teórica; iii) Testagem Empírica; iv) Documentação, Análise e Reflexão sobre o Processo e Resultados.

Assim, a Metodologia de Desenvolvimento parte da análise de problemas objetivos (Investigação Preliminar) para a apresentação de soluções baseadas em fundamentos teóricos em estreita articulação com as inovações tecnológicas (Inserção Teórica). De seguida, desenvolve testes e avalia o produto (Testagem Empírica) para que seja possível elaborar documentação e tecer reflexões que servirão de base para futuras investigações (Documentação, Análise e Reflexão sobre o Processo e Resultados). Apresenta-se na figura 4.20 a aplicação das diferentes fases da Metodologia de Desenvolvimento. Importa sublinhar que a adaptação feita nos permitiu um melhor planeamento no desenvolvimento do modelo do ensino da didática da língua inglesa na formação profissional a distância.

**Figura 4. 20 - Aplicação e adaptação da Metodologia de Desenvolvimento**



Fonte: adaptado de Van Den Akker (1999)



No caso deste trabalho, na **primeira etapa – Investigação Preliminar** – houve a necessidade, devido à pandemia de Covid-19, de adaptar um modelo didático da formação presencial para o digital e analisar o processo de retoma da formação, neste caso a distância, pelos formadores. Partimos de orientações internas e do próprio referencial do e-Formador para conceber, criar e implementar o *instructional design* de todo este curso. Percebemos, igualmente, quem era o nosso público, as suas expectativas e motivações, mas também as suas limitações.

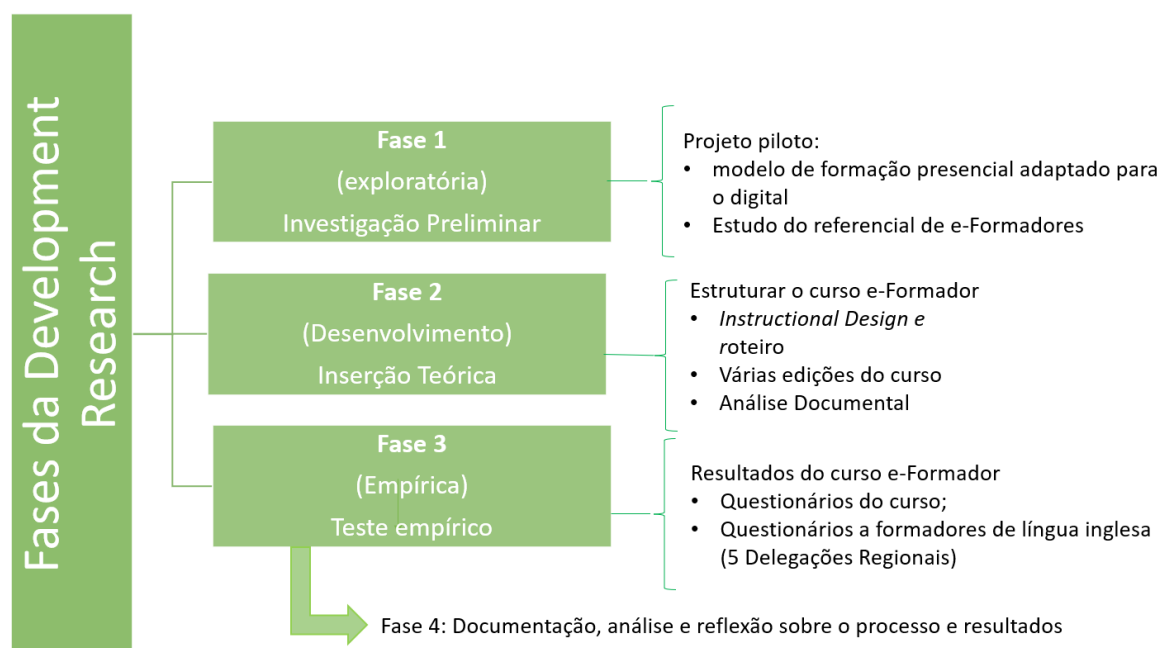
Na **segunda etapa – Inserção Teórica** – estruturamos o curso de e-Formador que decorreu na plataforma Moodle em várias edições. Em todas elas, tivemos formadores de língua inglesa a frequentar o curso. Articulamos o estado da arte, sobre a educação a distância/ formação a distância, e-Learning, didática e aprender e ensinar *online*, com a construção do MDFP@ e com um conjunto de tarefas concretas que tivemos de realizar na construção e desenvolvimento do modelo (criação, desenvolvimento e implementação do curso e-Formador), de modo que as escolhas decorressem do conhecimento de outros especialistas/ peritos/ investigadores que passaram pelo mesmo tipo de dilemas ou que examinaram as questões do design e das condições de usabilidade do MDFP@.

Na **terceira etapa – Testagem Empírica** – integra-se grande parte do trabalho realizado na fase de desenvolvimento do MDFP@, nomeadamente o conjunto de testes e questionários que foram realizados e que serão mais pormenorizadamente descritos no capítulo dedicado a essa fase.

A **quarta etapa – Documentação, Análise e Reflexão sobre o Processo e Resultados** – tem que ver com a avaliação de todas as fases do desenvolvimento do design, da avaliação e da implementação. Esta etapa está, portanto, intimamente ligada à redação desta tese que descreve e analisa todo o processo. O momento da avaliação é, como salienta Van den Akker (1999), fundamental, na medida em que fornece informações que nutrem todo o processo cíclico do desenho da intervenção e do seu desenvolvimento e é particularmente útil quando integrado na espiral de análise-desenho-avaliação, ou seja, quando contribui para a melhoria do próprio desenvolvimento da intervenção e, no caso, da apresentação da aplicação de um modelo didático para o ensino da língua inglesa na formação profissional a distância no IEFP.

Baseados no ciclo da Metodologia de Desenvolvimento, os procedimentos metodológicos foram devidamente planejados com o intuito de perceber como pode a didática aliada ao e-Learning contribuir para que os jovens e adultos que frequentam a formação profissional possam adquirir as competências comunicativas e digitais esperadas e quais devem ser os aspectos didático-pedagógicos considerados para a elaboração de um curso de língua inglesa através de e-Learning na formação profissional. Por conseguinte, para esta tese, a metodologia encaixa-se numa abordagem mista, estruturada a partir de três fases de investigação, combinando-se métodos qualitativos e quantitativos para obtenção e análise dos dados.

**Figura 4. 21 - Fases da Metodologia de Desenvolvimento para a investigação**



Fonte: elaboração própria

Por um lado, a presente tese relaciona-se com a investigação qualitativa na educação por assentar num cenário investigativo. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 47), a investigação qualitativa tem, na sua essência, cinco características: 1) a fonte direta dos dados é o ambiente natural e o investigador é o principal agente na recolha desses mesmos dados; 2) os dados que o investigador recolhe são

essencialmente de carácter descritivo; 3) os investigadores que utilizam metodologias qualitativas interessam-se mais pelo processo em si do que propriamente pelos resultados; 4) a análise dos dados é feita de forma indutiva; e 5) o investigador interessa-se, acima de tudo, por tentar compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências.

Pelo facto de ser descritiva, e tendo em conta a abordagem qualitativa, a investigação requer que os dados sejam recolhidos em forma de palavras ou imagens e não de números. Bogdan e Biklen (1994, p. 48) referem que “os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação”. Importa salientar, por último, uma outra característica inerente à abordagem qualitativa, que consiste na fundamentação teórica que, nesta tese, se encontra vertida e enunciada em lugar próprio.

Por outro lado, relativamente à abordagem quantitativa e tendo em conta alguns estudos apresentados por Marconi & Lakatos (2012), esta tese pode ser considerada como uma pesquisa de campo, uma vez que

[a]s fases da pesquisa de campo requerem, em primeiro lugar, a realização de uma pesquisa bibliográfica sobre o tema em questão. Ela servirá, como primeiro passo, para se saber em que estado se encontra atualmente o problema, que trabalhos já foram realizados a respeito e quais são as opiniões reinantes sobre o assunto.

(Marconi & Lakatos, 2012, p.186)

Para os mesmos autores, a pesquisa quantitativa descritiva subdivide-se em: 1) estudos de verificação de hipótese; 2) estudos de avaliação de programa; 3) estudos de descrição de população; e 4) estudos de relações de variáveis. Pelo facto de assentar numa abordagem qualitativa, a presente tese pode ser também qualificada como pesquisa de campo exploratória. Marconi & Lakatos (2012) defendem que uma pesquisa de campo exploratória é uma investigação com o objetivo de desenvolver hipóteses, aumentar a familiaridade do investigador com o ambiente e clarificar conceitos. É isto, justamente, que acontece na presente tese de investigação, que resulta da convergência das descrições quantitativas e qualitativas.

### 4.3.1. Fase 1 – Investigação Documental

A investigação preliminar obedece, como qualquer pesquisa científica, a uma enorme exigência de rigor. Recuperando a ideia de Triviños (1987), "este tipo de investigação não exige a revisão da literatura, as entrevistas, o emprego de questionários [...] tudo dentro de um esquema elaborado com a severidade característica de um trabalho científico" (Triviños, A. N. S., 1987, p. 109). Por conseguinte, a investigação preliminar levada a cabo teve por base uma revisão da literatura, recorrendo às palavras-chave norteadoras do referencial teórico da tese: Formação profissional; Formação a distância; e-Learning; Didática; Língua inglesa. Tal revisão permitiu-nos compreender tendências e perceber rumos que têm vindo a ser apontados pela comunidade científica.

A presente investigação desenvolveu-se ao longo de sensivelmente três anos (2019-2021). Durante este tempo, o labor da pesquisa foi concomitante com os vários papéis assumidos pela investigadora: o de desenhar, criar, implementar e avaliar o modelo pedagógico virtual do curso de e-Formador; o de mediar o ato pedagógico enquanto formadora ao longo dos vários módulos do curso; o de autora dos conteúdos pedagógicos que estão disponíveis no espaço das diferentes edições do referido curso alojado na plataforma Moodle do IEFP (textos, imagens, vídeos, animações multimédia); e, finalmente, o de investigadora e doutoranda. O assumir dos diferentes papéis trouxe, obviamente, alguns constrangimentos que se prendem com a gestão da articulação entre, por um lado, um conhecimento mais subjetivo e uma implicação criativa na resolução de problemas e tarefas práticas muito concretas e, por outro lado, um conhecimento mais objetivo, resultante de um distanciamento crítico face à ação e ao processo em análise. Em todo o caso, esta acumulação de papéis foi positiva para o desenvolvimento do processo. Van den Akker (1999) defende inclusivamente que a Metodologia de Desenvolvimento, por ter uma abordagem flexível, oferece em determinadas alturas "uma precisão metodológica menos estrita, mas respostas mais adequadas para os problemas ligados ao desenho e desenvolvimento do processo" (*ibid*, p.11).

Durante 2019 e 2020, preparou-se o projeto de investigação, definiu-se a problemática, deu-se início e desenvolveu-se o estudo preparatório/ pesquisa

exploratória, com o objetivo de compreender as orientações existentes relativamente à formação a distância através de uma análise documental. Segundo Bardain (2016), a análise documental

[...] tem por objetivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação. O propósito a atingir é o armazenamento sob uma forma variável e a facilitação do acesso ao observador, de tal forma que este obtenha o máximo de informação (aspeto quantitativo), com o máximo de pertinência (aspeto qualitativo). A análise documental é, portanto, uma fase preliminar da constituição de um serviço de documentação ou de um banco de dados.

(Bardain, 2016)

Esta análise recaiu, essencialmente, sobre a leitura de documentos internos, nomeadamente circulares normativas e orientações técnicas emanadas pelo Departamento de Formação Profissional do IEFP, IP.

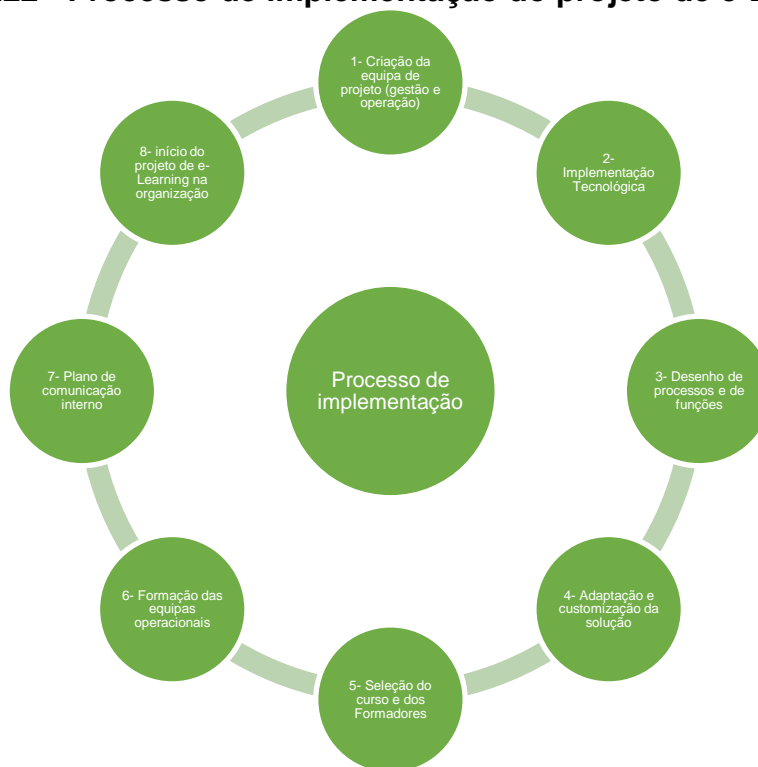
Para a operacionalização do projeto de e-Learning na formação profissional no IEFP, IP, seguimos um plano estratégico no qual se identificam as seguintes etapas:

- Preparar a organização para o e-Learning;
- Identificar procedimentos e funções;
- Promover parcerias didático-pedagógicas e tecnológicas;
- Selecionar metodologias;
- Desenhar o projeto de e-Learning;
- Implementar o projeto de e-Learning;
- Medir o impacto do e-Learning na organização.

Para a gestão deste projeto de implementação do curso de Formação Pedagógica Contínua do Formador a Distância (e-Formador), teve-se sempre em mente as Circulares Normativas e Orientações Técnicas emanadas pelo Conselho Diretivo e pelo Departamento de Formação Profissional do IEFP, IP. Foram sempre objetivos a atingir adaptar a solução às necessidades do próprio instituto, criar um plano de comunicação e de gestão da mudança e, finalmente, divulgar e formar os formadores eficazmente.

Para tal, o processo de implementação foi organizado seguindo os princípios de Santos, Moreira, & Peixinho (2014), que podem ser visualizados na figura 4.22.

**Figura 4.22 - Processo de implementação do projeto de e-Learning**



Fonte: Santos, Moreira, & Peixinho (2014)

Considerando estes princípios, para a validação do processo de implementação do projeto de e-Learning proposto, os formadores participaram no curso Formação Pedagógica Contínua do Formador a Distância (e-Formador), com 6 módulos (60h), com o intuito de, em plena pandemia de Covid-19, darem uma resposta efetiva e eficaz à missão e às premissas do IEF, IP relativamente à adoção do e-Learning como uma forma alternativa à organização presencial da formação.

Nos capítulos seguintes, o leitor encontrará o modelo desenvolvido ao pormenor.

#### **4.3.1.1. Instrumentos de recolha de dados da investigação documental**

Na fase 1 da investigação, o objetivo foi, num primeiro momento, analisar o processo de continuidade entre as ações de formação que decorriam em regime presencial e o regime totalmente a distância. Assim, houve necessidade de compreender como estava a ser desenvolvida a formação a distância (e-Learning) no IEFP até ao momento. Neste quadro, verificou-se que o projeto da plataforma de e-Learning no IEFP remontava a julho de 2008, altura em que foi constituída uma equipa de desenvolvimento e entrou em fase de testes num servidor interno para, em fevereiro de 2009, ser implementada e disponibilizada num servidor externo. Naquela altura, o projeto-piloto foi realizado com 6 Centros de Formação - 5 de gestão direta (Bragança, Coimbra, Seixal, Évora e Faro) e 1 de gestão participada (o Centro de Formação Profissional da Reparação Automóvel - CEPRA). Meses mais tarde, em junho de 2009, a plataforma foi alargada a mais 20 Centros de Formação, tendo sido os restantes integrados até ao final do referido ano. Nessa primeira fase, a plataforma de e-Learning do IEFP – Moodle – disponibilizava as áreas RVCC (Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências) e Comunidades de Práticas (Aprendizagem ao Longo da Vida). Desde essa altura houve alguma preocupação por parte do IEFP, a nível nacional, em investir na formação a distância, embora muito voltada para o RVCC e para os cursos de Técnicas de Procura de Emprego.

A pandemia de Covid-19 veio afetar de forma abrupta e repentina todas as atividades económicas e sociais a nível mundial. O ensino e a formação profissional não foram exceção. Segundo a UNESCO (2020), o setor educacional teve danos ainda imensuráveis. Decorria o mês de março de 2020, em Portugal, quando o Presidente da República entendeu necessário, à semelhança do que estava a ocorrer noutros países europeus, declarar o estado de emergência em Portugal (Diário da República Eletrónico n.º 14-A/2020, 2020). As atividades formativas desenvolvidas pelo IEFP até então eram maioritariamente em regime presencial. O confinamento então decretado foi particularmente disruptivo nas práticas de aprendizagem, tendo o Instituto adotado as medidas adequadas de prevenção e de contenção da pandemia, em conformidade com o Plano de Contingência do

IEFP, I.P. e com a legislação em vigor sobre esta matéria, designadamente o Decreto-Lei n.º 10-A/2020, de 13 de março. No IEFP foram criadas as condições para que

sempre que a evolução da pandemia imponha a suspensão das atividades formativas presenciais, deve prever-se a imediata continuidade das ações de formação em regime a distância, desde que garantidas as condições técnicas e pedagógicas para o efeito, nomeadamente tendo em conta as características dos conteúdos formativos a dinamizar, o perfil dos formandos e os meios técnicos de que disponham.

(IEFP, 2020)

De acordo com o relatório do CEDEFOP (2020),

[i]n Portugal, the latest developments point to a general increase in the use of digital platforms, also in apprenticeships. The Institute of Employment and Vocational Training (IEFP) has its own digital platform for eLearning that is available for all their network of training centres. Apprenticeship programmes will soon have guidelines for functioning, as there are several issues to clarify. For instance, there must be an agreement between the VET provider, the trainee and the trainers; a pedagogic guarantee that the contents will be provided following the eLearning methodology; the attendance of the trainees needs to be confirmed. The government is planning to start the final semester via distance learning and discussions are held on allowing classroom teaching for the last years of programmes allowing higher education access, only for the subjects to be assessed.

(CEDEFOP, 2020, p. 7)

Tornou-se, então, imperativo dar uma resposta à necessidade do próprio IEFP, mas também dos formadores quanto à utilização do e-Learning como uma forma alternativa à organização presencial da formação. É neste quadro que a nossa investigação (fase 1) ganha ainda mais relevo.

Após algumas reuniões com o Departamento de Formação Profissional (DPF) do IEFP, onde estiveram presentes vários intervenientes no processo, foram conhecidas as linhas orientadoras da nossa investigação. O grande objetivo do DPF passava por criar todas as condições para que os formadores das diferentes Delegações da rede IEFP, destacando-se aqui a Delegação Centro, da qual faz parte o Centro de Emprego e Formação Profissional de Leiria ao qual a investigadora está afeta, frequentassem o curso Formação Pedagógica Contínua do Formador a Distância (e-Formador). Nesta reunião, ficaram ainda definidas as tarefas e as regras entre a investigadora e o DPF/CNQF.



Assim, numa primeira fase, tivemos necessidade de analisar as diretrizes emanadas pela Orientação Técnica nº 24/DEM-DFP, de 11 de março de 2020, que definia para os Centros de Emprego e Formação Profissional o funcionamento dos serviços e atuação perante a pandemia de Covid-19 (Costa & Matos, 2020). Para além disso, recorreremos ao Referencial de Formação Pedagógica Contínua do Formador a Distância (e-Formador), um referencial editado em 2018 pelo IEFP em parceria com a TecMinho. Vale a pena sublinhar que o aludido referencial foi desenhado tendo em

linha de conta as orientações e recomendações nacionais e internacionais, para a formação de formadores/ professores. Em concreto foram usados os referenciais de competências digitais dirigidos aos Cidadãos (DigCom 2.1, 2017) e aos Profissionais de Educação (DiGCompEdu, 2017) desenvolvidos pela Comissão Europeia e publicados respetivamente em maio de 2017 (versão 2.1) e novembro de 2017. Estes referenciais de competências pretendem fornecer orientações aos diversos estados-membros para elaborarem os seus próprios referenciais e programas de formação, visando assim capacitar os cidadãos em geral e os profissionais de educação e formação dos vários níveis de ensino, tendo em conta necessidades orientadas aos objetivos da agenda digital.

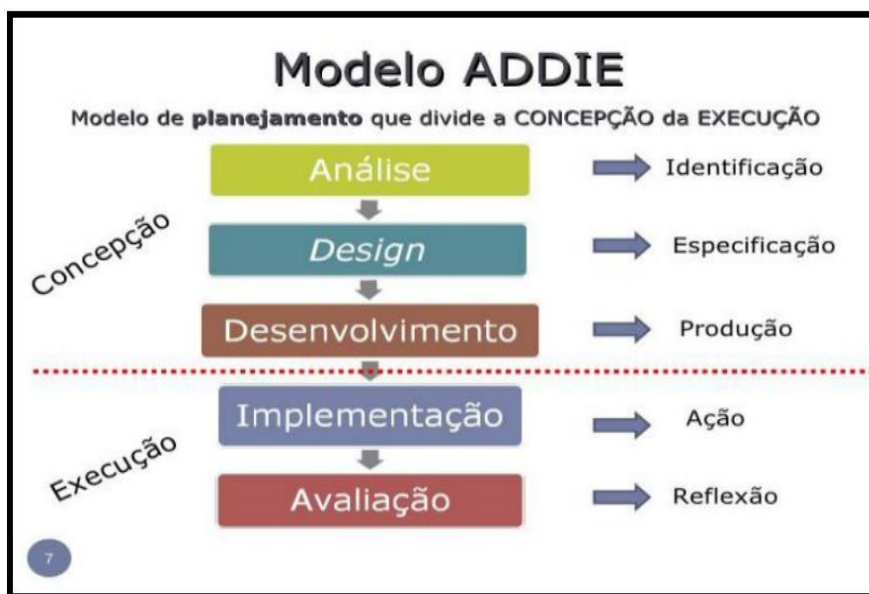
(Dias & Rocha, 2018)

Em jeito de balanço, pode afirmar-se que esta primeira fase da investigação foi muito importante, pois permitiu-nos compreender as finalidades, os destinatários, as condições de acesso, as competências/resultados da aprendizagem, o elenco modular, a operacionalização do referencial, os requisitos específicos e as metodologias. Possibilitou-nos ainda o acesso à plataforma Moodle do IEFP, na qual, durante a fase seguinte da investigação, teríamos de estruturar o curso.

### 4.3.2. Fase 2 – Desenvolvimento do Modelo de curso Formação Pedagógica Contínua do Formador a Distância (e-Formador)

Na fase 2 da investigação, o objetivo passou por conceber o curso de Formador na plataforma Moodle do IEFP, IP.<sup>20</sup> Passamos, então, à elaboração do *Instructional Design (ID)*, do roteiro de atividades e planificação do curso de Formação Pedagógica Contínua do Formador a Distância (e-Formador), recorrendo a uma metodologia de abordagem sistémica e ao ciclo vital ADDIE - *Analysis, Design, Development, Implementation e Evaluation* (Análise, Desenho, Desenvolvimento, Implementação e Avaliação), conforme figura 4.23 (Brown, 2020).

Figura 4.23 - Modelo ADDIE



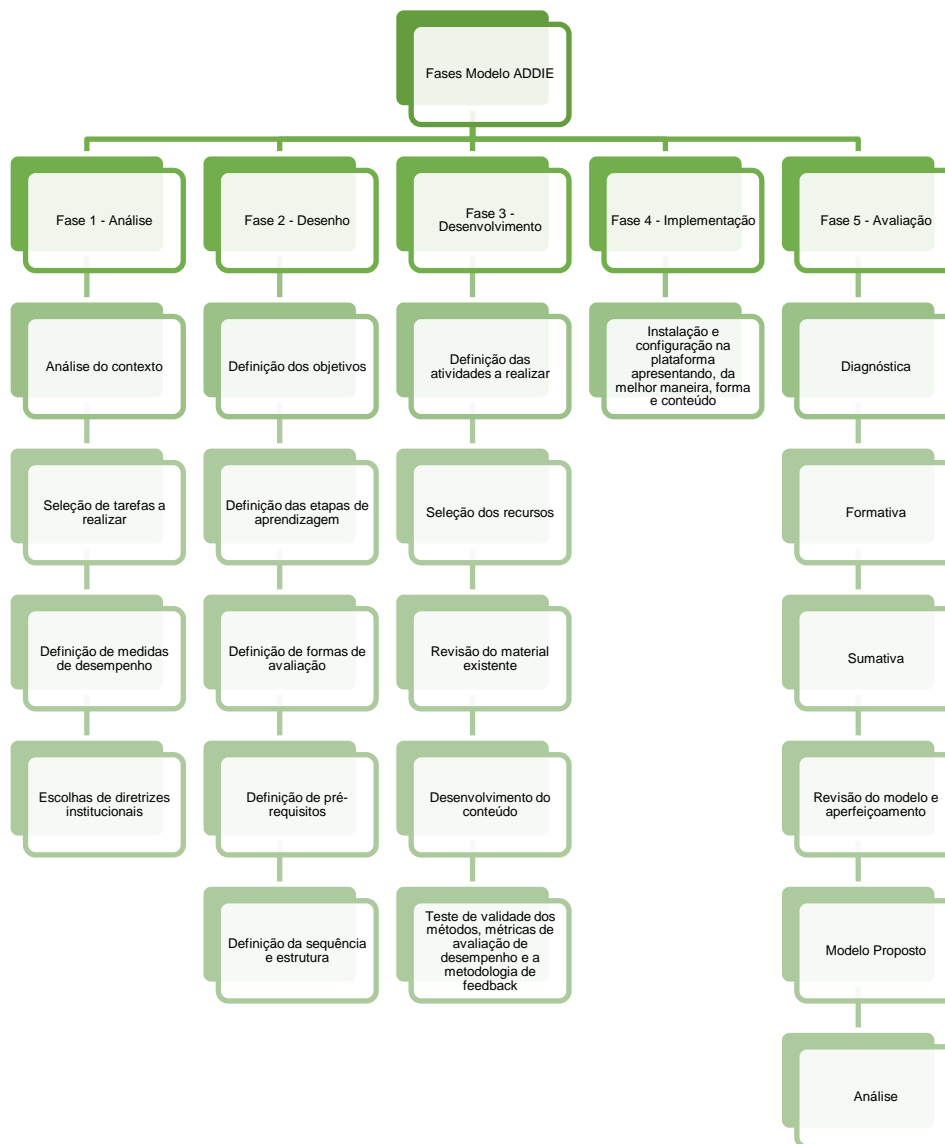
Fonte: Filatro (2008, p. 38)

O *instructional design*, também designado por desenho de instrução, é suportado no modelo ADDIE. Este deverá ter em conta os recursos pedagógicos, integrados na perspetiva construtivista, assim como alguns parâmetros

<sup>20</sup> <https://elearning.iefp.pt/>

pedagógicos essenciais de interação e usabilidade. Segundo Santos & Moreira (2006), apesar de existirem diferentes modelos de ID, a maior parte deles baseia-se no modelo genérico conhecido como o modelo ADDIE, que é mapeado em cinco grandes etapas. A primeira etapa, a da análise, é o momento em que se faz um levantamento detalhado de todos os objetivos de aprendizagem, das características do público-alvo, dos contextos do curso, das plataformas que serão utilizadas, dos conteúdos e das formas a desenvolver. Na segunda etapa, a do desenho, o designer perspetiva e seleciona os objetivos de aprendizagem, sequências de aprendizagem, estratégia instrucional, estratégia de entrega do conteúdo e estratégia de avaliação. Na etapa do desenvolvimento, a terceira, são desenvolvidos todos os conteúdos e materiais didáticos do curso e são criadas e delineadas as atividades que integram o processo de ensino e de aprendizagem, bem como os métodos, métricas de avaliação de desempenho e a metodologia de feedback. Na quarta etapa, a da integração, são estabelecidas as plataformas a utilizar para a apresentação do conteúdo do curso. No ambiente de formação a distância, isto significa definir o que fará parte do corpo principal do curso, ou seja, consiste na instalação e configuração na plataforma apresentando, da melhor maneira, forma e conteúdo. Finalmente, a quinta etapa, a de avaliação, prende-se com o facto de o responsável acompanhar a realização do curso, validando as métricas estabelecidas para mensuração dos resultados e verificando se a construção pensada para o curso atinge os objetivos pretendidos. Para além disso, o responsável averigua se os materiais e conteúdos desenvolvidos estão realmente a ser utilizados pelos formandos e se estes estão a atingir os objetivos de forma eficaz. Convém salientar que esta não é uma etapa final, uma vez que as avaliações devem ser feitas ao longo de todo o processo, de acordo com a figura 4.24.

**Figura 4.24 - Fases e definições do modelo ADDIE - Curso Formação Pedagógica Contínua de Formadores – e- Formador**



Fonte: elaboração própria

Como já tivemos oportunidade de afirmar anteriormente, o objetivo desta segunda fase da investigação passou por conceber o curso de Formador na plataforma Moodle do IEFP, IP. Tal curso foi ministrado ao longo de 4 ações de formação que decorreram na plataforma Moodle do IEFP, com formadores de diversas áreas de formação, mas das quais se destaca os de língua inglesa,

realizadas entre abril de 2020 e março de 2021, de acordo com as datas apresentadas na tabela 4.4.

**Tabela 4.4 - Ações de formação do curso e-Formador - implementação do modelo MDFP@**

<b>Curso</b>	<b>Início</b>	<b>Fim</b>	<b>Nº de Participantes</b>	<b>Duração (horas)</b>
<b>Formação Pedagógica Contínua do Formador a Distância (e-Formador)</b>	15 de abril 2020	20 de maio de 2020	20	60h
<b>Formação Pedagógica Contínua do Formador a Distância (e-Formador)</b>	5 de maio de 2020	19 de junho 2020	19	60h
<b>Formação Pedagógica Contínua do Formador a Distância (e-Formador)</b>	25 de junho de 2020	10 de agosto de 2020	19	60h
<b>Formação Pedagógica Contínua do Formador a Distância (e-Formador)</b>	17 de dezembro 2020	05 de março 2021	22	60h

Fonte: elaboração própria

De acordo com o que foi desenhado no Referencial de Formação Pedagógica Contínua do Formador a Distância (e-Formador), e tendo em consideração que a principal finalidade desta formação é, conforme já mencionado,

dar resposta à necessidade das entidades formadoras, dos formadores e dos formandos relativamente à adoção do e-Learning como uma forma alternativa à organização presencial da formação, mais adequada aos ritmos de vida da atualidade. Vem colmatar ainda as exigências de adaptabilidade dos intervenientes no processo formativo, às novas aptidões profissionais relacionadas com as competências tecnológicas e com a agenda digital, bem como, com as mudanças que estão a ocorrer no mundo do trabalho, da qualificação e do emprego

(IEFP & Tec Minho, 2018)

Os principais objetivos deste curso, as competências e os resultados de aprendizagem - elemento fundamental da formação - encontravam-se definidos nas figuras 4.25 a 4.27:

**Figura 4. 25 – Resultados de Aprendizagem e Conteúdos Temáticos segundo o Referencial do curso de e-Formador**

<b>Elenco Modular</b>	
<b>Resultados de Aprendizagem</b>	<b>Conteúdos Temáticos</b>
<b>Módulo 0. Introdução ao e-Learning e ao Ambiente Online (10h)</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar e testar as funcionalidades da plataforma digital de aprendizagem.</li> <li>- Identificar os conceitos relacionados com o e-learning e as novas dimensões do ensino-aprendizagem no e-learning.</li> <li>- Reconhecer as mudanças no papel do e-formando e e-formador face ao modelo de formação presencial.</li> <li>- Refletir acerca do potencial da aprendizagem suportada em tecnologias digitais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Uso da Plataforma como formando e como formador.</li> <li>- Plataformas com formador ou orientadas para autoformação.</li> <li>- Conceitos de ensino a distância e aprendizagem suportada em tecnologias digitais.</li> <li>- Modalidades e formas de organização do ensino a distância.</li> <li>- Papel do e-formador e do e-formando</li> <li>- Gestão do tempo e autonomia na aprendizagem.</li> <li>- Práticas de formação profissional e empresariais.</li> </ul>
<b>Módulo 1. Design de Cursos de Formação Online (10h)</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interpretar os conceitos e princípios do design instrucional aplicados aos modelos de formação "colaborativo" e de "autoformação".</li> <li>- Selecionar e analisar diferentes modelos de design de cursos online.</li> <li>- Identificar e aplicar técnicas de planeamento de cursos de formação online.</li> <li>- Identificar e utilizar os recursos da plataforma digital para criar e estruturar cursos em e-learning.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Planeamento de curso (duração, tema, resultados de aprendizagem).</li> <li>- Modelo pedagógico (autoformação, moderada por e-formador, b-learning).</li> <li>- Plano de conteúdos.</li> <li>- Tipos de comunicação: síncrona e assíncrona, no conteúdo ou orientado pelo e-formador.</li> <li>- Avaliação (no conteúdo, fora do conteúdo).</li> <li>- Simulação: ferramentas da plataforma para criação de cursos (modo de edição – títulos e descrições).</li> </ul>

Fonte: IEFP & Tec Minho, 2018

**Figura 4.26 - Resultados de Aprendizagem e Conteúdos Temáticos segundo o Referencial do curso de e-Formador (continuação)**

<b>Módulo 2. Avaliação da Aprendizagem Online (10h)</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar e aplicar conceitos e princípios da avaliação da aprendizagem online.</li> <li>- Distinguir e selecionar estratégias de acompanhamento e avaliação da aprendizagem online.</li> <li>- Identificar e utilizar as ferramentas da plataforma digital para construir instrumentos de avaliação.</li> <li>- Refletir acerca das potencialidades e limites da utilização das Learning Analytics.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tipos de Avaliação a distância (diagnóstica, formativa e sumativa).</li> <li>- Técnicas de Avaliação: observação e inquirição, medição.</li> <li>- Estratégia de avaliação: avaliação por pares, autoavaliação, hétero avaliação.</li> <li>- Ferramentas de avaliação: questionários, testes (escolha múltipla, verdadeiro-falso, questões abertas curtas e de desenvolvimento, e outros), trabalhos escritos, outros.</li> <li>- Utilização das Learning Analytics para avaliação da qualidade da formação.</li> </ul>
<b>Módulo 3. Dinamização da Aprendizagem Online (10h)</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar as diferentes funções do e-formador na dinamização de indivíduos e grupos online (tutor, moderador, facilitador).</li> <li>- Identificar, caracterizar e implementar estratégias de dinamização e motivação de indivíduos e grupos em contextos de aprendizagem online.</li> <li>- Selecionar ferramentas de comunicação síncronas e assíncronas internas e externas à plataforma de aprendizagem (redes sociais, aplicações de comunicação instantânea, p.e., whatsapp, etc.).</li> <li>- Criar e parametrizar diferentes ferramentas de comunicação e dinamização.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estratégias e situações de aprendizagem online.</li> <li>- Design de atividades: da mais simples à mais complexa, tempo para realização, tipo de atividade (individual, grupo), instruções e local para entrega, critérios de avaliação.</li> <li>- Tipos de atividades/ferramentas: escrita de trabalho, templates, construção de trabalho colaborativo em ferramentas wiki, diários, glossários, etc.</li> <li>- Avaliação de atividades de comunicação/interação: implicações dos modelos de interação escolhidos.</li> <li>- Ferramentas de comunicação síncrona e assíncrona do formador com os formandos (chat e fórum, integração com ferramentas externas: whatsapp, facebook).</li> </ul>

Fonte: IEFP & Tec Minho, 2018

**Figura 4.27 - Resultados de Aprendizagem e Conteúdos Temáticos segundo o Referencial do curso de e-Formador (continuação)**

<b>Módulo 4. Criação e utilização De Conteúdos Educativos (10h)</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar as possibilidades de seleção e produção de conteúdos (dentro e fora da Plataforma).</li> <li>- Identificar e caracterizar ferramentas da plataforma para criar o e-conteúdo.</li> <li>- Identificar e caracterizar os diferentes portais de Recursos Educativos Abertos.</li> <li>- Identificar técnicas e instrumentos de criação de conteúdos educativos digitais e sua avaliação.</li> <li>- Implementar técnicas de planeamento e criação de conteúdos educativos.</li> <li>- Selecionar e adaptar conteúdos educativos externos.</li> <li>- Identificar e implementar mecanismos de validação da qualidade, rigor e acessibilidades dos e-conteúdos educativos.</li> <li>- Aplicar os procedimentos para inserir um conteúdo educativo criado com ferramenta externa ou em plataforma de aprendizagem (Moodle, BlackBoard, outra).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- E-Conteúdo - Temas e subtemas, visual (ler, ver, ouvir), reutilização de conteúdos.</li> <li>- Tempo do e-conteúdo, ritmo, sumário, unidades/lições (início, meio e fim - fechamento do e-conteúdo).</li> <li>- Ferramentas da plataforma para criação de conteúdos educativos.</li> <li>- Ferramentas externas para criação de conteúdos educativos (Ferramentas de autor).</li> <li>- Vantagens e inconvenientes do recurso a base de dados de conteúdos educativos.</li> <li>- Estratégia de comunicação e de interação do conteúdo com o formando.</li> <li>- Implementação e avaliação da qualidade dos conteúdos educativos.</li> </ul>
<b>Módulo 5. Simulação Pedagógica (10h)</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar os aspetos pedagógicos mais importantes na aprendizagem online.</li> <li>- Propor soluções alternativas, apresentar sugestões de estratégias pedagógicas diversificadas.</li> <li>- Exercitar análise e autoanálise de planeamento, implementação e dinamização dos projetos formativos simulados (avaliação interpares).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dimensões e indicadores da qualidade num projeto formativo em e-learning.</li> <li>- Dinamizar o curso/unidade de aprendizagem em simulação pedagógica com formandos/colegas.</li> <li>- Análise e autoanálise do desempenho de e-formador em contexto simulado.</li> <li>- Autoavaliação de resultados do curso de simulação testado.</li> </ul>

Fonte: IEFP & Tec Minho, 2018



Para alcançar estes objetivos, o referido curso foi desenhado de acordo com a seguinte estrutura programática:

**Figura 4.28 - Conteúdo programático do curso Formação Pedagógica Contínua do Formador a Distância (e-Formador)**

<b>Módulo 0</b>	Introdução ao e-Learning e ao Ambiente Online (10 h)
<b>Módulo 1</b>	Design de Cursos de Formação Online (10 h)
<b>Módulo 2</b>	Avaliação de Aprendizagem Online (10 h)
<b>Módulo 3</b>	Dinamização da Aprendizagem Online (10 h)
<b>Módulo 4</b>	Criação e Utilização de Conteúdos Educativos (10 h)
<b>Módulo 5</b>	Simulação Pedagógica (10 h)

Fonte: IEFP & Tec Minho, 2018

Todas as edições decorreram na modalidade e-Learning, na plataforma Moodle do IEFP. O desenvolvimento de cada ação de formação a distância contemplou:

- a realização de uma sessão síncrona inicial e final com todos os participantes;
- a realização de pelo menos uma sessão síncrona por módulo, em pequenos grupos de seis participantes, que decorreu em dois dias;
- a inclusão de fóruns/chats em cada atividade/módulo para debate de ideias/temas, propor desafios e auxiliar nas dúvidas dos formandos garantindo a resposta às mesmas em 48h;
- a inclusão de apoio técnico na equipa pedagógica para esclarecimento de dúvidas relativas ao funcionamento da plataforma, acesso a recursos e utilização de software.

O cronograma do curso foi desenhado para cerca de um mês ou um mês e meio, consoante as fases do ano, tendo por base a metodologia apresentada no referencial:



Para cada módulo do curso encontrava-se definido um plano de sessão com a caracterização detalhada de cada evento pedagógico, atividades e avaliação, como ilustra a figura seguinte. No entanto, em todas as edições houve mudanças e inovações nas atividades, para uma melhor adaptação ao contexto e ao público-alvo, heterogéneo, de cada grupo. Os restantes planos de sessão globais do curso são semelhantes, sendo o espelhado na figura 4.30 apenas uma exemplificação.

