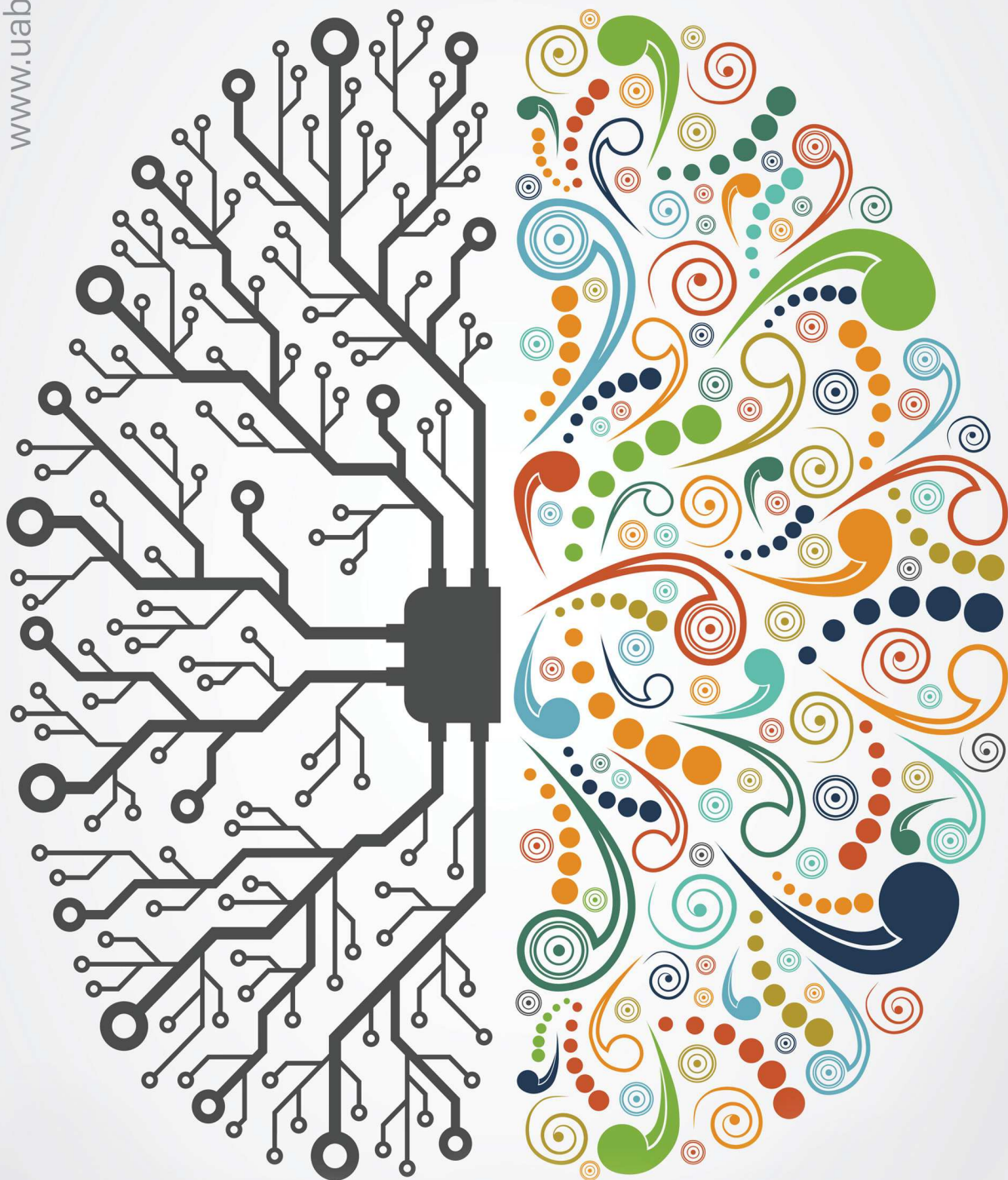


UNIVERSIDADE

ABERTA

www.uab.pt



PRÁTICAS E CENÁRIOS
DE INOVAÇÃO
EM EDUCAÇÃO ONLINE

Paulo Dias, Darlinda Moreira, António Quintas-Mendes [Coord.]

FICHA TÉCNICA

Coordenadores:

Paulo Dias, Darlinda Moreira, António Quintas-Mendes

Título:

Práticas e Cenários de Inovação em Educação Online

Produção:

Serviços de Produção Digital | Direção de Apoio ao Campus Virtual

Editor:

Universidade Aberta

Coleção:

Educação a Distância e *eLearning* N°1

ISBN: 978-972-674-786-4

Este livro é editado sob a Creative Commum Licence, **CC BY-NC-ND 4.0**.

De acordo com os seguintes termos:

Atribuição - Uso Não-Comercial-Proibição de realização de Obras Derivadas



CAPÍTULO 1

CAPÍTULO 1

eLEARNING NO ENSINO SUPERIOR PORTUGUÊS: PERSPETIVAS DE LÍDERES ACADÉMICOS E PEDAGÓGICOS

Paulo Dias

Laboratório de Educação a Distância e eLearning, Universidade Aberta, Rua da Escola Politécnica, 147, 1269-001 Lisboa, Portugal

Domingos Caeiro

Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais, Universidade Aberta, Rua da Escola Politécnica, 147, 1269-001 Lisboa, Portugal

Luísa Aires

Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais, Universidade Aberta, Rua da Escola Politécnica, 147, 1269-001 Lisboa, Portugal

Darlinda Moreira

Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais, Universidade Aberta, Rua da Escola Politécnica, 147, 1269-001 Lisboa, Portugal

Fátima Goulão

Departamento de Educação e Ensino a Distância, Universidade Aberta, Rua da Escola Politécnica, 147, 1269-001 Lisboa, Portugal

Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação (UIDEF/UL)

Susana Henriques

Laboratório de Educação a Distância e eLearning, Universidade Aberta, Rua da Escola Politécnica, 147, 1269-001 Lisboa, Portugal

Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES/IUL)

J. António Moreira

Departamento de Educação e Ensino a Distância, Universidade Aberta, Rua da Escola Politécnica, 147, 1269-001 Lisboa, Portugal

Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX (CEIS20/UC)

Catarina S. Nunes

Departamento de Ciências e Tecnologia, Universidade Aberta, Delegação do Porto, Rua do Amial 752, 4200-055 Porto, Portugal

Laboratório Associado de Energia, Transportes e Aeronáutica (LAETA/INEGI)

RESUMO

No presente capítulo, refletimos sobre os dados preliminares do estudo “Educação a Distância e *eLearning* no Ensino Superior em Portugal”, desenvolvido no âmbito do Observatório da Qualidade do Ensino a Distância e *eLearning*.

A necessidade de ser realizado um mapeamento das concepções sobre a EaD e *eLearning* nas Instituições Ensino Superior Público (IES) surge, entre outros, da constatação de uma grande diversidade de práticas abrangidas pelo *eLearning*, bem como da ausência de informação sistematizada sobre as concepções pedagógicas de atores vinculados aos processos de desenvolvimento e coordenação de cursos em EaD e *eLearning*.

Nesta investigação, pretendeu-se explorar concepções pedagógicas, organizativas e tecnológicas de membros de órgãos de gestão e coordenação, responsáveis pelo desenvolvimento e oferta de cursos em *eLearning*, no Ensino Superior Público. O contexto da investigação foram Instituições de Ensino Superior Público que, através dos seus líderes académicos e pedagógicos, voluntariamente aderiam ao estudo. A investigação empírica decorreu em 2014 e contou com a colaboração de 26 indivíduos que, voluntariamente, responderam a um questionário *online*, desenvolvido para o efeito.

Grosso modo, os resultados deste estudo revelam que, de entre os 26 respondentes,

ABSTRACT

In this chapter, we reflect on preliminary results from the study “Distance Education and eLearning in Higher Education in Portugal”, developed by the Observatory for the Quality of Distance Education and eLearning.

The need to carry out the mapping of conceptions about distance education and eLearning in Public Institutions of Higher Education (IES) arises, among others, from the existence of a wide range of practices in eLearning as well as from the lack of systematic information about the pedagogical conceptions of the involved with the development processes and coordination of courses in distance education and eLearning.

In this study, we sought to explore pedagogical, organizational and technological conceptions of the management and coordination members that are responsible for the development and delivery of eLearning courses, in public higher education. The context of the investigation were Public Higher Education Institutions whose academic and pedagogical leaders voluntarily adhered to the study. The empirical research took place in 2014 and had the support of 26 individuals who voluntarily responded to an online questionnaire developed for this purpose.

In brief, the results of this study show that, of the 26 respondents, it is possible to identify three groups: a more representative subgroup that presents conceptions close

é possível identificar 3 subgrupos: um subgrupo mais representativo que apresenta concepções próximas do que é proposto pela literatura sobre Educação a Distância *Online*; um segundo subgrupo que defende perspectivas próximas do *blended learning*; um terceiro subgrupo mais reduzido que parece afastar-se destas concepções e perspectiva o *eLearning* na sua dimensão tecnológica, confinando-o à mera disponibilização *online* de conteúdos.

Palavras-Chave: Educação a Distância; *eLearning*; Ensino Superior; Líder; Oferta Educativa *Online*; Organização de cursos; Orientações pedagógicas; Usabilidade; Infraestruturas tecnológicas e suporte.

to what is proposed in the literature about the Online Distance Education; one second subset that defends prospects close to blended learning; a third smaller subgroup that appears to differ materially from those conceptions and perspective *eLearning* in its technological dimension, confining it to the mere provision of online content.

Keywords: Distance Education; *eLearning*; Higher Education; Leader; Online Educational Offer; Courses Organization; Pedagogical Orientations; Usability; Technological and support infrastructures.

1 | INTRODUÇÃO

O ensino superior vive um processo de transformação acelerada à escala global. O *NMC Horizon Report* de 2015, refletindo sobre os movimentos e tecnologias que orientarão o processo de mudança nos próximos anos, identifica duas tendências a longo prazo no Ensino Superior: a adoção de ambientes de aprendizagem flexíveis e promotores de inovação e o desenvolvimento de dinâmicas de colaboração entre as instituições de ensino superior.

Sensível a estas dinâmicas de mudança, o Observatório da Qualidade na Educação a Distância e *eLearning*, resultante da colaboração entre Instituições de Ensino Superior (IES) e sediado na Universidade Aberta, iniciou, em 2013, um estudo cujo objetivo prioritário consistiu em conhecer os significados e sentidos atribuídos ao *eLearning* por atores responsáveis por processos de decisão e coordenação pedagógica nas IES presenciais. A necessidade de se proceder a um mapeamento desta natureza justifica-se, por um lado, pela constatação de uma grande diversidade de práticas abrangidas pelo *eLearning* e, por outro lado, pela ausência de informação sistematizada sobre as conceções pedagógicas dos atores vinculados aos processos de desenvolvimento e coordenação desta oferta pedagógica.

Alguns registos esporádicos sobre os contextos de prática pedagógica no Ensino Superior permitem-nos observar que, atualmente, o *eLearning* abrange um amplo leque de variantes que vão, desde práticas ocasionais de ensino e aprendizagem mediadas por tecnologias digitais, até ao desenvolvimento e oferta de cursos exclusivamente *online*. No entanto, sabemos que estas práticas não se dissociam das marcas históricas do conceito e enraízam-se nos modelos pedagógicos e culturais das IES que as promovem, sejam presenciais ou a distância. Deste modo, importava identificar respostas para a seguinte questão:

- Quais são as concepções organizativas, pedagógicas e tecnológicas dos líderes académicos e pedagógicos das IES públicas presenciais, sobre os cursos em EaD e *eLearning*?

O estudo contou com a colaboração de Instituições de Ensino Superior Público que, através de diretores de faculdades/escolas e departamentos, coordenadores de cursos e programas de EaD e *eLearning*, participaram na resposta a um questionário *online*, maioritariamente constituído por itens de tipo Likert.

Grosso modo, os resultados deste estudo exploratório revelam que, de entre os 26 respondentes, é possível identificar três subgrupos: um subgrupo maioritário que apresenta concepções próximas do que é proposto pela literatura sobre os cursos em Educação a Distância *Online*; um segundo subgrupo que defende perspetivas próximas do *Blended Learning*; um terceiro subgrupo com menor expressão que parece afastar-se destas concepções e reduz o *eLearning*, na sua dimensão tecnológica, à mera disponibilização *online* de conteúdos.

No estudo deteta-se, ainda, a necessidade urgente de intervenção no domínio da formação de professores para a docência *online*. Embora haja IES que já incorporaram o tema da formação de e-professores na sua missão, a responsabilidade da iniciativa de adquirir formação nesta área recai sobre grande parte dos indivíduos, aparentando a ausência da valorização institucional do ensino *online*. Este aspeto reforça a necessidade de ser adotada uma discriminação positiva dentro das IES presenciais no que diz respeito à formação e prática para este tipo de ensino.

Dada a natureza exploratória do estudo, a reduzida dimensão da sua amostra e a especificidade do instrumento de recolha de informação aplicado, identifica-se, também, a necessidade de aprofundamento desta problemática

em futuras investigações, seja através da adequação e posterior aplicação do questionário a outros atores educativos, seja através da adoção de metodologias compreensivas de investigação.

2 | SIGNIFICADOS E SENTIDOS DO *eLEARNING*

Como já foi referido, são diversos os significados do *eLearning* e diversos, também, os sentidos da sua aplicação em contextos educativos. Frequentemente associado a uma racionalidade tecnológica, a aplicação do conceito aos contextos de prática reflete a polissemia que o caracteriza. Por esta razão, recorreremos à diferenciação teórica entre significado e sentido proposta por Vygotski (1993), uma vez que interessa conhecer, por um lado, as dimensões estabilizadas e generalizáveis do *eLearning* e, por outro lado, importa analisar as variações e especificidades do seu uso em diferentes contextos.

Por uma questão de método, é oportuno recordar algumas das expressões frequentemente usadas como sinónimos de *eLearning*: *online learning*; *iLearning*; *online training*; *web-based training*, entre outros (Rao, 2011). Como refere Frisen (2009:4), o significado e uso do *eLearning* depende, frequentemente, das intenções e da agenda de investigação dos seus autores. No entanto, nesta dispersão conceptual identifica-se um grupo de dimensões tradicionais em cujo espaço de interseção o conceito se desenvolve: educação, formação, ensino, aprendizagem, tecnologias.

Porque o *eLearning* é o objeto de estudo desta investigação, trazemos à colação a revisão conceptual de Sangrà, Vlachopoulos & Cabrera (2012), segundo a qual a heterogeneidade de definições do conceito pode ser agrupada em quatro grandes categorias: Conceções Orientadas para a Tecnologia propostas por Guri-Rosenblith (2005); Governors State University (2008); Marquès (2006); *eLearning* portal (2009);

- 1) Conceções orientadas para o Sistema de Acesso propostas por Koohang & Harman (2005); Lee & Lee (2006); Li, Lau & Dharmendran (2009); Liao & Lu (2008);

- 2) Conceções orientadas para a Comunicação, propostas por Bermejo (2005); González-Videgaray (2007);
- 3) Conceções orientadas para o Paradigma Educativo, desenvolvidas por Alonso et al. (2005); Aldrich (2005); Ellis, Ginns & Piggott (2009); Jereb & Šmitek (2006) (vide Sangrà, Vlachopoulos, Cabrera & Bravo, 2011: 20-21).

Optando por uma abordagem inclusiva, Sangrà, Vlachopoulos, Cabrera & Bravo (2011) propõem a seguinte definição de *eLearning*:

“Modalidade de ensino e aprendizagem que pode representar o todo ou uma parte do modelo educativo em que se aplica, que explora os meios e dispositivos eletrónicos para facilitar o acesso, a evolução e a melhoria da qualidade da educação e formação” (2011: 35; *tradução nossa*).

A flexibilidade temporal e espacial nas aprendizagens, a autonomia, a mediação interpessoal, social e tecnológica, a colaboração e a interação são princípios transversais ao *eLearning*. Neste sentido, como forma de minimizar a instabilidade semântica do conceito, preconizamos o uso das expressões “aprendizagem *online*” ou “ensino *online*”, no sentido de “*eLearning* ativo” (Casanova, Costa & Moreira, 2014), propondo-se o enraizamento das aprendizagens *online* na experiência e no envolvimento dos estudantes, tal como foi preconizado por pedagogos, como Dewey, no início do séc. XX.