**Figura 4.30 - Exemplo de planificação do módulo 0 segundo o Referencial do curso e-Formador**

<b>Roteiro de Atividades – Módulo 0 (Exemplo)</b>		
<b>Atividade</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Recursos</b>
<p>1. Introdução à Plataforma de Aprendizagem Tipo: ler, analisar e praticar.  Duração: 3 horas.</p>	<p>Identificar e testar as funcionalidades da plataforma de aprendizagem.</p>	<p>Tutoriais sobre as funcionalidades da plataforma. Documentação de suporte. Ligações externas para sítios de referência sobre a plataforma em uso. Ferramenta do Fórum.</p>
<p>2. Terminologia Conceitos Chave Sobre Ensino a Distância e E-Learning Tipo: ler, pesquisar, analisar e praticar.  Duração: 3 horas.</p>	<p>Definir os conceitos relacionados com o e-learning e as novas dimensões do ensino-aprendizagem no e-learning.</p>	<p>Documentação e recursos disponíveis na página do curso. Ferramenta Glossário ou outra que permita a construção colaborativa de Glossário (por exemplo, wiki). Ligações externas para sítios de referência sobre o tema.</p>
<p>3. Papel do E-Formando e E-Formador Tipo: ler, pesquisar, analisar e praticar.  Duração: 4 horas.</p>	<p>Reconhecer as mudanças no papel do e-formando e e-formador face ao modelo de formação presencial.</p>	<p>Documentação e recursos disponíveis na página do curso. Enunciado de Caso de Estudo ou Artigo para analisar. Ficha para a respostaLocal de submissão da atividade 1. Ferramenta do Fórum.</p>

Fonte: IEFP & Tec Minho, 2018

A avaliação final (qualitativa e quantitativa) do curso e-Formador, conforme já mencionado, incidu sobre o grau de domínio das competências. Para o efeito, a avaliação teve em conta os registos de acesso, o empenho e a participação, a qualidade e assiduidade da participação em fóruns, a criação e a implementação dos conteúdos educativos e a simulação pedagógica destes no projeto formativo do módulo escolhido inicialmente por cada Formando para, de futuro, ministrar no IEFP.

Relativamente à avaliação considerou-se pertinente seguir o referencial através da atribuição de um valor percentual para a avaliação em cada um dos módulos do curso, conforme se pode verificar, a título de exemplo, na figura 4.31.

**Figura 4.31 - Exemplo do formato da avaliação pedagógica segundo o Referencial do curso de e-Formador**

<b>Atividade e Ponderação Individual</b>	<b>CrITÉrios de Avaliação</b>	<b>Descritores de Desempenho (Exemplo)</b>
<b>Atividade 1</b> Ponderação: 30%.	Cumprimento das tarefas propostas.	Bom – realiza todas as tarefas propostas de acordo com as orientações e enunciados
		Suficiente – realiza 50% das tarefas propostas.
		Insuficiente – realiza menos de 25% das tarefas propostas
<b>Atividade 2</b> Ponderação: 30%.	Cumprimento das tarefas propostas.	Bom – cumpre os requisitos da tarefa proposta (inclusão de definição de um conceito, indicação da fonte, etc.)
		Suficiente – cumpre parcialmente requisitos da tarefa proposta
		Insuficiente – Não cumpre os requisitos definidos para a realização da tarefa
<b>Atividade 3</b> Ponderação: 40%.	Adequação da resposta aos objetivos propostos.	Bom – apresenta resposta com todos os tópicos
		Suficiente – apresenta resposta com 50% dos tópicos
		Insuficiente – apresenta resposta com menos de 25% dos tópicos definidos
	Qualidade da participação.	Bom – argumenta de forma fundamentada os conceitos e princípios do módulo
		Suficiente – argumenta de forma incompleta os conceitos e princípios do módulo.
		Insuficiente – participação não fundamentada nos conceitos e princípios do módulo.
	Prazo de realização da atividade.	Cumprimento do prazo
Não cumprimento do prazo – penalização de 5%.		

Fonte: IEFP & Tec Minho, 2018

Importa sublinhar que a estratégia de avaliação seguida nos módulos (com subcritérios específicos) foi exigente para os Formadores, mas mostrou-se bastante assertiva e ajustada ao processo.

#### **4.3.2.1. Construção dos instrumentos de recolha de dados**

Ao longo da fase 2 da investigação, a recolha de dados baseou-se numa análise documental. Conforme mencionado no ponto anterior, esta foi a fase da estruturação do curso Formador, que resultou da elaboração quer do *instructional design* quer do guia e do roteiro de atividades do modelo MPFP@ (Anexos II e III). Com base nestes documentos, passamos à implementação de todas as e-Atividades na plataforma Moodle, optando pela ferramenta livro.

Com o intuito de preparar os formadores, sobretudo os de língua inglesa, para as aptidões profissionais exigidas hoje aos formadores, relacionadas com o uso das tecnologias educativas digitais, de forma pedagogicamente adequada, colmatando as necessidades de formação a qualquer hora e em qualquer lugar, todo o processo foi de orientação, encaminhamento e monitoria dos formandos face a face e a distância, providenciando soluções de aprendizagem adequadas aos tempos e ritmos de vida das pessoas.

Neste quadro, quer o *instructional design* quer o roteiro de atividades se centraram no esforço de adaptação e de domínio, quer dos modelos pedagógicos – adaptados a novos meios e tecnologias – quer dos processos comunicacionais em contexto digital – seja através do conteúdo educativo, seja através da intervenção dinâmica dos formadores, para que estes, no final do curso, conseguissem utilizar quer a plataforma Moodle, quer o Teams, para ministrar formação a distância.

### 4.3.3. Fase 3 – Testagem Empírica

Na terceira fase desta investigação, intenta-se fazer uma avaliação da proposta construída e implementada. Mais especificamente, num primeiro momento, pretende-se avaliar a satisfação dos Formandos relativamente à sua participação na ação de Formação Pedagógica Contínua do Formador a Distância (e-Formador).

Dado o objetivo a cumprir nesta fase, utilizou-se um inquérito por questionário estruturado, que foi disponibilizado através da plataforma Moodle do IEFP, IP. Trata-se de um questionário institucional (Anexo IV). A finalidade de um questionário é obter, de maneira sistemática e ordenada, a informação acerca da população em estudo (Vilelas, 2020). Esta técnica apresenta bastantes vantagens, nomeadamente o baixo custo e a possibilidade de ser aplicável a várias pessoas, de forma uniformizada e anónima (Fortin, 2009). O questionário *online* veio potenciar a recolha de dados, pois, segundo Evans & Mathur (2005), apresenta inúmeros pontos fortes; tais como:

global reach, flexibility, speed and timeliness, technological innovations, convenience, ease of data entry and analysis, question diversity, low administration cost, ease of follow-up, controlled sampling, large sample easy to obtain, control of answer order, required completion of answers, go to capabilities, go to capabilities.

(Evans & Mathur, 2005, pp. 3-8)

Neste estudo, e mais concretamente na fase 3, o questionário foi aplicado aos formadores que frequentaram o curso de Formador a Distância (e-Formador), através da plataforma Moodle do IEFP, IP. Importa salientar que o questionário em questão não foi submetido a uma validação por investigadores, dado que é um questionário utilizado, e já validado, pelo Departamento de Formação Profissional do IEFP, IP.

O quadro seguinte representa a síntese das principais questões abordadas e respetivas escalas de medidas utilizadas, de acordo com Pestana & Gageiro (2014, p. 53-55), através das quais foram recolhidos os dados quantitativos.



**Tabela 4.5 - Síntese das principais questões abordadas e escalas de medidas utilizadas**

Variável	Escala de Medida
Designação da Ação	Nominal
Duração da Ação	Rácio
Programa da Ação	Ordinal*
Desenvolvimento da Ação	Ordinal*
Formador	Ordinal*

\* traduzida numa escala de *Likert* de 4 pontos, em que 1=Insuficiente e 4 =Muito Bom

Fonte: Pestana & Gageiro (2014)

O questionário permitiu também incluir algumas questões de natureza qualitativa com o objetivo de obter um maior aprofundamento da opinião dos formandos. A tabela 4.6 apresenta a síntese dos principais temas abordados nas questões abertas.

**Tabela 4. 6 - Principais temas abordados nas questões abertas**

Conceito	Assunto a abordar
<b>Tema</b>	Temas mais importantes Temas a desenvolver com mais profundidade
<b>Sugestões</b>	Sugestões de melhoria à plataforma
<b>Críticas</b>	Críticas à plataforma

Fonte: elaboração própria

Juntamente com o questionário foi incluída uma mensagem de apresentação, explicando o seu objetivo e solicitando a colaboração. Na parte final, foi deixado um espaço para observações, com carácter facultativo. O questionário resultou de um trabalho do Serviço de Formação Profissional de Leiria que, com a pandemia de Covid-19, adaptou o questionário final das ações de formação em regime presencial para formato digital.

Com vista a alcançar os objetivos propostos, selecionou-se uma amostra não probabilística de conveniência aos formandos da Formação Pedagógica Contínua do Formador a Distância (e-Formador). Da aplicação do questionário, obtiveram-se 73 respostas que correspondem ao total de participantes na referida ação de formação, entre os meses de abril de 2020 e março 2021.

De modo a cumprir os objetivos estabelecidos com a aplicação do questionário, é necessário recorrer ao uso da estatística. Assim, foi utilizada a estatística descritiva, recorrendo ao software IBM-SPSS versão 27. Na análise dos dados qualitativos, foi feita uma análise de conteúdo através da análise temática.

## **PARTE IV - Apresentação, Discussão e Análise dos resultados**

## 5. Apresentação, Discussão e Análise dos Resultados

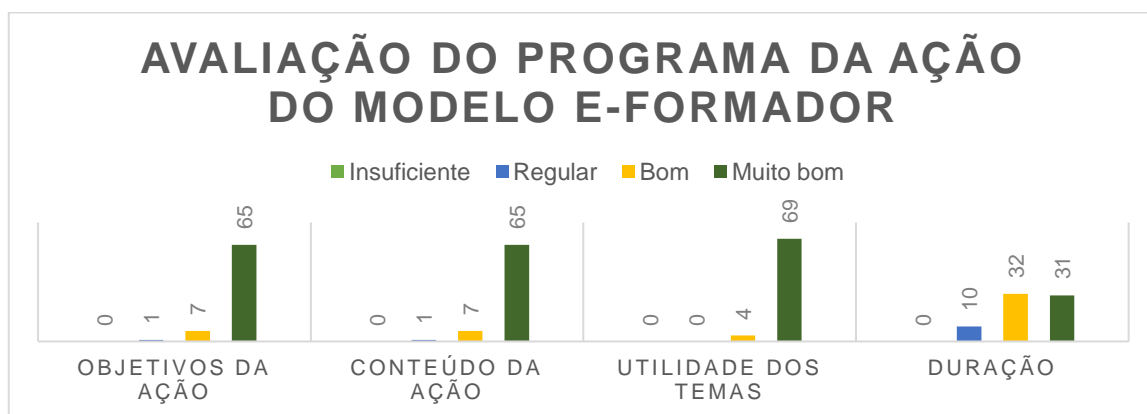
Ao longo do presente capítulo serão apresentados os resultados obtidos com a aplicação do modelo da didática de ensino de língua inglesa na formação profissional a distância. Considerando as fases da metodologia *Development Research* propostas no capítulo 4, adaptadas dos estudos de Van Den Akker (1999) e Lencastre (2012), o MDFP@ aqui proposto pretende reunir, a partir dos três estudos, as fundamentações teórica e prática adequadas às questões de investigação desta tese. Serão apresentados ao leitor, numa primeira fase, os resultados obtidos a partir do questionário Formação Pedagógica Contínua do Formador a Distância (e-Formador) que deram origem à criação, conceção e implementação de um novo referencial na formação profissional: Referencial de formação pedagógica de formadores em conteúdos digitais para autoaprendizagem (e-Conteúdos). Numa segunda fase, apresentar-se-ão os resultados obtidos a partir do questionário sobre o impacto da Formação Pedagógica Contínua do Formador (Formador) nos cursos (UFCD) de língua inglesa ministradas a distância (e-Learning) na formação profissional.

## 5.1. Resultados do questionário institucional IEFP sobre a aplicação do modelo

Este questionário institucional do IEFP foi respondido por 73 formadores dos 80 formadores que participaram na aplicação do modelo e-Formador. Importa referir que a escala utilizada é de 1 a 4.

Apresentam-se, de seguida, os resultados, começando pelo âmbito geral do Programa de Ação, gráfico 5.1, assim denominado pelo IEFP, IP.

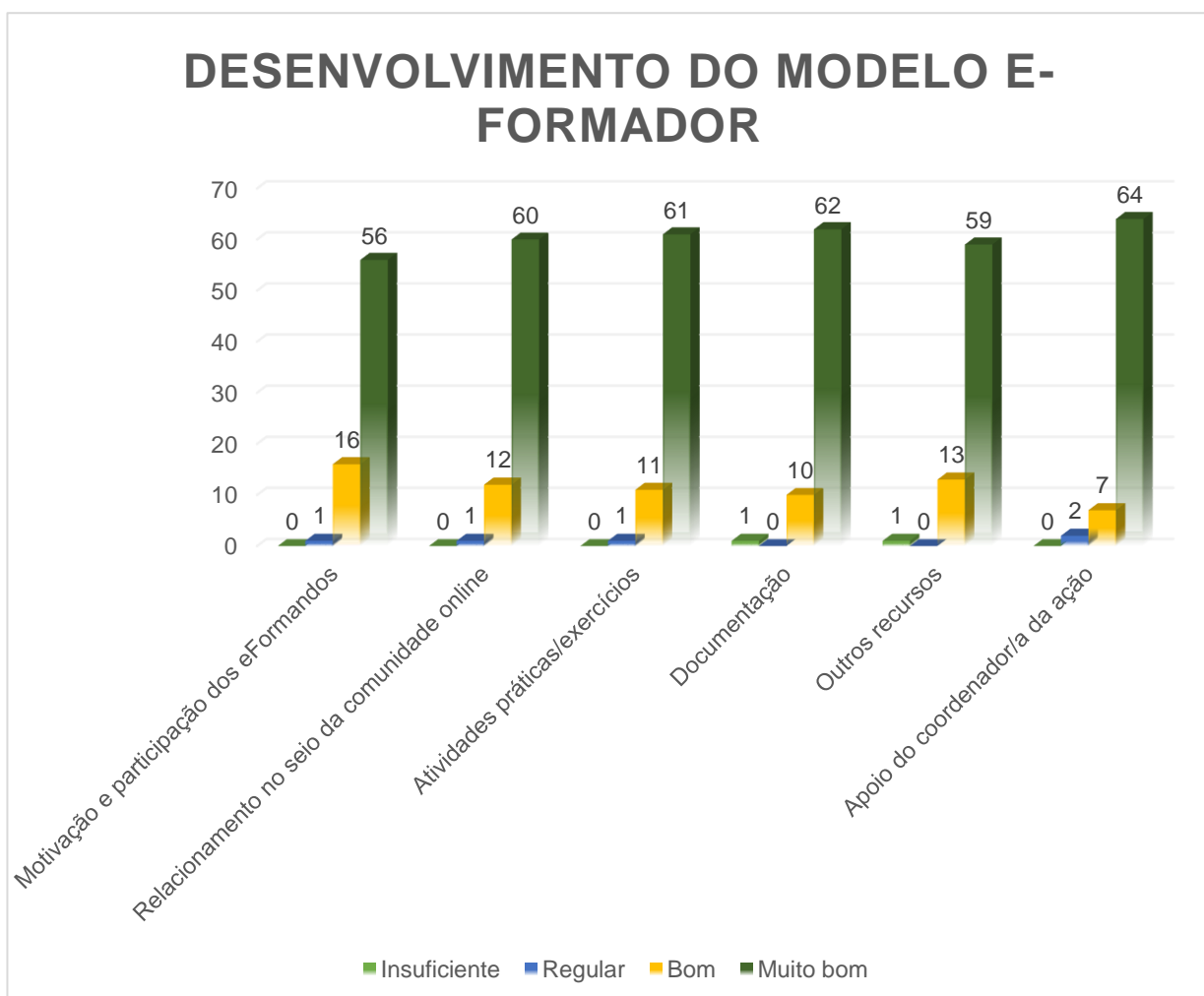
**Gráfico 5.1 - Avaliação do Programa da Ação do modelo e-Formador – MDFP@**



Fonte: elaboração própria

O programa da ação do modelo e-Formador foi desenvolvido a partir dos seguintes indicadores: objetivos da ação, conteúdo da ação, utilidade dos temas e duração. Através do gráfico acima verifica-se que o maior resultado, com 69 respostas, foi a utilidade dos temas, demonstrando que os formadores que participaram na ação pretendem cursos onde possam aliar a teoria à prática, “abrindo caminhos emancipatórios para a formação de sujeitos, que pensam a sociedade de forma coerente” (Fortuna, 2015, p. 64).

**Gráfico 5.2 - Parâmetros avaliados relativamente ao desempenho dos formadores na aplicação do modelo e-Formador - MDFP@**



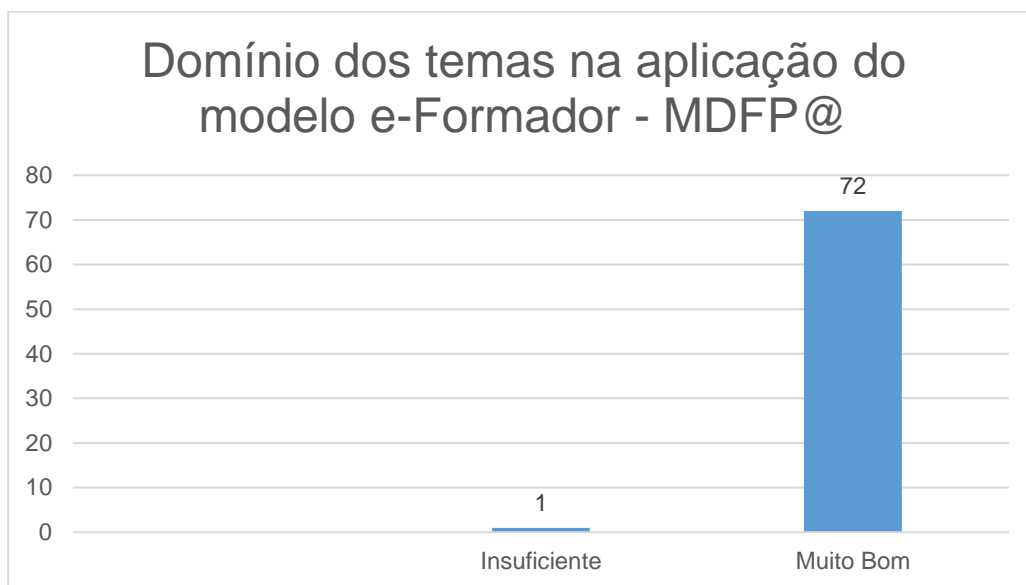
Fonte: elaboração própria

De um modo geral, os itens inseridos na avaliação do Desenvolvimento do modelo e-Formador, gráfico 5.2, foram avaliados maioritariamente com “Muito bom”. Destaca-se como “Muito Bom” o apoio do coordenador/a da ação como melhor avaliação, 64 respostas, seguindo-se a documentação, com 62 respostas e as atividades/exercícios com 61 respostas.

Apresenta-se, de seguida, os itens que estiveram na base da avaliação do desempenho dos formadores aquando da aplicação do modelo e-Formador

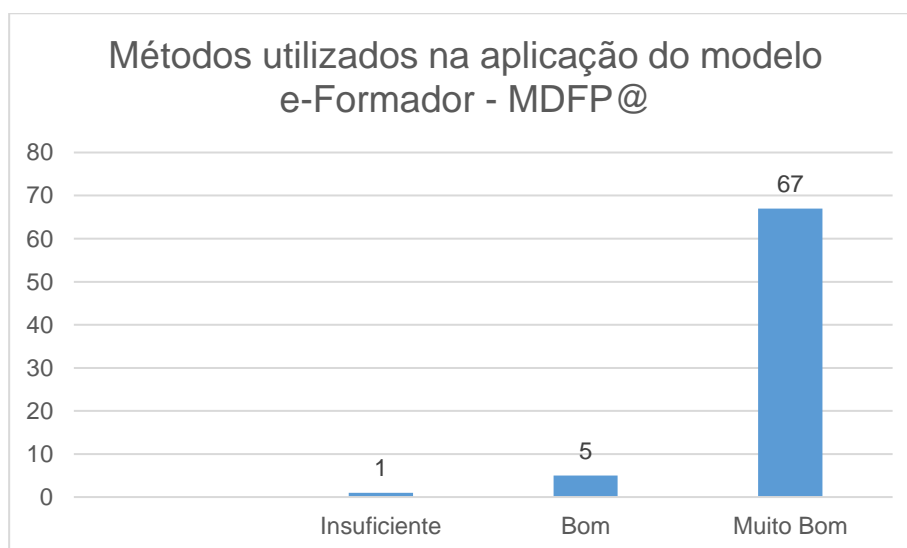
MDFP@, domínio dos temas, métodos utilizados, linguagem utilizada, empenhamento e apoio aos formandos e o relacionamento com os formandos.

**Gráfico 5.3 - Domínio dos temas na aplicação do modelo e-Formador - MDFP@**



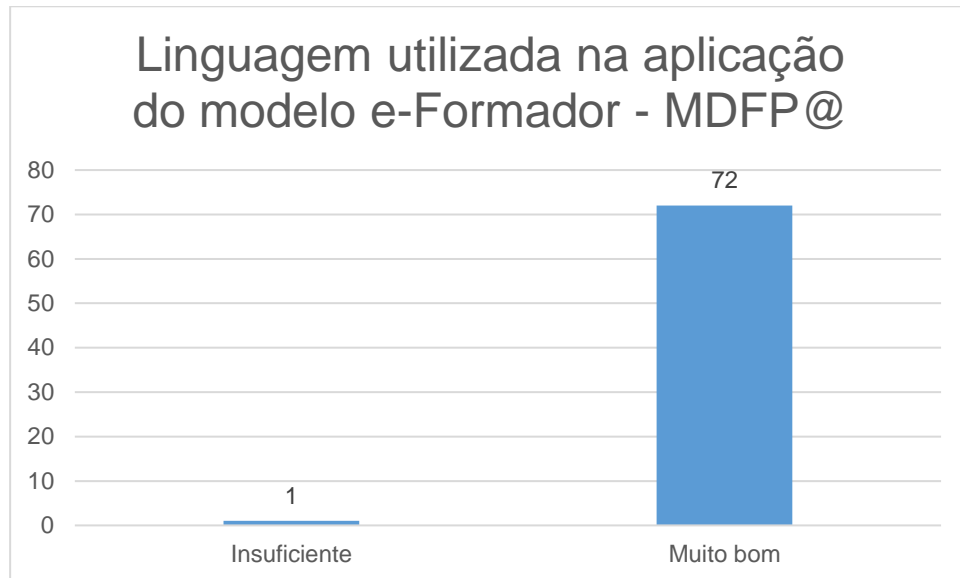
Fonte: elaboração própria

**Gráfico 5.4 - Métodos utilizados na aplicação do modelo e-Formador - MDFP@**



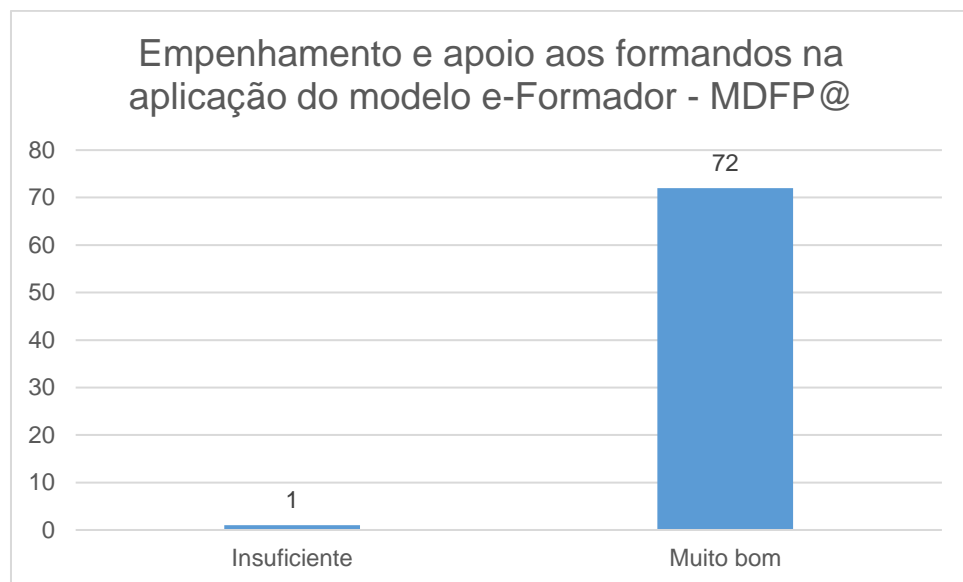
Fonte: elaboração própria

**Gráfico 5.5 - Linguagem utilizada na aplicação do modelo e-Formador - MDFP@**



Fonte: elaboração própria

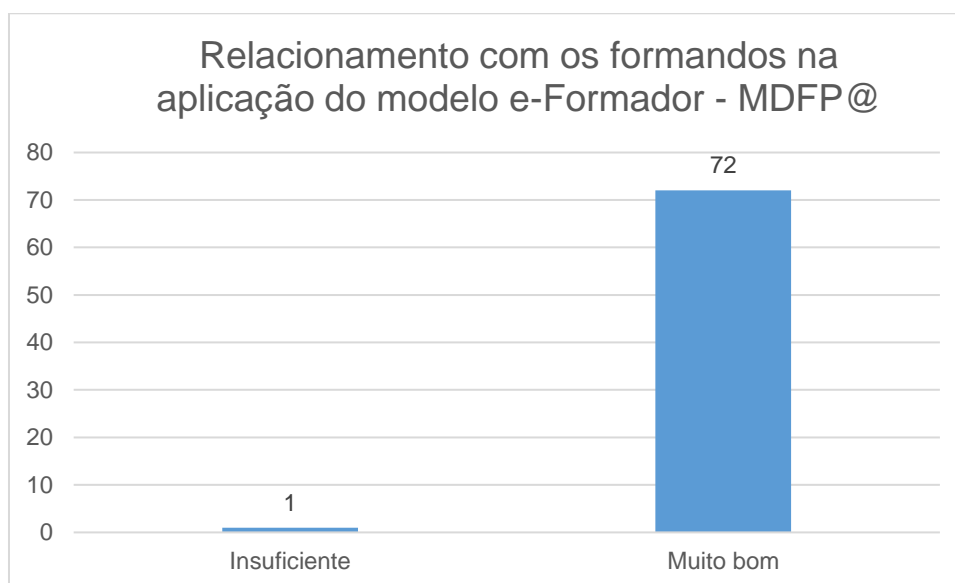
**Gráfico 5.6 - Empenhamento e apoio aos formandos na aplicação do modelo e-Formador - MDFP@**



Fonte: elaboração própria



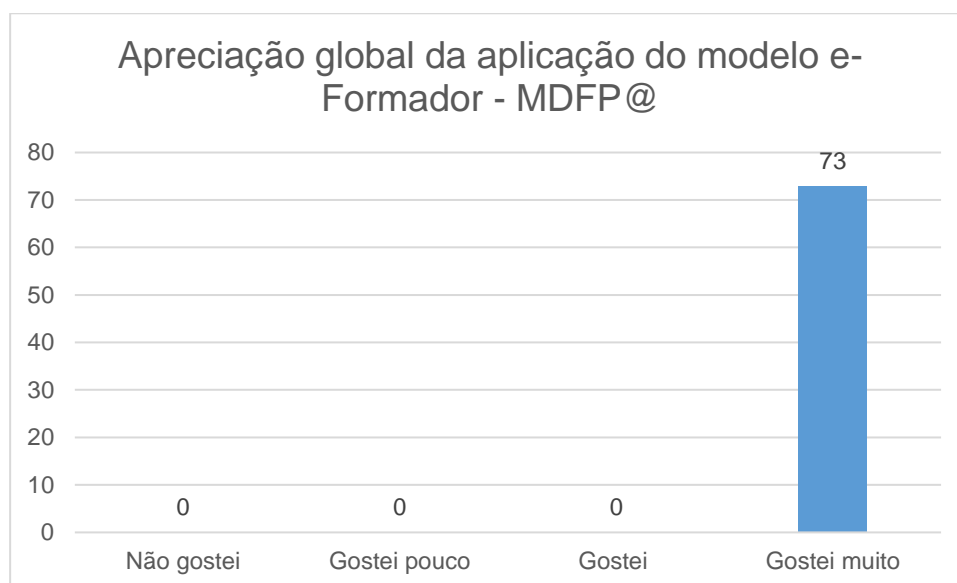
**Gráfico 5.7 - Relacionamento com os formandos na aplicação do modelo e-Formador - MDFP@**



Fonte: elaboração própria

Através dos gráficos acima, verifica-se que todos os parâmetros de avaliação do desempenho dos formadores que estiveram na base da aplicação do modelo e-Formador - MDFP@ têm classificações bastante elevadas, sobretudo no domínio dos temas, linguagem utilizada, empenhamento e apoio aos formandos e relacionamento com os formandos, com 72 respostas, seguido de 67 respostas no que respeita aos métodos utilizados. Por conseguinte, defende-se que os cenários, as estratégias, os estilos do uso do virtual e “a diversificação das atividades e ferramentas no processo formativo têm em conta as preferências e individualidades na aprendizagem” (Barros, 2020, p. 132).

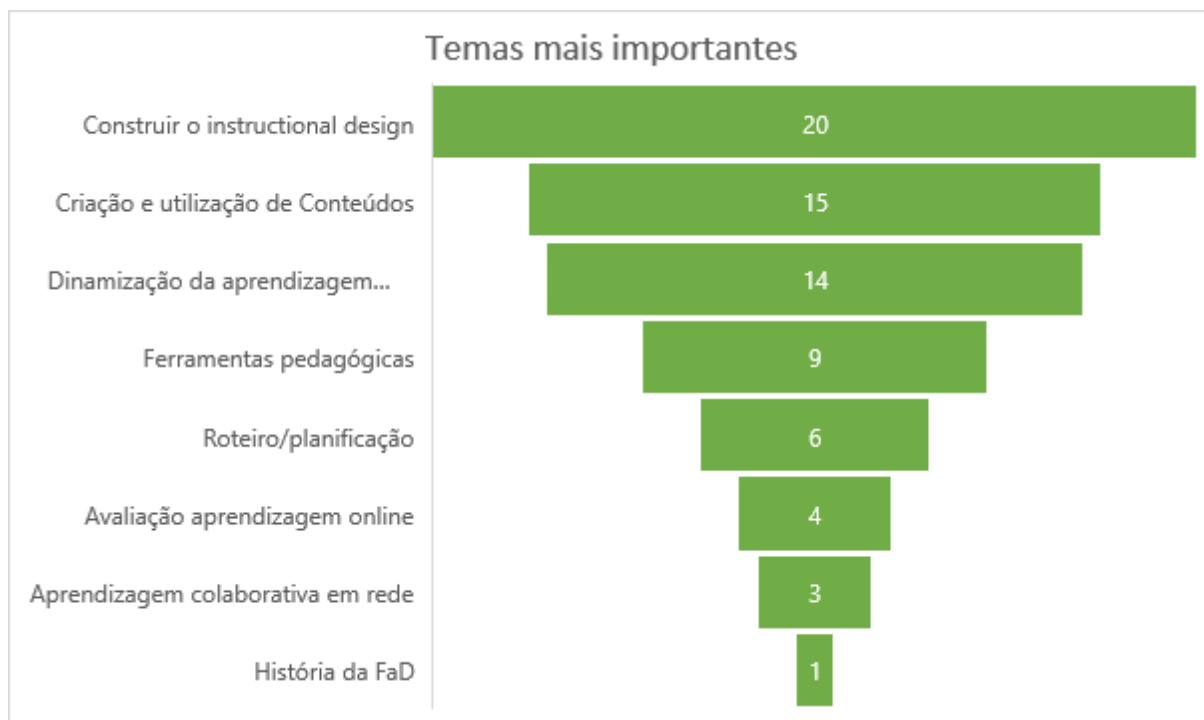
**Gráfico 5.8 - Apreciação global da aplicação do modelo e-Formador - MDFP@**



Fonte: elaboração própria

Como se pode verificar no gráfico acima, e de uma forma global, os formandos fizeram uma apreciação muito positiva à aplicação do Modelo e-Formador-MDFP@, com 73 respostas “Gostei muito”.

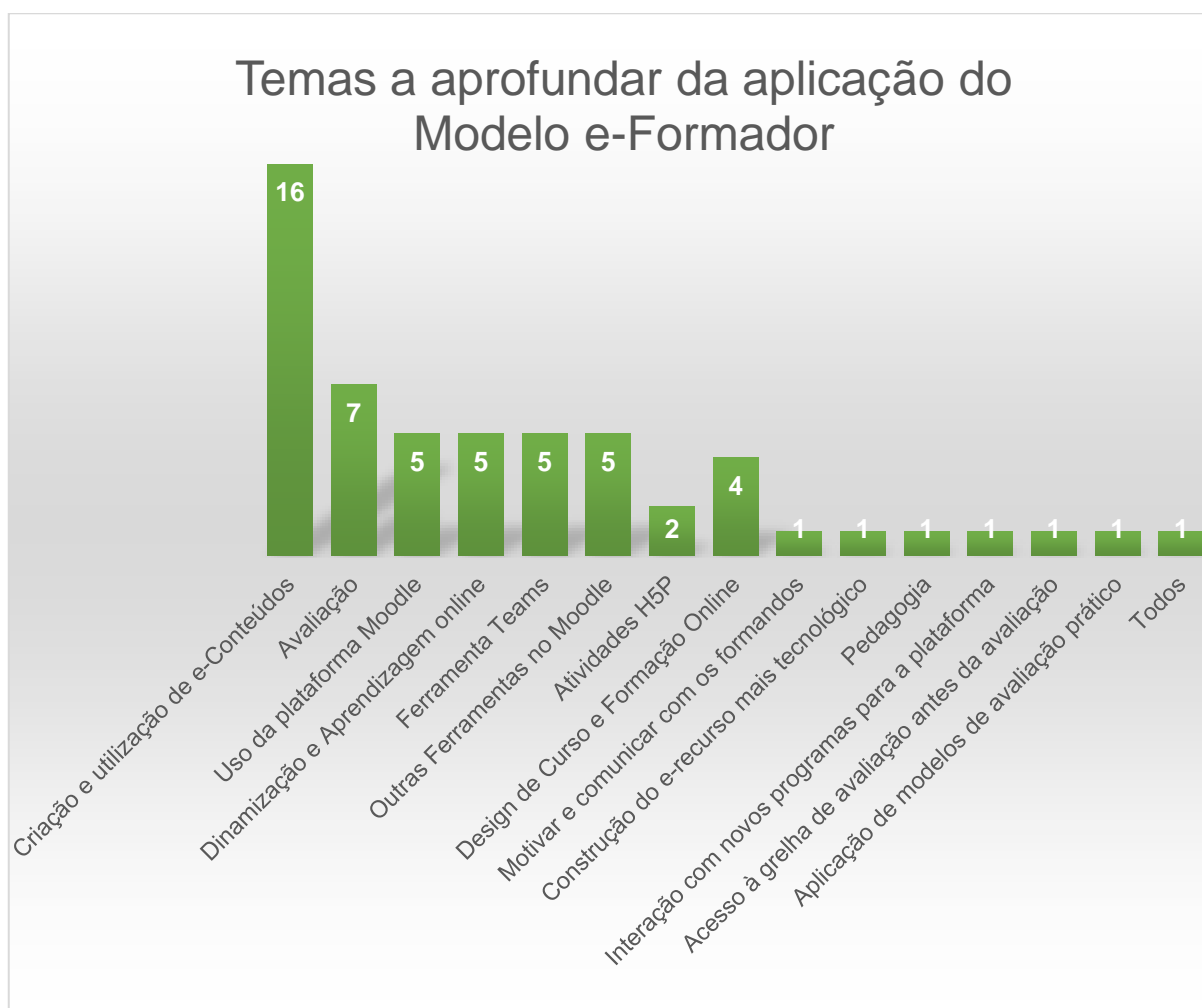
**Gráfico 5.9 - Temas considerados mais importantes da aplicação do Modelo e-Formador – MDFP@**



Fonte: elaboração própria

De acordo com o gráfico acima, verifica-se que os formadores identificaram como temas mais importantes da aplicação do modelo e-Formador a construção do *instructional design*, 20 respostas, seguido da criação e utilização de conteúdos digitais, 15 respostas, e a dinamização da aprendizagem na formação profissional a distância, com 14 respostas.

**Gráfico 5.10 - Temas a aprofundar da aplicação do Modelo e-Formador – MDFP@**



Fonte: elaboração própria

Na sequência dos resultados evidenciados no gráfico acima, e considerando que a inovação e a evolução das tecnologias digitais lançam sistematicamente novos desafios aos Formadores, sendo necessário um grande esforço de adaptação e de domínio, quer do ponto de vista dos modelos pedagógicos, quer do ponto de vista dos processos comunicacionais em contexto e conteúdos digitais, foi proposta ao Instituto de Emprego e Formação Profissional, IP, a criação de um novo referencial: o Referencial de Formação Pedagógica Contínua de Formação em Conteúdos Digitais para autoaprendizagem (e-Conteúdos).

O referido referencial tem como principal objetivo dar resposta à crescente necessidade de formação em conteúdos digitais na formação profissional e, assim, atender às exigências e, principalmente, às novas estruturas e necessidades de formação, devido às transformações dos últimos tempos no contexto social. Este referencial foi desenhado tendo por base as recomendações nacionais e internacionais da União Europeia em termos de Agenda Digital 2020, de Competências Digitais de formação e de Ensino e Formação a distância dos cidadãos dos estados-membros. Este referencial resulta de um trabalho de uma equipa criada para o efeito, na qual a autora da presente investigação participou, e será em breve publicado na página do IIEFP, IP. Do desenvolvimento das quatro ações-piloto da Formação Pedagógica Contínua de Formação em Conteúdos Digitais para autoaprendizagem (e-Conteúdos) resultaram também dois artigos, um apresentado no XXIX Colóquio da AFIRSE Portugal - A Educação e os Desafios da Sociedade Contemporânea, e outro apresentado na *16th Annual International Technology, Education and Development Conference – INTED 2022*.

Retomando a apresentação dos resultados do curso de Formação Pedagógica Contínua de Formador a Distância (e-Formador), exibimos na tabela seguinte as sugestões apresentadas pelo grupo de formandos.

**Tabela 5.7 - Sugestões da aplicação do Modelo e-Formador - MDFP@**

Sugestões da aplicação do Modelo e-Formador	Frequência
O Moodle deveria permitir a comunicação síncrona, para que não se tivesse que recorrer a outras plataformas (mas não é necessariamente uma crítica) Incluir comunicação síncrona na plataforma Moodle	3
O Moodle não é intuitivo	5
O curso deveria ter sido mais longo para permitir uma maior exploração da plataforma. – Aumentar o tempo	1
A plataforma, ao limitar algumas ações por razões de segurança, dificulta o trabalho ao utilizador formador, contudo, reconheço as minhas limitações na avaliação desta questão, pois essas questões de segurança poderão ser muito válidas.	1
Plataforma muito hierárquica	1
De uma forma global, considero uma boa ferramenta a utilizar na Formação a Distância. Exige, no entanto, tempo e prática.	1
O Moodle é uma ferramenta muito bem conseguida e com objetivos claros para a formação e educação. No caso do Teams acho, na minha modesta opinião e conhecimento, que ainda existe um caminho muito grande para melhorar e adaptar às realidades formativas e educativas, pois de facto tem muitas aplicações, mas muitas delas são limitadas no processo de interação formativo/educativo.	1
O tema da criação e utilização de conteúdos educativos (ID, roteiro e planificação da UFCD e passagem para as duas plataformas) - M4 - poderia ter uma carga horária mais alargada, em prol por exemplo do M3; Introdução de mais trabalhos de grupo, os dois realizados permitiram fomentar o espírito de grupo e a relação interpessoal.	1
Existem módulos de acessibilidade que podem ser adicionados ao Moodle (contraste e leitura de conteúdos)	1
Sugestão: sessões síncronas no início da UFCD para apresentar o tema e explicação dos objetivos das tarefas.	1
A plataforma precisava de ser mais trabalhada	1
Talvez um pouco mais de tempo no M5 para poder criar a UFCD	1
A plataforma deveria ter a possibilidade de fazer sessões síncronas online	2

Fonte: elaboração própria

Como resposta à pandemia Covid-19, o IEFP encetou todos os esforços no sentido de preparar e dotar os formadores de competências para ministrar formação a distância. Das sugestões dos formadores acima identificadas, sobressai que, para muitos, pela falta de experiência, o tempo da aplicação do modelo (60h) não foi suficiente para fazer face aos desafios da formação a distância. Contudo, a resiliência e a vontade do Instituto, dos formadores e dos formandos fizeram com que a formação fosse (re)estruturada e inovada, usando tecnologias e plataformas digitais que permitissem dar continuidade, em tempo recorde, à formação profissional, desta feita, a distância.