3 | ESTUDO EMPÍRICO

Como foi referido antes, neste estudo pretendeu-se explorar as conceções sobre Educação a Distância e *eLearning* dos responsáveis pelos processos de coordenação pedagógica e académica dos cursos oferecidos nesta modalidade educativa, em Instituições Públicas de Ensino Superior.

Os objetivos específicos definidos para o estudo realizado foram os seguintes:

- Conhecer os tipos e a amplitude da oferta formativa em regime de EaD e *eLearning* no ES Público;
- Explorar conceções pedagógicas e tecnológicas de líderes institucionais – académicos e pedagógicos – do ensino superior sobre a organização dos cursos em EaD e *eLearning*;
- Conhecer infraestruturas pedagógicas e tecnológicas de suporte ao ensino e à aprendizagem.

A amostra foi constituída por 26 diretores de escolas/faculdades do Ensino Superior Público e coordenadores de cursos que, entre 28/03/2014 e 25/05/2014, responderam a um questionário *online* de resposta fechada. Este questionário, maioritariamente constituído por itens de tipo Likert com cinco níveis de resposta (nada, pouco, moderadamente, muito, completamente), estruturou-se a partir das seguintes dimensões:

1. Caracterização da instituição e dos informantes do estudo;
2. Organização de cursos de EaD e *eLearning*;
3. Orientações pedagógicas nos cursos de EaD e *eLearning*;
4. Usabilidade pedagógica;
5. Infraestruturas tecnológicas e suporte.

DIMENSÃO 1	INDICADORES DE CARATERIZAÇÃO
Identificação dos respondentes e da Oferta Pedagógica em EaD e <i>eLearning</i> no ES.	Caraterização da Instituição e dos respondentes 2, 3- Tipos de Cursos EaD e <i>eLearning</i> em oferta 4- Áreas dos cursos EaD e <i>eLearning</i> 5- Frequência de cursos EaD <i>eLearning</i> 6- Motivos para a oferta pedagógica em EaD e <i>eLearning</i> .
DIMENSÃO 2	INDICADORES
Organização geral dos cursos de EaD e <i>eLearning</i> .	a) Conteúdos de aprendizagem b) Atividades de aprendizagem c) Recursos de aprendizagem d) Avaliação e) Comunicação: tempos f) Requisitos de frequência: horários g) Requisitos de frequência: espaços
DIMENSÃO 3	INDICADORES
Orientações pedagógicas nos cursos de EaD e <i>eLearning</i> .	h) Papéis do estudante: percursos i) Papéis do estudante: contextos j) Papéis do professor: orientação k) Papéis do professor: diretividade l) Formação de e-Professores m) Tempos e espaços de ensino n) Abordagens de Avaliação o) Tipos de avaliação p) Instrumentos de avaliação
DIMENSÃO 4	INDICADORES
Usabilidade Pedagógica.	q) Participação r) Interação s) Liderança t) Partilha u) Autenticidade de informação e conhecimento v) Coesão: grupos w) Coesão: dinâmicas x) Confiança y) Mediação: Professor-Comunidade z) Valor
DIMENSÃO 5	INDICADORES
Infraestruturas tecnológicas e suporte.	α) Suporte académico β) Infra-estruturas tecnológicas: acesso γ) Suporte tecnológico-docentes

Figura 1 – Dimensões e indicadores do questionário

4 | ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Foi referido antes que o instrumento aplicado na recolha de dados consistiu num questionário de resposta fechada, maioritariamente estruturado com itens de tipo Likert. Para a análise de dados, foram aplicados métodos quantitativos (estatística descritiva), com recurso ao SPSS.

Relativamente ao grau de consistência do questionário, identificámos um Alpha de Cronbach de 0.863, valor que sugere um bom grau de consistência interna do instrumento (*vide* Dias et al, 2015).

4.1 | Perfis de respondentes e a oferta educativa em eLearning

A amostra é constituída maioritariamente por mulheres em funções no Ensino Superior Universitário, com uma experiência docente em EaD variável (entre 2 meses e 30 anos):

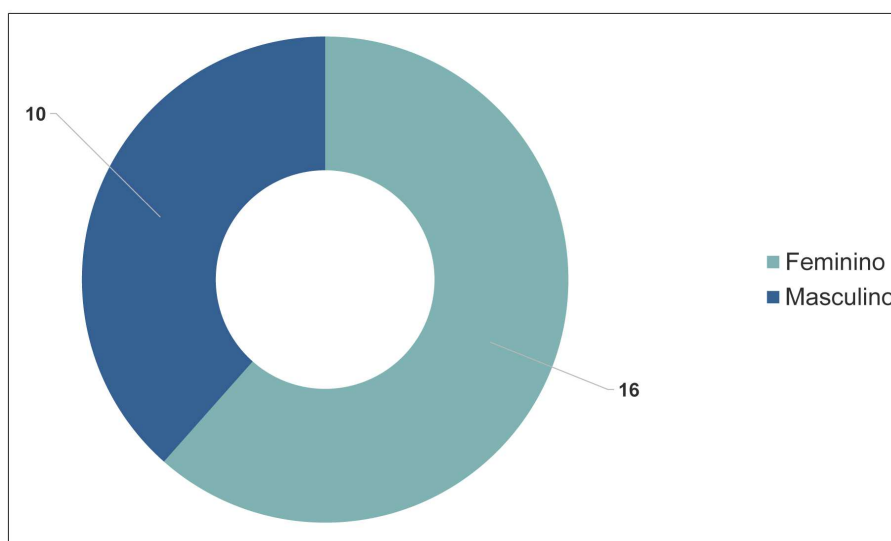


Figura 2 – Distribuição dos respondentes por género

Os respondentes são maioritariamente da área de Educação e concentram-se, sobretudo, nas zonas centro e sul do País.

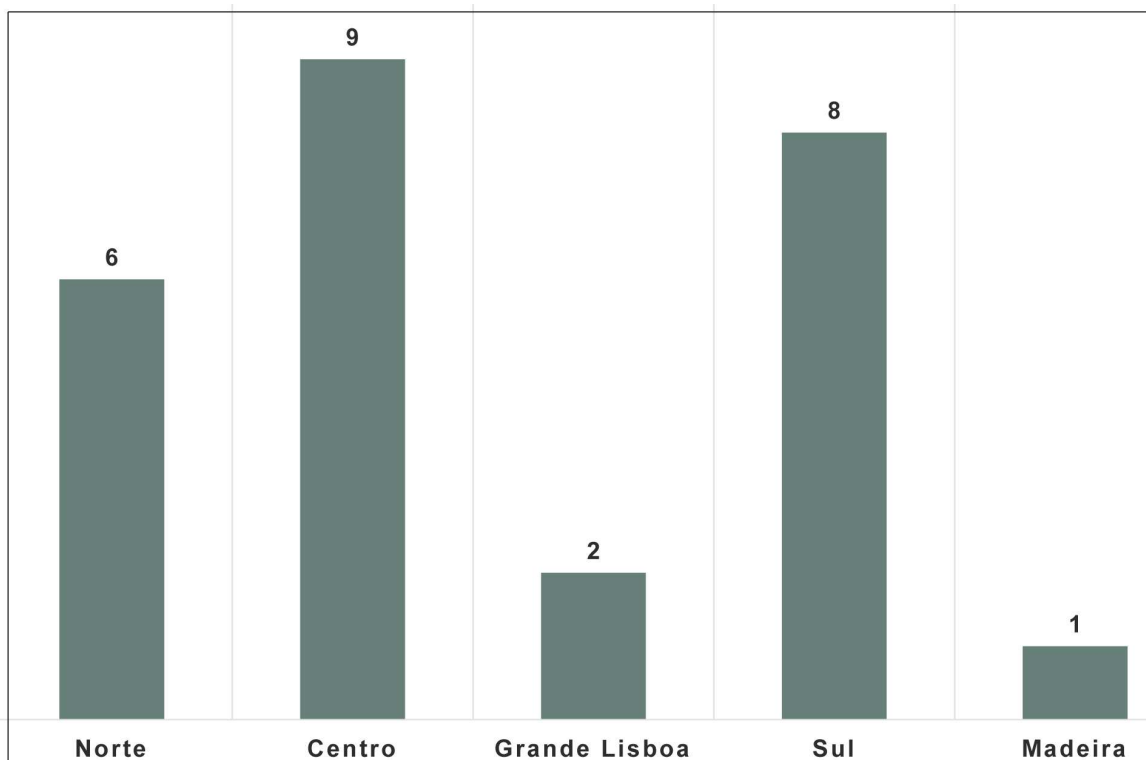


Figura 3 – Distribuição dos respondentes por região

Oferta Pedagógica em *eLearning*

De entre os níveis de ensino que oferecem cursos em EaD e *eLearning*, dominam os cursos de 2º ciclo, seguindo-se-lhes os de 3º ciclo e os de formação contínua. Nas razões para a oferta de cursos nesta modalidade educativa salienta-se, em primeiro lugar, a resposta “às necessidades dos estudantes” (57,7% das escolhas) e, em último lugar, a resposta “às necessidades dos professores” (53,8% das escolhas).

Nesta secção do questionário pretendeu-se, também, conhecer o número de estudantes que frequentavam cursos em EaD e *eLearning*. No entanto, não foi possível obter dados fiáveis relativamente a este indicador, pelo motivo que passamos a referir. Como em contextos de prática o termo *eLearning* é usado para identificar, quer os cursos que funcionam exclusivamente em regime de

Ensino a Distância *Online*, quer os cursos em *blended learning*, quer ainda os cursos presenciais que recorrem a plataformas *online* para disponibilização de conteúdos, a resposta a esta questão reflete esta dispersão conceptual e, por consequência, não conseguimos apurar o número efetivo de estudantes que frequentam cursos em EaD *online*.

4.2 | Organização de cursos

Para o estudo da Organização de Cursos (dimensão 2), recorreu-se a um amplo conjunto de indicadores que explicitamos na figura 1. No presente tópico, destacaremos os resultados obtidos em relação aos conteúdos, às atividades, aos recursos, à comunicação e à frequência destes cursos.

Para a análise dos dados recolhidos nesta secção do questionário, bem como para as secções seguintes (Orientações pedagógicas nos cursos de EaD e eLearning e “Usabilidade Pedagógica), também estruturadas a partir de uma escala de Likert (escala ordinal de 5 níveis), foram adotados os seguintes critérios: perante a dimensão reduzida da amostra (26 respondentes) e a especificidade da escala utilizada, considerou-se mais adequado utilizar a mediana e não a média, como medida de localização (Gouveia de Oliveira, 2014; Daniel, 2010; Murteira et al., 2007). Adicionalmente, como a amostra do estudo é pequena ($n < 30$), a normalidade dos dados não foi assumida, tendo sido utilizados métodos estatísticos não paramétricos, ou seja, foram utilizadas estatísticas de ordem, como a mediana (Murteira et al., 2007; Daniel, 2010; Campos Guimarães e Sarsfield Cabral, 2011).

Conteúdos

A grande maioria dos inquiridos (16) assinala que os conteúdos dos cursos são disponibilizados *online* e, para cerca de metade dos respondentes (9 concordam “completamente” e 3 concordam “muito”), os conteúdos *online* são complementares aos conteúdos apresentados presencialmente, sendo de salientar a presença da perspectiva de *blended learning* nestas abordagens (fig.4).

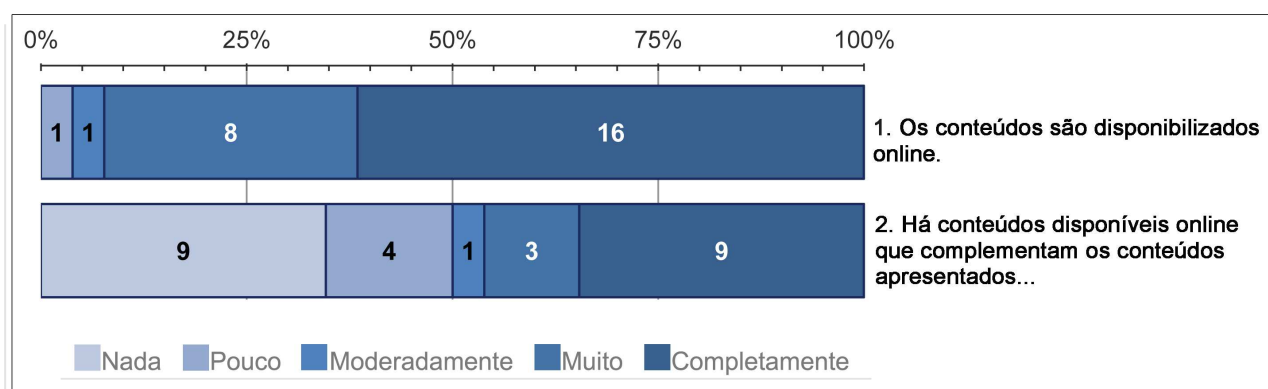


Figura 4 – Disponibilização de conteúdos

Atividades

As atividades são realizadas sobretudo *online*, embora o valor identificado nas atividades desenvolvidas em regime misto não seja despidendo. Com um valor inferior, encontram-se as atividades presenciais.

Ao contrário do que era expectável para os cursos mediados pelas metodologias de *eLearning*, as atividades em ambiente de sala de aula presencial são, também, valorizadas positivamente por alguns informantes (1 respondente concorda “completamente”, 4 concordam “muito” e 2 concordam “moderadamente”) (fig. 5).

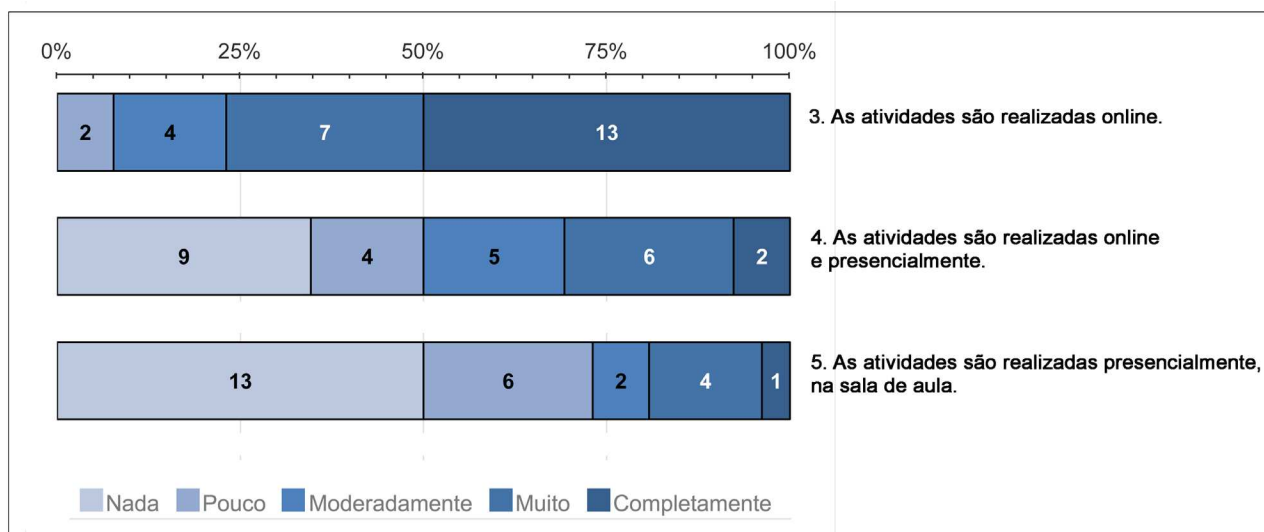


Figura 5 – Atividades de Aprendizagem

Recursos

O grau de consenso sobre a disponibilização de recursos *online* é elevado (18 respondentes concordam “completamente”). Os recursos são disponibilizados sobretudo em ambientes *online* e, em menor grau, como complemento dos recursos acessíveis presencialmente. Relativamente a este último item, 4 respondentes assinalam um grau de concordância máximo (completamente), 2 destes respondentes concordam “muito” e, finalmente, 1 concorda “moderadamente”.

Comunicação

Domina a comunicação assíncrona. No entanto, cerca de um terço dos respondentes valoriza positivamente a comunicação síncrona que decorre presencialmente na sala de aula (Fig 6).