### **5.1.1. Resultados do questionário de avaliação didática do modelo e-Formador (MDFP@) a formadores de língua inglesa**

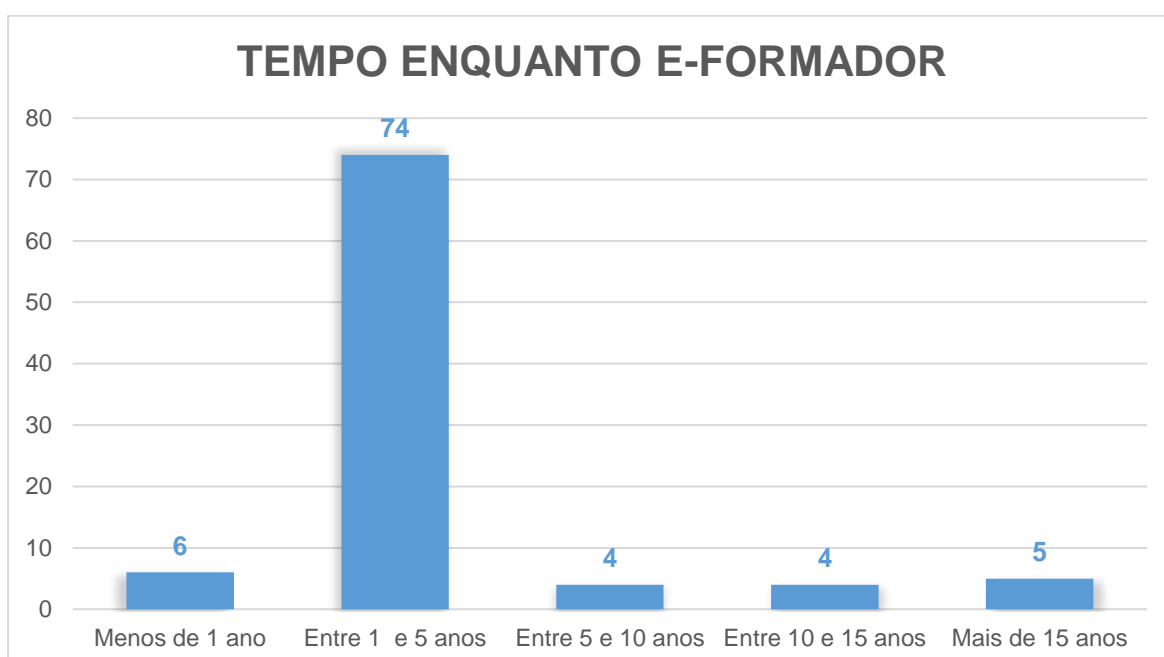
Conforme já referido em lugar próprio, a Bolsa Nacional de Formadores do IEFP tem um universo de 63.938 formadores visíveis dos quais 3.311 declaram a língua inglesa como área em que podem dar formação. Apesar da divulgação feita e do reforço da mesma junto das cinco Delegações Regionais do IEFP, IP e junto dos formadores de língua inglesa, apenas se obteve a resposta de 93 formadores. Aquando do tratamento dos dados, verificou-se que algumas das questões apenas foram respondidas por 77 formadores.

O questionário de avaliação didática, validado por três docentes da Universidade Aberta, tinha como principal objetivo uma recolha de dados que permitisse conhecer o impacto da Formação Pedagógica Contínua do Formador (e-Formador) no desenvolvimento a distância no IEFP, em específico nas UFCD de língua inglesa (Anexos V, VI e VII). O questionário foi aplicado através da plataforma *LimeSurvey* entre os dias 10 de março e 23 de maio de 2022. Os dados foram tratados com recurso ao software SPSS versão 27.

Obteve-se resposta de 93 formadores com uma média de idades situada nos 43 anos. Destes 93 participantes, 77,4% (12) são do género feminino. Os participantes têm habilitações essencialmente a nível de mestrado (51,6%), 34 participantes possuem grau de licenciado e 1 o grau de doutor.

Dos inquiridos, verifica-se um elevado número de respostas (74) na questão do tempo “entre 1 e 5 anos”. Assim, podemos concluir que foram poucos os formadores que ministraram cursos de língua inglesa a distância antes da pandemia de Covid-19. Atualmente, e devido à aposta por parte do IEFP na FaD e em dotar os formadores de competências para o ensino da língua inglesa na formação profissional a distância, quase todos os formadores possuem experiência enquanto e-Formador.

**Gráfico 5. 11 - Tempo enquanto e-Formador**



Fonte: elaboração própria

Quando questionados sobre a contribuição do curso e-Formador para aumentar as suas competências para ministrar formação da língua inglesa a distância, apenas 77 responderam, sendo que 69 afirmaram que sim (aumentou as suas competências) e os restantes, que não. Conseguiu-se, ainda, obter comentários dos participantes que justificaram a sua resposta, como apresentado abaixo, na tabela 5.10.



**Tabela 5.8 - Alguns comentários ilustrativos que justificam ou não o aumento das competências no curso de e-Formador**

Resposta	Comentários
<b>Sim</b>	<p><i>“Deu-me as ferramentas necessárias para tornar mais fácil e produtiva a forma como lecionei as aulas a distância”.</i></p> <p><i>“Para criar conteúdos mais interessantes em língua inglesa”.</i></p> <p><i>“Foi um curso muito importante, pois permitiu-me compreender a dinâmica de um curso online. Além disso, aprendi ferramentas importantes para aumentar a motivação dos formandos de língua inglesa num curso online”.</i></p> <p><i>“Depois do curso, consegui perceber melhor o potencial do uso de plataformas digitais. Consegui também, através da bibliografia disponibilizada na altura, entender como é que a formação a distância deve ser ministrada e gerida, para maior autonomia e criatividade do/a formando/a face às tarefas propostas”.</i></p> <p><i>“Sim, na medida em que serviu para especificar melhor como adaptar o ensino aos meios digitais a distância”.</i></p> <p><i>“Contribuiu para refletir sobre a matriz e organização do conteúdo e também para a procura de atividades mais dinâmicas de aprendizagem”.</i></p>
<b>Não</b>	<p><i>“Não aprendi nada que não conhecesse anteriormente, uma vez que iniciei antes de ter qualquer formação, o que me obrigou a ser autodidata”.</i></p> <p><i>“Não aprendi nada de inovador”.</i></p> <p><i>“Não. Tais competências adquiri com a experiência laboral em ambientes laborais acelerados e remotos (mercados estrangeiros)”.</i></p>

Fonte: elaboração própria

Na avaliação sobre os aspectos considerados mais importantes para aumentar a aprendizagem da língua inglesa, obteve-se a informação representada na tabela seguinte.

**Tabela 5.9 - Elementos importantes para aumentar a aprendizagem em língua inglesa**

	Menos Importante	Pouco Importante	Moderadamente Importante	Importante	Muito Importante
Competência gramatical	1	1	18	18	39
Competência sociolinguística	0	2	35	21	19
Competência discursiva	0	1	23	31	22
Competência comunicativa	0	0	7	29	41
Competência pragmática	0	5	42	16	14
Competência fonológica	1	5	42	16	13
Capacidades interculturais e a competência de realização	0	2	14	20	41
Capacidades práticas do cotidiano	0	0	8	18	51
Competência de aprendizagem	0	0	3	13	<b>61</b>
Competência linguística	1	0	7	17	52
Competência lexical	0	1	9	15	52
Competência semântica	0	1	33	16	27
Competência ortográfica	0	0	8	23	46
Competência funcional	0	3	17	17	40
Competência digital	0	1	5	5	<b>66</b>
Competência multilíngue e multicultural	0	1	3	7	<b>66</b>

Fonte: elaboração própria

Da observação da tabela destacam-se a competência multilíngue e multicultural, a competência digital e a competência de aprendizagem, como os elementos que foram referenciados e classificados como “Muito Importante”, com 66, 66 e 61 respostas, respectivamente. Conforme já mencionado em lugar próprio, estas competências são deveras importantes para o ensino da língua inglesa na formação profissional a distância, uma vez que é necessário garantir que os Formandos adquiram competências digitais e passam a ser utilizadores elucidados, criativos, intervenientes ativos na busca e consolidação do conhecimento em língua inglesa, que possuem capacidade para observar e participar em novas experiências e incorporar o conhecimento novo nos conhecimentos anteriores, no caso da língua inglesa, tendo a consciência da língua e da comunicação; as capacidades fonéticas; as capacidades de estudo; as capacidades heurísticas. Para além disso, os formadores devem desenvolver, de forma considerável, a capacidade de os formandos comunicarem entre si, para lá de fronteiras linguísticas e culturais (Council of Europe (2018); Pellegrino & Hilton (2012); WEF (2015-2021); Figueiredo A. D. (2019); CEGOC (2020); Almeida (2021)).

Na tabela seguinte, estão apresentados os aspetos didáticos e pedagógicos que os formadores classificaram quanto ao seu grau de importância para preparar um curso de língua inglesa a distância na formação profissional. De uma maneira geral, todos os aspetos foram classificados como “Muito Importante”, mas as atividades/exercícios/tarefas/desafios propostos e a interação entre os Formandos e Formadores foram os que tiveram melhor classificação por parte dos participantes neste estudo (71 e 69 respostas, respectivamente).

**Tabela 5.10 - Aspectos didáticos importantes para preparar um curso de língua inglesa**

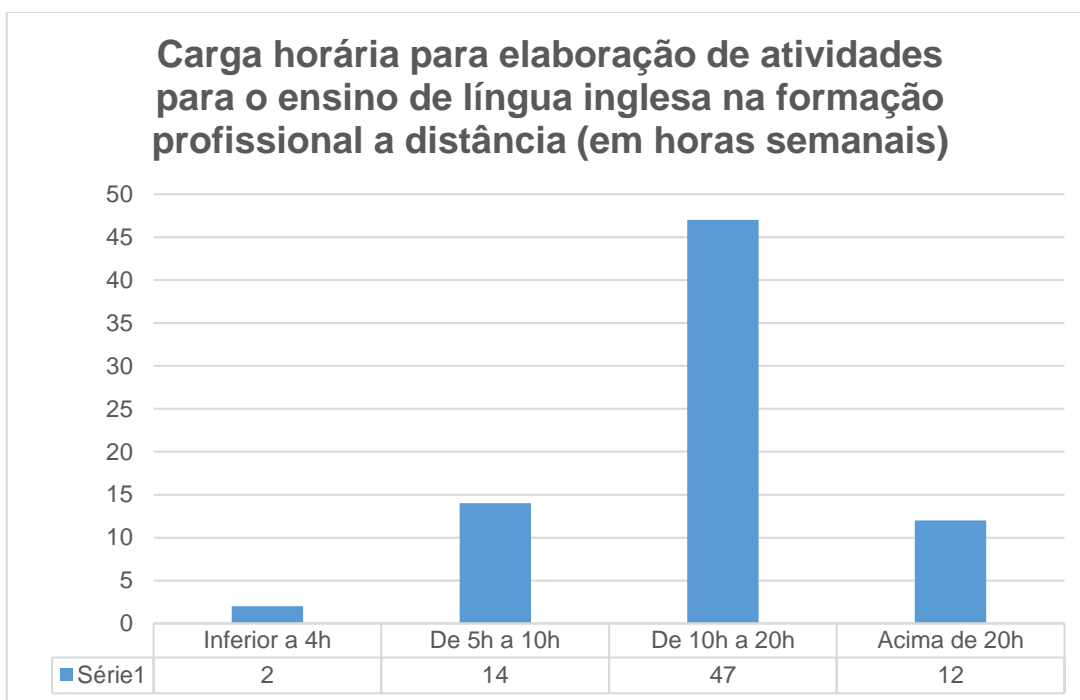
	Menos Importante	Pouco Importante	Moderadamente Importante	Importante	Muito Importante
Quantidade do conteúdo	0	1	6	5	65
Tempo de Estudo	0	0	5	8	64
Objetivos	0	1	9	12	55
Competências	0	0	3	7	67
Interação entre os Formandos e Formadores	0	0	2	6	<b>69</b>
Atividades/Exercícios/Tarefas/ Desafios propostos	0	0	0	6	<b>71</b>
Ambiente de aprendizagem assíncrono	0	1	3	5	68
Diferentes formas de Avaliação	0	1	3	5	68

Fonte: elaboração própria

Os participantes identificaram ainda outros aspectos para o ensino de língua inglesa na formação profissional a distância que consideram importantes e que não estavam mencionados, tais como: “*Visualização de vídeos com explicação simples sobre pronúncia de palavras*” e “*Execução de exercícios de roleplaying*”.

A carga semanal necessária para a elaboração de atividades para o ensino de língua inglesa na formação profissional a distância, também foi analisada.

**Gráfico 5.12 - Carga horária para elaboração de atividades para o ensino de língua inglesa na formação profissional a distância (em horas semanais)**

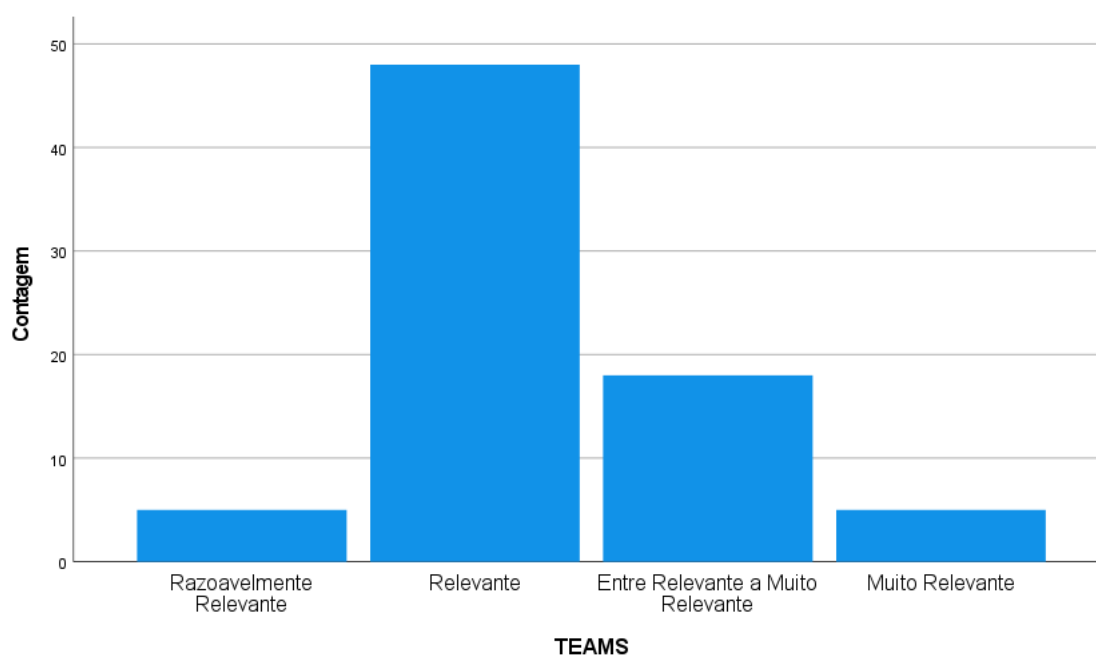


Fonte: elaboração própria

A partir do gráfico 5.12 conclui-se que 47 formadores consideram ser necessário acima de 20 horas semanais para a elaboração de atividades para o ensino de língua inglesa na formação profissional a distância, evidenciando, desta forma, que a formação a distância requer mais tempo por parte do formador para a criação de cenários e estratégias didáticas.

Quando questionados sobre a relevância da plataforma TEAMS para o ensino de língua inglesa na formação profissional a distância, os inquiridos classificaram-na como relevante (48 respostas), dando aqui alguns indícios de que outras plataformas poderão ser classificadas como mais importantes para estes formadores, conforme ilustra o gráfico 5.13.

**Gráfico 5.13 - Relevância da plataforma TEAMS para o ensino da língua inglesa na formação a distância**



Fonte: elaboração própria

Posto isto, procurou investigar-se que outras aplicações, software ou recursos os formadores utilizam para o ensino de língua inglesa na formação profissional a distância. Os resultados dessa investigação são apresentados na tabela 5.11.

**Tabela 5.11 - Aplicações, Software ou recursos utilizados através do TEAMS**

	Não utiliza	Utiliza Pouco	Utilizada moderadamente	Utiliza	Utiliza muito
Forms	5	1	9	1	<b>60</b>
Insights	<b>66</b>	5	3	2	0
OneNote	<b>58</b>	5	9	3	1
WhiteBoard	14	4	<b>32</b>	19	7
Ment.io	<b>68</b>	1	4	3	0
Kahoot	3	1	15	12	<b>45</b>
MindMeister	<b>54</b>	6	13	1	2
Teamwork	16	5	<b>30</b>	17	8
Prezi Video	<b>68</b>	0	2	2	4
myQuiz	<b>47</b>	2	14	5	8
BrainStorm	<b>28</b>	5	<b>24</b>	11	8
Flipgrid	<b>71</b>	0	1	3	1
aulaPlaneta	<b>71</b>	1	2	1	1
JogNog	<b>71</b>	0	1	2	2
Gameinar	<b>63</b>	0	7	4	2
Mentimeter	<b>63</b>	7	4	2	0
Tasks do Planner e To Do	9	1	8	11	<b>47</b>

Fonte: elaboração própria

A partir da leitura da tabela anterior conclui-se que o *Insights* (concebido para poupar tempo no planeamento, dar feedback aos estudantes e fornecer ajuda sempre que necessário, permite obter dados de interação dos alunos a partir de um painel intuitivo), *OneNote* (bloco de notas digital no qual todo o grupo de formandos pode armazenar texto, imagens, notas escritas à mão, anexos, ligações, voz, vídeo, entre outros), *Ment.io* (sala de reuniões digital com uma estrutura simples e flexível para debates/discussões colaborativas), *MindMeister* (cria mapas mentais para fazer brainstorming com os formandos em tempo real), *Prezi Video* (cria vídeos interativos que possibilita que o formador e o conteúdo estejam juntos na mesma tela), *myQuiz* (cria questionários), *Flipgrid* (funciona como uma rede social de vídeos, sendo que, com esta aplicação, o formador consegue mostrar vídeos sobre temas específicos, dar orientações aos formandos, pedir que produzam os seus próprios vídeos e estimulá-los a discutir o assunto), *aulaPlaneta* (conjunto de ferramentas e recursos dinâmicos para promover o ensino de língua

inglesa a distância), *JogNog* (preparação de testes e prática de competências), *Gameinar* (criação de sondagens e obtenção de feedback no momento, sob a forma de uma nuvem de palavras) e o *Mentimeter* (através de uma votação e entrada de palavras, permite criar, por exemplo, uma nuvem de palavras, possibilitando a interatividade no grupo de formandos) são muito pouco utilizados pelos formadores. As aplicações *WhiteBoard* (quadro que permite, por exemplo, debater ideias e resolver problemas) e o *Teamwork* (aplicação para trabalhos de grupo) são utilizados moderadamente. De notar que o *BrainStorm* (exercícios de “tempestade de ideias” para realizar tarefas ou resolver problemas) foi classificado por 24 participantes com utilização moderada e 28, com não utilizam. O *Forms* (aplicação para criar inquéritos, questionários e votações), *Kahoot* (aplicação de aprendizagem baseada em jogos, com testes de escolha múltipla), e o *Task Planner e To Do* (cria planos, atribui tarefas, permite conversar sobre tarefas e ver gráficos do progresso do grupo de formandos) foram avaliados com muita utilização.<sup>21</sup>

Tentou, igualmente, apurar-se as preferências por outras plataformas/ferramentas/aplicações, que os formadores privilegiam para o ensino de língua inglesa na formação profissional a distância (tabela infra).

**Tabela 5.12 - Outras Plataformas/Ferramentas/Aplicações privilegiadas no ensino de língua inglesa na formação profissional a distância**

	Sem escolha como preferência	1 <sup>a</sup> Preferência	2 <sup>a</sup> Preferência	3 <sup>a</sup> Preferência	4 <sup>a</sup> Preferência	5 <sup>a</sup> Preferência
TEAMS	0	13	<b>48</b>	11	4	0
Moodle	1	<b>70</b>	13	5	0	2
Zoom	1	6	14	<b>67</b>	2	0
Google Meeting	1	1	1	1	<b>55</b>	5
WhatsApp	1	0	1	2	2	<b>53</b>

Fonte: elaboração própria

<sup>21</sup> <https://appsource.microsoft.com/>



Dos inquiridos, a plataforma preferida é o Moodle, 70 respostas, seguindo-se o Zoom, com 67 respostas. O Google Meeting foi referenciado 55 vezes, como terceira opção. Por fim, o WhatsApp, com 53 respostas. Relativamente às justificações das preferências, obteve-se os seguintes comentários, ilustrados na tabela 5.13.

**Tabela 5.13 - Comentários ilustrativos das preferências das plataformas para o ensino de língua inglesa na formação profissional a distância**

Plataforma	Comentários
TEAMS	<p><i>“Considero essencial a utilização da videoconferência, sempre aliada a outras ferramentas colaborativas, daí a minha preferência pelo Teams, pois numa única plataforma temos acesso a diversas ferramentas de grande utilidade, especialmente agora, com a possibilidade de ter múltiplas salas e tarefas distribuídas por grupos.”</i></p> <p><i>“O Teams não nos permite fazer sessões assíncronas de qualidade.”</i></p>
Moodle	<p><i>“O Moodle tem mais ferramentas interessantes do ponto de vista pedagógico para a aprendizagem de uma língua estrangeira, como é a língua inglesa.”</i></p> <p><i>“O Moodle permite-nos criar mais discussão e debate nas assíncronas. Assim, utilizaria o Moodle para as assíncronas e o Teams para as síncronas.”</i></p> <p><i>“O Moodle permite-nos utilizar ferramentas e conteúdos interativos para as sessões assíncronas.”</i></p> <p><i>“Se pudesse, utilizava o Moodle com o Teams. O Moodle para as assíncronas é excelente.”</i></p> <p><i>“O desenho pedagógico e o roteiro na formação de língua inglesa é mais fácil de implementar no Moodle”.</i></p> <p><i>“O IEFP devia apostar no Moodle para a formação a distância. Dar mais formação aos formadores o que possibilitava diversificar mais as atividades em língua inglesa”.</i></p> <p><i>“Aliar o Moodle ao TEAMS seria excelente para uma formação de língua inglesa a distância com mais qualidade.”</i></p>
Zoom	<p><i>“Considero o Zoom a ferramenta mais bem apetrechada para videoconferência e o Moodle a plataforma mais rica para o desenvolvimento de cursos em língua inglesa a distância”.</i></p>
Google Meeting	<p><i>“O Google Meeting tem tempo ilimitado de reunião, mas não tem as interfaces necessárias para uma aula didática e interativa”.</i></p>
WhatsApp	<p><i>“O WhatsApp consegue ter qualidade de imagem, mas a interação é pouca”.</i></p> <p><i>“O WhatsApp, utilizo para comunicar com os formandos de forma informal”.</i></p>

Fonte: elaboração própria

Das justificações apresentadas para a escolha das plataformas para o ensino da língua inglesa na formação profissional a distância destaca-se a seguinte: “O IEFP devia apostar no Moodle para a formação a distância. Dar mais formação aos formadores o que possibilitava diversificar mais as atividades em língua inglesa”. Assim como destacamos esta: “Aliar o Moodle ao TEAMS seria excelente para uma formação de língua inglesa a distância com mais qualidade”. Esta última afirmação vem ao encontro da avaliação positiva feita ao modelo e-Formador aplicado na plataforma Moodle do IEFP, uma vez que alguns formadores têm já cursos estruturados para o ensino da língua inglesa nesta plataforma.

Por último, foi questionada a relevância da autoavaliação e a avaliação por pares, enquanto estratégia de ensino da língua inglesa na formação profissional a distância, como demonstra a tabela 5.14.

**Tabela 5.14 - Relevância da Autoavaliação e avaliação por pares no ensino de língua inglesa na formação profissional a distância**

	Pouco Relevante	Razoavelmente Relevante	Relevante	Entre Relevante e Muito Relevante	Muito Relevante
Trajectoria aprendizagem	0	1	5	5	<b>65</b>
Facilita interação	1	3	14	7	<b>51</b>
Envolvimento	1	1	7	7	<b>60</b>
Fim ação	11	6	<b>32</b>	6	21
Estratégia continua	2	4	<b>27</b>	13	<b>30</b>
Temas específicos	1	3	<b>24</b>	8	<b>40</b>

Fonte: elaboração própria

Há concordância em todos os respondentes quando consideram que a autoavaliação é importante para que o Formando tenha noção da sua trajetória de aprendizagem. Do mesmo modo, muitos são os que declaram que a autoavaliação é um recurso que facilita a interação entre os diferentes elementos da comunidade virtual, bem como consiste num processo de envolvimento e/ou compromisso dos

Formandos na estratégia de aprendizagem para o ensino da língua inglesa na formação profissional a distância. A autoavaliação por pares ser feita apenas no final da ação foi considerada relevante por 32 formadores. As opiniões dividem-se quanto à autoavaliação por pares ser uma estratégia contínua (27 consideram relevante e 30 muito relevante), bem como quanto à avaliação por pares ser feita por temas específicos (24 classificaram como relevante e 40 como muito relevante).

## **5.2. Aplicação do modelo de e-formador - MDFP@: reflexões para o ensino de língua inglesa na formação profissional a distância**

Resgatando a importância do ensino de língua inglesa na formação profissional a distância, pode dizer-se que este responde a uma exigência funcional de elevada relevância, na medida em que é essencial preparar os formandos para a integração no mercado de trabalho, no qual o domínio da língua inglesa é um fator determinante, principalmente se considerarmos que, em muitas áreas, a língua inglesa é um dos principais mecanismos de mediação. Tendo em conta a crescente necessidade de a formação profissional estar ao abrigo do paradigma do projeto europeu – multicultural e plurilingue –, o documento do Conselho da Europa – Quadro europeu comum de referência (QECR) surge como uma resposta para a fixação de eixos de ação e uniformização do ensino da língua inglesa na formação profissional a distância no espaço europeu:

O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino, avaliação (QECR), de 2001, é um documento do Conselho da Europa, elaborado no âmbito do Projeto Políticas Linguísticas para uma Europa Plurilingue e Multicultural. Para além de apresentar o contexto político e educativo de conceção do documento e de definir linhas de orientação e a abordagem metodológica adotada, o QECR define seis níveis comuns de referência, para três grandes tipos de utilizador: o utilizador elementar, o utilizador independente e o utilizador proficiente (...) Numa abordagem intercultural, é objetivo central da educação em língua promover o desenvolvimento desejável da personalidade do aprendiz no seu todo, bem como o seu sentido de identidade, em resposta à experiência enriquecedora da diferença na língua e na cultura. Cabe aos professores e aos próprios aprendentes reintegrar as várias partes num todo saudável e desenvolvido.

(Conselho da Europa, 2001, p. 19)

Neste âmbito, devem ser incentivadas situações de comunicação autêntica entre jovens e adultos, de vários países, proporcionadas pelos projetos de intercâmbio na formação profissional, conforme é apanágio do próprio Conselho da Europa, através do QECR, de 2001.

Além disso, na formação profissional, a língua inglesa aparece integrada na maior parte dos referenciais de formação possibilitando o desenvolvimento social, cultural e intelectual do formando. Estamos cientes dos inúmeros formadores que continuam a utilizar métodos antigos de ensino de L2, pois passam anos e anos a ensinar a gramática da L2, totalmente descontextualizada e de forma mecânica. Isto acontece porque, tradicionalmente, o ensino da língua inglesa na formação profissional a distância privilegia a gramática como algo que precede o uso prático da linguagem. No entanto, atualmente, um ensino da língua inglesa na formação profissional a distância que seja feito essencialmente através da gramática evidencia o carácter meramente mecânico do funcionamento da linguagem e extingue as características sociais que tornam esta língua na manifestação materializada do pensamento.

Como vimos em pontos anteriores, o objetivo do ensino da língua inglesa na formação profissional a distância, como prática social, é desenvolver uma competência comunicativa, sociocultural e discursiva e, assim, ir além do conhecimento lexical, gramatical, morfológico e sintático da língua. Essa prática envolve cultura, entendimento das rotinas sociais, hábitos, costumes da fala e tratamento. Recorremos, por conseguinte, ao conceito de Zona Proximal de Desenvolvimento (ZPD), desenvolvido por Vygotsky (1998), para salientar que o processo de ensino e de aprendizagem da língua inglesa na formação profissional a distância deve ocorrer através da interação entre o formador e os formandos e entre formandos-formandos. É, de facto, na interação com o outro (com um par mais capaz), através da linguagem, que surgem novos conhecimentos, sendo então através da mediação dos pares e da linguagem que o desenvolvimento real de agora se transforma em desenvolvimento efetivo e vice-versa. Presentemente, na formação profissional, o ensino da língua inglesa na formação profissional a distância não é possível se não tivermos em conta estes aspetos.

Esta situação nem sempre se afigura uma tarefa fácil para os formadores que, muitas vezes, se deparam com grupos heterogêneos e que veem a língua inglesa como um obstáculo. Neste sentido, os formadores de língua inglesa devem estar dispostos a criar atividades, ambientes e dinâmicas que façam com que os formandos vejam a língua inglesa com outros olhos, motivando-os e contribuindo para a sua autonomia.

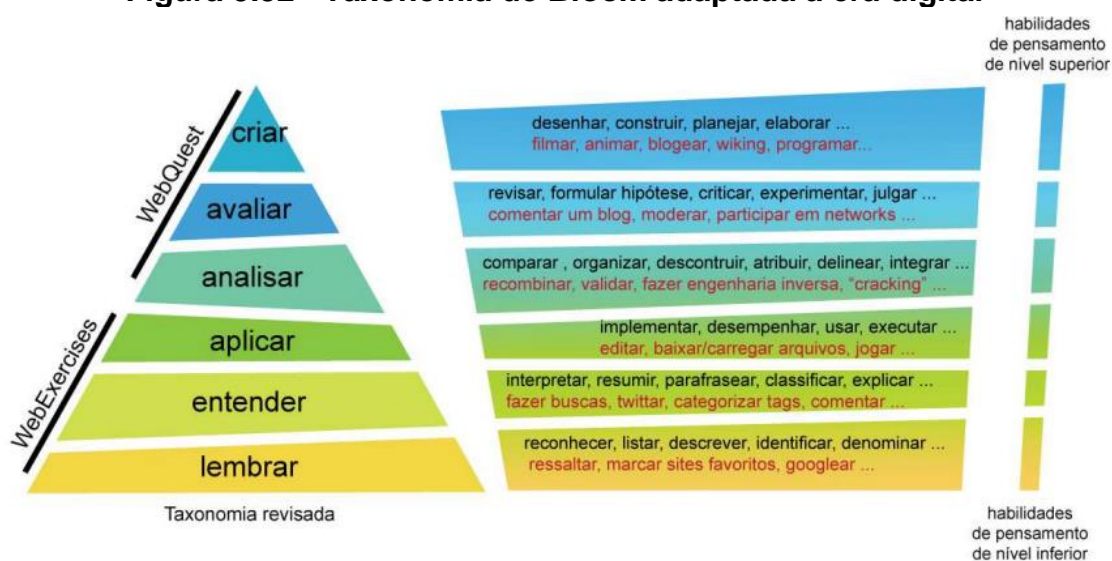
O Moodle, enquanto plataforma de *Learning Management System* (LMS), apresenta-se como uma plataforma para administração da aprendizagem e de trabalho colaborativo, permitindo a criação de cursos de língua inglesa *online*, grupos de trabalho e comunidades de aprendizagem de L2.

No que diz respeito ao ensino da língua inglesa na formação profissional a distância, esta plataforma está vinculada a uma abordagem social construtivista, dado que se encontra em permanente evolução. Alencar *et al.* (2011) referem que o Moodle, desenvolvido sobre a ótica de teoria construtivista social, possibilita a construção de ideias e conhecimentos em grupos sociais de forma colaborativa, uns para com os outros, criando uma cultura de partilha de significados extremamente importante para o ensino da língua inglesa na formação profissional a distância. Trata-se de um ambiente fácil de utilizar e tem inúmeros recursos e atividades síncronas e assíncronas que facilitam o ensino da L2. Para tal, não deve ser somente um repositório de informação, mas deve instigar no formando o interesse em aprender os conteúdos de forma interativa. Neste âmbito, é necessário que o formador disponibilize interfaces síncronos, como chats, e assíncronos, como é o caso dos fóruns de discussão, tutoriais, jogos, áudios, entre outros, bem como ferramentas que permitam a autoria e coautoria, como a ferramenta wiki.

Para que a tecnologia possa ter um impacto positivo no ensino da língua inglesa, é necessário compreender as implicações pedagógicas que daí sucedem. No caso específico do e-Learning, torna-se necessário que o formador tenha conhecimentos da plataforma e ferramentas que irá utilizar e estar sempre em constante atualização. Deve, igualmente, ter uma mentalidade aberta e um conjunto de competências profissionais para lidar com a formação a distância, ou seja, é fundamental que saiba identificar as principais premissas da formação a

distância e que tenha consciência de que o formando é um indivíduo cada vez mais autónomo, independente, responsável pela sua aprendizagem e capaz de criar os seus próprios significados, enquanto valoriza a reflexão, opinião e escolha dos mesmos. Estas crenças são essenciais para a criação de uma cultura de sala de aula de língua inglesa que valoriza o e-Learning. Dado que o conteúdo digital pode revelar-se eficaz na prática de áreas como a evolução da leitura, níveis fundamentais da taxonomia de *Bloom*, o formador deve não só focar a sua atenção no desenvolvimento do pensamento crítico e na aplicação de conhecimentos no ensino de língua inglesa na formação profissional a distância, mas também planear e dar condições para que formandos possam criar os seus próprios jornais, revistas, *homepages*, vídeos, blogues, portefólios em língua inglesa, conforme figura 5.32 (adaptado de Kenski, 2006).

**Figura 5.32 - Taxonomia de *Bloom* adaptada à era digital**



Fontes: Rocha, L. R. A. (2007); Churches, A. (2009)

Nesta perspetiva, perfilha-se a ideia de que as ferramentas digitais para criação e disponibilização das informações em língua inglesa e as interfaces de comunicação interativa síncrona e assíncrona são importantes, tanto para a mediação pedagógica, como para promover competências nos Formandos, se bem geridas pelo formador, no ensino da língua inglesa na formação profissional a distância.

Ainda assim, o foco desta taxonomia na era digital não está somente centrado nas ferramentas digitais, nem nas várias interfaces de comunicação, dado que estas são apenas os meios para se potencializar o recordar, o compreender, o aplicar, o analisar, o avaliar e o criar no processo de ensino da língua inglesa na formação profissional a distância. Relativamente às etapas desta taxonomia, no nosso entender, não são categorias hierárquicas e estanques. Defende-se que no ensino da língua inglesa na formação profissional a distância isso não deve acontecer, pois os níveis cognitivos podem transitar entre si, com certo grau de espontaneidade sem, no entanto, perderem a particularidade e a supremacia de cada nível, conforme mostra a figura seguinte.

**Figura 5.33 - Recursos da web 2.0 para a Taxonomia de Bloom para a era digital**



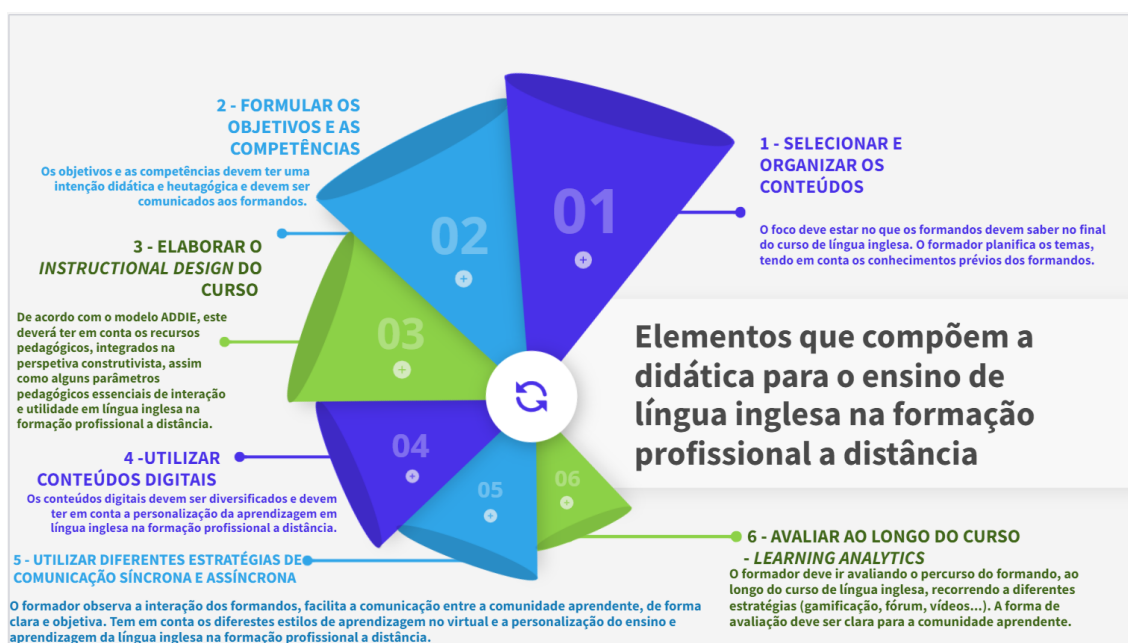
Fonte: Paiva & Padilha (2012)

A figura 5.33 leva-nos a reconhecer que uma mesma ferramenta tecnológica pode ou não fazer parte de determinada categoria e isto depende de como é gerida a sua aplicabilidade na coreografia didática. O foco, portanto, não está na ferramenta em si, como já havíamos referido anteriormente, mas no uso que se faz

dela. Quer o formador quer o Formando necessitam de estar coordenados na utilização das ferramentas, para que se alcancem bons resultados no ensino da língua inglesa na formação profissional a distância.

Na figura 5.34 sistematiza-se os elementos que compõem a didática para o ensino de língua inglesa na formação profissional a distância.

**Figura 5.34 - Elementos que compõem a didática para o ensino de língua inglesa na formação profissional a distância**



Fonte: Elaboração própria

Por conseguinte, defende-se que os elementos que compõem a didática para o ensino da língua inglesa na formação profissional a distância, identificados acima, permitem a criação de cenários e estratégias para a aquisição de competências e conhecimentos em língua inglesa uma vez que o todo o processo é facilitado por ferramentas e conteúdos digitais. Caracteristicamente, ele envolve interatividade, que pode incluir a interação em linha entre o formando e o formador e entre formandos, quer nas sessões síncronas quer nas sessões assíncronas. Possibilita, igualmente, a personalização, a inclusão, a motivação e a avaliação ao longo do processo de ensino da língua inglesa a distância.



Na atual Sociedade do Conhecimento em que nos movemos, todos estamos a (re)aprender a ensinar e a aprender, a incluir o humano e o tecnológico. Partindo do pressuposto de que a formação profissional se apresenta como um dos principais agentes que auxiliam a adaptação dos indivíduos às alterações tecnológicas, sociais e culturais, parece-nos justo admitir que o seu papel é de extrema relevância.

Para tal, torna-se necessário conceber cenários e estratégias inovadoras. Neste caso específico, apresentamos soluções ao nível da didática da língua inglesa na formação a distância que permitam uma forte aposta na formação profissional, através de e-Learning, e que possibilitem aos jovens e adultos a obtenção de competências de “natureza transversal, de carácter multidimensional, incorporando conhecimento, aptidões, atitudes e valores que sustentem comportamentos de ordem superior quando aplicadas a situações complexas ou de elevada incerteza” (Figueiredo A. D., 2019, p. 2). Os formandos deverão testar os seus conhecimentos, adquirir e desenvolver novas competências, participar em atividades colaborativas e diálogos virtuais, respeitando os diferentes estilos de aprendizagem e personalizando a aprendizagem. Pretende-se, portanto, alterar paradigmas na formação profissional em Portugal, através de práticas eficazes orientadas e sustentadas na didática, em particular na didática da língua inglesa, no sentido de alcançar o sucesso formativo através do e-Learning, sem nunca deixar de ter como referência que a qualidade tem como base orientadora e como objetivo último a satisfação dos destinatários, em primeira instância, os formandos. Ambiciona-se, igualmente, criar e implementar um modelo didático para o ensino de língua inglesa na formação profissional a distância que possibilite uma aprendizagem flexível centrada no estudante, na qual o formando seja encorajado a realizar a sua aprendizagem de acordo com as suas capacidades, ritmos, ou seja, *anytime, anywhere and everyone*.

A grande inovação desta investigação reside na preocupação de romper fronteiras relativamente à didática, transpondo alguns dos seus conceitos para o *online*, apresentando uma didática mais ampla para o ensino da língua inglesa na formação profissional a distância e dentro de um novo paradigma que atenda à diversidade do público-alvo, apostando nos pressupostos preconizados pelo

modelo heutagógico. Nesta linha de ideias, ambiciona-se criar e implementar um modelo didático para o ensino de língua inglesa na formação profissional a distância, através do qual o formando seja o gestor e programador do seu próprio processo de aprendizagem através do autodidatismo, da autodisciplina e da auto-organização. Por conseguinte, apontamos os aspetos a serem considerados no MDFP@ (TecMinho (2014) Dias, P. (2013), Lévy (2000), Castells, M. (2005), Garrison, D. (2000), Mendes, Bastos, Amante, Aires & Cardoso (2018) e Barros (2020)):

- Propiciar um ambiente virtual envolvente, de diálogo frequente e inclusivo através da mediação;
- Criar atividades colaborativas entre os pares e produções coletivas;
- Utilizar estratégias didáticas que permitam respeitar os vários estilos de aprendizagem;
- Possibilitar que as atividades propostas tenham por base estratégias e cenários a partir de planos de estudo personalizados;
- Potenciar atividades baseadas nos estilos de uso do espaço virtual;
- Conceber, com base na heutagogia, o conteúdo de modo que este seja aprendido de forma colaborativa, e possibilite ao formando ser, igualmente, autor, produtor e criador dos seus espaços;
- Utilizar estratégias didáticas que possibilitem a reflexão, crítica e análises ao invés da mera reprodução ou repetição (áudio, vídeo, imagem, *storytelling*, animações multimédia, fóruns, simulações);
- Recorrer a recursos de aprendizagem diversificados (textos, vídeos, entrevistas, simuladores, artigos científicos) com convergência de inúmeras tecnologias;
- Possibilitar o intercâmbio cultural e linguístico online com outros formadores e formandos;

- Monitorizar o desempenho dos formandos, munindo-os de um feedback que possibilite, ao longo do tempo, a autorregulação da aprendizagem.
- Incentivar a parte de gamificação no ensino da língua inglesa na formação profissional a distância;
- Permitir a criação de portefólios de língua inglesa na formação a distância;
- Convidar oradores internacionais que abordem temáticas relacionadas com os objetivos e os conteúdos das UFCD de língua inglesa;
- Recorrer ao metaverso no ensino da língua inglesa na formação profissional a distância;
- Organizar comunidades práticas virtuais com formadores e formandos de outros países que falem língua inglesa;
- Disponibilizar, sempre que possível, e mediante consentimento, os recursos disponíveis aos formandos, mesmo após o curso estar terminado, bem como a outros de novas edições;
- Avaliar de forma estruturada e regular de modo a acompanhar o nível de proficiência diante dos objetivos de aprendizagem e seus respetivos conteúdos;
- Avaliar com recurso às *Learning Analytics*.