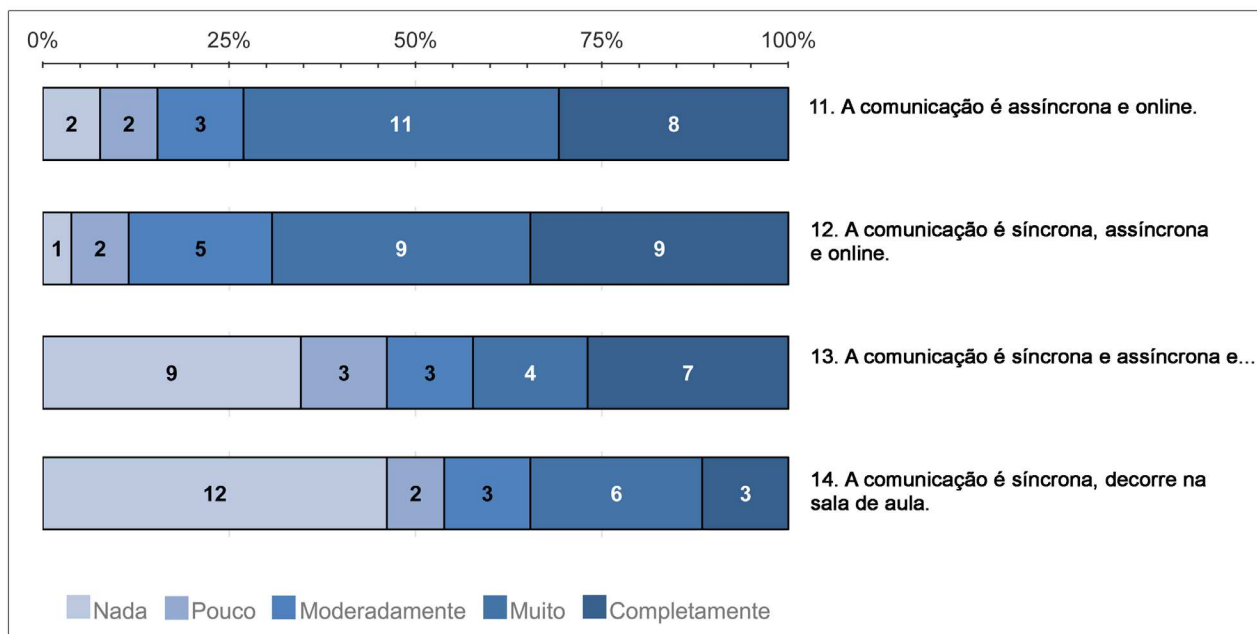


Figura 6 – Formas de Comunicação

Frequência de cursos

Na frequência dos cursos, os espaços virtuais são dominantes e, embora com valores inferiores, coexistem com os contextos mistos (*blended*). Importa, ainda, assinalar que, apesar de o objeto do presente estudo se centrar na oferta de cursos em EaD e *eLearning*, registam-se, paradoxalmente, respostas que assinalam que a frequência do curso se faz “só presencialmente” (2 respondentes concordam “completamente”, 2 concordam “muito” e 1 “moderadamente”) (vide Dias et al, 2015).

Avaliação

O grau de concordância sobre a avaliação em contextos *online* apresenta uma maior relevância, quando comparado com a avaliação em contextos misto e presencial. No que se refere especificamente aos contextos mistos, o valor registado na avaliação é relevante, apresentando uma mediana de 3.5.

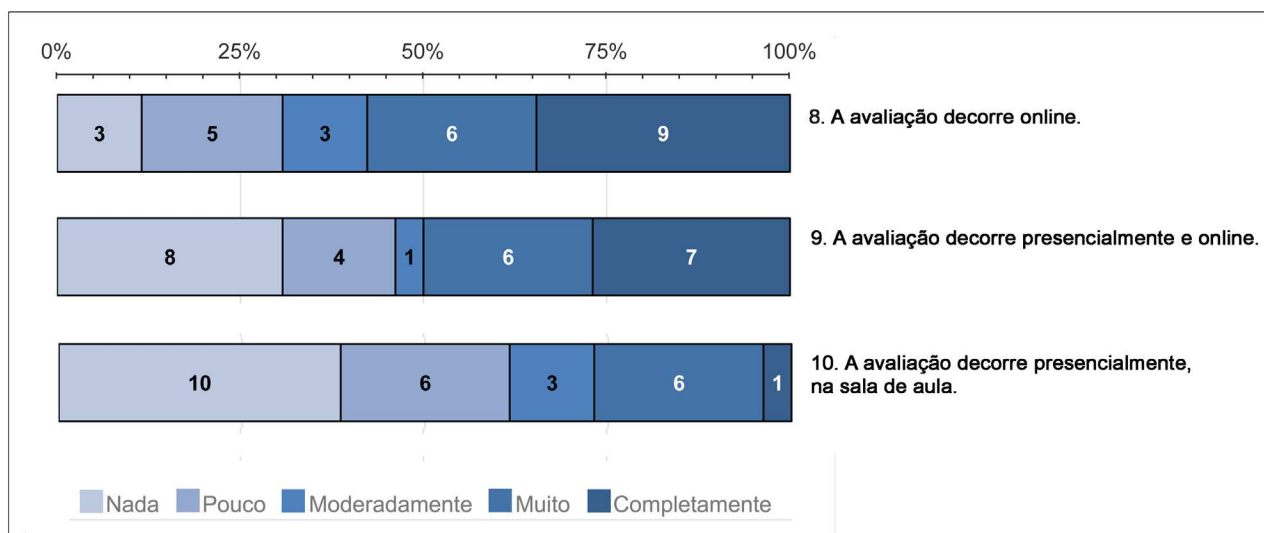


Figura 7 – Avaliação sobre os contextos de Avaliação em EaD e eLearning

Em síntese, os resultados globais obtidos na Organização de Cursos assinalam a valorização positiva de elementos-chave tradicionalmente contemplados no *design* de cursos *online*. No entanto, este dado coexiste com a presença, em cerca de um quarto dos respondentes, de concepções sobre a organização de cursos em EaD e *eLearning* que são típicas do ensino presencial.

4.3 | Orientações pedagógicas nos cursos de EaD e eLearning

Analisaremos de seguida as respostas obtidas sobre as Orientações Pedagógicas em cursos de EaD e *eLearning*, no que diz respeito aos papéis do estudante e do professor, à formação de e-Professores, aos tempos e espaços de ensino e às orientações sobre a avaliação.

Papéis e percursos do Estudante: Percursos

Embora 11 respondentes deem supremacia ao desenvolvimento de competências em detrimento do cumprimento de um horário escolar, 8 situam

a sua opinião no nível “moderadamente” e 7 nos níveis “nada” e “pouco”. A flexibilidade e participação ativa na aprendizagem divide o grupo, com 13 respondentes nos níveis “muito” e “completamente” e com 9 respondentes no nível “moderadamente” e 4 nos níveis “nada” e “pouco”.

Além disso, para 15 respondentes, os estudantes definem “pouco” ou “nada” o seu percurso de aprendizagem em contextos *online* e presenciais, verificando-se, com estas respostas, que é valorizada uma perspectiva plural da flexibilidade por metade dos respondentes, mas, se for analisada numa lógica de individualização de percursos, a apreciação muda radicalmente. Assim, para a maioria dos respondentes, os estudantes têm um papel reduzido (pouco ou nada) na definição dos seus percursos de aprendizagem, embora esta reduzida participação no percurso de aprendizagem não se traduza em atitudes passivas na realização das atividades curriculares, sejam estas em contextos presenciais ou *online* (Fig. 8).

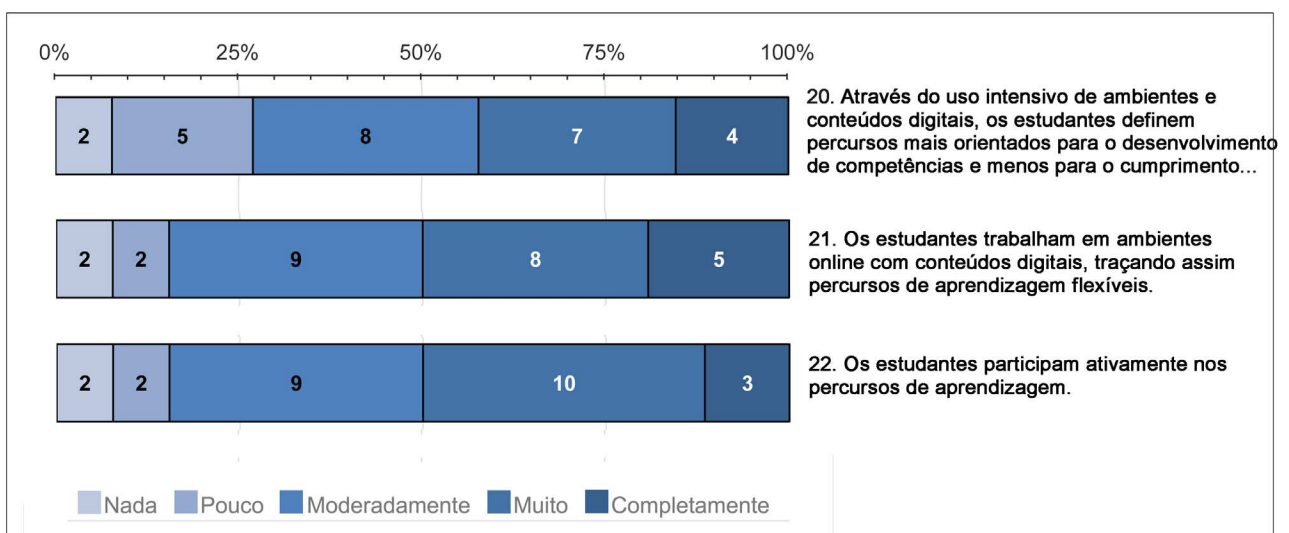


Figura 8 – Papéis do estudante: percursos

Papéis do Professor: Orientação e diretividade

O perfil de professor-orientador é, sobretudo, valorizado em contextos *online*, seguindo-se, em segundo lugar, os contextos mistos e, em último lugar, os contextos presenciais. É, também, ao nível dos ambientes *online* que o papel do professor diretivo surge em 1º lugar e, tal como se verificou na situação anterior, seguem-se os contextos mistos e, em último lugar, os contextos presenciais. A forte correlação entre estes dois itens parece assinalar uma elevada redundância entre eles, realidade que, do ponto de vista teórico, não terá fundamento. Além disso, esta conceção parece estar em contradição com os dados do quadro anterior que revelam que os estudantes não definem o seu percurso de aprendizagem. Estes resultados sugerem a necessidade de aprofundamento desta vertente.

Formação de Professores para a docência *online*

A experiência constitui o contexto dominante para a aquisição de competências para a docência em EaD e *eLearning*. A frequência de cursos neste domínio não constitui uma opção maioritária (10) e, pelo menos para 14 dos 26 docentes (há 4 que respondem moderadamente), a instituição onde trabalham não tem um papel ativo na sua formação para o EaD e *eLearning*. Para 10 dos 26 professores, as comunidades de prática são contextos onde adquirem competências em EaD (Fig.9).

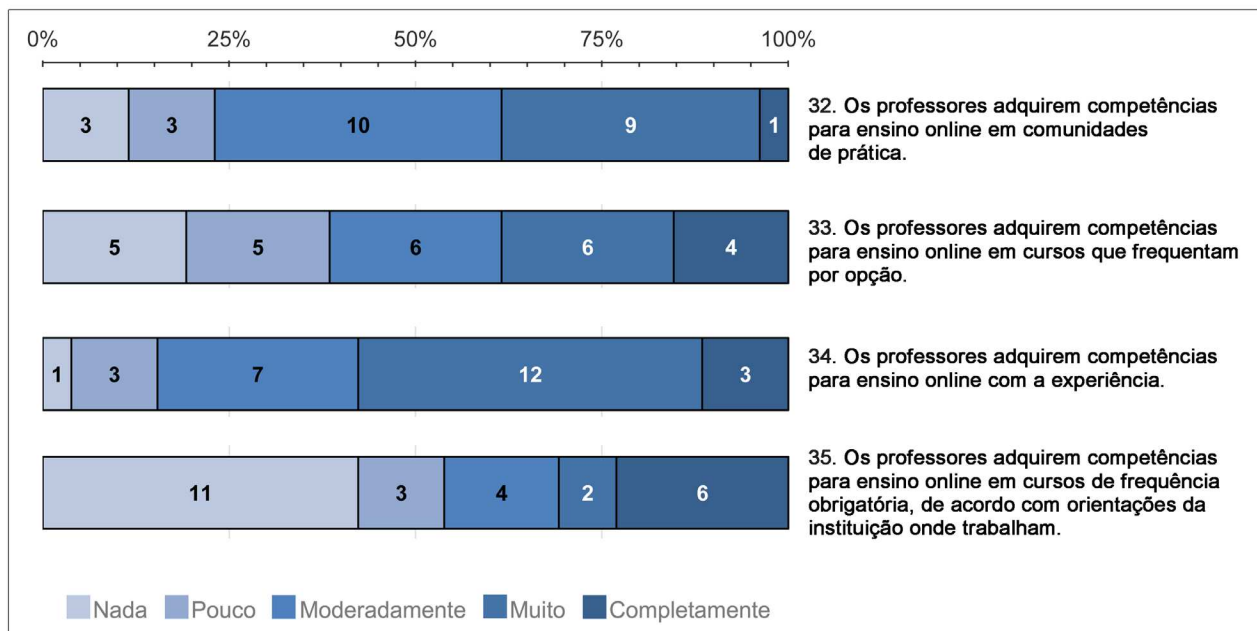


Figura 9 – Formação de Professores para a docência online

Tempos e Espaços de Ensino

Os horários de lecionação *online* flexíveis e com equipas de apoio aos estudantes constituem a opção mais valorizada (mediana: 4,0). No entanto, a vertente *blended* apresenta uma mediana de 3,0. Há, ainda, respondentes para os quais a lecionação do curso se promove em horário rígido, síncrono, de acordo com os princípios tradicionais do ensino presencial. Bacow, Bowen, Guthrie, Lack & Long (2012), no estudo que desenvolveram sobre as barreiras ao ensino *online* no ensino superior, assinalam que os processos tradicionais continuam a orientar as ofertas *online* (Fig. 10).

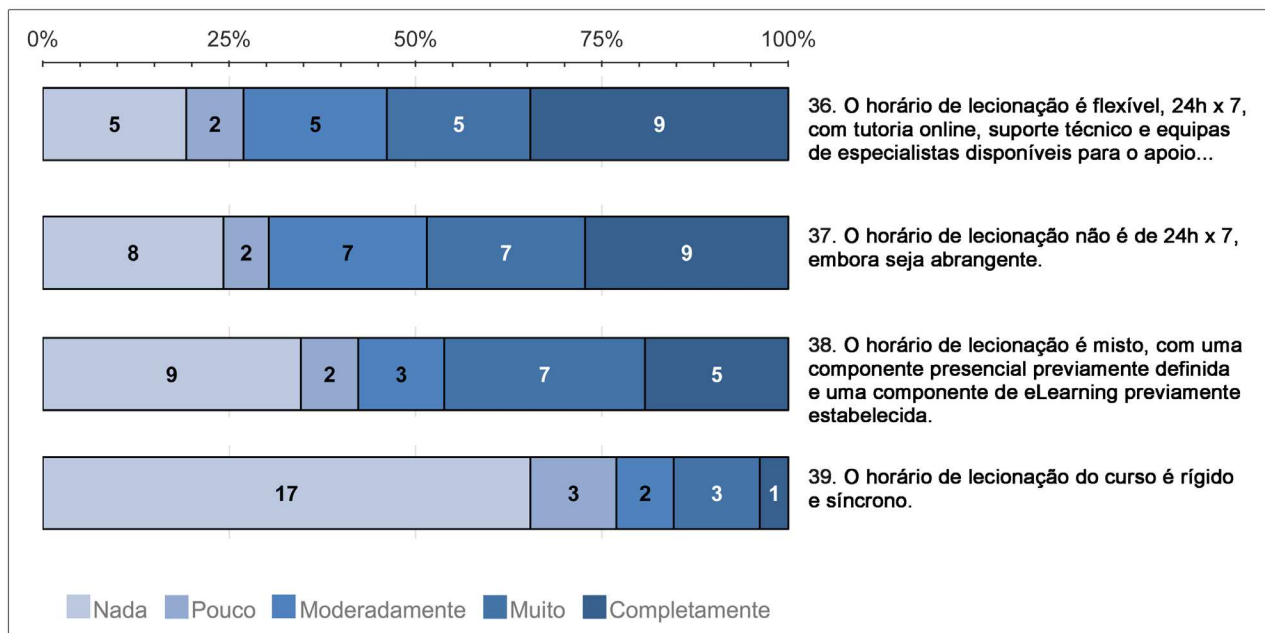


Figura 10 – Tempos e Espaços de Ensino

Abordagens e Instrumentos de Avaliação

A avaliação entre pares, com recurso a portfólios, wikis, blogues, glossários e outros projetos colaborativos, é a estratégia mais valorizada. A co-avaliação, os portfólios, wikis, blogues, entre outros, constituem estratégias que reúnem grande número de preferências dos respondentes.