Tal aprendizagem deve conceber uma interação monitorizada, através da qual se pretende estimular a reciprocidade entre formandos, potenciando a troca de informações e experiências, assim como a cooperação, a colaboração e a interação na construção do conhecimento, que são, também, mais-valias no processo de ensino e de aprendizagem. Salienta-se, igualmente, a pretensão de criar um espaço formativo virtual orientado sob o olhar atento do formador e do supervisor pedagógico, no qual exista interação, distribuição de informação e de dúvidas, no qual o estudante possa desenvolver atividades de acompanhamento, colocar dúvidas, trocar informações e experiências resultantes de um conhecimento em rede. Para além disso, é nossa intenção criar um espaço em

ambientação *online*, fundamental para a existência de um processo de familiarização do formando com a plataforma de ensino em que vai decorrer a formação, para que não se faça sentir qualquer 'desigualdade virtual' entre estudantes, propiciando, desta forma, a inclusão digital.

Sublinha-se, por último, que da análise dos dados obtidos do curso e-Formador, e no decorrer desta investigação, foi criado um novo referencial de formação, Referencial de Formação Pedagógica de Formadores em conteúdos digitais para autoaprendizagem (e-Conteúdos), em cuja conceção a investigadora participou.

# Conclusão e considerações finais

A investigação que aqui se apresenta está subordinada ao tema “e-Learning e Formação Profissional: cenários e estratégias didáticas para o ensino de língua inglesa (LE/L2)”. Neste capítulo, prosseguimos com as conclusões da investigação levada a cabo a partir do objetivo geral, que passa por criar e implementar um modelo didático para o ensino de língua inglesa na formação profissional a distância - MDFP@, que possibilite aos jovens e adultos desenvolverem as suas competências.

Na fundamentação teórica, trouxemos à discussão assuntos como o contexto do Instituto do Emprego e Formação Profissional, IP (IEFP), em Portugal, o ensino da língua inglesa na formação profissional a distância através de e-Learning, as competências para a Formação em língua inglesa no século XXI e os cenários e estratégias didáticas para o ensino da língua inglesa na formação profissional a distância. Para tal, foi feita uma revisão da literatura que nos permitiu encontrar fundamentos teóricos que serviram de base às etapas posteriores da pesquisa. Autores como Cardim (1999), Santos, Moreira & Peixinho (2014), Figueiredo A. (2018), Mendes, Bastos, Amante, Aires, & Cardoso (2018), Byram, Gribkova & Starkey (2002), Kramsch e Uryu (2012), Barros & Santos (2018), Barros (2020), Musacchio (2020), *Partnership for 21st Century Learning* (2006), *Key Competences for Lifelong Learning* (2006), o WEF (2016-2021), entre outros, contribuíram, através das suas narrativas, para a fundamentação teórica desta tese.

Para atingir o referido objetivo foi necessário obedecer a algumas diretrizes. Enunciadas em lugar próprio, as questões da investigação, juntamente com os objetivos específicos da presente tese, permitiram-nos perceber que a formação profissional a distância, antes da pandemia de Covid-19, tinha pouca expressão no IEFP. Foi, por isso, necessário (re)pensar a formação profissional. Esta investigação permitiu-nos não só compreender que a didática aliada à formação profissional a distância facilita aos formandos a aquisição de inúmeras competências, mas também apontar cenários, experiências e estratégias didáticas para o ensino da língua inglesa na formação profissional; tais como selecionar e organizar conteúdos, formular objetivos e competências, elaborar o *instructional*

*design*, utilizar conteúdos digitais, utilizar diferentes estratégias de comunicação síncrona e assíncrona e avaliar ao longo do curso e não apenas no final.

De entre as estratégias didáticas para o ensino da língua inglesa na formação profissional a distância, apontamos, ainda, algumas diretrizes que resultaram da aplicação do modelo MDFP@ e que passam por estruturar diversas opções de percursos que, em linhas gerais, atendam a uma escala de valores cognitivos, de estilos, de competências e habilidades, potencializar esses percursos com interfaces, ferramentas, aplicações das tecnologias digitais e oferecer um feedback sobre o processo realizado e os resultados obtidos, de forma diretiva, de acordo com os objetivos e competências com intenção didática e heurística (Barros, 2020).

A partir da *Development Research* de Van Den Akker (1999), Reeves (2006) e Lencastre (2012), resolveu-se, inicialmente, desenhar, desenvolver o *instructional design* e o guia do curso e-Formador, no contexto da formação profissional e, noutra fase, implementou-se o modelo didático MDFP@. Esta opção metodológica revelou-se frutífera porque permitiu uma junção constante da prática com a teoria, numa lógica de interação entre uma e outra, em que o conhecimento teórico fundamentou opções práticas no desenho e desenvolvimento do curso de e-Formador e em que o conhecimento prático da implementação e avaliação do referido curso, nas suas diversas fases, contribuiu para que exibíssemos novos conhecimentos e o referido modelo para o ensino de língua inglesa na formação profissional a distância.

A escolha da população com que se trabalhou e o facto de nos concentrarmos, em primeiro lugar, nos formadores em geral, para depois nos focarmos nos formadores que ministram formação de língua inglesa, não tendo sido uma escolha planeada na fase da preparação do projeto de investigação, acabaram por revelar-se acertados e decisivos, particularmente porque, tratando-se de adultos com acesso à tecnologia, são o público-alvo ao qual esta metodologia mais se adequa.

Para além disso, esta investigação resultou de um processo participado que envolveu diretamente os formadores na proposta do modelo didático, através, por

exemplo, da avaliação do mesmo, o que possibilitou fazer coincidir produtivamente o papel de formadora com o papel de investigadora.

Importa ainda referir que a análise preliminar efetuada revelou ser um procedimento fundamental, pois sem ele seria inexecutável honrar um dos princípios básicos, não só da *Development Research*, mas também da postura de qualquer formador que produz conhecimento para os Formandos.

Durante as fases da investigação, seguimos um processo de construção do curso em que a avaliação foi uma constante no processo de desenho, desenvolvimento e implementação que, ao invés de serem consideradas etapas sequenciais, foram assumidas como se de um processo cíclico se tratasse. Neste ponto, importa destacar que a avaliação heurística foi um aspeto de grande relevância, pois levou-nos a questionar e a (re)analisar algumas dimensões do curso de e-Formador, que fomos (re)desenhando ao longo das várias edições. Para além disso, permitiu-nos perceber, em traços gerais, que estávamos no caminho certo.

Sobre o impacto da estratégia didática e da metodologia utilizada ao longo do curso de e-Formador, a fase de implementação foi aquela que nos forneceu mais dados, a partir dos quais pudemos fazer uma série de avaliações e considerações para criar e implementar um modelo didático para o ensino de língua inglesa na formação profissional a distância que possibilite aos jovens e adultos desenvolverem as nove competências, já referidas, para o ensino da língua inglesa na formação profissional a distância, nomeadamente, competências digitais, competências de aprendizagem e inovação, competências empreendedoras, competência multicultural, competências linguística e sociolinguística, competência para a inclusão, competência intercultural, competências sociais e emocionais, competências para a cidadania global. Defendemos que tal só será possível se os seguintes elementos que compõem a didática para o ensino da língua inglesa na formação profissional a distância forem tidos em conta, a saber: selecionar e organizar os conteúdos, formular os objetivos e as competências, elaborar o *instructional design* do curso e o roteiro de atividades, utilizar conteúdos digitais diversificados, utilizar diferentes estratégias e comunicação síncrona e assíncrona e avaliar ao longo do curso com recurso às *learning analytics*.

Um dos aspetos mais evidentes é que o e-Learning favorece a aprendizagem colaborativa e a interação entre os participantes, fenómeno que caracteriza esta metodologia, facilitando as relações entre os diferentes intervenientes e espaços e ambientes de maior partilha e construção coletiva do conhecimento. Para além disso, favorece efetivamente um ensino mais individualizado, personalizado, assim como uma relação mais próxima entre o formador e cada um dos formandos, cujo ritmo individual de trabalho é respeitado. A metodologia e-Learning é, também por isso, mais exigente e requer um tipo de competências às quais muitos formadores ainda mostram alguma resistência, o que pode ser um obstáculo para o ensino da língua inglesa na formação profissional. Até porque na formação a distância o formador tem de estar mais disponível e ser mais empenhado do que o que acontece na metodologia tradicional.

A utilização de vários recursos (áudio, vídeo, imagem, *storytelling*, animações multimédia, gamificação, fóruns, simulações) durante o curso foi também tida em conta, na medida em que se tornou um fator facilitador e motivador da aprendizagem e que contribuiu para a proposta apresentada. Para além disso, a plataforma utilizada, Moodle, funciona como um recurso sempre disponível, mesmo após o curso estar terminado, permitindo que toda a comunidade formativa do IEFP, IP continue a aceder a conteúdos desenvolvidos, mediante consentimento.

Vislumbra-se, assim, como um passo importante o modelo didático no contexto de e-Learning na formação profissional para o ensino da língua inglesa - MDFP@, nomeadamente na possibilidade de este incluir metodologias ativas para melhorar a experiência enquanto Formandos, face aos objetivos de aprendizagem preconizados nos referenciais de formação.

Por conseguinte, defende-se que existe um potencial ao nível da formação a distância no contexto profissional não explorado e que poderia assegurar uma maior igualdade territorial e económica no acesso aos cursos disponibilizados pelo IEFP, IP, quer para desempregados, quer para ativos empregados. Defendemos, igualmente, que a formação a distância permite democratizar o acesso a determinados conteúdos e a determinados processos pedagógicos. Do mesmo modo, as tecnologias e as diversas ferramentas disponibilizadas *online* podem e devem ser utilizadas para não só permitir o acesso à formação, mas também



fomentar as competências que o mercado de trabalho exige de todos no século XXI.

O impacto desta investigação desencadeou importantes contribuições para o ensino de língua inglesa na formação a distância, uma vez que a nova geração de LMS possibilita o desenvolvimento da aprendizagem e novas propostas de atividades focadas nas necessidades dos formandos.

Ainda assim, e dado o contexto, formação profissional a distância, há muitos aspetos por investigar, se pensarmos que vivemos num mundo cada vez mais global e glocal, onde competências como a autonomia, adaptabilidade e criatividade ganham especial relevo (Figueiredo A. D., 2019).

Um dos aspetos que se pretende aprofundar futuramente é perceber o impacto do modelo e-Formador (MDFP@) nos Formandos do ensino de língua inglesa na formação profissional. Outra ambição passa por investigar o impacto quer nos formadores, quer nos formandos, do novo Referencial de formação pedagógica de Formadores em conteúdos digitais para autoaprendizagem (e-Conteúdos).

Para além disso, é nosso propósito investigar a possibilidade de criar um laboratório de Formação a Distância a nível nacional, no IEFP, monitorizado pelos Serviços Centrais do IEFP, mas com responsáveis alocados pelas 5 delegações a nível nacional. Pretende-se, igualmente, investigar as premissas necessárias para a criação de um Modelo Pedagógico Virtual do IEFP, sem comprometer a missão e os objetivos deste Instituto. Nesta linha de ideias, ambiciona-se criar e implementar um modelo didático para o ensino de língua inglesa na formação profissional a distância que contemple conteúdos e objetos de aprendizagem inclusivos a todos os formandos.

Como todas as alterações de paradigmas, estas terão com certeza as suas contradições, suscitarão resistências e devem ser objeto de constante apreciação e questionamento crítico. Importa salientar que a grande aprendizagem passa por nos prepararmos para alterar o que tiver de ser alterado, com competência, pois continuarmos a fazer as coisas da mesma maneira não nos levará a processos de melhoria que devem ser constantes no ensino de língua inglesa na formação a distância.



# Bibliografia

- Aguiar, A. (2010). *A educação intercultural no entendimento da diversidade na sala de aula de língua estrangeira. Tese de doutoramento*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Alencar, A. S. (2011). O Moodle como ferramenta didática. *Congresso Nacional Universidade, EaD e Software livre, 2*. Minas Gerais. Obtido em 26 de março de 2022, de <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/ueadsl/article/view/2919/2878>
- Allen, M. (2006). *Creating successful e-Learning: A rapid system for getting It right first time, every time*. San Francisco: Pfeiffer.
- Almeida, C. (2021). *Formação profissional a distância e sua relevância na aquisição de soft skills no contexto da pandemia por Covid-19*. Porto: Faculdade de Economia da Universidade do Porto.
- Alves, B., & Dias, R. (2011). e-learning e as redes sociais. *Internet Latent Corpus Journal, 2*(1), 57-69. doi:10.34624/ilcj.v2i1.14905
- Amador, F., Nobre, A., & Barros, D. (2016). Towards a model of a didactic of eLearning: an application to education for sustainable development. (I. Global, Ed.) *Handbook of Research on Engaging Digital Natives in Higher Education Settings*. doi:10.4018/978-1-5225-0339-1.ch019
- ANQEP. (2020). Medidas excepcionais e temporárias relativas à situação epidemiológica do novo Coronavírus - Covid 19 - Modalidades de Qualificação de Adultos. Obtido em março de 2020, de <http://www.anqep.gov.pt>
- APDSI. (s/d). Associação para a promoção e o desenvolvimento da sociedade de informação. Obtido em março de 2020, de <https://apdsi.pt/glossario/a/aldeia-global/>
- Bakhurst, D. (2007). *Vygotsky's Demons*. In Harry Daniels, Michael Cole and James V. Wertsch (Eds.9). *The Cambridge Companion to Vygotsky*. New York: Cambridge University Press.
- Barbosa, B., Melo, A., Rodrigues, C., & et al. (2019). *Caracterização do Ensino e Formação Profissional em Portugal - Análise de dados secundários, 2015-2019*. Lisboa: EDULOG - Fundação Belmiro de Azevedo.
- Bardain, L. (2016). *Análise do conteúdo*. São Paulo: Edições 70/Almedina Brasil.
- Barmeyer, Christoph I. (2005). *Learning styles and their impact on cross-cultural training: an international comparison in France, Germany and Quebec*. Amsterdam: Elsevier.
- Barreiro, Í., & Barbosa, R. (2020). *Formação de Educadores Inovação e tradição: preservar e criar na formação docente*. São Paulo: Fundação Editora da Unesp (FEU).
- Barros, D. M. V. (2018). Estilos de uso do virtual: estratégias de personalização da aprendizagem. *IV Congresso Nacional de Formação de Professores e XIV Congresso Estadual sobre Formação de Educadores*, UNESP.

- Barros, D. M. V. (2020). Didática e estilos de uso do virtual para a Educação a Distância. *Revista Diálogo Educacional*, 20(64), p. 123-142. doi:10.7213/1981-416X.20.064.DS06
- Barros, D. M. V. (2021). Os estilos de uso dos espaços virtuais na construção de estratégias didáticas na licenciatura e na formação para a docência na educação básica. *Interfaces da Educação*, 12(34), pp. 1012-1040.
- Barros, D. M. V., Mello, D., Padilha, M., Terçariol, A., Paes, G., Rosa, T., & Gitahy, R. (2020). Didática no online: novas coreografias e seus olhares. *XX ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*, UFES.
- Beneli, L. (2014). Didática da Educação a Distância Características e Concepções de Ensino. *Revista de Educação*, 15(19). Ananguera Educacional Ltda.
- Bhabha, H. K. (1994). *The Location of Culture*. New York: Routledge.
- Bizarro, R., & Braga, F. (2004). Educação intercultural, competência plurilingue e competência pluricultural: novos desafios para a formação de professores de línguas estrangeiras. p. 57-69. Tratto il giorno settembre 2021 da <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4373.pdf>
- Blaschke, L. (2012). Heutagogy and lifelong learning: A review of heutagogical practice and self-determined learning. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 13, pp. 56-71. Obtido em novembro de 2021, de [https://www.researchgate.net/publication/241891015\\_Heutagogy\\_and\\_Lifelong\\_Learning\\_A\\_Review\\_of\\_Heutagogical\\_Practice\\_and\\_Self-Determined\\_Learning](https://www.researchgate.net/publication/241891015_Heutagogy_and_Lifelong_Learning_A_Review_of_Heutagogical_Practice_and_Self-Determined_Learning)
- Bourdieu, P. (1997). *Capital Cultural, Escuela y Espacio Social*. México: Siglo Veinteuno.
- Brown, R. (2001). *The process of community building in distance learning classes*. New York: Journal of Asynchronous Learning Networks.
- Byram, M. G. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching*. Strasbourg: Council of Europe.
- Cardim, J. (1999). *O Sistema de Formação Profissional em Portugal (2ª ed.)*. Tessalónica: CEDEFOP — Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional.
- Cardim, J. C. (1999). *O Sistema de Formação Profissional em Portugal*. Tessalónica: CEDEFOP - Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional.
- Cardim, J. C. (2002). *Formação Profissional Inicial: dos Problemas às Perspetivas (44/45 ed.)*. Formar.
- Carneiro, R. (2001). *Fundamentos da educação e da aprendizagem*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Castells, M. (2005). A sociedade em rede: do conhecimento à política. In *A sociedade em rede* (p. 16-29). Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda.
- Catarino, A., Melo, A., & et. al. (2019). *Formação Profissional em Portugal Percursos e Desafios Testemunhos*. Lisboa: Caleidoscópico.

- CEDEFOP. (2020). *How are European countries managing apprenticeship to respond to the COVID-19 crisis?* Obtido em 15 de fevereiro de 2021, de [https://www.cedefop.europa.eu/files/cedefop\\_community\\_apprenticeship\\_experts\\_synt\\_hesis\\_how\\_are\\_european\\_countries\\_managing\\_apprenticeships\\_to\\_respond\\_to\\_the\\_coronavirus\\_crisis.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/cedefop_community_apprenticeship_experts_synt_hesis_how_are_european_countries_managing_apprenticeships_to_respond_to_the_coronavirus_crisis.pdf)
- CEDEFOP. (2018). *Skills forecast*. Obtido em janeiro de 2020, de <https://www.cedefop.europa.eu/>
- CEGOC. (2020). *Decoding the Future of Learning: post lockdown — European Overview*. (C. CEGOC, Editor) Obtido em junho de 2022, de CEGOC: <https://www.cegoc.pt/digital-learning>
- Churches, A. (2009). *Bloom's Digital Taxonomy*. Obtido em fevereiro de 2022, de <http://edorigami.wikispaces.com/file/view/bloom's+Digital+taxonomy+v3.01.pdf>
- Cielo, C. (1998). *A flexibilidade do paradigma conexcionista*. (n. 112 ed., Vol. 33). Porto Alegre: Letras de Hoje.
- CIME. (2001). *Terminologia de Formação Profissional Alguns Conceitos de Base - III*. Lisboa: Direção-Geral do Emprego e Formação Profissional.
- Comenius, J. (1621-1657). *Didactica Magna*. Obtido em outubro de 2021, de [http://www.vdl.ufc.br/solar/aula\\_link/llpt/A\\_a\\_H/didactica\\_I/aula\\_01/imagens/04/didactica\\_magna.pdf](http://www.vdl.ufc.br/solar/aula_link/llpt/A_a_H/didactica_I/aula_01/imagens/04/didactica_magna.pdf)
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas - Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: ASA Editores II, S.A.
- Costa, A., & Matos, C. (2020). Orientação Técnica nº 24/DEM-DPF. (Instituto do Emprego e Formação Profissional, IP, Ed.) pp. 1-18.
- Council of Europe. (2018). *Common European Framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*. Strasbourg: Council of Europe.
- David, O. (2012). *The impact of e-Learning in Workplace: Focus on Organisations and Healthcare Environments* (Vol. 2). International Arab Journal of e-Technology.
- Deardoff, D. (2009). *The Sage Handbook of Intercultural Competence*. Los Angeles: Sage.
- Decreto Regulamentar n.º 26/97. (18 de junho de 1997). *Diário da República Eletrónico*. Obtido em fevereiro de 2021, de Decreto Regulamentar n.º 26/97, de 18 de junho: <https://dre.pt>
- Decreto Regulamentar n.º 66/94. (18 de novembro de 1994). *Diário da República Eletrónico*. Obtido em fevereiro de 2021, de Decreto Regulamentar n.º 66/94, de 18 de novembro: <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-regulamentar/66-1994-550192>
- Decreto-Lei 405/91. art. 2.º. (1991, outubro 16). *Diário da República Eletrónico*. Obtido de [https://www.igf.gov.pt/leggeraldocs/DL\\_405\\_91.htm](https://www.igf.gov.pt/leggeraldocs/DL_405_91.htm)
- Decreto-Lei n.º 10-A/2020. (2020, março 13). *Diário da República Portuguesa*, 2-13.
- Decreto-Lei n.º 133/2019. (2019, setembro 3). *Diário da República*, 1ª série, 49-57.

- Decreto-Lei n.º 14/2017. (2017, janeiro 26). *Diário da República Eletrónico*, 508 - 518.
- Decreto-Lei n.º 143/2012. (de 11 de julho). *Diário da República*, 3603-3606. Obtido em agosto 2021 de <https://files.dre.pt/1s/2012/07/13300/0360303606.pdf>
- Decreto-Lei n.º 396/2007. art. 3.º. (2007, dezembro 31). *Diário da República Eletrónico*, 9165 - 9173.
- Decreto-Lei n.º 7/2009. (2009, fevereiro 12). *Diário da República Eletrónico*, 926 - 1029.
- Decreto-Lei n.º 92/2011. (27 de julho de 2011). *Diário da República Eletrónico*. Obtido em janeiro de 2021, de Análise Jurídica - Decreto-Lei n.º 92/2011, de 27 de julho: <https://dre.pt/dre/analise-juridica/decreto-lei/92-2011-669541>
- Decreto-Lei n.º 14-A/2020. (18 de março de 2020). *Diário da República Eletrónico*. Obtido em 20 de janeiro de 2021, de <https://dre.pt/application/conteudo/130399862>
- Delors, J. (1996). *Educação um tesouro a descobrir - Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI*. Porto: Edições ASA.
- Delors, J. (2000). *Educação: Um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez.
- Delors, J. (2010). *Educação um tesouro a descobrir Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Brasília: Faber-Castell.
- Derouin, R. E., Fritzsche, B. A., & Salas, E. (2005). E-Learning in Organisations. *Journal of Management*. doi:10.1177/0149206305279815
- DGERT. (2020). *Sistema Nacional de Qualificações – SNQ*. Obtido de <https://www.dgert.gov.pt/sistema-nacional-de-qualificacoes-snq>
- DGERT. (2021). *QEQ – Quadro Europeu de Qualificações*. Obtido de <https://www.dgert.gov.pt/qeq-quadro-europeu-de-qualificacoes>
- Dias, A., & Rocha, A. (2018). *Referencial de Formação Pedagógica Contínua do Formador a Distância (e-Formador)*. Lisboa: IEFP – Instituto de Emprego e Formação Profissional e TecMinho – Associação Universidade – Empresa para o Desenvolvimento.
- Dias, P. (2013). Aprendizagem colaborativa e comunidades de inovação. (P. D. In M.E. Almeida, Ed.) *Cenários educativos de inovação na sociedade digital*, pp. 13-20.
- Dias, P. (2013). Comunidades de educação e inovação na sociedade digital. *Educação, Formação & Tecnologias*, 5 (2), pp. 4-10. Obtido em outubro de 2021, de <http://eft.educom.pt>
- Dias, P. (2013). Inovação pedagógica para a sustentabilidade da educação aberta e em rede. *Educação, Formação & Tecnologias*, pp. 4-14. Obtido em julho de 2021, de <http://eft.educom.pt/>
- Drucker, P. (2022). *Do capitalismo à sociedade do conhecimento*. In *O melhor de Peter Drucker. Obra completa*. São Paulo: Nobel.
- European Union. (2009). *Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida 2007-2013*. Obtido de EUR-Lex Access to European Union Law: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/LSU/?uri=celex:32006D1720>

- Evans, J., & Mathur, A. (2005, Abril). The Value of Online Surveys. *Internet Research*, 15(2), p. 195-219. doi:DOI:10.1108/10662240510590360
- Faerber, R. (2002). *Le groupe d'apprentissage en formation à distance: ses caractéristiques dans un environnement virtuel*. (F. &.-1. In François Larose, Ed.) Sherbrooke: Editions du CRP.
- Figueiredo, A. (2019). Compreender e desenvolver as competências digitais. *RE@D - Revista de Educação a Distância e Elearning*, 2(1). Obtido de [https://revistas.rcaap.pt/lead\\_read/article/view/22051/16227](https://revistas.rcaap.pt/lead_read/article/view/22051/16227)
- Figueiredo, A. D. (2017). Que competências para as novas gerações? (A. T. In Matos, Ed.) *O Futuro ao nosso alcance. Homenagem a Roberto Carneiro*, pp. 325-333.
- Filatro, A. (2008). *Design Instrucional na prática*. São Paulo: Pearson Education.
- Finger, I., & Quadros, R. (2008). *A abordagem conexionista de aquisição da linguagem*. In *Teorias de aquisição da linguagem*. Florianópolis: UFSC.
- Finger, I., & Quadros, R. (2008). *Teorias de aquisição da linguagem*. Florianópolis: SC: Editora da UFSC.
- Fisher, M. (2009). *A Visual Representation of A Visual Representation of with a 21st Century Skills*. (M. Fisher, Editor) Obtido em 15 de abril de 2022, de Classroom 2.0: <https://classroom20.com/photo/digital-blooms-by-michael?context=top>
- Fisher, M. (2009). *Visual Bloom's*. Obtido em fevereiro de 2022, de <http://visualblooms.wikispaces.com/page/diff/home/168742529>
- Flick, U. (2005). *Método qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor.
- Fortuna, V. (2015). A relação teoria e prática na educação em Freire. *REBES - Rev. Brasileira de Ensino Superior*, p. 64-72.
- Garrison, D. (2003). *Cognitive presence for effective asynchronous online learning: The role of reflective inquiry, self-direction and metacognition*. In J. Bourne & J. Moore (Eds.), *Elements of quality online education: Practice and direction* (Vol. 4). Needham, MA: The Sloan Consortium.
- Garrison, D., & Anderson, T. (2005). *El e-learning en el siglo XXI. Investigación y práctica*. Barcelona: Octaedro.
- Garrison, D., Anderson, T., & Archer, W. (2000). *Critical Inquiry in a Text-Based Environment: Computer Conferencing in Higher Education. The Internet and Higher Education*. University of Alberta, Edmonton, Alberta, Canada. doi:10.1016/S1096-7516(00)00016-6
- Giardina, M. (1999). *L'interactivite, le multimédia et l'apprentissage*. Paris: L'Harmattan.
- Gomes, M. (2005). *E-Learning: Reflexões em torno do Conceito*. Obtido em dezembro de 2021, de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/2896/1/06MariaGomes.pdf>
- Gudykunst, W. B.-T. (1996). *The Influence of Cultural Individualism-collectivism, Self Construals, and Individual Values on Communication Styles Across Cultures* (Vol. 22). Human Communication Research.

- Guedes, F. (1930). *Notas sobre a instrução profissional*. Lisboa: Direcção Geral do Ensino Técnico.
- Guilherme, M. (2013). *Intercultural Competence. Encyclopaedia of Language Teaching and Learning*. (I. M. (Eds.), A cura di) London: Routledge.
- Hargreaves, D. (2006). *Personalising Learning-6. The Final Gateway: School Design and Organisation*. London: Association of School and College Leaders. Obtido em janeiro de 2022, de <https://aschofield.files.wordpress.com>
- Hase, S. &. (2001). Moving from andragogy to heutagogy: implications for VET. (S. Adelaide, A cura di) *Proceedings of Research to Reality: Putting VET Research to Work: Australian Vocational Education and Training Research Association (AVETRA)*, p. 28-30. Tratto da <https://www.avetra.org.au>
- Hase, S. (2009). *Heutagogy and e-learning in the workplace: Some challenges and opportunities* (Vol. 1). Impact: Journal of Applied Research in Workplace E-learning. doi:10.5043/impact.13
- Hase, S. (2011). *Learner defined curriculum: Heutagogy and action learning in vocational training*. Southern Institute of Technology Journal of Applied Research, Special Edition.
- Henri, F., & Basque, J. (2003). *Conception d'activités d'apprentissage collaboratif en monde virtuel*. In C. Deaudelin & T. Nault (Eds.), *Collaborer pour apprendre et faire apprendre* (pp. 29-52). Saint-Foy: PUQ.
- Henri, F., & Lundgren-Cayrol, K. (2001). *Apprentissage collaboratif à distance. Pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels*. Saite-Foy: Presses de l'Univertité du Québec.
- Hill, M., & Hill, A. (2000). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- IEFP & TecMinho. (2018). *Referencial de Formação Pedagógica Contínua do Formador a Distância (e-Formador)* (1ª ed.). Lisboa.
- IEFP. (2020). Orientação Técnica nº 24/DEM-DPF.
- IEFP. (2021). *História*. Obtido em 2022 de janeiro, de Instituto do Emprego e Formação Profissional: <https://www.iefp.pt/historia>
- IEFP. (2021). *Modalidades e formas de organização da formação profissional*. Obtido de [https://elearning.iefp.pt/pluginfile.php/47236/mod\\_scorm/content/0/ons01/03ons01.htm](https://elearning.iefp.pt/pluginfile.php/47236/mod_scorm/content/0/ons01/03ons01.htm)
- IEFP. (2022). *A Instituição*. Obtido em janeiro 2022, de Instituto do Emprego e Formação Profissional: <https://www.iefp.pt/instituicao>
- Jung, C. (1987). *Tipos Psicológicos*. (Á. Cabral, Trad.) Rio de Janeiro: Guanabara.
- Kenski, V. M. (2006). Gestão e Uso das Mídias em Projetos de Educação a Distância. *Revista e-curriculum*, 1. Obtido em 15 de abril de 2022, de <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3099/2042>



- Kramsch, C., & Uryu, M. (2012). *Intercultural contact, hybridity, and third space*. In Jane Jackson (Eds.). *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*. London: Routledge.
- Leal, F., Valente, P., & Barros, D. M. V. (2016). A Supervisão Pedagógica em e-Learning em contexto empresarial: estudo de caso em Portugal. *Congreso Internacional de Tecnologías para la Educación y el Conocimiento y VIII de Pizarra Digital: Encuentro entre Culturas y Sociedad Digital*. Madrid: UNED.
- Leão, A., & Valente, P. (2018). Estilos de Aprendizaje, Competencia Cultural Intercultural en el Aula de Lengua Extranjera y las Tecnologías Digitales. *Libro de Actas VIII Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje*. Barranquilla: Universidad del Atlántico.
- Lencastre, J. (2009). *Educação On-line: Um estudo sobre o blended learning na formação pós-graduada a partir da experiência de desenho, desenvolvimento e implementação de um protótipo Web sobre a imagem*. Braga: Universidade do Minho.
- Lévy, P. (2000). *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. São Paulo: Loyola.
- Libâneo, J. (2013). *Didática* (2ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Lixian, J., & Cortazzi, M. (2000). *Learning styles*. In Michael Byram (Eds.). *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London: Taylor & Francis Routledge.
- Lourenço, R. (2011). O papel do professor tutor na minimização da evasão na educação a distância. *Anuário da produção acadêmica docente*, 5(10). Obtido em novembro de 2021, de <https://repositorio.pgsskroton.com/bitstream/123456789/1441/1/Artigo%2014.pdf>
- Lourenço, T. (2015). *A Importância da Formação Profissional enquanto investimento em capital humano. Relatório de Estágio de Mestrado em Economia*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Marconi, M., & Lakatos, E. (2012). *Técnicas de pesquisa* (7ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Martins, E., & Martins, S. (2016). *A Visão do Ensino Técnico-Profissional Português: evolução histórica das medidas e rupturas* (Vol. 42). Rio de Janeiro.
- Marton, F. (1988). *Describing and Improving Learning*. In R. Schmeck (Ed.), *Learning strategies and learning styles*. New York: Plenum Press.
- Matei, C. (2019). Recomendação do Conselho de 22 de maio de 2019 relativa a uma abordagem global do ensino e aprendizagem das línguas (2019/C 189/03). (C. d. Europeia, Ed.) Obtido em outubro de 2021, de [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/HTML/?uri=CELEX:32019H0605\(02\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/HTML/?uri=CELEX:32019H0605(02)&from=EN)
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2006). Aprendizagem em ambientes colaborativos a distância: transformação das funções do formador e dos formandos. 1-16. Obtido em 19 de março de 2022, de [https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/1110/1/meirinhos\\_osorio\\_dlcw06-1.pdf](https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/1110/1/meirinhos_osorio_dlcw06-1.pdf)
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2007). *Modelos de Aprendizagem em Ambientes Virtuais*. Braga: Nónio, Universidade do Minho.

- Mello, D., & Barros, D. (2014). Didática do online. Universidade Aberta. Obtido em agosto de 2021, de <https://repositorioaberto.uab.pt/>
- Mendes, A., Bastos, G., Amante, L., Aires, L., & Cardoso, T. (2018). *Modelo Pedagógico Virtual Cenários de Desenvolvimento*. Lisboa: Universidade Aberta: mpv Inovação.
- Mendes, M. (2022). *Design Instructional na prática*. Formiga: Editora Union.
- Meza, J. (2012). *Modelo pedagógico para proyectos de formación virtual*. Obtido de <https://gc21.giz.de/ibt/var/app/wp342P/1522/wp-content/uploads/2013/02/Ebook-final.pdf>
- Miranda, S. (2001). *Educação Multicultural e Formação de Professores, Dissertação de Mestrado em Relações Interculturais*. Porto: Universidade Aberta.
- Monteiro, A. (2011). *O Currículo e a prática pedagógica com recurso ao b-Learning no ensino superior. Tese de doutoramento*. Porto: Universidade do Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação .
- Monteiro, A., Moreira, J., Almeida, A., & Lencastre, J. (2012). *Blended learning em contexto educativo: Perspetivas teóricas e práticas de investigação*. Santo Tirso: DeFacto Editores.
- Moraes, D. (2001). *O concreto e o virtual: mídia, cultura e tecnologia*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Moreira, J. A., & Ferreira, V. (2016). *Cinema e Educação Convergências para a formação cultural, social e artística (1ª ed.)*. Santo Tirso: Whitebooks.
- Murphy, J. (2004). Recognising and promoting collaboration in an online asynchronous discussion. *British Journal of Educational Technology*, 35 (4), 421-431.
- Myers, I. B., & Myers, P. B. (1995). *Gifts Differing: Understanding Personality Type*. Mountain View: CA: Davies-Black Publishing.
- National Research Council. (2012). *Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21 st Century*. Washington, DC: The National Academies Press.
- National Research Council. (2012). *Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century*. (W. P. James, L. H. Margaret, & D. o. Board on Testing and Assessment and Board on Science Education, Edits.) Washington, DC: The National Academies.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge-Creating Company*. New York: Oxford University Press.
- Novo, M., Alsina, Á., Marbán, J.-M., & Berciano, A. (2017). Inteligencia conectiva para la educación matemática infantil. *Revista Científica de Comunicación y Educación*. doi:10.3916/C52-2017-03
- OIT. (2019). *Work for a Brighter Future, Report of the Global Commission on the future of Work*. Obtido de <https://www.ilo.org/>

- Oliveira, I. (2018). *Educação de Jovens e Adultos (EJA) - Século XXI: Diversas Formas de Aprender e Ensinar ao Longo da Vida* (4 ed., Vol. 2). Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento.
- Oser, F., & Baeriswyl, F. (2001). *Choreographies of Teaching: Bridging Instruction to Learning*. In RICHARDSON, V. (Edit): *Handbook of Research on Teaching* (4ª ed) (1031-1065). Washington: AERA.
- Ota, M. (2018). *Adaptabilidade em ambientes virtuais: uma proposta para personalizar a aprendizagem em cursos híbridos de ensino superior*. Tese de doutoramento. São Paulo: Universidade Cruzeiro do Sul.
- Padilha, M., & Zabalza, M. (2015). *Coreografias didáticas no ensino superior: um cenário de integração de TIC na docência universitária*. Relatório de pós-doc. Universidade de Santiago de Compostela.
- Paiva, R., & Padilha, M. (2012). A WebQuest e a Taxonomia Digital de Bloom como uma nova coreografia didática para a educação online. *R. B. E. C. T.*, 5(1), p. 81-100.
- Partnership for 21st Century Skills. (2006). *A state leader's action guide to 21st century skills: A new vision for education*. Tucson: AZ: P21 Century Skills.
- Pereira, A., Mendes, A., Morgado, L., Amante, L., & Bidarra, J. (2006). *Modelo Pedagógico Virtual da Universidade Aberta - Para uma universidade do futuro*. Obtido em novembro 2021 de <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/1295/1/Modelo%20Pedagogico%20Virtual.pdf>
- Pestana, M., & Gageiro, J. (2014). *Análise de dados para ciências sociais a complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Piaget, J. (1996). *Biologia e conhecimento: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos*. Petrópolis: Vozes.
- Poersch, J. (2005). A new paradigm for learning language: connectionist artificial intelligence. *Linguagem & Ensino*, 8(1), p. 161-183.
- Pritchard, A. (2009). *Ways of Learning*. New York: Routledge.
- Ramos, N. (2007). Sociedades Multiculturais, Interculturalidade e Educação. Desafios Pedagógicos, Comunicacionais e Políticos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41((3)), p. 223-244.
- Ramos, N. (2011). Educar para a interculturalidade e cidadania: Princípios e desafios. In *Alcoforado et al. (Org.). Educação e formação de adultos. Políticas, práticas e investigação*, p. 189-200.
- Reeves, T. (2006). *Design research from a technology perspective*. In J. van den Akker, K. Gravemeijer, S. McKenney, & N. Nieveen (Eds.), *Educational design research*. London: Routledge.
- Reimann, R., Prinzellner, Y., Michalek, C., & et al. (2012). *E-Learning: Didactical Recommendations and Quality Assurance an Overview*. Euroleague for Life Sciences. Obtido de

[https://boku.ac.at/fileadmin/data/H01000/H10090/H10400/H10450/ELLS/ELLS\\_eLearning\\_Didactical\\_Recommendations\\_\\_QA\\_17.04.2012.pdf](https://boku.ac.at/fileadmin/data/H01000/H10090/H10400/H10450/ELLS/ELLS_eLearning_Didactical_Recommendations__QA_17.04.2012.pdf)

- Richey, R., & Nelson, W. (1996). Development Research. . (D. Jonassen, Ed.) *Handbook of Research for Education Communication and Technology*, pp. 1213-1245.
- Richey, R., Klein, J., & Nelson, W. (2015). Developmental research: studies of instructional design and development. 1099-1130. ResearchGate. Tratto il giorno dezembro 2021 da RicheyKleinNelson\_DevResearch%20(1).pdf
- Rivilla, A., & Mata, F. (2009). *Didáctica General*. Madrid: Pearson Educación.
- Robertson, R. (1995). Glocalization: Time-Space and Homogeneity-Heterogeneity. (M. L. Featherstone, A cura di) *Global Modernities*, 2(1), p. 25-44.
- Rocha, L. (2007). *A Conceção de Pesquisa no Cotidiano Escolar: Possibilidades de Utilização da Metodologia WebQuest na Educação pela Pesquisa. Dissertação de Mestrado em Educação*. Curitiba: Universidade do Paraná.
- Rodrigues, L. (2010). O ensino técnico-profissional em Portugal. (U. d. Grosso, A cura di) *Revista da Faculdade de Educação*, VIII(14), p. 13-34.
- Rossa, A., & Rossa, C. (2009). *O paradigma conexcionista e o ensino de língua estrangeira*. Letras De Hoje.
- Sá, Iranita M. A. (1998). *Educação a Distância: Processo Contínuo de Inclusão Social*. Fortaleza: C.E.C.
- Salmon, G. (2000). *E-Moderating. The Key to Teaching and Learning Online*. London: Kogan Page.
- Salmon, G. (2004). *E-actividades. El factor clave para una formación en línea activa*. Barcelona: Editorial UOC.
- Santos, A., Moreira, L., & Peixinho, F. (2014). *Projetos de e-Learning*. Lisboa: Lidel.
- Santos, A., Moreira, L., & Valente, P. (2022). Framework For Pedagogical Training of Trainers in Digital Contents for Self-Learning (E-Contents). *INTED2022 16th International Technology, Education and Development Conference* (p. 968-977). Online Conference: iated DIGITAL LIBRARY. doi:10.21125/inted.2022.0309
- Santos, A., Moreira, L., Valente, P., & Vieira, P. (2022). Referencial de Formação Pedagógica de Formadores em Conteúdos Digitais para autoaprendizagem (e-Conteúdos). *XXIX Colóquio da AFIRSE Portugal - A Educação e os Desafios da Sociedade Contemporânea*. Lisboa.
- Santos, L., & et al. (2010). *Avaliar para aprender: Relatos de experiências de sala de aula do pré-escolar ao ensino secundário*. Porto: Porto Editora.
- Seels, B. (1994). An advisor's view: Lessons learned from developmental research dissertations. *Paper presented at the 1994 Annual Meeting of the Association for Educational Communications and Technology*.
- Silva, M. (2020). *ABC dos objetivos de desenvolvimento sustentável - comunidade educativa*. Rede para o desenvolvimento.

- Tagüeña, J. (2018). *'Glocal' approach makes global knowledge local*. Obtido em janeiro de 2022, de <https://www.scidev.net/global/opinions/glocal-approach-makes-global-knowledge-local/>
- TecMinho. (2014). Carta da Qualidade para o e-Learning em Portugal, 360º Panorama e-Learning. Tratto da <http://www.panoramaelearning.pt/qualidade/>
- Ting-Toomey, S. (2009). Competence as a Facet of Intercultural Competence Development. . (D. Deardoff, A cura di) *The Sage Handbook of Intercultural Competence*.
- Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Atlas.
- Unesco. (2015). *Educação 2030 - Declaração de Incheon e Marco de Ação para implementação do objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4*. Paris.
- União Europeia. (2018). Recomendação do Conselho, de 22 de maio de 2018, sobre as Competências Essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida. *Jornal Oficial da União Europeia*.
- Valente, P. (2017). *A Supervisão de um curso de formação em eLearning em contexto empresarial*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Valente, P., & Barros, D. M. V. (2019). A eSupervisão Didático-Pedagógica de cursos de formação eLearning em contexto empresarial: estudo de caso em Portugal. *Revista Indagatio Didactica*, 11(4). doi:10.34624/id.v11i4.10581
- Valente, P., & Garcia, L. (2016). O e-Learning e o b-Learning em Contexto Empresarial. *Livro de Atas VII Congresso Mundial de Estilos de Aprendizagem*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Van Den Akker, J., & Plomp, T. (1993). Development Research in Curriculum. *AERA Annual Meeting 1993: The Art and Science*.
- Vaughan, N. D., Cleveland-Innes, M., & Garrison, D. R. (2013). *Teaching in Blended Learning Environments*. Au Press, Athabasca University.
- Vygotsky, L. (1998). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. (1991). *A formação social da mente* (4ª ed.). São Paulo: SP: Livraria Martins Fontes.
- Vygotsky, L., & Luria, A. (2001). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (4ª ed.). São Paulo: Icone.
- World Economic Forum. (2015). The global competitiveness report 2015-2016. Geneva: World Economic Forum. Obtido em dezembro de 2021, de [https://www3.weforum.org/docs/gcr/2015-2016/Global\\_Competitiveness\\_Report\\_2015-2016.pdf](https://www3.weforum.org/docs/gcr/2015-2016/Global_Competitiveness_Report_2015-2016.pdf)
- World Economic Forum. (2016). New Vision for Education: Fostering Social and Emotional Learning. (W. E. Forum, Ed.) Obtido em dezembro de 2021, de [https://www3.weforum.org/docs/WEF\\_New\\_Vision\\_for\\_Education.pdf](https://www3.weforum.org/docs/WEF_New_Vision_for_Education.pdf)

World Economic Forum. (2017). *Promise or Peril: Decoding the Future of Work*. Obtido em dezembro de 2021, de <https://www.weforum.org/agenda/2017/01/promise-or-peril-decoding-the-future-of-work/>

World Economic Forum. (2018). *The Future of Jobs Report*. Obtido em dezembro de 2021, de [https://www3.weforum.org/docs/WEF\\_Future\\_of\\_Jobs\\_2020.pdf](https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2020.pdf)

World Economic Forum. (2021). *Annual Report 2020-2021*. Geneva: World Economic Forum. Obtido em agosto de 2021, de <https://www.weforum.org/reports/annual-report-2020-2021/>

# Anexos

# **Anexo I – Autorização para a investigação pelo IEFP**



**Esta investigação foi autorizada pelo Conselho Diretivo do IEFP, IP, de acordo com a Deliberação CD n I/DLBI/782/2021/NACD, de 12 de abril de 2021.**

**Anexo II- *Instructional design*  
Modelo e-Formador - MDFP@**



INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL, IP  
DELEGAÇÃO REGIONAL CENTRO  
CENTRO DE EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE LEIRIA

Cofinanciado por:



## FORMAÇÃO A DISTÂNCIA (FAD)

1

### *Instructional design* – ID do curso

#### Formação Pedagógica Contínua do Formador a Distância (e-Formador)

e-Coordenadora:

XXXXXXX

e-Formadores:

**Paula Valente (parte pedagógica)**

[paula.alexandra.valente@iefp.pt](mailto:paula.alexandra.valente@iefp.pt)

XXXXXX (parte técnica)

#### Índice

Guia de orientação da 1ª sessão síncrona.....	3
<i>Instructional design</i> – ID 0.....	7



INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL, IP  
DELEGAÇÃO REGIONAL CENTRO  
CENTRO DE EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE LEIRIA  
Módulo 0 – Ambientação Online – Introdução

Cofinanciado por:



UNIÃO EUROPEIA  
Fundo Social Europeu

ao eLearning e ao Ambiente Online .....	8
<i>Instructional design – ID 1</i> .....	13
Módulo 1 - Design de cursos de Formação Online .....	14
<i>Instructional design – ID 2</i> .....	18
Módulo 2 - Avaliação da Aprendizagem Online .....	19
<i>Instructional design – ID 3</i> .....	23
Módulo 3 - Dinamização da Aprendizagem Online .....	24
<i>Instructional design – ID 4</i> .....	28
Módulo 4 - Criação e Utilização de Conteúdos Educativos .....	29
<i>Instructional design – ID 5</i> .....	32
Módulo 5 - Simulação Pedagógica .....	33
Conclusão da FaD .....	35





### Guia de orientação da 1ª sessão síncrona

Sejam bem-vindos ao curso *Formação Pedagógica Contínua do Formador a Distância (e-Formador)*, que se realiza na modalidade *e-Learning*, na plataforma moodle do IEFP, IP. A duração do curso é de 60 horas, das quais **52 sessões assíncronas e 8 sessões síncronas** (2 das quais com todos os e-Participantes e 6 em pequenos grupos) e decorrerá entre os dias **25 de junho e 10 de agosto de 2020**. O cronograma disponibilizado permite-vos ter uma ideia concreta do tempo máximo recomendado para cada módulo, de forma a conseguir cumprir o prazo final estipulado para a entrega das e-Atividades.

3

O presente curso é composto por **6 módulos**, enunciados na tabela abaixo:

<b>Módulo 0</b>	Introdução ao e-Learning e ao Ambiente Online (10h)
<b>Módulo 1</b>	Design de Cursos de Formação Online (10h)
<b>Módulo 2</b>	Avaliação de Aprendizagem Online (10h)
<b>Módulo 3</b>	Dinamização da Aprendizagem Online (10h)
<b>Módulo 4</b>	Criação e Utilização de Conteúdos Educativos (10h)
<b>Módulo 5</b>	Simulação Pedagógica (10h)
<b>Total</b>	<b>60h</b>

Antes de iniciar cada módulo, deverão ler atentamente a descrição do respetivo tópico e verificar quais os objetivos, competências pedagógicas e e-Atividades.

Em cada módulo os e-Conteúdos serão diversificados, contudo, terão acesso a toda a informação disponibilizada pelos e-Formadores nas orientações de cada e-Atividade.











Partilhamos, a título de exemplo, alguns dos símbolos que encontrarão no decorrer do curso:



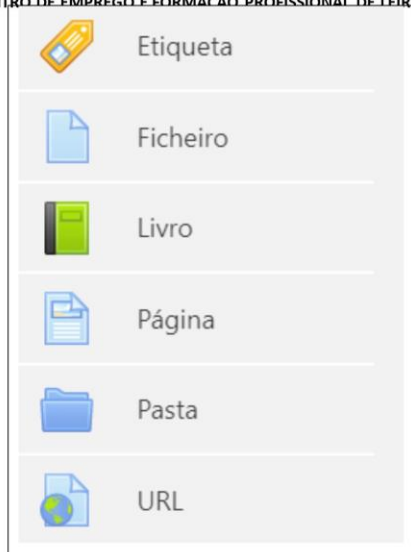
INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL, IP  
DELEGAÇÃO REGIONAL CENTRO  
CENTRO DE EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE LEIRIA

Cofinanciado por:



	Assiduidade
	Chat
	Fórum
	Glossário
	Inquérito predefinido
	Questionário
	SCORM/AICC Pacote SCORM
	Sondagem
	Teste
	Trabalho





A Ficha de Avaliação do Processo Formativo (disponível no final do curso) deverá ser preenchida de forma a dar-nos o v/ feedback.

A avaliação do curso será calculada tendo por base a média ponderada obtida na realização das e-Atividades de cada módulo.

Em cada uns dos momentos de avaliação deverão ter em conta os materiais de apoio pedagógico, os conteúdos informativos e interativos. A classificação que obterá em cada módulo será disponibilizada na categoria **Notas**.

A **conclusão dos módulos** é efetivada com a visualização dos conteúdos e com a realização da avaliação.

Os e-Formadores estarão disponíveis para qualquer esclarecimento ou **acompanhamento síncrono**, individual ou em grupo (**máximo 6 pessoas**), através do Zoom ou do Teams, a funcionar a partir da plataforma moodle do IEFP. Para além disso, poderão entrar em contacto connosco, através do **fórum de soluções** na plataforma, mensagem privada ou através de email.



INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL, IP  
DELEGAÇÃO REGIONAL CENTRO  
CENTRO DE EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE LEIRIA  
Alertamos ainda para a **importância**

Cofinanciado por:



UNIÃO EUROPEIA  
Fundo Social Europeu

**da socialização online.** Para tal criamos o fórum “**café virtual**” onde, de forma informal, poderão partilhar experiências e interagir com humor e, eventualmente, lançar desafios aos colegas.

Por fim, deverão **atualizar o perfil individual**, inserindo uma foto e fazendo a v/ apresentação no campo “**descrição**” (podem usar imagens, texto...).



6





INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL, IP  
DELEGAÇÃO REGIONAL CENTRO  
CENTRO DE EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE LEIRIA

Cofinanciado por:



## ***Instructional design – ID 0***



INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL, IP  
DELEGAÇÃO REGIONAL CENTRO  
CENTRO DE EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE LEIRIA

Cofinanciado por:



## Módulo 0 – Ambientação Online – Introdução ao e-Learning e ao Ambiente Online

Este tema visa ambientar o e-Formando no curso a distância e no uso da plataforma online ou aplicação. É um módulo de nivelamento de e-Formandos, no qual são dados exemplos práticos de uso do ambiente online e são identificados os conceitos de Educação a distância (EaD) e e-Learning, o papel e funções do e-Formador e dos e-Formandos, demonstrando a realização de tarefas, e evidenciando o cronograma e o seu uso em favor da gestão do tempo dos diferentes intervenientes.

8



Significado de eLearning

Fonte: Spears (2016)

**Período:** decorre entre os dias **25 de junho e 1 de julho**

### **Competências a desenvolver:**

- Utilização de ferramentas para Formação a distância (FAD).
- Aprofundamento de novos conceitos ligados à Formação a Distância (FAD).



Ao longo deste módulo terão **três e-Atividades** para realizar:

### **e-Atividade 1 - Introdução à Plataforma de Aprendizagem**

#### **Descrição**

9

- 1) Efetue uma pesquisa sobre os tipos de plataformas de Formação a Distância existentes (LMS) e principais diferenças.
- 2) Visualize os tutoriais sobre as funcionalidades e ferramentas da plataforma Moodle do IEFP,IP.

#### **Recursos de Aprendizagem**

Tutoriais sobre as funcionalidades e ferramentas da plataforma Moodle do IEFP,IP, recursos abertos e fórum.



- 1) Partilhe no *Fórum #M.0.1 - Discussão sobre Plataformas de ensino a Distância*, clicando [aqui](#), a informação relativa a **pelo menos 3 plataformas**.
- 2) Das 3 plataformas selecionadas deverá indicar qual selecionaria para dinamizar ações de formação a distância (FAD) e apresentar a respetiva justificação.
- 3) Por último, e tendo em conta os **tutoriais da plataforma moodle do IEFP, I.P.** responda ao *Questionário #M.0.1 – Ferramenta da Plataforma Moodle*, clicando [aqui](#).

10

### Avaliação

Participação/interação na plataforma e questionário - 30%

## e-Atividade 2 – Terminologia, conceitos chave sobre Ensino a Distância (EaD) e e-Learning

### Descrição

Autoaprendizagem com base na exploração livre e na bibliografia disponibilizada relativamente aos conceitos relacionados com o e-Learning e as novas dimensões do ensino e da aprendizagem online.

### Recursos de Aprendizagem

Documentação, recursos abertos e glossário.

### Produto final



INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL, IP  
DELEGAÇÃO REGIONAL CENTRO  
CENTRO DE EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE LEIRIA  
Insira na ferramenta glossário os

Cofinanciado por:



UNIÃO EUROPEIA  
Fundo Social Europeu

conceitos sobre Ensino a Distância (EaD) e eLearning que encontrou bem como a respetiva definição. **O glossário não permite repetições.** Não se esqueça de colocar a fonte bibliográfica. Pode aceder ao glossário aqui.

### Avaliação

participação/interação na plataforma e construção do glossário - 30%

11

### e-Atividade 3 - Papel do eFormando e eFormador



### Descrição

- 1) Autoaprendizagem com base na exploração livre e na bibliografia disponibilizada relativamente ao papel do eFormando e eFormador.
- 2) Após a visualização e análise do caso apresentado identifique, no fórum de discussão:
  - a) Pelo menos 3 pontos fortes e 3 pontos fracos da eFormadora Maria.
  - b) Partilhe algumas sugestões que daria à eFormadora Maria, tendo em consideração os fatores facilitadores da aprendizagem.



INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL, IP  
DELEGAÇÃO REGIONAL CENTRO  
CENTRO DE EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE LEIRIA

Cofinanciado por:



UNIÃO EUROPEIA  
Fundo Social Europeu

3) Faça o download da ficha de registo # M.0.A.3 - Características do eFormador e eFormando no século XXI [aqui](#) e preencha-a.

### Recursos de Aprendizagem

Artigo, ficha de registo, fórum de discussão.

12

### Produto final

Submissão da ficha de registo, através da área criada para o efeito, # *M.0.A.3-Entrega da Ficha de Características do e-Formador e e-Formando no século XXI*, disponível [aqui](#).

### Avaliação

Análise de caso e ficha de registo - 40%



INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL, IP  
DELEGAÇÃO REGIONAL CENTRO  
CENTRO DE EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE LEIRIA

Cofinanciado por:



13

## *Instructional design – ID 1*



## Módulo 1 - Design de cursos de Formação Online

Este módulo visa fomentar a aprendizagem relativamente ao desenvolvimento do design de cursos a distância, usando sempre a máxima do simplex (KISS – Keep It Simple and Sexy), significando que cada curso/módulo/conteúdo se foca no que é essencial, para que planear e gerir o curso a distância possa ser feito de forma simples, eficaz e pedagogicamente adequado às necessidades e contexto dos e-Formandos.

14



Fonte: Morgan, P. (2011)

**Período:** decorre entre os dias **03 e 08 de julho**

**Competências a desenvolver:**

- Desenvolvimento de design de cursos de Formação a Distância.
- Expansão da capacidade de planificação.
- Aperfeiçoamento da utilização de ferramentas para Formação a Distância.





Ao longo deste módulo terão **três e-Atividades** para realizar:

## **e-Atividade 1 - Pesquisa de modelos de cursos online e debate no fórum sobre um exemplo de boa prática identificado**

15

### **Descrição**

Autoaprendizagem e criação do *instructional design (ID)* do primeiro tema da Formação a Distância (FaD) disponibilizado no Template #M1.A.1 - *Instructional Design*, [aqui](#).

### **Recursos de Aprendizagem**

Template *instructional design* - (ID) da FaD.

Tutoriais.

Artigo M.1.A.1 - Orientações para a Prática Síncrona e Assíncrona de de Moreira, D. & Barros, D. (2020), [aqui](#).

**#M.1.1** - Fórum de Soluções da e-Atividade 1.

### **Produto final**

Submissão do *instructional design* do primeiro tema, no contexto da FaD, através da área criada para o efeito, em **#M.1.A.1 - Entrega do *Instructional Design***, [aqui](#).

### **Avaliação**

*Instructional design (ID)* - 30%.

## **e-Atividade 2 - Planeamento e desenho do curso de simulação**

### **Descrição**



INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL, IP  
DELEGAÇÃO REGIONAL CENTRO  
CENTRO DE EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE LEIRIA  
1) No contexto da Formação a Distância

Cofinanciado por:



UNIÃO EUROPEIA  
Fundo Social Europeu

(FaD) e com base no *instructional design* (ID) elaborado na e-Atividade anterior, construa o respetivo roteiro, utilizando o Template #M.1.A.2.1 – Roteiro de e-Atividades, [aqui](#).

2) Elabore também, com base no *instructional design* (ID) e no roteiro de e-Atividades, a planificação do primeiro tema da UFCD, utilizando o Template #M.1.A.2.2 - Planificação, [aqui](#).

16

### Recursos de Aprendizagem

Template do Roteiro e Grelha de planificação.

Ferramentas da plataforma.

#M.1.2 - Fórum de Dúvidas da e-Atividade 2.

### Produto final

Submissão dos dois ficheiros, Roteiro e planificação do primeiro tema, através da área criada para o efeito, em #M.1.A.2. - Entrega de Roteiro e Planificação da FaD, [aqui](#).

### Avaliação

Roteiro e planificação do primeiro tema da UFCD - 40%.



INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL, IP  
DELEGAÇÃO REGIONAL CENTRO  
CENTRO DE EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE LEIRIA  
**e-Atividade 3 - Criação e**

Cofinanciado por:



## **estruturação do curso de simulação na plataforma de aprendizagem**

### **Descrição**

Aplicação prática da aprendizagem para criar, estruturar e parametrizar o primeiro tema da UFCD, no espaço disponibilizado na plataforma que vai usar como e-Formador.

17

### **Recursos de Aprendizagem**

Tutoriais explicativos das funcionalidades da plataforma.

Plataforma digital de aprendizagem.

[#M.1.3 - Fórum de Soluções da e-Atividade 3.](#)

### **Produto final**

Criação do primeiro tema da UFCD final da FaD.

### **Avaliação**

Implementação da primeira e-Atividade da UFCD final da FaD - 30%.



INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL, IP  
DELEGAÇÃO REGIONAL CENTRO  
CENTRO DE EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE LEIRIA

Cofinanciado por:



## *Instructional design – ID 2*



## Aprendizagem Online

Módulo dedicado à avaliação online, nas suas várias dimensões, níveis e tipologias. O e-Participante irá aprender a planear e desenvolver estratégias de avaliação rigorosas e adequadas ao tempo do curso/módulo, definindo critérios e ponderações de avaliação, por curso, módulo e e-Atividade.

 Questionário	 Assiduidade
 SCORM/AICC Pacote SCORM	 Chat
 Sondagem	 Fórum
 Teste	 Glossário
 Trabalho	 Inquérito predefinido

19

Fonte: Plataforma Moodle IIEFP, IP

**Período:** decorre entre os dias **09 de julho e 15 de julho**.

**Competência a desenvolver:**

- Domínio dos princípios e técnicas da avaliação da aprendizagem online.

**Orientações de trabalho:**

Ao longo deste módulo terão **duas e-Atividades** para realizar:

**e-Atividade 1 - Definição do Sistema de Avaliação da Aprendizagem online**



1) Autoaprendizagem com base na exploração livre e análise dos artigos, na Pasta *#M.2.1 – Artigos para explorar* [aqui](#), sobre avaliação online, com o intuito de identificar e aplicar conceitos e princípios da avaliação da aprendizagem online, nomeadamente:

- a) Tipos de Avaliação a distância (diagnóstica, formativa e sumativa).
- b) Técnicas de Avaliação: observação e inquirição, medição.
- c) Estratégia de avaliação: avaliação por pares, autoavaliação, heteroavaliação.
- d) Ferramentas de avaliação: questionários, testes (escolha múltipla, verdadeiro-falso, questões abertas curtas e de desenvolvimento, e outros), trabalhos escritos, outros.

20

2) Discussão em grupos separados (**quatro**), entre os dias 19 e 21 de maio, orientada em torno da construção de um vídeo, a partir de um PowerPoint, que espelhe a reflexão da importância da avaliação online, tendo em conta as alíneas acima.

### Recursos de Aprendizagem

Lagarto, J.R. (2009). Avaliação em e-Learning, in Educação, Formação & Tecnologias, vol. 2 (1).

Amante, L.; Oliveira, I.; Pereira, A. (2017). Cultura da avaliação e contextos digitais de aprendizagem: o modelo PRACT. "ReDOC: Revista Docência e Cibercultura" (em linha). ISSN 2594-9004. Vol. 1, nº1. P. 135-150.

Ferramentas da plataforma.

PowerPoint

Fórum de Trabalho Colaborativo, [aqui](#).

### Produto final



os tipos, estratégias, técnicas e ferramentas de avaliação online a partilhar [aqui](#).

### Avaliação

Criação de Vídeo - 40%.

**e-Atividade 2 - Criação de um instrumento de avaliação da aprendizagem na respetiva área da simulação**

21

### Descrição

Utilização **das funcionalidades da plataforma** office 365 para:

- 1) criar uma equipa, onde coloque os e-Formadores e um colega de curso;
- 2) fazer o planner do dia de avaliação;
- 3) fazer um formulário de avaliação (escolha múltipla);
- 4) criar uma tarefa no Teams que inclua o formulário;
- 5) Por último, e depois do colega responder, exporte os dados da avaliação para um ficheiro excel, colocando [aqui](#) o ficheiro e a ligação de partilha para colaboração.

### Recursos de Aprendizagem

Tutoriais das funcionalidades da plataforma digital office 365.

[Fórum de Soluções](#).

### Produto final

Criação de equipa, planner e um formulário de avaliação, usando a plataforma digital office 365.



INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL, IP  
DELEGAÇÃO REGIONAL CENTRO  
CENTRO DE EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE LEIRIA

Cofinanciado por:



### Avaliação

Criação de equipas, planner e formulário de avaliação - 60%.





INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL, IP  
DELEGAÇÃO REGIONAL CENTRO  
CENTRO DE EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE LEIRIA

Cofinanciado por:



23

### *Instructional design – ID 3*



### Módulo 3 - Dinamização da Aprendizagem Online

Módulo centrado na orientação da aprendizagem, individual e em grupos, online. Aqui o e-Participante irá desenvolver e aprofundar estratégias pedagógicas capazes de orientar e ajudar o e-Formando a progredir no percurso de aprendizagem (ritmo), centrando-se na resolução de problemas, na criação de tarefas/e-Atividades adequadas e no uso das ferramentas para a interação e comunicação no seio da comunidade virtual.

24



Fonte: Fonte: Ceducaf (2019)

**Período:** decorre entre os dias **17 de julho e 23 de julho.**

**Competência a desenvolver:**

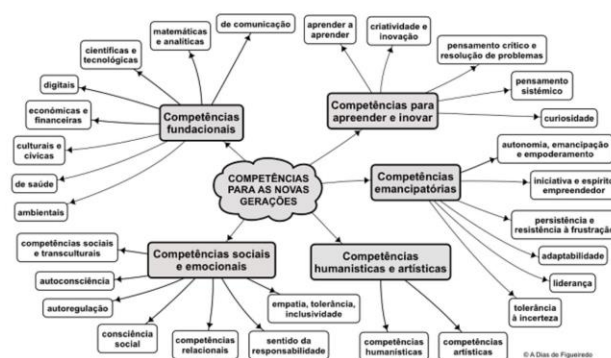
- Domínio dos princípios e técnicas da comunicação na aprendizagem online.



Ao longo deste módulo terão **duas e-Atividades** para realizar:

### e-Atividade 1 - Sistema de Comunicação e Dinamização para a Aprendizagem

#### Online



25

#### Descrição

- 1) Analise o Artigo #M.2.1.1 - Comunicação Mediatizada por Computador e Educação Online: da Distância à Proximidade, [aqui](#).
- 2) Reflita sobre como se ensina e se aprende online, no século XXI, articulando as ideias do artigo que leu com as “competências para as novas gerações” (Figueiredo, A.D. (2017), representadas na imagem supra.
- 3) Adicionalmente, pesquise um vídeo que ilustre a importância da netiqueta na comunicação online.

#### Recursos de Aprendizagem



INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL, IP  
DELEGAÇÃO REGIONAL CENTRO  
CENTRO DE EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE LEIRIA  
Artigo Comunicação Mediatizada por

Cofinanciado por:



Computador e Educação Online: da Distância à Proximidade de Quintas-Mendes, A., Morgado, L., & Amante, L. (2010).

Artigo Didática Online de Mello, D. & Barros, D. (2014), [aqui](#).

Tutoriais.

Recursos abertos.

Fórum de Soluções, [aqui](#).

26

### Produto Final

Breve reflexão acerca da importância da comunicação online e partilha da **ligação para o vídeo** selecionado (Youtube, Vimeo, entre outros) no Fórum #M.2.1.2 – Comunicação online, [aqui](#).

### Avaliação

Reflexão e partilha de vídeo - 30%.

## e-Atividade 2 - Criação de Ferramentas de Dinamização de Aprendizagem no Curso de Simulação

### Descrição

- 1) Crie um e-Conteúdo recorrendo à ferramenta H5P na plataforma moodle.
- 2) Depois da criação, faça o download do ficheiro para o seu computador.
- 3) Registe-se no site **H5P.org** e carregue no mesmo o conteúdo elaborado.
- 3) Implemente o e-Conteúdo na primeira e-Atividade da UFCD que se encontra em elaboração no moodle e, por último, disponibilize o mesmo na equipa criada no Teams.



INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL, IP  
DELEGAÇÃO REGIONAL CENTRO  
CENTRO DE EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE LEIRIA

Cofinanciado por:



### Recursos de Aprendizagem

Tutoriais da ferramenta H5P.

Tutorial de inserção da e-Ferramenta H5P no Teams [aqui](#).

Tutoriais das plataformas moodle e office 365 [aqui](#).

Fórum de discussão.

27

### Produto final

Criação e implementação de um e-Conteúdo na primeira e-Atividade da UFCD que se encontra em elaboração no moodle e disponibilização do mesmo na equipa criada no Teams.

### Avaliação

Criação e implementação do e-Conteúdo - 70%.



INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL, IP  
DELEGAÇÃO REGIONAL CENTRO  
CENTRO DE EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE LEIRIA

Cofinanciado por:



28

## *Instructional design – ID 4*



## Módulo 4 - Criação e Utilização de Conteúdos Educativos

Neste módulo, pretende-se desenvolver capacidades que permitam aos e-Participantes selecionar e criar os conteúdos digitais, que possam levar o e-Formando a atingir os resultados da aprendizagem, enquadrando temas e subtemas, interação, comunicação e respetiva avaliação.

29



Fonte: Secaf, V. (2018)

**Período:** decorre entre os dias 27 de julho a 03 de agosto.

### Competências a desenvolver:

- Criação e implementação de eConteúdos.
- Aperfeiçoamento de técnicas e instrumentos de criação de eConteúdos educativos digitais e respetiva avaliação.
- Seleção e adaptação de eConteúdos educativos externos.



Ao longo deste módulo terão **duas** e-Atividades para realizar:

### **e-Atividade 1 – Planeamento de e-Conteúdos educativos**

#### **Descrição**

30

Complete os documentos pedagógicos (*instructional design*, roteiro de atividades e planificação) tendo em conta todas as e-Atividades da UFCD da FaD que irá implementar.

#### **Recursos de Aprendizagem**

Templates e tutoriais.

Fórum de soluções.

#### **Produto final**

Entrega dos documentos pedagógicos finais (*instructional design*, roteiro de atividades e planificação), em # M.4.1 - Entrega de Materiais Pedagógicos, **num único ficheiro**, [aqui](#).

#### **Avaliação**

Documentos pedagógicos finais - 40%





## Digital e Alojamento no Curso de Simulação

### Descrição

- 1) Recorrendo quer à plataforma moodle quer a diferentes ferramentas, ponha em prática os conhecimentos adquiridos até agora e conclua a UFCD da FaD.
- 2) Transponha os recursos criados na UFCD da FaD para a equipa Teams (vídeos, sites, ficheiros, e-Atividades).

31

### Recursos de Aprendizagem

Tutoriais.

Recursos abertos.

Fórum de soluções.

### Produto final

Criação e implementação de eConteúdos educativos digitais e respetiva avaliação, tendo em conta o *instructional design*, o roteiro e a planificação elaborada anteriormente.

### Avaliação

Criação e implementação da UFCD da FaD - 60%



INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL, IP  
DELEGAÇÃO REGIONAL CENTRO  
CENTRO DE EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE LEIRIA

Cofinanciado por:



## *Instructional design – ID 5*



## Módulo 5 - Simulação Pedagógica

Este módulo destina-se à afinação do projeto formativo na plataforma de simulação e teste deste, através da avaliação entre pares. Cada e-Participante deverá, assim, implementar o seu curso e testar o mesmo, em grupo, refletindo sobre a sua utilidade e eficácia.



33

**Período:** decorre entre os dias **04 de agosto a 10 de agosto**.

### Competências a desenvolver:

- Apresentação de soluções alternativas e sugestões de estratégias pedagógicas diversificadas.
- Análise e autoanálise de planeamento, implementação e dinamização dos projetos formativos simulados (avaliação entre pares).

### Orientações de trabalho:

Ao longo deste módulo terão apenas **uma** e-Atividade para realizar:



INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL, IP  
DELEGAÇÃO REGIONAL CENTRO  
CENTRO DE EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE LEIRIA  
**e-Atividade 1 - Teste do Curso de**

Cofinanciado por:



## **Simulação e Avaliação Entre Pares**

### **Descrição**

Esta e-Atividade tem como principal objetivo promover, de forma colaborativa e cooperativa, a simulação e avaliação entre pares da UFCD da FaD.

### **Recursos de Aprendizagem**

Lista da constituição dos pares para a realização das simulações e avaliações.

UFCD da FaD final.

Formulário de avaliação dos pares.

### **Produto final**

Avaliação entre pares da UFCD da FaD, em #M.5.1 – Avaliação Entre Pares.

### **Avaliação**

Avaliação final da UFCD da FaD e dos e-Participantes - 100%

34



INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL, IP  
DELEGAÇÃO REGIONAL CENTRO  
CENTRO DE EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE LEIRIA

Cofinanciado por:



## Conclusão da FaD

No final do Formação Pedagógica Contínua do Formador a Distância (e-Formador) será feita, pelos e-Formandos, a avaliação da FaD, a submeter na plataforma em **#M.5.2 – Avaliação da Ação.**

**Anexo III- Guia e Roteiro de  
aprendizagem modelo e-Formador  
– MDFP@**



INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL, IP  
DELEGAÇÃO REGIONAL CENTRO  
CENTRO DE EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE LEIRIA



## FORMAÇÃO A DISTÂNCIA (FAD)

### **Guia e Roteiro do Curso**

Formação Pedagógica Contínua do Formador a Distância (e-Formador)



## Índice

Ficha técnica do curso .....	3
Destinatários .....	3
Pré-requisitos .....	3
Objetivos gerais .....	4
Objetivos específicos .....	4
Certificação .....	5
Duração .....	5
Horário das sessões síncronas .....	5
Elenco modular .....	6
Roteiro do curso .....	7
Módulo 0 .....	7
Módulo 1 .....	9
Módulo 2 .....	11
Módulo 3 .....	12
Módulo 4 .....	14
Módulo 5 .....	16
Avaliação .....	17





## Ficha técnica do curso

### Formação Pedagógica Contínua do Formador a Distância (e-Formador)

e-Coordenadora: XXXXXXXX

email: [XXXXXXXX](mailto:XXXXXXXX)

e-Formadores:

XXXXXXXXXX (parte técnica)

email: [XXXXXXXX](mailto:XXXXXXXX)

Paula Valente (parte pedagógica)

[paula.alexandra.valente@iefp.pt](mailto:paula.alexandra.valente@iefp.pt)

### Destinatários

Todos os formadores e/ou especialistas da formação detentores **Certificado de Competências Pedagógicas de Formador (CCP)**, que pretendam ser detentores do **Certificado de Competências Pedagógicas de Especialização (CCPE) de e-Formando** que lhes permite desenvolver eAtividades formativas em ambiente *online*, com recurso a tecnologias e recursos digitais, tais como plataformas de aprendizagem, aplicações móveis e outros meios *online* ou *offline* que permitam a mediação, comunicação e interação com indivíduos ou grupos, a distância, com fins educativos/formativos, em contextos formais, não formais e informais.

### Pré-requisitos

Os candidatos à **Formação Pedagógica Contínua de Formadores – e-Formando** devem reunir os seguintes requisitos de acesso:

- Qualificação de nível superior.
- Certificado de Competências Pedagógicas (CCP).



- 50 horas, comprovadas, de experiência formativa enquanto formador.
- Computador funcional equipado com placa de som, microfone, colunas de som, ligação à Internet.
- Competências adequadas ao nível da literacia digital.

### Objetivos gerais

Dotar os participantes das competências necessárias ao exercício de funções de formador a distância, em diferentes contextos de aprendizagem – formal, não formal e informal e com diversos destinatários, jovens e adultos e ainda modalidades de formação inicial ou contínua – atualização, aperfeiçoamento ou reciclagem.

### Objetivos específicos

Tendo em conta o perfil do e-Formando e as características da modalidade e-Learning face ao contexto geral da Formação Profissional no IEFP, e em Portugal, no final do curso os e-Formandos, deverão ser capazes de:

- Caracterizar a modalidade e-Learning;
- Identificar os principais componentes de um sistema e-Learning;
- Identificar as competências exigíveis ao e-Formando em função dos sistemas em que intervém;
- Reconhecer a evolução do perfil dos e-Formadores no que diz respeito às tecnologias digitais.
- Preparar e aplicar uma metodologia adequada aos objetivos, aos públicos-alvo e ao contexto de formação;
- Identificar os aspetos a ter em conta na seleção dos métodos e técnicas pedagógicos em e-Learning;
- Formar e trabalhar em ambientes e-Learning;
- Orientar e dinamizar grupos em ambiente e-Learning;



- Utilizar e conceber de forma adequada os recursos didáticos na formação, em suportes diversificados em função da estratégia pedagógica adotada para o e-Learning;
- Adequar o processo de aprendizagem à especificidade dos jovens e adultos;
- Desenvolver uma relação pedagógica eficaz e produtiva, de forma colaborativa e cooperativa, flexível e inclusiva;
- Desenvolver uma avaliação estratégica para a formação, útil à prática pedagógica, tendo em conta o seu grupo de recrutamento, e como parte integrante de um sistema interativo de avaliação da formação através de e-Learning;
- Fazer uma autoavaliação relativamente à sua prática.

### **Certificação**

No final do curso *Formação Pedagógica Contínua do Formador a Distância (e-Formando)* será atribuído o **Certificado de Competências Pedagógicas de Especialização (CCPE)** de e-Formando aos e-Participantes.

### **Duração**

60h (das quais 8 sessões síncronas), de 25 de junho a 10 de agosto de 2020.

### **Horário das sessões síncronas**

Definidas no cronograma do curso, podendo ser ajustadas posteriormente.



## Elenco modular

Os conteúdos programáticos do curso de Formação Pedagógica Contínua do Formador a Distância (e-Formando) serão organizados por módulos/temas, segundo um desenvolvimento sequencial.

<b>Módulo 0</b>	Introdução ao e-Learning e ao Ambiente Online (10h)
<b>Módulo 1</b>	Design de Cursos de Formação Online (10h)
<b>Módulo 2</b>	Avaliação de Aprendizagem Online (10h)
<b>Módulo 3</b>	Dinamização da Aprendizagem Online (10h)
<b>Módulo 4</b>	Criação e Utilização de Conteúdos Educativos (10h)
<b>Módulo 5</b>	Simulação Pedagógica (10h)
<b>Total</b>	<b>60h</b>



## Roteiro do curso

### Módulo 0

MÓDULO AMBIENTACÃO ONLINE FAD	
NOME	Introdução ao e-Learning e ao Ambiente Online (10 h)
DADOS DA UNIDADE FORMAÇÃO A DISTÂNCIA	
SINOPSE	Visa ambientar o formando no curso a distância e no uso da plataforma online ou aplicação. É um módulo de nivelamento de formandos, no qual são dados exemplos práticos de uso do ambiente online e são identifica-dos os conceitos do ensino a distância e e-learning, o papel e funções do e-Formando e dos e-Formandos, demonstrando a realização de tarefas, e evidenciando o cronograma e o seu uso em favor da gestão do tempo do formando e do formador. Tem a duração de três dias, que decorrerá de <b>25 de junho a 01 de julho</b>
CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS	<ul style="list-style-type: none"><li>• Uso da Plataforma como formando e como formador.</li><li>• Plataformas como formador ou orientadas para autoformação.</li><li>• Conceitos de ensino a distância e aprendizagem suportada em tecnologias digitais.</li><li>• Modalidades e formas de organização do ensino a distância.</li><li>• Papel do e-Formando e do eFormando</li><li>• Gestão do tempo e autonomia na aprendizagem.</li></ul>
OBJETIVOS E COMPETÊNCIAS	<p><b>Objetivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Identificar e testar as funcionalidades da plataforma digital de aprendizagem.</li><li>• Identificar os conceitos relacionados com o e-Learning e as novas dimensões do ensino e da aprendizagem no e-Learning.</li><li>• Reconhecer as mudanças no papel do eFormando e e-Formando face ao modelo de formação presencial.</li><li>• Refletir acerca do potencial da aprendizagem suportada em tecnologias digitais.</li></ul> <p><b>Competências:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Aperfeiçoamento da utilização de ferramentas para formação a distância</li><li>• Desenvolvimento de novos conceitos ligados à Formação a distância</li></ul>



<b>RECURSOS</b>	Glossário, tutoriais, manual, ferramentas da plataforma
<b>AVALIAÇÃO</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Participação e interação na plataforma</li><li>• Preenchimento de Ficha de Registo</li><li>• Questionário</li></ul>
<b>BIBLIOGRAFIA PRINCIPAL</b>	<p>Dias , A., &amp; Rocha, A. (2018). Referencial de Formação Pedagógica Contínua do Formador a Distância (e-Formador). Lisboa: IÉFP - Instituto do Emprego e da Formação Profissional e TecMinho Associação Universidade - Empresa para o Desenvolvimento.</p> <p>Morgado, L. (2001). O PAPEL DO PROFESSOR EM CONTEXTOS DE ENSINO ONLINE: Problemas e virtualidades, pp. 125-138.</p> <p>Valente, P., &amp; Barros , D. (2019). A eSupervisão Didático-Pedagógica de cursos de formação e-Learning em contexto empresarial: estudo de caso em Portugal. CIDTFF - Indagatio Didactica - Universidade de Aveiro vol. 11 (4) ISSN: 1647-3582.</p>



## Módulo 1

IDENTIFICAÇÃO DA UNIDADE FORMAÇÃO A DISTÂNCIA	
Nome	Design de Cursos de Formação Online (10h)
DADOS DA UNIDADE FORMAÇÃO A DISTÂNCIA	
SINOPSE	Aprender a desenvolver o design de cursos a distância, usando sempre a máxima do simplex (KISS – Keep It Simple and Sexy), significando que cada curso/módulo/eConteúdo se foca no que é essencial, para que planejar e gerir o curso a distância possa ser feito de forma simples, eficaz e pedagogicamente adequada às necessidades e contexto dos formandos. Este módulo decorrerá de 03 de julho a 08 de julho.
CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS	<ul style="list-style-type: none"><li>• Planeamento de curso (duração, tema, resultados de aprendizagem).</li><li>• Modelo pedagógico.</li><li>• Plano de eConteúdos.</li><li>• Tipos de comunicação: síncrona e assíncrona, no eConteúdo ou orientada pelo e-Formando.</li><li>• Avaliação.</li><li>• Simulação: ferramentas da plataforma para criação de cursos (modo de edição – títulos e descrições).</li></ul>
OBJETIVOS E COMPETÊNCIAS	<p><b>Objetivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Interpretar os conceitos e princípios do design instrucional aplicados aos modelos de formação “colaborativo” e de “autoformação”.</li><li>• Selecionar e analisar diferentes modelos de design de cursos online.</li><li>• Identificar e aplicar técnicas de planeamento de cursos de formação online.</li><li>• Identificar e utilizar os recursos da plataforma digital para criar e estruturar cursos em e-learning.</li></ul> <p><b>Competências:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Desenvolvimento de design de cursos de formação online.</li><li>• Expansão da capacidade de Planificação</li><li>• Aperfeiçoamento do desempenho na utilização de ferramentas para formação a distância</li></ul>
RECURSOS	Template de modelo de instrucional design da FAD, Roteiro e Planificação; tutoriais; Ferramentas da plataforma, nomeadamente o Fórum; documentação de suporte
AVALIAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"><li>• Participação e interação na plataforma</li><li>• Submissão do instrucional design no contexto da FAD</li></ul>



	<ul style="list-style-type: none"><li>• Roteiro e Planificação das e EAtividades</li><li>• Implementação do primeiro módulo da UFCD final da FAD</li></ul>
<b>BIBLIOGRAFIA PRINCIPAL</b>	Moreira, D. & Barros, D. (2020). Orientações para a Prática Síncrona e Assíncrona.