Valoriza-se predominantemente a avaliação contínua em conjugação com a avaliação mista-presencial e *online*. A natureza dominante dos cursos em EaD e *eLearning* – 2º ciclo e formação contínua – pode estar na base da explicação destes resultados.

Em relação às Orientações Pedagógicas, as opiniões positivas das respostas baixam, relativamente à secção anterior. Este dado sugere a necessidade de aprofundamento desta dimensão do fenómeno em futuras investigações, no sentido de se compreender em que medida estes valores refletem menores competências pedagógicas dos respondentes para o ensino *online*.

4.4 | Usabilidade

Relativamente à usabilidade, optou-se por analisar, além das dimensões tradicionais presentes no *design* de cursos de EaD e *eLearning*, a adequação das orientações pedagógicas à prática, entendendo-se que esta adequação é mediada pelos conhecimentos, atitudes e aptidões dos indivíduos e pela especificidade dos contextos (Dias, 2013). Deste modo, o conceito de “Usabilidade” que propomos vincula-se ao saber-fazer e supõe um nível superior de apropriação de conhecimentos, atitudes e aptidões que se refletem na ação docente em diferentes contextos (idem). No caso do presente estudo, atribuiu-se particular importância à aprendizagem e a outros indicadores de natureza comunicativa e relacional, como: interação, liderança, mediação, autenticidade de informação e conhecimento, confiança e credibilidade do *eLearning*.

Interação entre estudantes

A interação entre estudantes é considerada moderada nos contextos *online*, mistos e presenciais (mediana: 3,0).

Liderança

A liderança centra-se, com maior supremacia, na figura do professor e, em menor grau, nas comunidades de aprendizagem, ou seja, para a maioria dos respondentes, a liderança não passa pela comunidade de aprendizagem, apesar de esta ter um papel relevante para 9 respondentes. O papel da liderança distribuída não é consensual. O professor lidera mais para uns (13) e menos para outros (6); 7 respondentes optam, de novo, por uma concordância moderada. Este dado carece de aprofundamento, uma vez que, quando analisámos anteriormente o processo de avaliação, a avaliação entre pares é o item que obtém valores mais elevados (Fig.11).

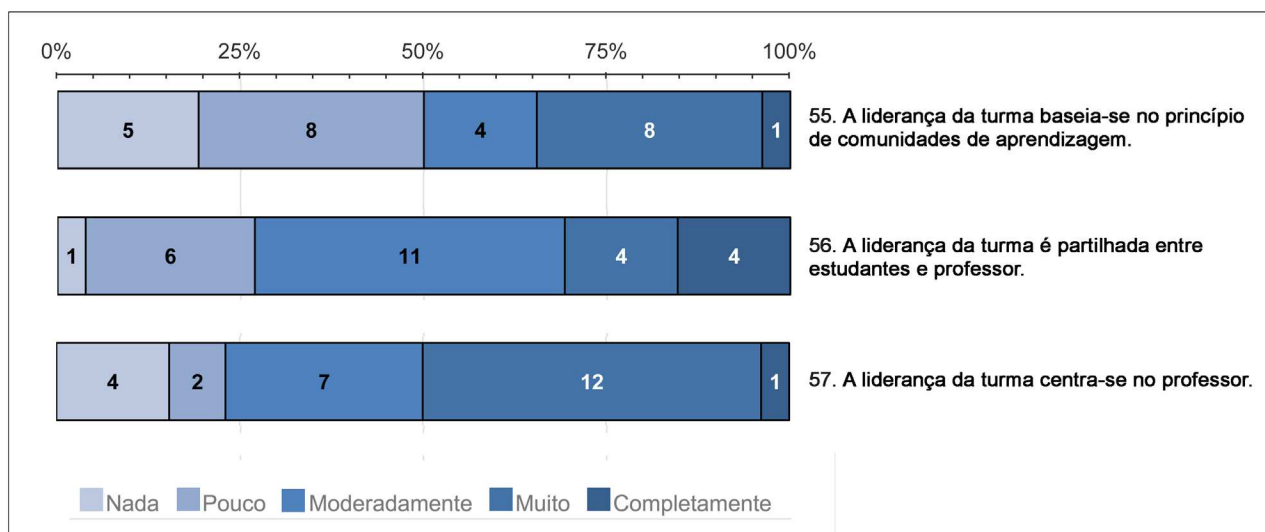


Figura 11 – Liderança

Perfis de docência

Esboça-se um perfil difuso de docente que se vai construindo na mediação de aprendizagens (consenso alargado) e, em menor grau, na apresentação de conteúdos. A comunidade de aprendizagem associa-se ao papel mediador que é valorizado, positivamente, por 12 respondentes, sendo “moderadamente” valorizado por 11 informantes. 3 respondentes consideram, ainda, que a comunidade não tem/tem pouco valor na mediação das aprendizagens.

Autenticidade da informação e conhecimento

Quanto à autenticidade da informação e conhecimento como problema no ES, embora a mediana seja de 4,0, (escala de 1 a 5), podemos observar que há uma razoável dispersão de valorações (10 dos respondentes situam a sua avaliação entre “pouco” e “moderadamente”) (Fig. 11). Este dado é corroborado no estudo de Bacow, Bowen, Guthrie, Lack, & Long (2012) no qual se refere que os problemas da autenticidade e da fraude são comuns ao ensino *online* e ao ensino presencial.

Para a maioria dos respondentes (mediana 4,0), a confiança entre professores e estudantes não se encontra diretamente vinculada aos contextos de aprendizagem (sejam *online* ou presenciais).

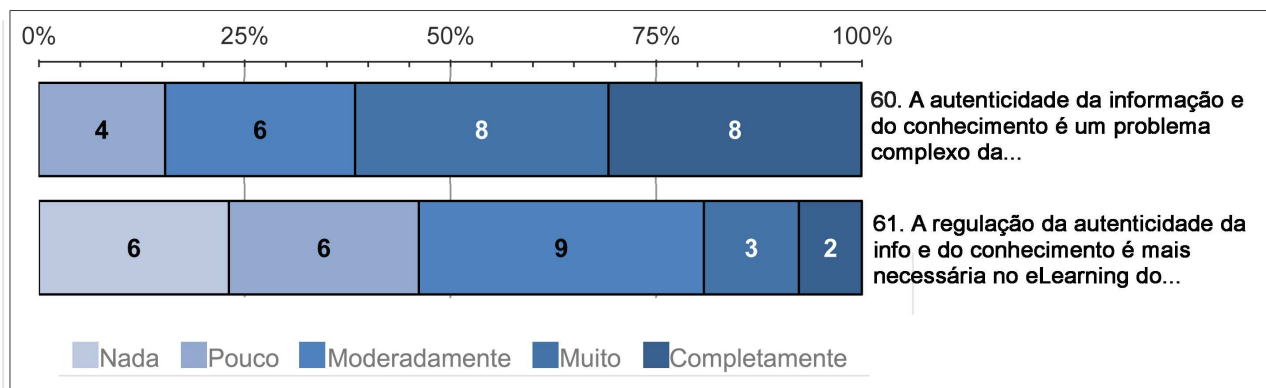


Figura 12 – Autenticidade da Informação e Conhecimento

Credibilidade

A credibilidade do ensino *online* obtém um nível elevado nas valorações dos informantes, próximo do ensino presencial. A perspectiva de que o *eLearning* pode ter um papel complementar ao ensino presencial não é valorizada positivamente pela maioria dos respondentes (mediana: 2,0) (Fig.13).