## Módulo 2

IDENTIFICAÇÃO DA UNIDADE FORMAÇÃO A DISTÂNCIA	
Nome	Avaliação da Aprendizagem Online (10h)
DADOS DA UNIDADE FORMAÇÃO A DISTÂNCIA	
SINOPSE	Módulo dedicado à avaliação online, nas suas várias dimensões, níveis e tipologias. O participante irá aprender a planear e desenvolver estratégias de avaliação rigorosas e adequadas ao tempo do curso/módulo, definindo critérios e ponderações de avaliação, por curso, módulo e atividade. Este módulo decorrerá de <b>09 de julho a 15 de julho</b> .
CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS	<ul style="list-style-type: none"><li>• Tipos de Avaliação a distância (diagnóstica, formativa e sumativa).</li><li>• Técnicas de Avaliação: observação e inquirição, medição.</li><li>• Estratégia de avaliação: avaliação por pares, autoavaliação, hetero avaliação.</li><li>• Ferramentas de avaliação: questionários, testes (escolha múltipla, verdadeiro-falso, questões abertas curtas e de desenvolvimento, e outros), trabalhos escritos, outros.</li><li>• Utilização das Learning Analytics para avaliação da qualidade da formação.</li></ul>
OBJETIVOS E COMPETÊNCIAS	<p><b>Objetivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Identificar e aplicar conceitos e princípios da avaliação da aprendizagem online.</li><li>• Distinguir e selecionar estratégias de acompanhamento e avaliação da aprendizagem online.</li><li>• Identificar e utilizar as ferramentas da plataforma digital para construir instrumentos de avaliação.</li><li>• Refletir acerca das potencialidades e limites da utilização das Learning Analytics.</li></ul> <p><b>Competências:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Domínio dos princípios e técnicas da avaliação da aprendizagem online.</li></ul>
RECURSOS	Documentação de suporte sobre avaliação da aprendizagem online. Ferramentas da Plataforma moodle e do <del>office</del> 365 Tutoriais das funcionalidades das plataformas digitais.
AVALIAÇÃO	Criação de Vídeo e Criação de equipas, planner e formulário de avaliação.



<b>BIBLIOGRAFIA PRINCIPAL</b>	<p>Lagarto, J.R. (2009). Avaliação em e-Learning, in Educação, Formação &amp; Tecnologias, vol. 2 (1).</p> <p>Amante, L.; Oliveira, I.; Pereira, A. (2017). Cultura da avaliação e contextos digitais de aprendizagem: o modelo PRACT. "ReDOC: Revista Docência e Cibercultura" (em linha). ISSN 2594-9004. Vol. 1, nº1. P. 135-150.</p>
-------------------------------	--



### Módulo 3

IDENTIFICAÇÃO DA UNIDADE FORMAÇÃO A DISTÂNCIA	
Nome	Dinamização da Aprendizagem Online (10h)
DADOS DA UNIDADE FORMAÇÃO A DISTÂNCIA	
SINOPSE	Módulo centrado na orientação da aprendizagem de indivíduos e grupos online. Aqui o eParticipante irá desenvolver e aprofundar estratégias pedagógicas capazes de orientar e ajudar o formando a progredir no percurso de aprendizagem (ritmo), centrando-se na resolução de problemas, na criação de tarefas/eAtividades adequadas e no uso das ferramentas para a interação e comunicação com os e-Formandos. Este módulo decorrerá de <b>17 de julho a 23 de julho</b> .
CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS	<ul style="list-style-type: none"><li>• Estratégias e situações de aprendizagem online.</li><li>• Design de eAtividades: da mais simples à mais complexa, tempo para realização, tipo de atividade (individual, grupo), instruções e local para entrega, critérios de avaliação.</li><li>• Tipos de eAtividades/ferramentas: escrita de trabalho, templates, construção de trabalho colaborativo em ferramentas wiki, diários, glossários, vídeos, etc.</li><li>• Avaliação de eAtividades de comunicação/interação: implicações dos modelos de interação escolhidos.</li><li>• Ferramentas de comunicação síncrona e assíncrona do formador com os formandos (chat e fórum; integração com ferramentas externas: whatsapp, facebook WhatsApp , Zoom e Teams).</li></ul>
OBJETIVOS E COMPETÊNCIAS	<p><b>Objetivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Identificar as diferentes funções do e-Formando na dinamização de indivíduos e grupos online (tutor, moderador, facilitador).</li><li>• Identificar, caracterizar e implementar estratégias de dinamização e motivação de indivíduos e grupos em contextos de aprendizagem online.</li><li>• Selecionar ferramentas de comunicação síncronas e assíncronas internas e externas à plataforma de aprendizagem (redes sociais, aplicações de comunicação instantânea, p.e., WhatsApp, etc.).</li><li>• Criar e parametrizar diferentes ferramentas de comunicação e dinamização.</li></ul> <p><b>Competências:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Capacidade de Dinamização da aprendizagem online</li></ul>
RECURSOS	Tutoriais e ferramenta H5P.



	Tutoriais das plataformas moodle e office 365. Fórum de discussão.
<b>AVALIAÇÃO</b>	Análise e síntese de um recurso Conceção de um eConteúdo usando as ferramentas da plataforma H5P Incorporação do eConteúdo criado na UFCD a Distância a implementar no moodle e no Teams.
<b>BIBLIOGRAFIA PRINCIPAL</b>	Madalena, E. V. (2013). Netiqueta – As regras sociais de comportamento e comunicação na internet . Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Quintas-Mendes, A., Morgado, L., & Amante, L. (2010). Comunicação Mediatizada por Computador e Educação Online: da Distância à Proximidade Mello, D. & Barros, D. (2014). Didática Online.



## Módulo 4

IDENTIFICAÇÃO DA UNIDADE FORMAÇÃO A DISTÂNCIA	
Nome	Criação e utilização de Conteúdos Educativos (10h)
DADOS DA UNIDADE FORMAÇÃO A DISTÂNCIA	
SINOPSE	Pretende-se neste módulo desenvolver capacidades que permitam aos participantes selecionar e criar os eConteúdos digitais, que possam levar o formando a atingir os resultados de aprendizagem, enquadrando temas e subtemas, interação e comunicação com o formando, e respetiva avaliação. Este módulo decorrerá de <b>27 de julho a 03 de agosto</b> .
CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS	<ul style="list-style-type: none"><li>• eConteúdo - Temas e subtemas, visual (ler, ver, ouvir), reutilização de conteúdos.</li><li>• Tempo do eConteúdo, ritmo, sumário, unidades/lições (início, meio e fim - fechamento do eConteúdo).</li><li>• Ferramentas da plataforma para criação de conteúdos educativos.</li><li>• Ferramentas externas para criação de conteúdos educativos (Ferramentas de autor).</li><li>• Vantagens e inconvenientes do recurso a base de dados de conteúdos educativos.</li><li>• Estratégia de comunicação e de interação do conteúdo com o formando.</li><li>• Implementação e avaliação da qualidade dos conteúdos educativos.</li></ul>
OBJETIVOS E COMPETÊNCIAS	<p><b>Objetivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Identificação das possibilidades de seleção e produção de conteúdos (dentro e fora da Plataforma).</li><li>• Identificação e caracterização das ferramentas da plataforma para criar o eConteúdo.</li><li>• Identificar e caracterizar os diferentes portais de Recursos Educativos Abertos.</li><li>• Identificar técnicas e instrumentos de criação de conteúdos educativos digitais e sua avaliação.</li><li>• Implementar técnicas de planeamento e criação de conteúdos educativos.</li><li>• Selecionar e adaptar conteúdos educativos externos.</li><li>• Identificar e implementar mecanismos de validação da qualidade, rigor e acessibilidades dos e-conteúdos educativos.</li><li>• Aplicar os procedimentos para inserir um conteúdo educativo criado com ferramenta externa ou em plataforma de aprendizagem (Moodle, BlackBoard, outra).</li></ul> <p><b>Competências:</b></p>



	<ul style="list-style-type: none"><li>• Implementação e produção de e-Conteúdos.</li><li>• Aperfeiçoamento de técnicas e instrumentos de criação de e-Conteúdos educativos digitais e sua avaliação.</li><li>• Seleção e adaptação de eConteúdos educativos externos.</li></ul>
<b>RECURSOS</b>	Fórum e ferramentas da plataforma moodle do IEFP e Teams. Tutoriais de criação de e-Conteúdos educativos. Templates dos documentos pedagógicos. Local de submissão da atividade.
<b>AVALIAÇÃO</b>	Documentos pedagógicos finais ( <i>instructional design</i> , roteiro de atividades e planificação) Criação de e-Conteúdos educativos digitais e respetiva avaliação no moodle e no Teams.
<b>BIBLIOGRAFIA PRINCIPAL</b>	Disponibilizada ao longo da FAD



## Módulo 5

IDENTIFICAÇÃO DA UNIDADE FORMAÇÃO A DISTÂNCIA	
Nome:	Simulação Pedagógica (10h)
DADOS DA UNIDADE FORMAÇÃO A DISTÂNCIA (UFAD)	
SINOPSE	Este módulo destina-se à afinação do projeto formativo na plataforma de simulação e teste deste, através da avaliação interpares. Cada participante deverá assim implementar e testar o seu curso com um ou mais colegas de grupo e refletir sobre a sua utilidade e eficácia. Este módulo decorrerá de <b>04 de agosto a 10 de agosto</b> .
CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS	<ul style="list-style-type: none"><li>• Dimensões e indicadores da qualidade num projeto formativo em e-learning.</li><li>• Dinamizar o curso/unidade de aprendizagem em simulação pedagógica com formandos/colegas.</li><li>• Análise e autoanálise do desempenho de e-Formando em contexto simulado.</li><li>• Autoavaliação de resultados do curso de simulação testado.</li></ul>
OBJETIVOS E COMPETÊNCIAS	<p><b>Objetivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Identificar os aspetos pedagógicos mais importantes na aprendizagem online.</li><li>• Exercitar a análise e autoanálise de planeamento, implementação e dinamização dos projetos formativos simulados (avaliação interpares).</li></ul> <p><b>Competências:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Apresentação de soluções alternativas e sugestões de estratégias pedagógicas diversificadas.</li><li>• Exercitação da análise e autoanálise de planeamento, implementação e dinamização dos projetos formativos simulados (avaliação entre pares).</li></ul>
RECURSOS	Ferramentas da plataforma moodle do IEFP e Host Services
AValiação	Apresentação do projeto FAD. Avaliação da ação
BIBLIOGRAFIA PRINCIPAL	Barros, D.M.V.& Neves, C. (2014). Grelha de Estudo e Observação de Cursos em E-Learning Empresarial. is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.



## Avaliação

Todos os módulos são de realização obrigatória e em cada módulo existirão diversas e-Atividades a realizar, consoante as temáticas.

A avaliação das aprendizagens dos formandos será realizada através do cumprimento das tarefas e e-Atividades propostas, prazo de realização, qualidade da participação, e pela análise dos produtos concebidos no decorrer dos módulos.

É em função da análise destes diferentes elementos que resultará uma classificação final de curso, de acordo com a escala de avaliação quantitativa de 1 a 5 com a seguinte correspondência em termos qualitativos: **Nível 1 –Insuficiente; Nível 2 – Satisfatório; Nível 3 – Bom; Nível 4 – Relevante; Nível 5 – Excelente.**

Assim, em traços gerais, a aprovação do formando no final do curso será determinada pelos seguintes critérios:

- Considera-se que um formando teve aproveitamento no curso quando a sua classificação final for igual ou superior ao nível 2 - Suficiente, tendo realizado todos os módulos do curso.
- Considera-se que um formando não teve aproveitamento no curso quando a sua classificação final for igual ao nível 1 – Insuficiente, isto é, não tendo realizado todos os módulos e/ou e-Atividades do curso.



## **Anexo IV- Questionário institucional IEFP sobre a aplicação do modelo e- Formador – MDFP@**



## Ficha de avaliação da qualidade da formação

(a preencher pelos eFormandos)

...

\* Obrigatório

1. Designação da Ação: \*

2. Duração (horas): \*

3. Data de início: \*



4. Data de termo: \*



Seguinte

Página 1 de 8

### Nome de eFormando (facultativo)

A sua opinião sobre esta ação é muito importante para nós, na medida em que pode contribuir para a melhoria da qualidade da formação que desenvolvemos.

Agradecemos o preenchimento deste questionário, assinalando com um x, na escala de 1 a 4, a resposta que melhor traduz a sua opinião.

5. Nome do eFormando (m/f): \*

Anterior

Seguinte

Página 2 de 8

\* Obrigatório

## Programa da acção

### 6. PROGRAMA DA ACÇÃO \*

	Insuficiente	Regular	Bom	Muito bom
Objetivos da acção	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conteúdo da acção	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utilidade dos temas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Duração	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### 7. DESENVOLVIMENTO DA ACÇÃO \*

	Insuficiente	Regular	Bom	Muito bom
Motivação e participação dos eFormandos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Relacionamento no seio da comunidade online	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Atividades práticas/exercícios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Documentação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outros recursos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apoio do coordenador/a da acção	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Anterior

Seguinte

Página 3 de 8

\* Obrigatório

## INTERVENÇÃO DOS eFORMADORES

### 8. Indique o nome do eFormador/a \*

Introduza a sua resposta

### 9. Indique o nome do segundo eFormador/a (não preencher em caso de não se aplicar) \*

Introduza a sua resposta

10. Parâmetros (eFormador 1) \*

	Insuficiente	Regular	Bom	Muito bom
Domínio dos temas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Métodos utilizados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Linguagem utilizada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Empenhamento e apoio aos eFormandos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Relacionamento com os eFormandos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. Parâmetros (eFormador 2) \*

	Insuficiente	Regular	Bom	Muito bom
Domínio dos temas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Métodos utilizados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Linguagem utilizada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Empenhamento e apoio aos eFormandos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Relacionamento com os eFormandos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Anterior

Seguinte

Página 4 de 8

\* Obrigatório

## SUGESTÕES/CRÍTICAS

12. Temas considerados mais importantes

Introduza a sua resposta

13. Temas a desenvolver com maior profundidade

Introduza a sua resposta

14. Sugestões/críticas relativamente à plataforma utilizada (acessibilidade, entre outros que considere importantes) \*

Introduza a sua resposta

Anterior

Seguinte

Página 5 de 8

## Observações

Designadamente ações/temas em que gostaria de participar no futuro

15. Indique as observações

Introduza a sua resposta

Anterior

Seguinte

Página 6 de 8

## APRECIÇÃO GLOBAL

da ação de formação

16. Apreciação global da formação

Não gostei

Gostei pouco

Gostei

Gostei muito

Apreciação global da formação



Anterior

Seguinte

Página 7 de 8

\* Obrigatório

## Informação

17. Indique a data de preenchimento deste questionário \*

Introduza a data de entrada (dd/MM/yyyy)



Enviar-me um recibo por e-mail das minhas respostas

Anterior

Submeter

Página 8 de 8

Estes conteúdos são criados pelo proprietário do formulário. Os dados que submeter serão enviados para o proprietário do formulário. A Microsoft não é responsável pelas práticas de privacidade ou segurança dos seus clientes, incluindo os do proprietário deste formulário. Nunca revele a sua palavra-passe.

Com tecnologia do Microsoft Forms | [Privacidade e cookies](#) | [Termos de utilização](#)

**Anexo V- Formulário de validação do  
questionário de avaliação didática  
no modelo e-Formador (MDFP@)  
para formadores de língua inglesa**

## FORMULÁRIO DE VALIDAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

**Prezado (a) Professor (a) Doutor(a),**

Este formulário destina-se à 1ª fase da validação do instrumento que será utilizado na recolha de dados na minha investigação, cujo tema é e-Learning e Formação Profissional: cenários e estratégias didáticas para o Ensino de Inglês (LE/L2).

Com esta investigação, que terá como contexto específico de desenvolvimento o IIEFP, IP., pretende-se analisar a estrutura didática utilizada nos cursos e-Learning existentes e apresentar uma proposta de implementação de um curso de Língua Inglesa em e-Learning, capaz de preparar, de forma inovadora, os jovens e os adultos inseridos na perspetiva da Sociedade da Informação.

Para isso, solicito o especial favor da análise do questionário, no sentido de se verificar se há **Adequação, Objetividade, Coerência, Clareza e Repetição** na construção das questões aqui apresentadas. Caso julgue conveniente, por favor sugira as alterações no formulário de forma a que as questões aqui apresentadas se coadunem com a qualidade exigível deste questionário.

Os meus respeitosos agradecimentos,

Paula Valente

Perguntas e Opções de Resposta		Adequada			Objetiva			Clara			Coerente			Sugestão de melhoria na escrita/elaboração da pergunta
		Sim	Não	?	Sim	Não	?	Sim	Não	?	Sim	Não	?	
Parte 1 - Caracterização do perfil dos participantes ou respondentes	1. Idade	Múltipla												
	2. Género	Múltipla	x			x			x			x		
3. Habilitações Literárias?	Múltipla	x			x			x			x			
4. Tempo enquanto e-Formador (em anos)?	Múltipla	x			x			x			x			
5. Antes da pandemia COVID 19 já tinha ministrado cursos de língua inglesa a distância?	Múltipla	x			x			x			x			

Perguntas e Opções de Resposta			Adequada			Objetiva			Clara			Coerente			Sugestão de melhoria na escrita/elaboração da pergunta
			Sim	Não	?	Sim	Não	?	Sim	Não	?	Sim	Não	?	
Parte 2 - Caracterização dos aspetos didático e pedagógicos	6.O curso e-Formador contribuiu para aumentar as suas competências para ministrar formação a distância nos cursos de língua inglesa? Sim Não Se respondeu sim, justifique a resposta	Múltipla	x				x		x			x		A justificação é só para quem respondeu que "sim"?	
	7. Avalie numa escala de 1 a 5, em que 1 é menos importante para aumentar a aprendizagem da língua inglesa e 5 mais importante para aumentar a aprendizagem em língua inglesa nos cursos (UFCD) em língua inglesa ministrados na formação a distância no IEFP, IP.	Múltipla	x				x		x			x		A pergunta deve ser reformulada pois não está clara. Sugestão: Avalie numa escala de 1 a 5, (em que 1 é menos importante e 5 mais importante) a importância de cada uma das competências para aumentar a aprendizagem da língua inglesa nos cursos (UFCD) em língua inglesa ministrados na formação a distância no IEFP, IP.	
	A competência gramatical*														
	A competência sociolinguística*														
A competência discursiva*															

Parte 2 - Caracterização dos aspetos didático e pedagógicos	A competência comunicativa*													
	As competências pragmáticas*													
	Competência fonológica*													
	Capacidades interculturais e a competência de realização*													
	Capacidades práticas do quotidiano*													
	Competência de aprendizagem*													
	Competência linguística*													
	Competência lexical*													
	Competência semântica*													
	Competência ortográfica*													
	Competência funcional <sup>1</sup> *													
	competência digital <sup>2</sup> ** competência multilingue e multicultural*													

<sup>1</sup> De acordo com Council of Europe (2020). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors. Provisional Edition. Strasbourg: Council of Europe (<https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>)

<sup>2</sup> De acordo com a Agenda Digital 2020 (<http://ue-tia.anetia.pt/pt-pt/2020-digital-agenda>), de Competências Digitais (<https://epale.ec.europa.eu/pt/blog/epale-focus-digital-skills-way-accessing-learning-opportunities> e <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/policies/digital-skills-and-jobs>)



Perguntas e Opções de Resposta		Adequada			Objetiva			Clara			Coerente			Sugestão de melhoria na escrita/elaboração da pergunta
		Sim	Não	?	Sim	Não	?	Sim	Não	?	Sim	Não	?	
Parte 2 - Caracterização dos aspectos didático e pedagógicos	8. Avalie os aspectos abaixo, numa escala de 1 a 5, em que 1 é menos importante e 5 mais importante, relativamente aos aspectos didáticos e pedagógicos quando está a preparar um curso de língua inglesa a distância na formação profissional?	Múltipla	x			x				x				Sugestão: Avalie numa escala de 1 a 5, (em que 1 é menos importante e 5 mais importante), a importância de cada um dos aspectos didáticos e pedagógicos na preparação de um curso de língua inglesa a distância na formação profissional?
	Quantidade do conteúdo	Múltipla												
	Tempo de estudo	Múltipla												
	Objetivos	Múltipla												
	Competências	Múltipla												
	Interação entre os e-Formandos e e-Formadores	Múltipla												
	Atividades/Exercícios/Tarefas/ Desafios propostos	Múltipla												
	Ambiente de aprendizagem assíncrono	Múltipla												
	Diferentes formas de Avaliação	Múltipla												
	Quantidade do conteúdo	Múltipla												
Tempo de estudo	Múltipla													

Perguntas e Opções de Resposta		Adequada			Objetiva			Clara			Coerente			Sugestão de melhoria na escrita/elaboração da pergunta
		Sim	Não	?	Sim	Não	?	Sim	Não	?	Sim	Não	?	
Parte 2 - Caracterização dos aspectos didático e pedagógicos	9.Caso considere outros aspectos didáticos e pedagógicos não mencionados anteriormente, refira quais.	Múltipla	x			x			x			x		Sugestão: Caso considere relevantes/importantes outros aspectos didáticos e pedagógicos não mencionados na pergunta anterior, refira quais.
	10. Qual a carga horária semanal que considera necessária para a elaboração das atividades de Formação a Distância nos cursos de língua inglesa? Inferior a 4h De 5h a 10h De 10h a 20h Acima 20h	Múltipla	x			x			x			x		
	11.Numa escala de 1 a 5, em que 1 é pouco relevante e 5 muito relevante, avalie a utilização do TEAMS do ponto de vista do e-Formador para o ensino e aprendizagem da língua inglesa na formação a distância.	Múltipla	x			x			x			x		Sugestão: Numa escala de 1 a 5 (em que 1 é pouco relevante e 5 muito relevante), avalie a utilização do TEAMS do ponto de vista do e-Formador para o ensino e aprendizagem da língua inglesa na formação a distância.

Perguntas e Opções de Resposta		Adequada			Objetiva			Clara			Coerente			Sugestão de melhoria na escrita/elaboração da pergunta
		Sim	Não	?	Sim	Não	?	Sim	Não	?	Sim	Não	?	
Parte 2 - Caracterização dos aspectos didático e pedagógicos	12. Numa escala de 1 a 5, em que 1 não utiliza e 5 utiliza muito, <u>quais as</u> aplicações, softwares ou recursos que utiliza para o ensino e aprendizagem através do TEAMS?	x			x			x			x			Numa escala de 1 a 5 (em que 1 não utiliza e 5 utiliza muito), <u>quais as</u> aplicações, softwares ou recursos que utiliza para o ensino e aprendizagem através do TEAMS?
	Forms													
	Insights													
	OneNote													
	Whiteboard													
	Ment.io													
	Kahoot													
	MindMeister													
	Teamwork													
	Excal Video													
	myQuiz													
	BrainStorm													
	Flipgrid													
aulaPlaneta														
JoinNow														
Gameinar														
Mentimeter														
Tasks do Canvas e To Do														

Perguntas e Opções de Resposta		Adequada			Objetiva			Clara			Coerente			Sugestão de melhoria na escrita/elaboração da pergunta
		Sim	Não	?	Sim	Não	?	Sim	Não	?	Sim	Não	?	
Parte 2 - Caracterização dos aspectos didático e pedagógicos	13. Tendo em conta a sua experiência e o processo de ensino e aprendizagem nos cursos de língua inglesa na formação a distância, que plataformas/ferramentas/aplicação privilegiaria, por ordem de preferência:	x			x			x			x			
	Teams													
	Moodle													
	Zoom													
	Google Meeting													
	WhatsApp													
	Outro													
Justifique as suas escolhas.														

Perguntas e Opções de Resposta			Adequada			Objetiva			Clara			Coerente			Sugestão de melhoria na escrita/elaboração da pergunta	
			Sim	Não	?	Sim	Não	?	Sim	Não	?	Sim	Não	?		
<b>Parte 2 - Caracterização dos aspectos didático e pedagógicos</b>	<p>14. Numa escala de 1 a 5, em que 1 é pouco relevante e 5 muito relevante, indique a sua opinião sobre a autoavaliação e avaliação por pares enquanto estratégia de ensino e de aprendizagem nos cursos de língua inglesa em e-Learning (1 pouco relevante   5 muito relevante).</p>	Múltipla	x			x			x		Tem uma repetição	x			<p>Numa escala de 1 a 5 (em que 1 é pouco relevante e 5 muito relevante), indique a sua opinião sobre a autoavaliação e avaliação por pares enquanto estratégia de ensino e de aprendizagem nos cursos de língua inglesa em e-Learning (1 pouco relevante   5 muito relevante).</p>	
	<p>A autoavaliação é importante para o <b>Formando</b> ter noção da sua trajetória de aprendizagem</p>															
	<p>A autoavaliação é um recurso que facilita a interação entre os diferentes elementos da comunidade virtual</p>															
	<p>A autoavaliação é um processo de envolvimento e/ou compromisso dos <b>Formandos</b> na estratégia de aprendizagem</p>															

<p>A autoavaliação por pares deve ser feita apenas no final da ação de formação</p> <p>A autoavaliação por pares deve ser uma estratégia contínua</p> <p>A autoavaliação por pares deve ser feita para temas específicos</p>	Múltipla														

Perguntas e Opções de Resposta		Adequada			Objetiva			Clara			Coerente			Sugestão de melhoria na escrita/elaboração da pergunta	
		Sim	Não	?	Sim	Não	?	Sim	Não	?	Sim	Não	?		
Parte 2 - Caracterização dos aspetos didático e pedagógicos	15. Numa escala de 1 a 5, em que 1 é de pouca utilidade e 5 é de muita utilidade, classifique a utilidade dos itens abaixo para a formação a distância nos cursos de língua inglesa no IIEFP,IP.	Múltipla	x			x			x			x			Numa escala de 1 a 5 (em que 1 é de pouca utilidade e 5 é de muita utilidade), classifique a utilidade dos itens abaixo para a formação a distância nos cursos de língua inglesa no IIEFP,IP.
	Materiais de apoio (textos...)														
	Imagens														
	Animações														
	Videos														
	Apps														
	Filmes/Séries														
Recursos Abertos															

Perguntas e Opções de Resposta		Adequada			Objetiva			Clara			Coerente			Sugestão de melhoria na escrita/elaboração da pergunta		
		Sim	Não	?	Sim	Não	?	Sim	Não	?	Sim	Não	?			
Parte 2 - Caracterização dos aspetos didático e pedagógicos	16. Classifique numa escala de 1 a 5, em que 1 é muito má; 5 – muito boa, a formação a distância (E-Learning) ministrada no IIEFP?	Múltipla	x				x		x				x		Seria útil receber feedback sobre a classificação, talvez seguir com um pedido de justificação.	
	17. Indique sugestões para a formação a distância em cursos de língua inglesa, enquanto e-Formador/a, no IIEFP, IP.	Múltipla	x			x			x				x			Se a pergunta anterior não pede justificação, essa justificação pode ser adaptada a esta pergunta.
	18. Insira, neste espaço, exemplos ou experiências de boas práticas enquanto e-Formador de língua inglesa no IIEFP, IP.	Múltipla		x				x		x				x		

**Anexo VI- Guião do questionário de  
avaliação didática no modelo e-  
Formador (MDFP@) para  
formadores de língua inglesa**

## Guião para a realização do questionário

OBJETIVOS	CONCEITOS	DIMENSÕES	INDICADORES	QUESTÕES
<b>Parte 1 - Caracterização do perfil dos participantes ou respondentes</b>  Identificar o percurso dos cursos em e-Learning desenvolvidos na formação profissional no IEFPP, IP;	Idade	Temporal	Número de anos	1. Idade?
	Género	Cultural	Masculino/Feminino/Prefere não responder	2. Género?
	Habilitações literárias (e-Formadores)	Organizacional	Habilitações	3. Habilitações literárias?
	Anos de experiência em Formação a Distância	Organizacional	Número de anos de experiência enquanto e-Formador	4. Tempo enquanto e-Formador (em anos)?
	Anos de experiência em Formação a Distância antes da pandemia	Organizacional	experiência enquanto e-Formador antes da pandemia COVID 19	5. Antes da pandemia COVID 19 já tinha ministrado cursos de língua inglesa a distância?
<b>Parte 2 - Caracterização dos Aspectos didático e pedagógicos</b>  Identificar o percurso dos cursos em e-Learning desenvolvidos na formação profissional no IEFPP, IP;	Metodologias	Contextual	Aumento das competências	6. O curso e-Formador contribuiu para aumentar as suas competências em ministrar formação a distância nos cursos de língua inglesa? ✓ Sim ✓ Não Justifique a resposta
	Metodologias	Contextual	Aumento das competências	7. Avalie numa escala de 1 a 5, (em que 1 é menos importante e 5 mais importante) a importância de cada uma das competências para aumentar a aprendizagem da língua inglesa nos cursos (UFCD) em língua inglesa ministrados na formação a distância no IEFPP, IP: A competência gramatical*

OBJETIVOS	CONCEITOS	DIMENSÕES	INDICADORES	QUESTÕES
Organizar os elementos estruturantes do modelo didático para o ensino de línguas na formação profissional no IEFPP, de acordo com pesquisa documental e as questionários realizadas neste contexto;	Metodologias	Contextual	Aumento de competências	A competência sociolinguística* A competência discursiva* A competência comunicativa* As competências pragmáticas* Competência fonológica* Capacidades interculturais e a competência de realização* Capacidades práticas do quotidiano* Competência de aprendizagem* Competência linguística* Competência lexical* Competência semântica* Competência ortográfica1* Competência funcional* Competência digital2** competência multilingue e multicultural*
Elaborar uma proposta de modelo didático em e-Learning para o ensino de línguas na formação	Metodologias	Contextual	Aumento de competências	8. Avalie numa escala de 1 a 5, (em que 1 é menos importante e 5 mais importante), a importância de cada um dos aspetos didáticos e pedagógicos na preparação de um curso de língua inglesa a distância na formação profissional? ✓ Quantidade do conteúdo ✓ Tempo de estudo

<sup>1</sup>

\*De acordo com Council of Europe (2020). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors. Provisional Edition. Strasbourg: Council of Europe (<https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>)

\*\*De acordo com a Agenda Digital 2020 (<http://ue-tie.anetie.pt/pt-pt/2020-digital-agenda>), de Competências Digitais (<https://epale.ec.europa.eu/pt/blog/epale-focus-digital-skills-way-accessing-learning-opportunities>) e <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/policies/digital-skills-and-jobs>)

OBJETIVOS	CONCEITOS	DIMENSÕES	INDICADORES	QUESTÕES
profissional no IEF, IP; Organizar os elementos estruturantes do modelo didático para o ensino de línguas na formação profissional no IEF, de acordo com pesquisa documental e as questionários realizadas neste contexto; Elaborar uma proposta de modelo didático em e-Learning para o ensino de línguas na formação profissional no IEF, IP; Identificar o percurso dos cursos em e-Learning desenvolvidos na formação	Metodologias	Contextual	Aumento das competências	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Objetivos</li> <li>✓ Competências</li> <li>✓ Interação entre os e-Formandos e e-Formadores</li> <li>✓ Atividades/Exercícios/Tarefas/Desafios propostos</li> <li>✓ Ambiente de aprendizagem assíncrono</li> <li>✓ Diferentes formas de Avaliação</li> </ul>
	Didática e pedagogia	Contextual	Contexto	9. Caso considere relevantes/importantes outros aspetos didáticos e pedagógicos não mencionados na pergunta anterior, refira quais.
	Estratégias	Contextual	Carga Horária	10. Qual a carga horária semanal que considera necessária para a elaboração das atividades de Formação a Distância nos cursos de língua inglesa? Inferior a 4h De 5h a 10h De 10h a 20h Acima 20h
	Estratégias	Contextual	Contexto	11. Numa escala de 1 a 5 (em que 1 é pouco relevante e 5 muito relevante), avalie a utilização do TEAMS do ponto de vista do e-Formador para o ensino e aprendizagem da língua inglesa na formação a distância.

OBJETIVOS	CONCEITOS	DIMENSÕES	INDICADORES	QUESTÕES
profissional no IEF, IP; Organizar os elementos estruturantes do modelo didático para o ensino de línguas na formação profissional no IEF, de acordo com pesquisa documental e as questionários realizadas neste contexto; Elaborar uma proposta de modelo didático em e-Learning para o ensino de línguas na formação profissional no IEF, IP. Identificar o percurso dos cursos em e-Learning desenvolvidos na formação	Estratégias	Contextual	Contexto	12. Numa escala de 1 a 5 (em que 1 não utiliza e 5 utiliza muito), quais as aplicações, softwares ou recursos que utiliza para o ensino e aprendizagem através do TEAMS? <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Forms</li> <li>✓ Insights</li> <li>✓ OneNote</li> <li>✓ Whiteboard</li> <li>✓ Ment.io</li> <li>✓ Kahoot</li> <li>✓ MindMeister</li> <li>✓ Teamwork</li> <li>✓ Prezi Video</li> <li>✓ myQuiz</li> <li>✓ BrainStorm</li> <li>✓ Flipgrid</li> <li>✓ aulaPlaneta</li> <li>✓ JogNog</li> <li>✓ Gameinar</li> <li>✓ Mentimeter</li> <li>✓ Tasks do Planner e To Do</li> </ul>
	Estratégias	Contextual	Aplicações e Ferramentas	13. Tendo em conta a sua experiência e o processo de ensino e aprendizagem nos cursos de língua inglesa na formação a distância, que plataformas/ferramentas/aplicação privilegiaria, por ordem de preferência: <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Teams</li> <li>✓ Moodle</li> <li>✓ Zoom</li> <li>✓ Google Meeting</li> <li>✓ WhatsApp</li> </ul>

OBJETIVOS	CONCEITOS	DIMENSÕES	INDICADORES	QUESTÕES
profissional no IEFP, IP;  Organizar os elementos estruturantes do modelo didático para o ensino de línguas na formação profissional no IEFP, de acordo com pesquisa documental e as questionários realizadas neste contexto;  Elaborar uma proposta de modelo didático em e-Learning para o ensino de línguas na formação profissional no IEFP, IP  Identificar o percurso dos cursos em e-Learning desenvolvidos na formação profissional no IEFP;				<input checked="" type="checkbox"/> Outro  <input checked="" type="checkbox"/> Justifique as suas escolhas
	Didática e pedagogia	Contextual	Tipologias de autoavaliação	14. Numa escala de 1 a 5 (em que 1 é pouco relevante e 5 muito relevante), indique a sua opinião sobre a autoavaliação e avaliação por pares enquanto estratégia de ensino e de aprendizagem nos cursos de língua inglesa em e-Learning  <input checked="" type="checkbox"/> A autoavaliação é importante para o <b>e-Formando</b> ter noção da sua trajetória de aprendizagem <input checked="" type="checkbox"/> A autoavaliação é um recurso que facilita a interação entre os diferentes elementos da comunidade virtual <input checked="" type="checkbox"/> A autoavaliação é um processo de envolvimento e/ou compromisso dos <b>e-Formandos</b> na estratégia de aprendizagem <input checked="" type="checkbox"/> A autoavaliação por pares deve ser feita apenas no final da ação de formação <input checked="" type="checkbox"/> A autoavaliação por pares deve ser uma estratégia contínua <input checked="" type="checkbox"/> A autoavaliação por pares deve ser feita para temas específicos
	Didática e pedagogia	Contextual	Recursos Multimédia	15. Numa escala de 1 a 5 (em que 1 é de pouca utilidade e 5 é de muita utilidade), classifique a utilidade dos itens abaixo para a formação a distância nos cursos de língua inglesa no <u>IEFP,IP</u> .  <input checked="" type="checkbox"/> Materiais de apoio (textos...) <input checked="" type="checkbox"/> Imagens

OBJETIVOS	CONCEITOS	DIMENSÕES	INDICADORES	QUESTÕES
Organizar os elementos estruturantes do modelo didático para o ensino de línguas na formação profissional no IEFP, de acordo com pesquisa documental e as questionários realizadas neste contexto;  Elaborar uma proposta de modelo didático em e-Learning para o ensino de línguas na formação profissional no IEFP, IP.	Didática e pedagogia	Contextual	Recursos Multimédia	<input checked="" type="checkbox"/> Animações <input checked="" type="checkbox"/> Vídeos <input checked="" type="checkbox"/> Apps <input checked="" type="checkbox"/> Filmes/Séries <input checked="" type="checkbox"/> Recursos Abertos
	Didática e pedagogia	Contextual e global	Contexto	16. Classifique numa escala de 1 a 5, em que 1 é muito má; 5 – muito boa, a formação a distância (E-Learning) ministrada no IEFP?  Justifique a sua resposta.
	Estratégias	Contextual e global	Contexto	17. Indique sugestões para a formação a distância em cursos de língua inglesa, enquanto e-Formador/a, no IEFP, IP.



**Anexo VII - Questionário de  
avaliação didática no modelo e-  
Formador (MDFP@) para  
formadores de língua inglesa  
aplicado**

# e-Learning e Formação Profissional: cenários e estratégias didáticas para o Ensino de Inglês

Muito obrigado por aceder a este **questionário!**

Este questionário destina-se a conhecer o impacto da Formação Pedagógica Contínua do Formador (e-Formador) no desenvolvimento a distância (E-Learning) no IEFP, nomeadamente nas UFCD de língua inglesa relativamente aos objetivos, atividades pedagógicas e principais aspetos organizativos.

A duração deste questionário é estimada em cerca de 10 minutos.

Toda a informação manter-se-á anónima, os seus resultados serão mantidos confidenciais e serão utilizados exclusivamente para investigação.

Mais uma vez, muito obrigada pela sua participação.

Paula Valente

Existem 15 perguntas neste questionário.

## Caracterização do perfil dos participantes ou respondentes

### 1 - Idade? \*

Por favor, escreva aqui a sua resposta:

### 2 - Género? \*

🗳 Escolha uma das seguintes respostas

Por favor, seleccione **apenas uma** das seguintes opções:

- Masculino
- Feminino
- Prefere não responder

Este é um texto de ajuda da pergunta.

### 3 - Habilitações Literárias?

\*

❗ Escolha uma das seguintes respostas

Por favor, seleccione **apenas uma** das seguintes opções:

- Licenciatura
- Pós-Graduação
- Mestrado
- Doutoramento

### 4 - Tempo enquanto e-Formador (em anos)?

\*

❗ Escolha uma das seguintes respostas

Por favor, seleccione **apenas uma** das seguintes opções:

- Menos de 1 ano
- Entre 1 e 5 anos
- Entre 5 e 10 anos
- Entre 10 e 15 anos
- Mais de 15 anos

## 5 - Antes da pandemia COVID-19 já tinha ministrado cursos de lingua inglesa a distância?

\*

❗ Escolha uma das seguintes respostas

Por favor, selecione **apenas uma** das seguintes opções:

- Sim (no IEFP)
- Não (fora do IEFP)
- Não

## Caracterização dos Aspetos Didático e Pedagógicos

**6 - O curso e-Formador contribuiu para aumentar as suas competências para ministrar formação a distância nos cursos de língua inglesa?**

\*

❗ Escolha uma das seguintes respostas

Por favor, selecione **apenas uma** das seguintes opções:

Sim (Justifique)

Não (Justifique)

Escreva um comentário à sua escolha aqui:

7 - Avalie numa escala de 1 a 5, em que 1 é menos importante para aumentar a aprendizagem da língua inglesa e 5 mais importante para aumentar a aprendizagem em língua inglesa nos cursos (UFCD) em língua inglesa ministrados na formação a distância no IEFP, IP.

\*

Por favor, selecione a posição apropriada para cada elemento:

	1	2	3	4	5
<b>Competência gramatical</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Competência sociolinguística</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Competência discursiva</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Competência comunicativa</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Competência pragmática</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Competência fonológica</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Capacidades interculturais e a competência de realização</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Capacidades práticas do quotidiano</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Competência de aprendizagem</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Competência linguística</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Competência lexical</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Competência semântica</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Competência ortográfica</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Competência funcional</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Competência digital</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Competência multilingue e multicultural</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**8 - Avalie os aspetos abaixo, numa escala de 1 a 5, em que 1 é menos importante e 5 mais importante, relativamente aos aspetos didáticos e pedagógicos quando está a preparar um curso de língua inglesa a distância na formação profissional?**

\*

Por favor, selecione a posição apropriada para cada elemento:

	1	2	3	4	5
<b>Quantidade do conteúdo</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Tempo de Estudo</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Objetivos</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Competências</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Interação entre os e-Formandos e e-Formadores</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Atividades/Exercícios/Tarefas/Desafios propostos</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Ambiente de aprendizagem assíncrono</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Diferentes formas de Avaliação</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



9 - Caso considere outros aspetos didáticos e pedagógicos não mencionados anteriormente, refira quais.

Por favor, escreva aqui a sua resposta:

10 - Qual a carga horária semanal que considera necessária para a elaboração das atividades de Formação a Distância nos cursos de língua inglesa?

● Escolha uma das seguintes respostas

Por favor, selecione **apenas uma** das seguintes opções:

- Inferior a 4h
- De 5h a 10h
- De 10h a 20h
- Acima de 20h

11 - Numa escala de 1 a 5, em que 1 é pouco relevante e 5 muito relevante, avalie a utilização do TEAMS do ponto de vista do e-Formador para o ensino e aprendizagem da língua inglesa na formação a distância.

\*

Por favor, selecione **apenas uma** das seguintes opções:

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

12 - Numa escala de 1 a 5, em que 1 não utiliza e 5 utiliza muito, quais as aplicações, softwares ou recursos que utiliza para o ensino e aprendizagem através do TEAMS?

\*

Por favor, selecione a posição apropriada para cada elemento:

	1	2	3	4	5
<b>Forms</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Insights</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>OneNote</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>WhiteBoard</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Ment.io</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Kahoot</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>MindMeister</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Teamwork</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Prezi Video</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>myQuiz</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>BrainStorm</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Flipgrid</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>aulaPlaneta</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>JogNog</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Gameinar</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Mentimeter</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Tasks do Planner e To Do</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13 - Tendo em conta a sua experiência e o processo de ensino e aprendizagem nos cursos de língua inglesa na formação a distância, que plataforma/ferramentas/aplicação privilegiaria, por ordem de preferência.

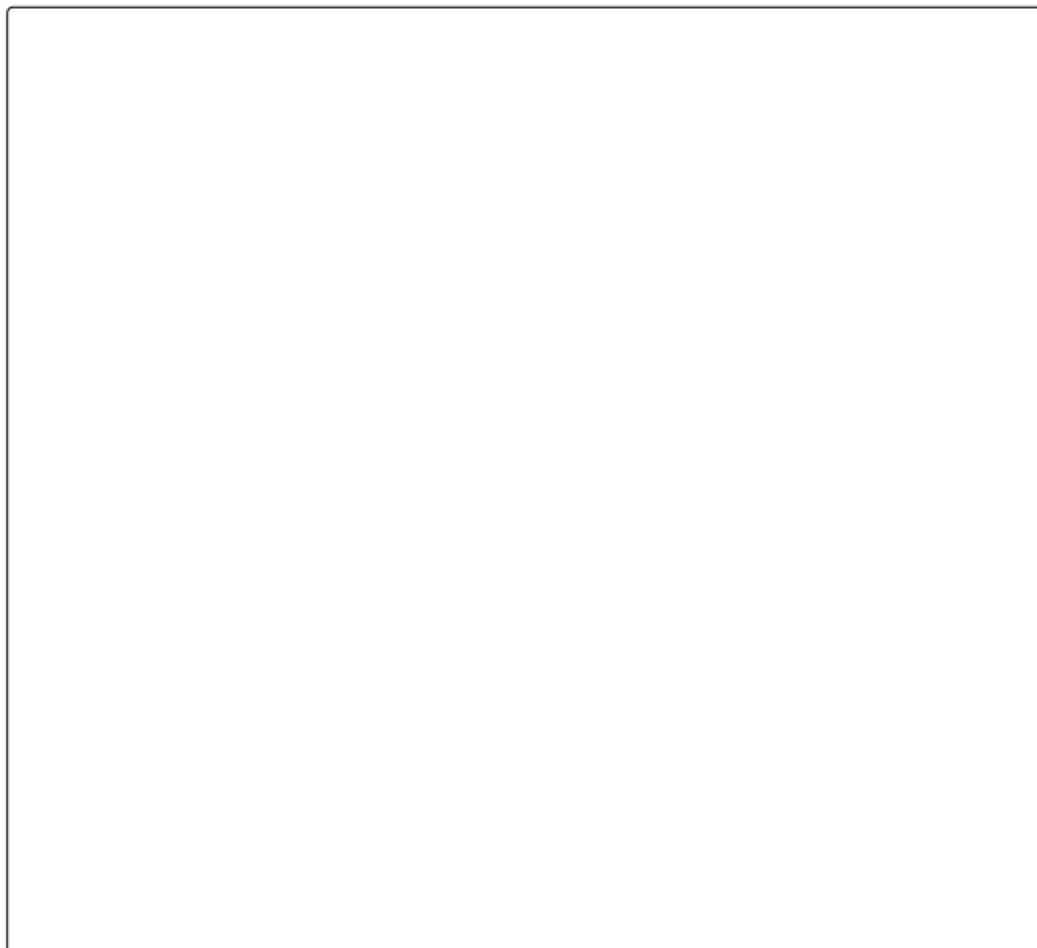
\*

🗨 Nestes campos só é possível introduzir números.

	<b>Ordem de Preferência</b>
<b>Teams</b>	<input type="text"/>
<b>Moodle</b>	<input type="text"/>
<b>Zoom</b>	<input type="text"/>
<b>Google Meeting</b>	<input type="text"/>
<b>WhatsApp</b>	<input type="text"/>

**14 - Tendo em conta a ordem de preferência, acima assinaladas, justifique as suas escolhas. \***

Por favor, escreva aqui a sua resposta:



15 - Numa escala de 1 a 5, em que 1 é pouco relevante e 5 muito relevante, indique a sua opinião sobre a autoavaliação e a avaliação por pares, enquanto estratégia de ensino e de aprendizagem nos cursos de língua inglesa

\*

Por favor, selecione a posição apropriada para cada elemento:

	1	2	3	4	5
<b>A autoavaliação é importante para o e-Formando ter noção da sua trajetória de aprendizagem</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>A autoavaliação é um recurso que facilita a interação entre os diferentes elementos da comunidade virtual</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>A autoavaliação é um processo de envolvimento e/ou compromisso dos e-Formandos na estratégia de aprendizagem</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>A autoavaliação por pares deve ser feita apenas no final da ação de formação</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>A autoavaliação por pares deve ser uma estratégia contínua</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>A autoavaliação por pares deve ser feita para temas específicos</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

# **Anexo VIII - Artigo do Referencial de Formação Contínua em Conteúdos Digitais para autoaprendizagem (e- Conteúdos) – AFFIRSE 2022**

**APLICAÇÃO DE UM REFERENCIAL DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE FORMADORES  
EM CONTEÚDOS DIGITAIS PARA AUTOAPRENDIZAGEM: UM ESTUDO DE CASO EM  
CONTEXTO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL**

**Arnaldo Manuel Pinto Santos**

*Universidade Aberta; arnaldo.santos@uab.pt*

**Lúcia de Freitas Moreira**

*Human Architects, Portugal; lucia.moreira@human-architects.com*

**Paula Alexandra Valente da Silva**

*Instituto do Emprego e Formação Profissional; paula.alexandra.valente@iefp.pt*

**Paulo Frazão Vieira**

*Instituto do Emprego e Formação Profissional, IP; paulo.vieira@iefp.pt*

**Resumo**

A inovação e a evolução tecnológicas lançam novos desafios aos Formadores, sendo necessário um grande esforço de adaptação e de domínio, quer do ponto de vista dos modelos pedagógicos, quer do ponto de vista dos processos comunicacionais em ambientes de aprendizagem e em conteúdos digitais. Para o cumprimento das referidas competências, o Centro Nacional de Qualificação de Formadores do Instituto do Emprego e Formação Profissional, para além de gerir e coordenar o sistema de formação e certificação de formadores em Portugal, tem vindo a desenvolver uma estrutura modular de Formação Pedagógica Inicial de Formadores e outra de Formação Pedagógica Contínua do Formador a Distância (e-Formador), com o objetivo de contribuir para a aquisição e o desenvolvimento de competências pedagógicas e técnicas dos formadores, que concorram para a elevação dos padrões da qualidade da formação ministrada. Neste contexto, foi desenhado o novo Referencial de Formação Pedagógica Contínua de Formação em Conteúdos Digitais para Autoaprendizagem (e-Conteúdos), que explora as dimensões pedagógicas e tecnológicas da produção de conteúdos digitais para ambientes de formação a distância. Este artigo apresenta os fundamentos desse referencial, a sua aplicação e validação num estudo de caso suportado por duas ações de formação de e-Conteúdos. Pretende-se com este estudo de caso, e numa ótica de melhoria contínua, compreender de que forma a estrutura modular do referencial adotado influencia os resultados obtidos pelos formandos das ações de formação de e-Conteúdos e qual o seu grau de satisfação.

**Résumé**

L'innovation et l'évolution technologiques lancent de nouveaux défis aux formateurs, nécessitant un grand effort d'adaptation et de maîtrise tant du point de vue des modèles pédagogiques que des processus de communication dans les environnements d'apprentissage et des contenus numériques. Pour répondre à ces compétences, le Centre National de Qualification des Formateurs de l'Institut de l'Emploi et de la Formation Professionnel, en plus de gérer et de coordonner le système de formation et de certification des formateurs au Portugal, a développé une structure modulaire pour la formation pédagogique initiale des formateurs et pour la formation pédagogique continue du formateur à distance (e-formateur) dans le but de contribuer à l'acquisition et au développement des compétences pédagogiques et techniques des formateurs qui contribueront à élever les normes de qualité de la formation dispensée. Ce nouveau Référentiel de Formation Pédagogique Continue en Contenu Numérique pour l'Auto-apprentissage (e-Content) a été conçu dans ce contexte et il explore les dimensions pédagogiques et technologiques de la production de contenu numérique pour les environnements d'apprentissage à distance. Cet article présente les fondements de ce référentiel, son application et sa validation dans une étude de cas soutenue par deux



formations e-Content. Avec cette étude de cas et dans une perspective d'amélioration continue, nous avons pour objectif de comprendre comment la structure modulaire du cadre adopté influence les résultats obtenus par les stagiaires des formations e-Content et quel est leur degré de satisfaction.

**Palavras-chave:** Formação de Formadores, Práticas Pedagógicas, Tecnologias Digitais e e-Learning, e-Formador, Formação Profissional, e-Conteúdos, Referencial de Formação Pedagógica de e-Formadores  
**Mots-clés :** Formation des Formateurs, Pratiques Pédagogiques, Technologies Numériques et e-Learning, e-Formateur, Formation Professionnelle, e-Contenu, Référentiel de Formation

## INTRODUÇÃO

O Referencial de Formação Pedagógica em Conteúdos Digitais para Autoaprendizagem (e-Conteúdos) tem como principal objetivo dar resposta à crescente necessidade de formação em conteúdos digitais para formação profissional. O estado de evolução atual, ao nível da transformação digital das organizações, exige novas aptidões, novas qualificações e novos conhecimentos ao ser humano, de modo que este possa adaptar-se aos ritmos diferenciados da sua vida quotidiana.

De acordo com o Referencial de Formação Pedagógica Contínua do Formador a Distância – e-Formador (IEFP & TecMinho, 2018), a permanente inovação das tecnologias digitais cria novos desafios aos formadores, sendo necessário um grande esforço de adaptação e de domínio dos modelos e dos processos comunicacionais em contexto digital.

Os principais referenciais de competências de nova geração integram o *Partnership for 21st Century Learning* (2006), *Key Competences for Lifelong Learning* (2019), da União Europeia, o novo referencial de competências globais da OCDE (2016), o referencial do *World Economic Forum* (WEF, 2015; WEF, 2016), o Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores – *DigCompEdu* (DigCompEdu, 2018) e, mais recentemente, o Plano de Ação para a Educação Digital (2021-2027), da União Europeia. Todos apresentam uma diversidade de categorias de saberes, aptidões, atitudes, valores e competências; das quais se destacam as competências tecnológicas e digitais que os jovens e adultos da década de 2030 deverão possuir para mais facilmente integrarem o mercado de trabalho cada vez mais global (Comissão Europeia, 2018).

De acordo com Santos, A. et al (2014), a utilização do e-Learning e do b-Learning, como formas alternativas e complementares à organização presencial da formação, tem registado um aumento acentuado ao longo dos últimos anos, e em particular durante o ano de 2020, muito motivado pela pandemia mundial que teve início em março desse ano. Neste contexto, o domínio das tecnologias e a necessidade de uma maior autonomia do formando potenciam o desenvolvimento de aptidões; tais como: a gestão do tempo, a criatividade, a autoavaliação e o pensamento crítico.

O Referencial de e-Conteúdos posiciona-se como um elemento que reforça a capacidade formativa e criadora dos Formadores que obtiveram uma certificação na formação pedagógica de formação a distância (e-Formadores). Este referencial foi desenhado tendo por base as recomendações nacionais e

internacionais da União Europeia em termos de Agenda Digital 2020, de Competências Digitais, de Formação e de Ensino e Formação a Distância dos cidadãos dos estados-membros.

O presente artigo expõe os fundamentos deste referencial e a sua aplicabilidade num estudo de caso suportado por duas ações de formação de e-Conteúdos para validação do mesmo.

## CONCEÇÃO E ESPECIFICAÇÃO DO REFERENCIAL DE E-CONTEÚDOS

### 1.1 Finalidade, Requisitos e Resultados de aprendizagem

O Referencial de Formação Pedagógica Contínua de Formação em Conteúdos Digitais para Autoaprendizagem (e-Conteúdos) foi desenvolvido a partir da experiência e do histórico do Instituto do Emprego e Formação Profissional de forma a possibilitar aos formandos a obtenção de competências de "natureza transversal, de caráter multidimensional, incorporando conhecimento, aptidões, atitudes e valores que sustentem comportamentos de ordem superior quando aplicadas a situações complexas ou de elevada incerteza" (Figueiredo A. D., 2019, p. 2). Trata-se, portanto, de um instrumento estruturante e operacional, que integra um conjunto de competências de especialização, em função das quais se desenvolve o respetivo programa, planificação, metodologia e avaliação.

Para além das competências transversais de formação e de base digital, considera-se essencial que os candidatos ao curso de e-Conteúdos tenham participado com aproveitamento no curso de Formação Pedagógica de Formador a Distância (e-Formadores) e que tenham adquirido as seguintes competências (não trabalhadas neste referencial de formação): design e planeamento, dinamização e facilitação da aprendizagem online, conceção de conteúdos, e avaliação da aprendizagem online. Ao frequentarem este curso de formação, os participantes adquirirão as competências necessárias para conceber, criar, utilizar e adaptar conteúdos digitais (e-Conteúdos) para autoaprendizagem.

### 1.2 Estrutura modular

O elenco modular do curso de e-Conteúdos estabelece uma relação direta entre as competências a adquirir, os resultados e as aprendizagens a realizar em termos de conhecimentos, aptidões e atitudes.

A organização e a segmentação dos conteúdos nos módulos referidos seguiram o alinhamento do ciclo de desenvolvimento de e-Conteúdos de forma a aproximar as aprendizagens ao cenário real (e ideal) de implementação. A estrutura deste curso de e-Conteúdos é constituída por 4 módulos principais para um total de 60 horas de formação.

O curso de e-Conteúdos segue uma abordagem construtivista, com foco na aprendizagem baseada em projetos – *Project-Based Learning* (PBL) – na qual o formando concebe, desenha e desenvolve o seu próprio e-Conteúdo, usando uma plataforma e ferramentas adequadas para o efeito.

Com base em pressupostos como o da flexibilidade e o da adequação ao ritmo e interesse de cada formando, prevê-se que cada módulo possa ser frequentado de forma autónoma, permitindo a construção

de percursos de aprendizagem individualizados. Para a obtenção da certificação das competências em Conteúdos Digitais para autoaprendizagem (e-Conteúdos), os formandos terão de concluir com aproveitamento todos os módulos formativos previstos no presente referencial.

### 1.3 Modelo pedagógico

A importância do modelo pedagógico adotado tem um impacto direto na estratégia de implementação do curso, tanto ao nível da utilização da plataforma, como da avaliação das atividades de cada ação de formação. O modelo utilizado segue a metodologia de e-Learning, suportada por um Plano de Intervenção Pedagógico (PIP) orientado para a aprendizagem colaborativa, com momentos de autoaprendizagem (Salmon, 2004).

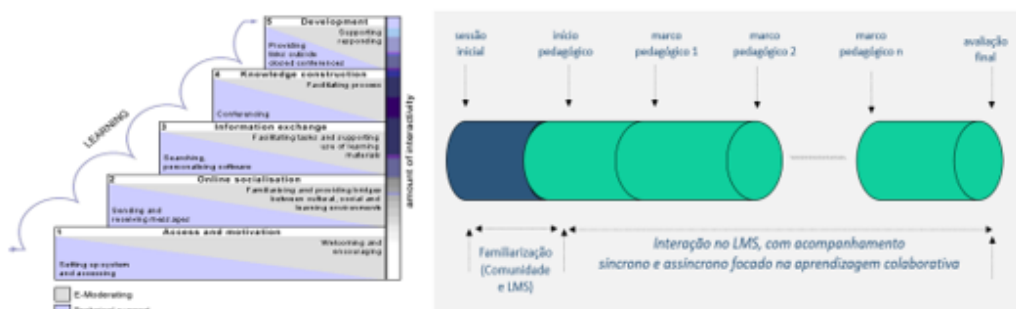


Figura 1: Estratégia para a aprendizagem colaborativa

Neste caso, a interação apresenta-se como a palavra-chave da aprendizagem colaborativa e pode ser síncrona ou assíncrona, mas deve ser orientada considerando os marcos pedagógicos intermédios e finais como, por exemplo, a realização de sessões síncronas ou presenciais intermédias, trabalhos de grupo, individuais, resposta a questionários, sínteses de artigos ou outros.

De acordo com esta metodologia, os formandos familiarizam-se com o Learning Management System (LMS) e com o Curso, apresentam-se à comunidade, estudam os conteúdos disponíveis e têm garantido o acompanhamento pedagógico remoto (e também tecnológico). Posteriormente, para aferir e comparar os conhecimentos adquiridos pelos formandos nas duas ações de formação de e-Conteúdos e para recolher um conjunto de informações válidas e fiáveis, há a necessidade de se efetuar a avaliação pedagógica.

Para credibilizar a metodologia de e-Learning junto dos formandos e dos responsáveis pela formação, é importante conceber e garantir uma avaliação pedagógica de cada formando, assente em critérios detalhados por atividade, associados a cada um dos módulos do curso. O esquema seguinte, sintetiza a estratégia utilizada na avaliação para o curso de e-Conteúdos.



Figura 2: Estratégia de avaliação para o curso de e-Conteúdos

Considera-se importante referir que a estratégia de avaliação foi desenhada considerando uma heterogeneidade de instrumentos, uma vez que o LMS Moodle está dotado de funcionalidades e alguns automatismos que facilitam a execução quase automática da referida avaliação (*Learning Analytics*), fator que acelera consideravelmente todo o processo avaliativo por parte do e-Formador.

#### APLICAÇÃO E VALIDAÇÃO DO REFERENCIAL DE E-CONTEÚDOS (ESTUDO DE CASO)

Para a validação do Referencial de e-Conteúdos, decidiu-se aplicar o modelo pedagógico e tecnológico em duas ações de formação em e-Conteúdos, no LMS Moodle (no qual decorreu a dinamização assíncrona) e no Microsoft Teams (no qual decorreu a dinamização síncrona), de modo a responder às seguintes questões de investigação:

*Questão 1: De que forma a estrutura modular do referencial adotado influencia os resultados obtidos pelos formandos das ações de formação de e-Conteúdos?*

*Questão 2: Qual o grau de satisfação dos formandos que frequentaram as ações de formação de e-Conteúdos?*

Para cada uma destas questões de investigação, foi definido um conjunto de procedimentos metodológicos, baseado em factos reais e suportados pela análise dos dados e pela respetiva validação estatística (quando aplicável).

A metodologia de investigação focou-se num estudo de caso que consiste no estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular para chegar a compreender a sua complexidade (Coutinho, 2015). Defende-se ainda que se trata de um estudo de caso de cariz construtivista, dado que parte do pressuposto de que o conhecimento advém da interpretação de quem investiga, através de um processo dialético com os atores sociais implicados no seu contexto de atuação (Denzin, et al, 2011). Neste sentido, a relação entre o investigador e o caso em estudo possui uma natureza subjetiva, uma vez que a interação subjetiva permitirá a abordagem das realidades construídas por cada um.

#### 1.4 O modelo de funcionamento do Curso de Formação de e-Conteúdos

O Curso de Formação de e-Conteúdos apresentou um programa de 60 horas de carga efetiva de estudo, disponível durante 1 mês e dirigido a formadores que pretendiam desenvolver cursos de formação a distância em contexto de e-Learning e b-Learning.

Cada participante deste curso apresentou, por ser um pré-requisito, o Certificado de Competências Pedagógicas de Formador (CCP) e o Certificado de Competências Pedagógicas de Especialização (CCPE) de e-Formador, de modo a estar preparado para compreender, de forma mais rápida, os fundamentos mais teóricos de pedagogia, andragogia e heurística inerentes a este curso.

Para além dos requisitos científicos, foram definidas para cada formando competências digitais ao nível: (1) da capacidade em utilizar as tecnologias digitais, (2) da capacidade em utilizá-las de uma forma concreta para trabalhar, para estudar e para as várias atividades que compõem a vida quotidiana, (3) da capacidade em avaliar criticamente as tecnologias digitais e (4) da motivação em participar na cultura digital (<https://www.fct.pt/dsi/competenciasdigitais>).

Para alcançar estes objetivos, o Curso de Formação de e-Conteúdos foi desenhado de acordo com a seguinte estrutura programática, para cada ação de formação a distância: realização de uma sessão síncrona inicial com todos os participantes; realização de pelo menos uma sessão síncrona por módulo (comunicação interativa); inclusão de fóruns/chat em cada módulo para debate de ideias/temas, para propor desafios e para auxiliar nas dúvidas dos formandos garantindo a resposta às mesmas em 48h (apoio pedagógico); inclusão de apoio técnico na equipa pedagógica para esclarecimento de dúvidas relativas ao funcionamento da plataforma, acesso a recursos e utilização de software (apoio tecnológico). Para cada módulo do curso foi definido um plano de sessão com a caracterização detalhada de cada evento pedagógico, atividades e avaliação, como ilustra a figura seguinte. Os restantes planos de sessão globais do curso são semelhantes, sendo este apenas uma exemplificação.

Conteúdo Programático	Atividades	Avaliação
<b>Módulo 1 – Contexto e Conceito de e-Conteúdos</b>	Apresentação do guia do curso de formação.	<b>% na avaliação global: 10%</b>
Introdução ao ambiente de formação online (Moodle e Teams)	Apresentação do ambiente digital para formação (LMS ou outro)	Apresentação virtual dos participantes (Sim/Não)
Familiarização e apresentação do curso e dos participantes	Participação no curso de formação online sobre Moodle e Teams (ou ferramenta síncrona similar) – opcional	Desafio (exemplo): Análise SWOT sobre Autoaprendizagem (em grupo)
Definição, conceito e tipos de e-Conteúdos	Pedir a cada formando para se apresentar digitalmente na plataforma	Avaliação sobre os conceitos teóricos do Módulo I (exemplo: teste de avaliação, desafios, questionários).
Metodologia e Ciclo de Desenvolvimento de e-Conteúdos	Estudo do Manual de referência sobre o Módulo I – Familiarização, Conceito e Contexto (se existir)	
	Estudo da documentação, de exemplos e de recursos sobre esta temática disponíveis na página do curso	
	Acesso a exemplos de e-Conteúdos por tipologia (links, ficheiros e citações)	
	Participação colaborativa para resolução de desafio teórico (em grupo)	

Figura 3: Planificação do Módulo I do Curso de e-Conteúdos



A avaliação final (qualitativa e quantitativa) do Curso de e-Conteúdos incidiu sobre o grau de domínio das competências associadas a este referencial. Para o efeito, a avaliação teve em conta os registos de acesso, o empenho e a participação, a qualidade e a assiduidade da participação em fóruns e a criação e a implementação do e-Conteúdo.

#### 1. O ambiente tecnológico para suporte à formação de e-Conteúdos

As duas ações de formação de e-Conteúdos utilizaram o Microsoft Teams para a comunicação síncrona e o LMS Moodle para a comunicação assíncrona e para a maioria das atividades pedagógicas, enquanto plataformas de suporte tecnológico e comunicacional.

Poder-se-á afirmar que uma das estratégias para motivar a participação e o acompanhamento contínuo dos formandos em atividades do tipo Fórum foi a colocação de diferentes desafios e marcos pedagógicos (de complexidade crescente), indexados aos módulos e temáticas em estudo.

Sendo a comunicação síncrona outro dos componentes principais deste tipo de aprendizagem, foram marcadas várias sessões de áudio e vídeo para cada módulo de formação, das quais se destacam a realização de duas sessões nos módulos principais (M2 e M3) do curso.

#### 2. Os principais indicadores de utilização registados nas ações de formação deste curso

Tal como anteriormente referido, a análise do curso de formação de e-Conteúdos incidiu sobre um conjunto de duas ações de formação, realizadas entre maio 2021 e julho 2021, de acordo com as datas apresentadas na figura seguinte:

Curso	Código ação	Início	Fim	Duração (dias)	Duração (horas)
CONTEÚDOS DIGITAIS PARA AUTOAPRENDIZAGEM	E-CONTEÚDOS - Ação 1/2021	17-May	24-Jun	26	60
CONTEÚDOS DIGITAIS PARA AUTOAPRENDIZAGEM	E-CONTEÚDOS - Ação 2/2021	18-May	25-Jun	26	60

Figura 5: Ações de formação do Curso de e-Conteúdos - datas e duração

Durante o processo formativo, e de acordo com a metodologia de aprendizagem colaborativa, cada formando tinha acesso ao conteúdo das matérias em formato digital e dispunha de um acompanhamento pedagógico e tecnológico, via plataforma Moodle.

Considera-se relevante referir que, associado a cursos nesta metodologia, é comum definirem-se dois tipos de duração – uma, que se refere à duração efetiva de estudo (carga horária), que contempla a soma dos tempos aproximados de estudo das matérias e da participação, e outra, relativa ao tempo de disponibilidade do curso (duração entre o início e o final do curso, tipicamente em meses, para este tipo de curso).

Do ponto de vista de população nos cursos, registou-se a presença final em cada uma das duas ações de 11 formandos num total de 12 inscritos inicialmente, o que representa uma taxa de presença média de 92%, valor elevado em contextos de formação profissional de adultos, dada em e-Learning e b-Learning.

Código ação	Inscritos	Completaram	%
E-CONTEÚDOS - Ação 1/2021	12	11	92%
E-CONTEÚDOS - Ação 2/2021	12	11	92%

Figura 6: Taxa de participação nos Cursos de e-Conteúdos

Tendo em conta o programa do curso e os seus objetivos pedagógicos, adotou-se, para cada ação de formação, um conjunto de instrumentos pedagógicos de comunicação e de avaliação, utilizados e adequados a cada um dos módulos (23 marcos pedagógicos no total).

	Forum (debate)	Desafios	Sessões síncronas	Trabalhos	Teste de avaliação
Módulo 0	3	2	1		
Módulo 1	1	1		1	1
Módulo 2	1	1	2	2	
Módulo 3	1		2	1	
Módulo 4	1		1	1	

Figura 7: Instrumentos de comunicação e de participação (marcos pedagógicos)

Os resultados demonstraram a importância da utilização sistemática e diversificada de um número significativo de instrumentos deste tipo, para benefício direto dos cursos de formação em e-Learning, em particular para aumentar o nível de motivação e participação dos Formandos, mantendo-os ativamente empenhados e alinhados com os diferentes marcos pedagógicos individuais que foram apresentados pelos formadores.

Da área de relatórios disponível do Moodle, extrai-se um conjunto de informação muito útil para verificar a estratégia de participação dos formandos e formadores. A figura seguinte apresenta a síntese das diferentes visualizações em cada uma das atividades de cada ação de formação.

Verifica-se um número significativo de visualizações em fórum de mensagens assíncronas, com particular destaque para o acesso ao fórum 2 e fórum 3 com médias superiores a 50 por participante (com um máximo de 86.1 por participante no fórum do módulo 3 da ação 1). Verifica-se, igualmente, um acesso significativo aos trabalhos a realizar e aos conteúdos multimédia, assim como aos exemplos de storyboard apresentados pelos formadores.

Módulo 0 - Geral	Ação 1	Ação 2	Ação 1 / 14	Ação 2 / 14
Avisos do Curso	143	139	10.2	9.9
Fórum Geral do Curso	418	396	29.9	28.3
Apresentações individuais	463	279	33.1	19.9
Guia do Curso	64	40	4.6	2.9
Cronograma	10	14	0.7	1.0
Módulo 1: Familiarização, Conceito e Contexto	Ação 1	Ação 2	Ação 1	Ação 2
Fórum Módulo 1	660	784	47.1	56.0
Manual do Módulo 1 - Familiarização, Conceito e Contexto	67	59	4.8	4.2
Teste de Avaliação - Módulo 1	598	407	42.7	29.1
Módulo 2: Especificação e Conceção	Ação 1	Ação 2	Ação 1	Ação 2
Fórum Módulo 2	1041	932	74.4	66.6
Manual do Módulo 2 - Especificação e Conceção de e-Conteúdos	55	39	3.9	2.8
Template storyboard Módulo 0	38	46	2.7	3.3
Template Storyboard Módulo 1 (exemplo)	48	40	3.4	2.9
Trabalho 2 - Storyboard parte I	345	477	24.6	34.1
Trabalho 3 - Storyboard parte II	380	282	27.1	20.1
Módulo 3: Criação e Desenvolvimento	Ação 1	Ação 2	Ação 1	Ação 2
Fórum Módulo 3	1205	718	86.1	51.3
Lista de UFCD Projeto	106	105	7.6	7.5
Manual do Módulo 3: Criação e Desenvolvimento	27	22	1.9	1.6
Manual do HSP (exemplo)	12	22	0.9	1.6
Exemplo: Criação de Storyboard (Unidade 1)	114	99	8.1	7.1
Atividades HSP (Tutoriais Vídeo)	184	164	13.1	11.7
Módulo 4: Integração e Avaliação	Ação 1	Ação 2	Ação 1	Ação 2
Fórum Módulo 4	540	160	38.6	11.4
Trabalho final	219	123	15.6	8.8

Figura 8: Registo de atividades (visualizações 11 formandos + 3 formadores)

Se analisarmos o indicador mensagens enviadas, o número de mensagens lidas destaca-se, o que indicia um número repetido de leitura. Este indicador corrobora uma das vantagens da participação assíncrona em fórum, ou seja, a leitura repetida para o estudo das matérias e consequentemente respostas com maior tempo de preparação.

### 3. A especificação e o processo de avaliação pedagógica registada nestas 2 ações de formação

O processo da avaliação pedagógica de cada ação de formação de e-Conteúdos focou-se num conjunto de desafios e de trabalhos individuais, diferenciados e indexados aos objetivos pedagógicos de cada módulo, e na participação ao longo da ação de formação. Para cada parâmetro de avaliação, foi definido um conjunto de critérios rigorosos, adaptados a cada desafio e a cada trabalho.

Tendo em consideração o valor percentual atribuído à avaliação pedagógica de cada um dos módulos do curso, a tabela seguinte apresenta os resultados numéricos para cada um dos módulos (avaliação formativa e avaliação sumativa final).



Ação 1	Formando A1 - 1	Formando A1 - 2	Formando A1 - 3	Formando A1 - 4	Formando A1 - 5	Formando A1 - 6	Formando A1 - 7	Formando A1 - 8	Formando A1 - 9	Formando A1 - 10	Formando A1 - 11
	Módulo 1 (10%)	4.59	4.12	4.34	4.47	4.43	4.33	4.07	4.04	4.20	4.26
Módulo 2 (30%)	4.94	4.58	5.00	4.56	5.00	4.35	4.76	5.00	4.76	4.91	4.91
Módulo 3 (40%)	4.67	4.11	4.89	4.22	5.00	4.56	5.00	4.67	4.89	4.67	5.00
Módulo 4 (20%)	4.67	4.22	4.78	4.44	5.00	4.67	4.67	4.78	4.11	4.89	4.89
Resultado Final (Escala de 1 a 5)	4.74	4.28	4.85	4.39	4.94	4.49	4.77	4.73	4.63	4.74	4.87

Ação 2	Formando A2 - 1	Formando A2 - 2	Formando A2 - 3	Formando A2 - 4	Formando A2 - 5	Formando A2 - 6	Formando A2 - 7	Formando A2 - 8	Formando A2 - 9	Formando A2 - 10	Formando A2 - 11
	Módulo 1 (10%)	4.25	4.28	4.67	3.80	4.06	4.18	4.35	4.32	4.12	3.90
Módulo 2 (30%)	4.66	5.00	3.88	4.17	4.86	2.89	5.00	4.80	4.79	3.11	4.94
Módulo 3 (40%)	5.00	5.00	4.33	4.44	4.67	3.33	4.89	4.78	4.56	3.44	5.00
Módulo 4 (20%)	5.00	4.89	4.78	3.89	4.67	4.11	4.78	4.44	4.44	3.89	4.78
Resultado Final (Escala de 1 a 5)	4.82	4.91	4.32	4.19	4.66	3.44	4.85	4.67	4.56	3.48	4.87

Figura 9 : Avaliação pedagógica formativa e sumativa do Curso de e-Conteúdos

Analisando os resultados finais das avaliações pedagógicas, verifica-se que os principais resultados pedagógicos alcançados pelos 22 formandos que completaram as 2 ações de formação de e-Conteúdos em contexto de aprendizagem colaborativa foram muito positivos (registaram-se 22 avaliações positivas, o que representa uma taxa de sucesso igual a 100%).

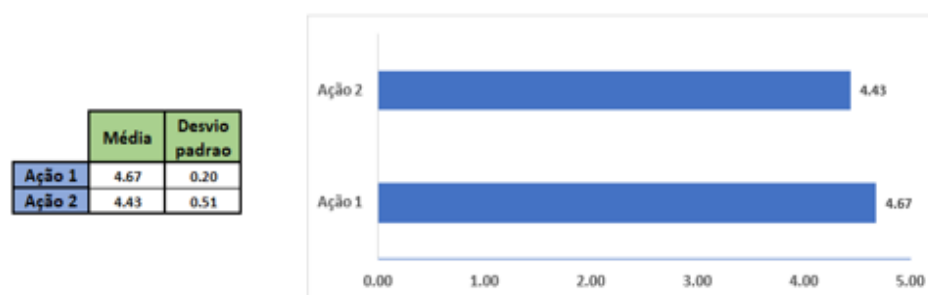


Figura 10 : Avaliação pedagógica formativa e sumativa do Curso de e-Conteúdos

A média final de avaliação atingiu os 4.7 para a ação 1 e os 4.43 para a ação 2, o que evidencia que os 22 formandos obtiveram uma avaliação final bastante positiva, atingindo assim os resultados pedagógicos definidos para o Curso de e-Conteúdos.

Globalmente, poder-se-á concluir que a avaliação pedagógica dos Cursos de e-Conteúdos foi muito positiva, com resultados médios acima dos 4.43 valores. Será ainda possível afirmar que estes dados demonstram a eficácia da aprendizagem colaborativa em contexto de e-Learning para estas duas ações de formação.

A disponibilização dos critérios e subcritérios de avaliação para todos os formandos permitiu obter reações muito positivas, sem ter havido lugar a reclamações nem abordagens a eventuais injustiças.

Esta metodologia de avaliação, embora possa apresentar falhas, minimiza a dificuldade da avaliação a distância, quer para trabalhos individuais, quer para os desafios, quer para o teste de avaliação online, quer ainda para a simulação final.

### 1.5 O processo de criação, envio, registo e análise de um questionário para obter o grau de satisfação individual dos formandos destas 2 ações de formação

Para aferir a avaliação e validação sobre a adequação aos objetivos expressos de cada ação de formação, bem como o nível de satisfação individual e a perceção dos formandos sobre cada evento formativo, foi elaborado um inquérito por questionário. O processo de criação, envio, registo e análise de um questionário adaptado à aprendizagem colaborativa e o grau de satisfação individual dos formandos destas ações de formação, seguiu as regras científicas de Coutinho (2015). O questionário foi disponibilizado para 22 formandos inscritos nas 2 ações de formação de e-Conteúdos. Neste questionário foi utilizada uma escala *Likert* de concordância, de 1 a 5, sendo 1 "discordo totalmente" e 5 "concordo totalmente", tendo também a opção N/A para quando a situação não se aplicasse.

Apesar de ser um questionário que engloba várias áreas, na construção e validação do instrumento procurou-se diminuir ao máximo o tempo de preenchimento.

#### Grupo I: Identificação

Tal como foi referido, as ações de Formação Pedagógica Contínua de Formação em Conteúdos Digitais (e-Conteúdos) para Autoaprendizagem decorreram entre 24 de maio de 2021 e 29 junho de 2021.

A ação contou com 22 formandos, mas apenas 14 (61%) responderam ao questionário online sobre a ação. Destes 14 participantes, 11 (78,6%) são do género feminino.

Os participantes têm habilitações de nível superior, 11 licenciados (78,6%), 2 doutorados e 1 mestre.

Dos 14 inquiridos, apenas 1 não possui experiência enquanto formador e os restantes têm experiência de pelo menos 8 anos enquanto formador (ver tabela seguinte).

Anos Experiência	Frequência Absoluta
0 anos	1
8 anos	8
9 anos	2
10 anos	1
15 anos	1

17 anos	1
20 anos	2

Figura 11 : Experiência como formador

Todos os formandos que responderam ao questionário afirmaram já ter tido experiência em educação/formação online.

#### Grupo II: Curso de Formação

Quando questionados sobre a avaliação aos objetivos programáticos, os participantes pontuaram como Bem a Muito bem definidos. Apenas um participante classificou a definição dos objetivos do curso com Razoável (ver tabela seguinte).

	Muito mal definido	Mal definido	Razoável	Bem definido	Muito bem definido
Objetivos do curso			1	4	9
Cumprimentos dos Objetivos				5	9

Figura 12 : Avaliação dos Objetivos Programáticos

Na avaliação do programa da ação, todos os módulos obtiveram classificação muito positivas (variando as classificações entre Bom e Muito bom). Similarmente ao item anterior, apenas um participante classificou a definição dos objetivos do curso com Razoável (ver tabela seguinte).

Módulos	Muito mau	Mau	Razoável	Bom	Muito Bom
M1 – Familiarização, Conceito e Contexto			1	4	9
M2 – Especificação e Conceção			1	3	10
M3 – Criação e Desenvolvimento			1	5	8
M4 - Integração e Avaliação			1	5	8

Figura 13 : Avaliação da Programação da Ação

Da análise da tabela verifica-se ainda que o M2 – Especificação e Conceção foi o módulo que teve uma classificação mais elevada (Muito bom) refletindo a importância e a necessidade de haver uma parte pedagógica antes da parte prática do curso no que respeita à construção do storyboard.

A carga horária para cada módulo foi também um dos itens identificados para os participantes avaliarem. O total das respostas mostra que os participantes, no geral, estão satisfeitos com a carga horária atribuída a cada módulo, mas há 2 inquiridos a classificá-la como razoável, o que se prende com o facto de as ações terem decorrido durante apenas um mês (ver tabela seguinte).

Módulos	Insuficiente	Suficiente	Razoável	Boa	Muito Boa
M1 – Familiarização, Conceito e Contexto			2	4	8
M2 – Especificação e Conceção			2	6	6
M3 – Criação e Desenvolvimento			2	8	4
M4 - Integração e Avaliação			2	5	7

Figura 14 : Avaliação da Carga horária da ação

De acordo com os inquiridos, as 60h da ação devem estender-se durante um período de cerca de dois meses, de forma a permitir aos participantes um maior investimento, não só na criação do storyboard, mas também numa maior exploração de eventuais ferramentas capazes de o colocar em funcionamento na plataforma.

### Grupo III: Desenvolvimento da formação

Relativamente ao desenvolvimento da ação, foi pedido a cada formando que avaliasse um conjunto de aspetos sobre a sua satisfação para o desenvolvimento de cada módulo ao nível da organização, dos conteúdos teóricos, das atividades, da interação, do ambiente de aprendizagem síncrona e assíncrona, do LMS Moodle, da ferramenta H5P, da aplicação prática da formação e da avaliação dos e-Formandos. Apenas os "recursos disponibilizados e apoio técnico" apresentaram por parte de 1 formando uma avaliação de Razoável. Todos os restantes itens obtiveram avaliações entre Bom e Muito bom. Esta avaliação deve-se ao facto de apenas ter sido utilizado o H5P enquanto ferramenta de autor, no desenrolar das duas ações.

Itens	Insuficiente	Suficiente	Razoável	Boa	Muito Boa
Organização e apresentação da ação de formação				4	10
Conteúdo teórico disponibilizado				3	11
Atividades/Exercícios/ Desafios propostos				4	10
Interação entre os <u>e-Formandos</u> e e-Formadores				4	10
Ambiente de Aprendizagem assíncrono (plataforma Moodle)				4	10
Ambiente de Aprendizagem síncrono (plataforma Teams)				3	11
Ferramentas de desenvolvimento de conteúdos (H5P)				7	7

Recursos disponibilizados e apoio técnico			1	3	10
Avaliação pedagógica dos e-Formandos				3	11
Aplicação na prática dos conhecimentos adquiridos				4	10

Figura 15 : Avaliação do desenvolvimento dos módulos

#### Grupo IV: Avaliação global

Finalmente, os formandos efetuaram a avaliação global das ações. Esta foi constituída por uma pergunta de índole global, solicitando comentários e sugestões de cada formando para futuras ações de formação. O resultado final foi de 100% (corresponde à totalidade das respostas: 14), o que indicia uma satisfação global com o curso, que correspondeu às expectativas de todos os formandos.

No final do questionário, abriu-se um campo para que os e-Formandos expusessem os seus comentários, sugestões, críticas ou experiências. A maioria das sugestões foi relacionada com a duração dos módulos 2 e 3. Registou-se, igualmente, sugestão de integração de revisão por pares no trabalho de grupo realizado visando aproveitar melhor as sinergias da experiência profissional dos diversos participantes na ação de formação.

#### CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES FUTURAS

Para este estudo de caso (duas ações de formação de e-Conteúdos), o modelo pedagógico utilizado focouse na metodologia de e-Learning com momentos de aprendizagem colaborativa e de autoaprendizagem. O referencial pedagógico do curso de formação de e-Conteúdos tem por base uma experiência prática que resulta da participação em projetos de I&D e no desenvolvimento de cursos de formação de e-Formadores nos quais foi detetada esta necessidade formativa.

Para garantir este referencial, foi implementado um plano de intervenção pedagógica (PIP), orientado à comunidade, com um ambiente de formação centrado no conceito de comunicação em ambientes virtuais de aprendizagem, muitas vezes moderados pelos Formadores, com competências específicas para o desempenho desta função. Foram analisados dois instrumentos de investigação, nomeadamente o questionário que incidiu sobre o grau de satisfação, através da recolha das opiniões individuais de 14 formandos, e a análise de dados sobre as características dominantes dos formandos e sobre as avaliações pedagógicas de 22 formandos inscritos nas ações de formação de e-Conteúdos.

Do ponto de vista de população nos cursos, registou-se a avaliação final dos 22 formandos, o que representa uma taxa de sucesso igual a 100%, valor elevado em contextos de formação profissional de adultos dada em e-Learning (Lagarto, 2002). As respostas ao questionário demonstraram que a metodologia de e-Learning implementada cumpriu os objetivos propostos, tendo sido muito bem aceite pela grande maioria dos formandos inscritos nas duas ações de formação de e-Conteúdos. As ferramentas

de comunicação síncronas e assíncronas, disponíveis em cada curso foram bem aceites e muito utilizadas pelos formandos, tendo ajudado a concretizar os objetivos pedagógicos. O processo de aprendizagem colaborativa foi bem avaliado e validado pela grande maioria dos formandos, tendo sido apontada uma necessidade de investir na dinâmica dos trabalhos de grupo e de participação entre formandos. A gestão do tempo, especialmente a duração de disponibilidade de cada uma das atividades, foi um dos temas citados pela maioria dos formandos, o que indicia uma necessidade de aumento temporal (espaçamento) deste tema, no cronograma de cada ação de formação.

A garantia do apoio pedagógico diário foi referida como essencial, especialmente no que diz respeito à utilização da plataforma de desenvolvimento de conteúdos e da sua integração no Moodle. A forma e a estratégia de avaliação, com os critérios bem definidos e o peso percentual de cada um deles, foi referida como assertiva e assinalou-se o facto de não terem sido publicadas pautas de avaliação, mas ter-se optado por uma avaliação individual na plataforma Moodle.

Foi realçada a ausência de um mecanismo de acompanhamento e verificação das atividades realizadas e por realizar, ficando a necessidade de melhorar a utilização da funcionalidade de Learning Analytics que o Moodle proporciona. Neste ponto, foi sugerida a inclusão de mais uma semana para tratar apenas da introdução à ferramenta de desenvolvimento H5P, e às suas principais funcionalidades, para ajudar no desenho pedagógico de cada conteúdo e para facilitar a utilização da mesma para a criação de atividades digitais mais interativas e diferenciadas.

A inclusão de um conjunto de vídeos demonstrativos da ferramenta H5P foi outro dos assuntos focados como uma mais-valia preciosa na ajuda aos formandos nos módulos 3 e 4. A abordagem teórico-prática seguida como estratégia pedagógica pelos formadores foi considerada essencial para uma compreensão e justificação do trabalho final.

Globalmente, poder-se-á concluir que a avaliação pedagógica dos cursos de e-Conteúdos, segundo a metodologia apresentada e segundo os critérios de avaliação associados a cada marco pedagógico, pode considerar-se como bastante positiva, o que permitiu verificar a eficácia da conceção e validação deste Referencial de Formação Pedagógica de Formadores em Conteúdos Digitais para Autoaprendizagem (e-Conteúdos).

## REFERÊNCIAS

- [Alessi, S. M., & Trollip, S. R. \(2000\). Multimedia for Learning: Methods and Development \(3rd Edition\). Pearson.](#)
- Almeida, M.A. (2007). Situação da gestão do conhecimento em Portugal: estudo exploratório e práticas governamentais, académicas e empresariais. Lisboa: Edições Colibri.
- [Aneti – Agenda Digital 2020 \(2020\), disponível em: <http://ue-tie.anetie.pt/pt-pt/2020-digital-agenda>](#)
- Brandon Hall (2021). [Disponível em: \[https://www.brandonhall.com/practice\\\_area\\\_id.php\]\(https://www.brandonhall.com/practice\_area\_id.php\)](#)
- Comissão europeia. (2018). Proposta de Recomendação do Conselho relativa a uma abordagem global de ensino e aprendizagem de línguas. pp. 1-18, disponível em: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=CELEX%3A52018DC0272>
- [Chamorro-Premuzic, T. \(2017\). "The Talent Delusion", Why Data, Not Intuition, Is the Key to Unlcking Human Potential", Piatkus.](#)
- [CHECK point eLearning, European News, \(2020\). Disponível em: <https://www.checkpoint-elearning.de/check-point-elearning-european-news-20-08-2020>](#)
- Coutinho, C. P. (2015). Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática. Almedina.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2011). The SAGE handbook of qualitative research (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dias, P. (2004). Processos de aprendizagem colaborativa nas comunidades online. In Dias, A. e Gomes, M. (coord.). E-Learning para E-Formadores. [TecMinho](#), Universidade do Minho.
- [DigCompEdu. \(2018\). "Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores", disponível em: \[https://area.dge.mec.pt/download/DigCompEdu\\\_2018.pdf\]\(https://area.dge.mec.pt/download/DigCompEdu\_2018.pdf\)](#)
- [Drucker, P. \(2000\). Gestão do Conhecimento/Harvard Business. Review: tradução Afonso Celso da Cunha Serra. Rio de Janeiro: Elsevier.](#)
- [Easterby-Smith, M. \(2005\). The Blackwell handbook of organizational learning and knowledge management. Malden \(MA\): Blackwell Publishing.](#)
- [eLearning papers / DG EAC. \(2014\). Cedefop. <https://www.cedefop.europa.eu/en/news-and-press/news/elearning-papers-dg-eac>](#)
- [European Comission. \(2021\). Plano de Ação para a Educação Digital \(2021-2027\). Disponível em: <https://education.ec.europa.eu/pt-pt/plano-de-acao-para-a-educacao-digital-2021-2027>](#)
- [European Comission. \(2019\). Key competences for lifelong learning. Disponível em: <https://op.europa.eu/pt/publication-detail/-/publication/297a33c8-a1f3-11e9-9d01-01aa75ed71a1>](#)
- [Figueiredo, A. D. \(2005\). Manage Learning in Virtual Settings – The Role of Context. Londres. Information Sciences Publishing.](#)
- [Floridi, L. \(2010\). Information: A very short introduction. Oxford University Press.](#)



- Foddy, W. (1993). *Constructing Questions for Interviews and Questionnaires: Theory and Practice in Social Research*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511518201>
- IEFP & TecMinho, (2018). *Referencial de Formação Pedagógica Contínua do Formador a Distância (e-Formador)*. 1ª edição. Lisboa.
- IEFP & Instituto de Estudos Sociais e Económicos - IESE. (2020). *Referencial de Formação Pedagógica Inicial de Formadores*. 3ª edição. Lisboa.
- Harvard Business School Press (2001). *Harvard Business Review on Organizational Learning* (1st ed.). Harvard Business Review Press.
- Horton, W. (1999). *Designing Web-Based Training: How to Teach Anyone Anything Anywhere Anytime: 1st (First) Edition.*, John Wiley and Sons, Inc.
- International Journal on E-Learning (IJEL). (2019). AACE. Disponível em: <https://www.aace.org/pubs/ijel/>
- International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET). (2021). Disponível em: <https://online-journals.org/index.php/i-jet>
- Jamali, Dima & Sidani, Yusuf & Zoueïn, Charbel. (2009). The learning organization: Tracking progress in a developing country: A comparative analysis using the DLOQ. *Learning Organization, The*. 16. 103-121. 10.1108/09696470910939198.
- Jashapara, A. (2004). *Knowledge Management: An Integrated Approach*, FT Prentice all, Harlow. ISBN 0273682989.
- Journal of Knowledge Management, Economics, and Information Technology* (2021), Disponível em: <https://www.scientificpapers.org/>
- Lagarto, J. (2002). *Ensino a Distância e Formação Contínua*, INOFOR, Coleção de FaD e e-Learning
- Lockyer, L., Bennett, S., Agostinho, S., & Harper, B. (2008). *Handbook of Research on Learning Design and Learning Objects: Issues, Applications and Technologies* (Illustrated ed.). IGI Global.
- Masie Projects (2021). Disponível em: <https://www.masie.com>
- McGreal, R. (2007). *Online Education Using Learning Objects (Open and Flexible Learning)*. Routledge, ISBN 9780415416603.
- Neves, J. & Garrido, M. & Simoes, E. (2015)., *Manual de competências pessoais, interpessoais e instrumentais: Teoria e prática*. Edições Sílabo.
- Nonaka, I. (1991). *The Knowledge-Creating Company. Managing for the long term: Best of HBR*. Harvard Business Review.
- OECD (2018), *Skills Strategy Implementation Guidance for Portugal: Strengthening the Adult-Learning System*, OECD Skills Studies, OECD Publishing, Paris.



OECD. (2016), Global Competency for an Inclusive World, OECD Skills Studies, OECD Publishing, Paris. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>.

Partnership for 21st Century Skills. (2006, July). A State Leaders Action Guide to 21st Century Skills a new vision for education. Disponível em: [http://apcrsi.pt/website/wp-content/uploads/20170317\\_Partnership\\_for\\_21st\\_Century\\_Learning.pdf](http://apcrsi.pt/website/wp-content/uploads/20170317_Partnership_for_21st_Century_Learning.pdf)

OEB - Shaping the future of learning. (2021). OEB. Disponível em: <https://oeb.global/>

Porter, L. (1997). "Creating the Virtual Classroom", John Wiley & Sons, Inc.

RISTI - Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação. (2021)

Salmon, G (2004). E-moderating: the key to teaching and learning online, Routledge, London

Santos, A., Peixinho, F., Moreira, L. (2014). "Projetos de e-Learning: Inovação, Implementação e Gestão", FCA, [Lidel](#)

Society for Learning Analytics Research. (2021). Disponível em: <https://www.solaresearch.org/>

[TecMinho](#). (2014). Carta da Qualidade para o e-Learning em Portugal, 360º Panorama e-Learning. Disponível em: <http://www.panoramaelearning.pt/qualidade/>

[Union](#), E. P. (2006). Key Competences for Lifelong Learning. Brussel. Disponível em: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018SC0014&from=EN>

United States distance learning Association. (2021). Disponível em: <https://usdla.org/>

World Economic Forum. (2015). The Global Competitiveness Report 2015–2016 (ISBN-13: 978-92-95044-99-9).

World Economic Forum. (2016). New Vision for Education: Fostering Social and Emotional Learning. Disponível em: [http://www3.weforum.org/docs/WEF\\_New\\_Vision\\_for\\_Education.pdf](http://www3.weforum.org/docs/WEF_New_Vision_for_Education.pdf)

**Anexo IX - Artigo do Referencial de  
Formação Contínua em Conteúdos  
Digitais para autoaprendizagem (e-  
Conteúdos) – INTED2022**

# FRAMEWORK FOR PEDAGOGICAL TRAINING OF TRAINERS IN DIGITAL CONTENT FOR SELF-LEARNING (E-CONTENTS)

Arnaldo Manuel Pinto Santos<sup>1</sup>, Lúcia de Freitas Moreira<sup>2</sup>, Paula Alexandra Valente da Silva<sup>3</sup>

<sup>1</sup> *Universidade Aberta (PORTUGAL)*

<sup>2</sup> *Human Architects (PORTUGAL)*

<sup>3</sup> *Instituto do Emprego e Formação Profissional (PORTUGAL)*

## Abstract

The main objective of continuing education for trainers is to promote the updating, improvement, and acquisition of new didactic and pedagogical skills that cover different fields of action, namely the design, development, and implementation of training programs in the field of research and experimentation of new approaches and methodologies applied to diversified audiences and contexts, especially in e-Learning and b-Learning environments.

To fulfill these competencies, the IEFP National Centre for Trainer Qualification (CNQF), besides managing and coordinating the training and certification system for trainers in Portugal, has been developing a modular structure for the Initial Pedagogical Training of Trainers and the Continuous Pedagogical Training of the Distance Trainer (e-Trainer) to contribute to the acquisition and development of pedagogical and technical competences of trainers that will contribute to raising the standards of quality of the training provided.

Technological innovation and evolution launch new challenges to Trainers requiring a great effort to adapt and master both from the point of view of pedagogical models and communication processes in learning environments and digital content. This new Continuous Pedagogical Training Referential in Digital Content for Self-Learning (e-Content) was designed in this context. It explores the pedagogical and technological dimensions of producing digital content for distance learning environments.

This article presents the fundamentals of this framework, its application, and validation in a case study supported by two e-Content training courses. With this case study and in a perspective of continuous improvement, we intend to understand how the modular structure of the adopted framework influences the results obtained by the trainees of the e-Content training courses and their degree of satisfaction.

Keywords: e-Learning, e-Trainer, Professional Training, e-Content, Training Referential

## 1 INTRODUCTION

At the level of digital transformation of organizations, the current evolution is imposing new skills, qualifications, and knowledge to help human beings adapt to different rhythms for their daily lives.

Continuing education for trainers aims to promote updating, improving, and acquiring new didactic and pedagogical skills. These skills cover different domains, namely the design, development, and implementation of training programs in research and experimentation of new approaches and methodologies applied to diversified audiences and contexts. To fulfil these competencies, the National Center for the Qualification of Trainers (CNQF) has been developing a modular structure of continuous pedagogical training for trainers organized according to a pathway focused on training trainers and e-Trainers [18].

The new generation competencies benchmarks present a diversity of categories of knowledge, skills, attitudes, values, and competencies. The technological and digital competencies that young people and adults of the 2030s should possess to integrate the increasingly global labour market stand more easily out [9]. Therefore, the current demands of society and training entities, namely of Trainers, e-Trainers, and Trainees to adapt to training processes, to the changes associated with work models and training methodologies, configure the need for access to a structured reference of information and instruction.

According to [24], the use of e-Learning and b-Learning, as an alternative and complementary forms to face-to-face training, has seen a sharp increase over the last few years, and, during the year 2020, very much motivated by the global pandemic that started in March 2020. In this context, the

Benchmark for Continuing Pedagogical Training in Digital Content for self-learning (e-Content) was designed to explore content production's pedagogical and technological dimensions for distance learning environments.

The main purpose of the e-Content Training Referential for Continuing Education in Digital Content for self-learning (e-Content) - referred to throughout this article as e-Content Referential - is to respond to the growing need for training in digital content in vocational training and, thus, to meet the demands and, mainly, the new training structures and needs due to the recent changes in the social context. The aim is to obtain competencies of *"transversal nature, of multidimensional nature, incorporating knowledge, skills, attitudes, and values that support higher-order behaviours when applied to complex situations or situations of high uncertainty"* [13]. This benchmark was designed based on the national and international recommendations of the European Union in terms of Digital Agenda 2020. This agenda presents the fundamentals of this framework and its applicability in a case study supported by two e-Content training courses to validate it. [1].

## **2 METHODOLOGY**

### **2.1 Modular Framework**

The organization and segmentation of the contents in the modules followed the alignment of the e-Content development cycle to bring the learning closer to the real (and ideal) implementation scenario [24]. The structure of this e-Content course consists of 4 main modules: I - Characterization of the e-Content Development Cycle; II - e-Content Specification and Design; III - e-Content Creation and Development and IV - e-Content Integration and Evaluation.

The training development provides pedagogical design support by active learning strategies and situations, objectives, target audiences, and the training contexts in which the recipients carry out their training activity. The e-Content course follows a constructivist approach, with a focus on Project-Based Learning (PBL), in which the learner conceives, designs, and develops their e-Content (Barrel, 2007), using a platform and tools suitable for this purpose [21].

This pedagogical model (PBL) is based on problems for students to acquire and integrate their knowledge, guided by teachers who appear as facilitators of the teaching-learning process (Barrows, 1986). Environments that use constructivist theory applied to educational contexts should feature the following elements: action, signification; cognitive conflict; use of prior knowledge; socialization, assessment, autonomy, and interdisciplinarity [16]. The implementation of this approach centers the learning processes on the learner (student-centered learning) - a fundamental requirement for the operationalization of PBL.

The e-Content course follows an e-Learning methodology in a virtual class environment, with self-learning and collaborative learning moments. The final evaluation (qualitative and quantitative) of the e-Content course focused on the degree of mastery of the competencies associated with this benchmark. For this purpose, the evaluation considered the access logs, the commitment and participation, the quality and assiduity of forum participation, and the creation and implementation of the e-Content.

The summative and formative assessment was carried out in an online context, considering the definition of the system, the techniques, and tools to be used in each formative moment, including the production of assessment instruments using the tools available on the platform (or in an offline environment). For example, diversified assessment strategies were used for self-learning, such as quizzes, multiple answers, and associations.

### **2.2 Pedagogical Model**

The model used followed the e-Learning methodology, supported by a pedagogical intervention plan (PIP) oriented towards collaborative learning, with moments of self-learning [23]. This type of methodology assumes that there is a group of people committed to interacting and learning together in a perspective of the collaborative transformation of knowledge, constructed and negotiated between the elements of the community (exchanges of opinions, information, argumentation).

Interaction is the keyword of collaborative learning. It can be synchronous or asynchronous, but it should be guided by considering intermediate and final pedagogical milestones such as, for example, intermediate synchronous or face-to-face sessions, group, or individual work, answering

questionnaires, article summaries, or others. According to this methodology, trainees become familiar with the system (LMS and Course), introduce themselves to the community, study the available content, and are guaranteed remote pedagogical (and technological) support.

A pedagogical evaluation was carried out to assess and compare the knowledge acquired by the trainees in the two e-Content training courses and to collect a set of valid and reliable information. According to [19], the pedagogical evaluation of the teaching and learning process focused on. It was important to design and ensure a pedagogical evaluation of each trainee, based on detailed criteria per activity, associated with each of the course modules.

It is important to mention that this evaluation strategy was designed with this heterogeneity of instruments since the Moodle LMS is equipped with features and automatisms that facilitate the "almost" automatic execution of this evaluation (Learning Analytics). This factor considerably speeds up the entire evaluation process by the e-Trainer.

### **2.3 Application and validation of the e-Content Benchmark (Case Study)**

The research methodology focused on the case study, which, as Stake (2005) states, consists of "studying the particularity and complexity of a single case to understand its complexity". In this context, Yin defines a case study [18] as "an empirical investigation that studies a contemporary phenomenon within the context of real-life, especially when the boundaries between the phenomenon and the context are not clear". Yin adds that multiple sources can collect evidence and information if appropriate and make it possible to understand the case.

It is also argued that this is a constructivist case study since it assumes that knowledge comes from the researcher's interpretation through a dialectical process with the social actors involved in their context of action [11]. In this sense, the relationship between the researcher and the case study has a subjective nature since "the subjective interaction will allow the approach of the realities constructed by each one" [22]. This case study was based on research instruments from a data analysis applied to two e-Content training courses and one questionnaire survey.

To validate the e-Content framework, it was decided to apply the pedagogical and technological model for two e-Content training actions, using Moodle platform (asynchronous dynamization) and Microsoft Teams (synchronous dynamization). Two research questions have been asked:

*Question 1: How does the modular structure of the adopted reference tool influence the results obtained by the trainees of the e-Content training courses?*

*Question 2: How satisfied were the trainees who attended the e-Content training courses?*

For each of these research questions, a set of methodological procedures was defined based on real facts and supported by data analysis and statistical validation (where applicable), following these topics: the operating model of the e-Content training course; the technological environment to support e-Content training; the main usage indicators registered in the training courses of this course and the pedagogical assessment process registered in these two training courses.

Finally, the process of creating, sending, recording, and analyzing a questionnaire to obtain the degree of individual satisfaction of the trainees of these two training courses.

## **3 RESULTS**

As mentioned, the framework's validation focused on the design, preparation, execution, and evaluation of two training courses specifically prepared to be delivered in e-Learning according to the fundamentals of self-learning and collaborative learning, using the Moodle LMS and Microsoft Teams.

### **3.1 The operating model of the e-Content training course**

The e-Content Training course presented a 60-hour effective study load program, available for one month and aimed at trainers who intended to develop distance training courses in e-Learning and b-Learning contexts. Each participant of these courses presented as a prerequisite the Certificate of Trainer Pedagogical Competencies (CCP) and the Certificate of Trainer Specialization Pedagogical Competencies (CCPE) of e-Trainer to be prepared to understand, in a faster way, the more theoretical foundations of pedagogy and andragogy inherent to this course [20].

The e-Content training course was designed according to the programmatic structure presented in the Introduction section of this paper to achieve these goals.

The development of each distance training action contemplated:

- the realization of an initial synchronous session with all the participants
- at least one synchronous session per module (interactive communication)
- the inclusion of forums/chats in each module to discuss ideas/themes, propose challenges, and help with doubts of trainees, guaranteeing that these will be answered within 48 hours (pedagogical support)
- the inclusion of technical support in the pedagogical team to clarify doubts regarding the functioning of the platform, access to resources, and use of software (technological support)

Each course module's session plan was defined with the detailed characterization of each pedagogical event, activity, and evaluation.

### 3.2 The technological environment to support e-Content training

One of the first challenges posed to each trainee focused on the need to make their presentation in a forum (in this case "Individual Presentations"), based on the initial presentation by the Trainers, thus ensuring the second level of interaction - the socialization of the community [23].

The course schedule area was considered relevant to activate the "alerts" functionality configured for each item. This system of alerts proved to be very useful to inform trainees about a set of course occurrences/activities through emails. For example, by email, the notification of an asynchronous session two days before it happens reminds the participants of this occurrence.

In addition to the alerts system, communication was ensured through specific announcements from the Trainer to the class in the Moodle LMS. In this case, the notices appeared during each training action and directed the trainee to be concrete and diverse cases.

Asynchronous communication is an essential component of the collaborative learning methodology, a set of message forums organized according to each module was created and configured. One of the strategies to motivate trainees' participation and continuous monitoring in Forum-type activities was the placement of different challenges and pedagogical milestones (of increasing complexity), indexed to the modules and themes under study. In these cases, it is recommended that the Trainer read all the messages sent, know who sent them, when they were sent, who read them, who responded, and finally evaluate them according to the scale proposed for this purpose.

Although it may inhibit some trainees, evaluating asynchronous communication in message forums makes them more responsible. It raises the scientific component of the contents, which are more rigorously thought out and pedagogically richer. Synchronous communication is another of the main components of this type of learning. Several audio and video sessions were scheduled for each training module, highlighting the realization of 2 sessions in the course's main modules (M2 and M3). For each synchronous session, a session plan was prepared, describing activities of the session and the pedagogical strategy to be followed in each one.

### 3.3 The main usage indicators registered in the training actions

As previously mentioned, the analysis of the e-Content training course focused on a set of two training sessions, held between May 2012 and July 2021, according to the dates shown in the following table:

Table 1: e-Content course training actions - dates and duration.

Course	Course Code	Start	End	Duration (days)	Duration (hours)
Digital content for self-learning	E-CONTEÚDOS - Ação 1/2021	17-May	24-Jun	26	60
Digital content for self-learning	E-CONTEÚDOS - Ação 2/2021	18-May	25-Jun	26	60

During the training process, and according to the collaborative learning methodology, each trainee had access to the content of the subjects in digital format and had pedagogical and technological monitoring via Moodle platform.

It is common to define two types of duration - one, which refers to the effective duration of the study (workload), which includes the sum of the approximate study time of the subjects and participation, and the other, which refers to the course availability time (duration between the beginning and the end of the course, typically in months, for this type of course).

From the point of view of the population in the courses, the final attendance in each of the two actions was recorded for 11 trainees out of a total of 12 initially enrolled, which represents an average attendance rate of 92%, a high value in adult vocational training contexts, given in e-Learning and b-Learning.

Table 2: Participation rate in e-Content courses.

Course Code	Registered	Finished	%
e-Contents - Course 1/2021	12	11	92%
e-Contents - Course 2/2021	12	11	92%

Considering the course program and its pedagogical objectives, a set of pedagogical communication and assessment tools was adopted for each training action, used, and adapted to each module (23 pedagogical milestones in total).

From the reports area, available in Moodle, a set of very useful information is extracted to verify the participation strategy of trainees and trainers. The following table summarizes the different views in each training action's activities.

There are many views in asynchronous message forums, emphasizing access to forum two and forum 3 with averages over 50 per participant (with a maximum of 86.1 per participant in the forum of module 3 of action 1). There was also significant access to the assignments and multimedia content and the storyboard examples presented by the trainers.

If we analyze the messages sent, there is a high number of messages read, which indicates a repeated reading of the information contained in the messages, which may prove one of the advantages of asynchronous participation in the forum, which is linked to repeated reading for the study of the subjects and thoughtful answers with more time.

Table 3: Activity log (views 11 trainees + 3 trainers).

Module 0 - General	Course 1	Course 2	Course 1 / 14	Course 2 / 14
Course announcements	143	139	10.2	9.9
General course forum	418	396	29.9	28.3
Individual presentations	463	279	33.1	19.9
Course guide	64	40	4.6	2.9
Schedule	10	14	0.7	1.0
Module 1: Familiarisation, concept and context	Course 1	Course 2	Course 1	Course 2
Module 1 forum	660	784	47.1	56.0
Module 1 manual - Familiarisation, concept and context	67	59	4.8	4.2
Evaluation Test - module 1	598	407	42.7	29.1
Module 2: Specification and design	Course 1	Course 2	Course 1	Course 2
Module 2 forum	1041	932	74.4	66.6
Module 2 manual - e-Content Specification and Design	55	39	3.9	2.8
Template storyboard Module 0	38	46	2.7	3.3
Template storyboard Module 1 (example)	48	40	3.4	2.9
Assignment 2 - Storyboard part I	345	477	24.6	34.1
Assignment 3- Storyboard part II	380	282	27.1	20.1
Module 3: Creation and development	Course 1	Course 2	Course 1	Course 2
Module 3 forum	1205	718	86.1	51.3
List of UFCO Project	106	105	7.6	7.5
Module 3 Manual: Creation and Development	27	22	1.9	1.6
HSP Manual (example)	12	22	0.9	1.6
Example: Storyboard creation (unit 1)	114	99	8.1	7.1
HSP activities (video tutorials)	184	164	13.1	11.7
Module 4: Integration and Evaluation	Course 1	Course 2	Course 1	Course 2
Module 4 forum	540	160	38.6	11.4
Final Work/submission	219	123	15.6	8.8



Fig. 1 shows an evolving graphic illustration with the contributions of the different trainees and trainers for each training action:

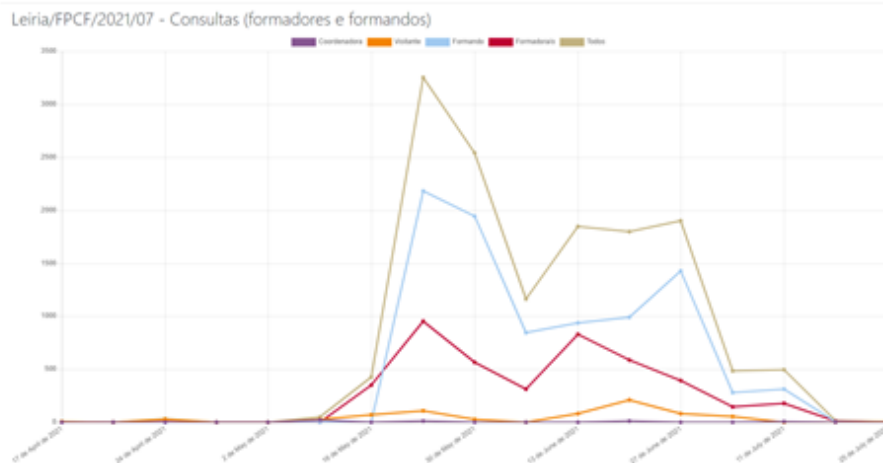


Figure 1: Activity log (contributions and consultations from 11 trainees + 3 trainers).

From the graph presented, we can see a significant increase in activities (queries and contributions) at moments close to the delivery of the work of each of the training action modules, namely the delivery of each storyboard and the delivery of each multimedia content, using the H5P tool developed by the trainees. It was also found that there is a very similar attitude between the two classes of each training action, motivated by the homogeneity of the participants, all of them with training functions in the IEFP and fulfilling the prerequisites for access to the course.

### 3.4 The process of pedagogical evaluation recorded in the training actions

The pedagogical evaluation process of each e-Content training session focused on a set of challenges and individual assignments, differentiated, and indexed to the pedagogical objectives of each module, and participation throughout the training session.

A set of rigorous criteria for each evaluation parameter was defined and adapted to each challenge and assignment.

Analyzing the results of the pedagogical evaluations, the main pedagogical results achieved by the 22 trainees were very positive (there were 22 positive evaluations, which represents a success rate equal to 100%).

The final average evaluation reached 4.7 for action 1 and 4.43 for action 2, which shows that the 22 trainees obtained a very assertive final evaluation, thus achieving the pedagogical results defined for the e-Content course.

The availability of the evaluation criteria and sub-criteria to all trainees allowed for very positive reactions, with no complaints or approaches to possible injustices.

Although it may have flaws (like any pedagogical assessment process), this assessment methodology minimizes the difficulty of distance assessment, whether for individual assignments, the challenges, the online assessment test, or the final simulation.

However, this strategy has a disadvantage related to a demanding time attendance of trainers, requiring a high effort and dedication to monitor and evaluate each trainee. Some trainers consider this characteristic one of the limitations of this methodology, which sometimes makes this type of approach unfeasible in vocational training contexts, especially when several training actions are being carried out simultaneously.



### **3.5 The process of creating, sending, recording, and analyzing a questionnaire to obtain the degree of individual satisfaction of trainees**

A questionnaire survey was developed to assess the evaluation and validation of the adequacy to the expressed objectives of each training activity, as well as the level of individual satisfaction and the trainees' perception of each training event,

The process of creating, sending, recording, and analyzing a questionnaire adapted to collaborative learning and the level of individual satisfaction of the trainees of these training events followed the scientific rules of [15] and [10]. The questionnaire was available to 22 trainees registered in the two e-Content training courses.

The questionnaire was divided into 4 groups, with a total of 107 questions to obtain the answer to the mentioned objectives:

- Group I: Identification - Consisted of personal identification questions such as gender, education, and experience.
- Group II: Training Course - Consisting of questions and statements about the pedagogical objectives, course program, and workload per module.
- Group III: Development of the training - consisting of questions and statements about the satisfaction of the trainee with the development of each module in terms of organization, theoretical content, activities, interaction, synchronous and asynchronous learning environment, Moodle LMS, H5P tool, practical application, and evaluation of the e-Trainees.
- Group IV: Overall evaluation - Consisting of questions and statements on the overall and general evaluation of the training and on comments and suggestions from each trainee.

The choice of closed-ended questions was quick to answer, allowed the collection of objective data, and are suitable for statistical treatment of the answers. However, an open-ended question was asked for comments and suggestions in the end.

In this questionnaire, we used a Likert scale of the agreement, from 1 to 5, being 1 "strongly disagree" and 5 "strongly agree" and having the option N/A for when the situation did not apply.

According to Evans and Mathur, the online questionnaire came to enhance data collection because it has several strengths such as global reach, flexibility, speed and timeliness, technological innovations, convenience, ease of data entry and analysis, question diversity, low administration cost, ease of follow-up, controlled sampling, large sample easy to obtain, control of answer order, required completion of answers, go to capabilities [18]. Despite being a questionnaire that encompasses several areas in the construction and validation of the instrument, we tried to reduce as much as possible the time for completion.

#### *3.5.1 Group I: Identification*

As mentioned, the Continuing Pedagogical Training in Digital Content (e-Content) actions for self-learning took place between May 24, 2021, and June 29, 2021. There were 22 trainees in action, but only 14 (61%) responded to the online questionnaire about the action. Of these 14 participants, 78.6% (11) are female.

The participants are mainly college graduates, with 11 having a bachelor's degree (78.6%), 2 having a doctorate, and 1 having a master's degree. All the trainees who responded to the questionnaire stated that they had already had experience in online education/training.

#### *3.5.2 Group II: Training Course*

When asked about the evaluation of the programmatic objectives, the participants scored as well to very well defined. In the evaluation of the action program, all modules obtained very positive ratings (ranging from good to very good). Like the previous item, only one participant rated the definition of the course objectives as reasonable.

From the analysis of the table, it can also be seen that M2 - Specification and Design was the module that had the highest "very good" rating, reflecting the importance and the need to have a pedagogical part before the practical part of the course regarding the storyboard construction.

The workload for each module was also one of the items identified for the participants to evaluate. The total of the answers shows that the participants, in general, are satisfied with the workload assigned to each module, but 2 respondents classify it as "reasonable" (see the following table). This rating is because the pilot actions took place for only one month.

Table 4. Evaluation of the content and modules.

Module	Insufficient	Sufficient	Reasonable	Good	Very good
Module 1: Context and e-Content Concept			1	4	9
Module 2: e-Content Specification and Design			1	3	10
Module 3: e-Content Creation and Development			1	5	8
Module 4: e-Content Integration and Evaluation			1	5	8

According to the respondents, the sixty hours of the action should be extended over about two months to allow participants a greater investment, not only for creating the storyboard but also a better exploration of possible tools capable of putting it into operation on the platform.

### 3.5.3 Group III: Development of the training

About the development of the action, each trainee was asked to evaluate a set of aspects on their satisfaction with the development of each module in terms of organization, theoretical content, activities, interaction, synchronous and asynchronous learning environment, Moodle LMS, H5P tool, practical application of the training, and evaluation of the e-Trainees. Only "resources provided and technical support" was rated as reasonable by 1 trainee. All other items obtained evaluations between "good" and "very good". This evaluation is because only the H5P was used, as an authoring tool, during the three pilot actions.

Table 5. Evaluation of the action's programming.

	Insufficient	Sufficient	Reasonable	Good	Very good
Organization and presentation of the training				4	10
Theoretical content provided				3	11
Proposed Activities/Exercises/Challenges				4	10
Interaction between e-Trainees and e-Trainers				4	10
Asynchronous Learning Environment (Moodle platform)				4	10
Synchronous Learning Environment (Teams platform)				3	11
Content development tools (H5P)				7	7
Resources provided and technical support			1	3	10
Pedagogical evaluation of e-learners				3	11
Practical application of knowledge acquired				4	10

### 3.5.4 Group IV: Global Evaluation

Finally, the trainees made a global evaluation of the actions, consisting of a question of a global nature and about each trainee's comments and suggestions for future training actions.

The result was 100% (corresponding to the total number of answers: 14), which indicates overall satisfaction with the course that met the expectations of all trainees. At the end of the questionnaire, a field was opened for the e-Trainees to express their comments, suggestions, criticisms, or experiences. The following comments were obtained about the structure of the course: "I think the course is well structured" and to the Moodle platform: "Moodle sometimes lacks a more precise way of indicating whether or not each stage has been completed, leaving us with the doubt as to whether any of the proposed actions have not been completed, and if so, which ones".

One of the participants also suggested: "This course is quite demanding in terms of time and, of course, of the quality of the work to be presented/conceived and, therefore, it is difficult to reconcile it with an intense and irregular work schedule, like mine. I suggest, then, that the interval between synchronous sessions, in which we present our work, should be 2 weeks to allow us to test the digital tool(s) and carry out a simulation (UFCD on Moodle) with better quality and completeness. In my opinion, this would not necessarily imply more time in the course. The definition of pairs also seems

relevant to facilitate the testing of what we are building, and, in this way, we can "fine-tune" more quickly and easily the final result".

#### 4 CONCLUSIONS

For this case study (e-Content training courses), the pedagogical model focused on the e-Learning methodology with moments of collaborative learning and self-learning. The pedagogical framework of the e-Content training course is based on practical experience resulting from participation in R&D projects and based on the development of training courses for e-Trainers in which this training need was detected.

A community-oriented pedagogical intervention plan was implemented, with a training environment centered on the concept of communication in virtual learning environments, often moderated by Trainers with specific skills to perform this function. Two research instruments were analyzed, namely the questionnaire that focused on the degree of satisfaction by collecting the individual opinions of 14 trainees. The data analysis on the dominant characteristics of the trainees and the pedagogical evaluations of 22 trainees enrolled in the e-Content training courses.

From the point of view of the population in the courses, the final evaluation of the 22 trainees was recorded, representing a high success rate equal to 100%, a high value in adult professional training contexts given in e-Learning [14]. The answers to the questionnaire showed that the e-Learning methodology implemented met the proposed objectives has been very well accepted by most of the trainees enrolled in the two e-Content training courses. The synchronous and asynchronous communication tools available in each course, such as the forum, notices, alerts, and presentations, were well accepted and widely used by the trainees and helped to achieve the pedagogical objectives.

The collaborative learning process was well evaluated and validated by many trainees, with a need to invest in the dynamics of group work (two by two, at least) and participation among trainees. Time management, especially the duration of availability of each of the activities, was one of the themes mentioned by most trainees, which indicates a need to increase the time (spacing) of this theme in the schedule of each training action.

The guarantee of daily pedagogical support was essential, especially about using the content development platform and its integration into Moodle. The form and strategy of the evaluation were referred to as assertive, with well-defined criteria and the percentage weight of each. They pointed out that no evaluation guidelines were published. However, rather they opted for individual evaluation on the Moodle platform.

The absence of a mechanism for monitoring and verifying the activities carried out and to be carried out was highlighted, leaving the need for better use of the Learning Analytics functionality that Moodle provides. It was suggested to include another week to deal only with the introduction to the H5P development tool and its main features to help in the pedagogical design of each content and facilitate its use for the creation of more interactive differentiated digital activities.

The inclusion of a set of demonstrative videos of the H5P tool was another subject that was an asset to help trainees in modules 3 and 4. The theoretical-practical approach followed as a pedagogical strategy by the trainers was considered essential for an understanding and justification of the final work.

Overall, it can be concluded that the pedagogical evaluation of the e-Content courses, according to the methodology presented, can be considered as quite positive, which allowed verifying the effectiveness of the design and validation of this referential of continuing pedagogical training of trainers in digital content for self-learning (e-Content).

#### REFERENCES

- [1] Agenda Digital, <http://ue-tie.anetie.pt/pt-pt/2020-digital-agenda> Anetie, 2020.
- [2] J. Barell, "Problem-Based Learning. An Inquiry Approach", *Thousand Oaks: Corwin Press*. 2007.
- [3] H. S. Barrows, "A Taxonomy of Problem-Based Learning methods". *Medical Education*, v.20, p. 481-486, 1986.

- [4] EU, "Proposta de Recomendação do Conselho relativa a uma abordagem global de ensino e aprendizagem de línguas", <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/>
- [5] C. Coutinho, "Métodos de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática", Famacão: *Almedina*, 2013.
- [6] K. Denzin, Y. Lincoln, "Planejamento da pesquisa qualitativa, teorias e abordagens", *Artmed*, 2006.
- [7] J. Evans, A. Mathur, "The Value of Online Surveys", *DOI:10.1108/10662240510590360*, 2005.
- [8] A. Figueiredo, "Que competências para as novas gerações?" <https://www.researchgate.net/publication/330400277>, 2019.
- [9] A. Figueiredo, "Manage Learning in Virtual Settings – The Role of Context", *Information Sciences Publishing*, 2005.
- [10] W. Foddy, "Como perguntar: Teoria e prática de construção de perguntas em entrevistas e questionários", Oeiras, *Celta Editora*, 1996.
- [11] C. Hardless, M. Nilsson, U. Nulden, 'Copernicus' experiencing a failing project for reflection and Learning", *Management Learning*, v36, n2, p181-217, 2005.
- [12] IEFP and Tec Minho, Referencial de Formação Pedagógica Contínua do Formador a Distância (e-Formador), 1ª edição. Lisboa, 2018.
- [13] IEFP & IESE, "Referencial de Formação Pedagógica Inicial de Formadores", 3ª edição, Lisboa, 2020.
- [14] W. Harten, J. Gardner, "Assessment to support learning", London: *McGraw-Hill Education*, 2010.
- [15] Lemos, DCA. Novos conceitos educacionais- pedagogia, andragogia e heutagogia. 2014. <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/pedagogia/novos-conceitos-educacionais-pedagogia-andragogia-e-heutagogia/58217>.
- [16] A. Masie, "Masie Projects", <https://www.masie.com>, 2021.
- [17] J. Oliveira, T. Kishimoto, "Formação em contexto: Uma estratégia de integração", São Paulo (Brasil): *Editora Pioneira Thomson Learning*, 2002.
- [18] G. Salmon, "E-Moderating: The Key to Teaching and Learning Online", London: *Kogan Page*, 2000.
- [19] A. Santos, F. Peixinho, L. Moreira, "Projetos de e-Learning: Inovação, Implementação e Gestão", Lidel, 2014.
- [20] R. E. Stake, "Qualitative case studies". In Denzin, N. K., Lincoln, Y. S. (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed., pp. 443-466). *Thousand Oaks, CA: Sage*, 2005.
- [21] World Economic Forum, "The Global Competitiveness Report 2015–2016", ISBN-13: 978-92-95044-99-9, 2015.
- [22] World Economic Forum, "New Vision for Education: Fostering Social and Emotional Learning", [http://www3.weforum.org/docs/WEF\\_New\\_Vision\\_for\\_Education.pdf](http://www3.weforum.org/docs/WEF_New_Vision_for_Education.pdf), 2016.
- [23] R. Yin, "Estudo de Caso. Planejamento e Métodos", Porto Alegre: *Bookman*, 2005.
- [24] WEF, 2016, "Key Competences for Lifelong Learning", *World Economic Forum*, 2016.