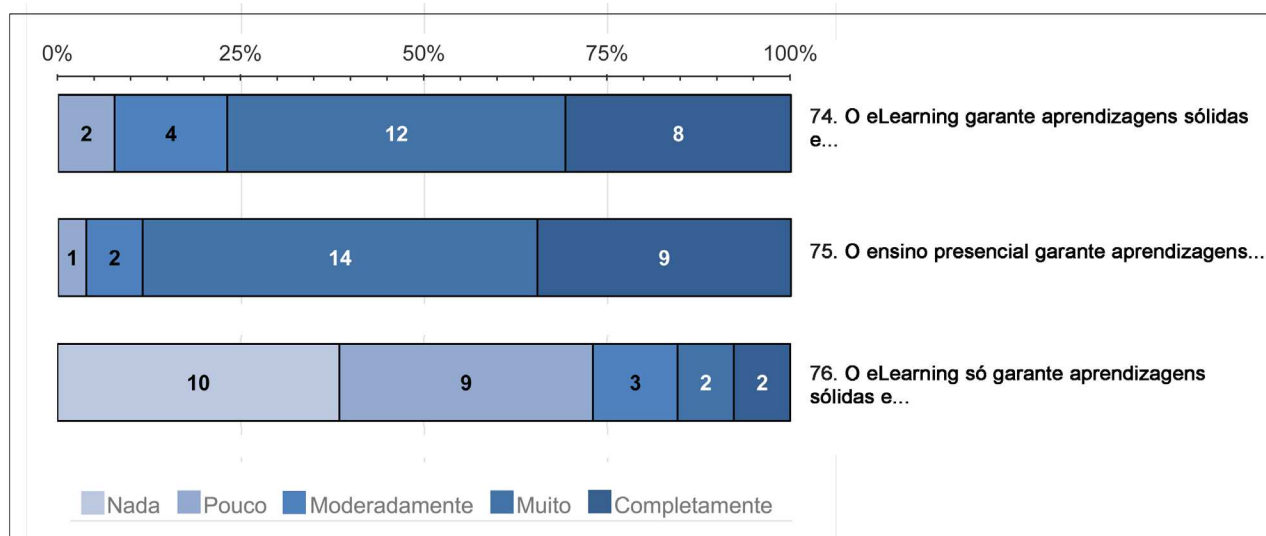


Figura 13 – Credibilidade

Este resultado é concordante com o estudo realizado por Allen & Seaman, em 2014.

Importa, ainda, assinalar que, de um modo geral, se verifica uma tendência de respostas no nível intermédio da escala de Likert (3- moderado) que indicia a existência de uma “margem cinzenta” que importa esclarecer.

Os dados recolhidos sobre a usabilidade alertam para a ideia de que há um longo caminho a percorrer no desenvolvimento de competências pedagógicas que privilegiam a integração da teoria nos contextos de prática do ensino a distância *online*. No caso específico deste estudo, importa notar que, relativamente à usabilidade, o subgrupo que apresenta concepções mais próximas da Educação *Online* ou, se preferirmos, do *eLearning* ativo, situa-se, aproximadamente, nos 28%.

4.5 | Infraestruturas tecnológicas e suporte

Recordamos que esta secção do questionário foi construída a partir de perguntas com duas opções de resposta: sim/não. Por esta razão, a análise e representação dos resultados é diferente da que foi adotada para os itens de resposta de tipo Likert.

Suporte Académico

Em 18 casos (entre 26), o suporte é assegurado *online* em horário contínuo. Metade dos respondentes assinala que existe suporte presencial para os estudantes, em horário pré-definido. Esta resposta, quando complementada com a anterior, permite-nos concluir que metade dos informantes tem estudantes que beneficiam de suporte nas duas vertentes (*online* e presencial).

Infraestruturas Tecnológicas

Grande parte dos respondentes (20) assinala que as infraestruturas tecnológicas estão disponíveis em contexto presencial. Mais ainda, só 2 respondentes assinalam que não existem infraestruturas tecnológicas disponíveis no campus virtual (Fig. 14).

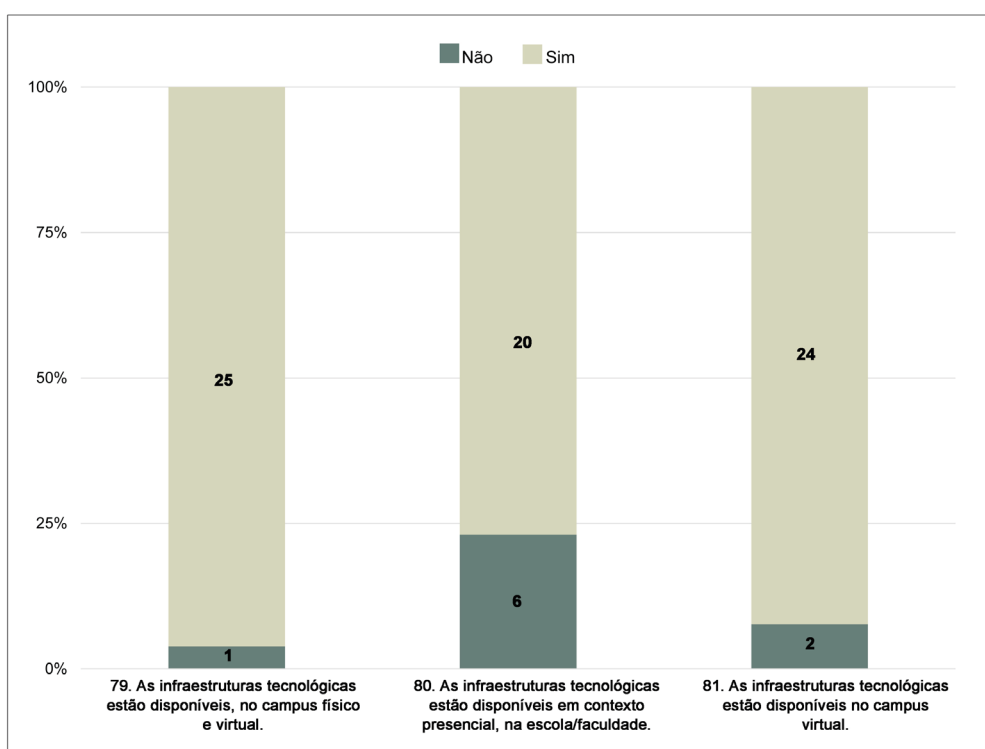


Figura 14 – Infraestruturas tecnológicas

Suporte tecnológico aos docentes

Em 16 casos é assinalado que existe apoio tecnológico aos docentes em ambientes *online* e mais de metade dos inquiridos refere que é prestado apoio aos docentes em regime misto. Para mais de metade (14) dos respondentes, é prestado apoio aos docentes em contexto presencial, em horário pré-definido.

Em suma, relativamente às infraestruturas tecnológicas de suporte, a realidade que emerge da análise de dados é menos instável do que a que é possível observar nas Orientações Pedagógicas e na Usabilidade.

Segundo os dados recolhidos, as infraestruturas tecnológicas estão disponíveis no campus físico e virtual e adequam-se, maioritariamente, às necessidades dos utilizadores.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente estudo pretendeu-se explorar concepções pedagógicas, organizativas e tecnológicas de membros de órgãos de gestão e coordenação académica e pedagógica, sobre a oferta de cursos em EaD e eLearning, no Ensino Superior Público. Para a consecução deste objetivo, construiu-se e aplicou-se um questionário online que foi preenchido por 26 respondentes com funções de liderança diversificadas: membros de equipa reitoral, diretores/coordenadores de escolas/faculdades de IES, coordenadores de cursos em oferta na modalidade de eLearning.

Sintetizando a tendência global de respostas nas dimensões “Organização geral dos cursos de EaD e *eLearning*”, “Orientações pedagógicas nos cursos de EaD e *eLearning*” e “Usabilidade Pedagógica”, salienta-se que, na primeira – Organização geral de cursos –, estas respostas situam-se nos 3,5 (posição intermédia entre “moderadamente” e “muito”), enquanto que nas dimensões 3 e 4 – “Orientações pedagógicas nos cursos de EaD e *eLearning*” e “Usabilidade Pedagógica” – esta tendência baixa para o nível 3 “moderadamente”, como se pode observar na figura 15. Como foi também salientado antes, há, ainda, diferenças entre os indicadores de cada uma destas dimensões que apontam para diferenças entre a dimensão organizativa e as práticas pedagógicas nos cursos.

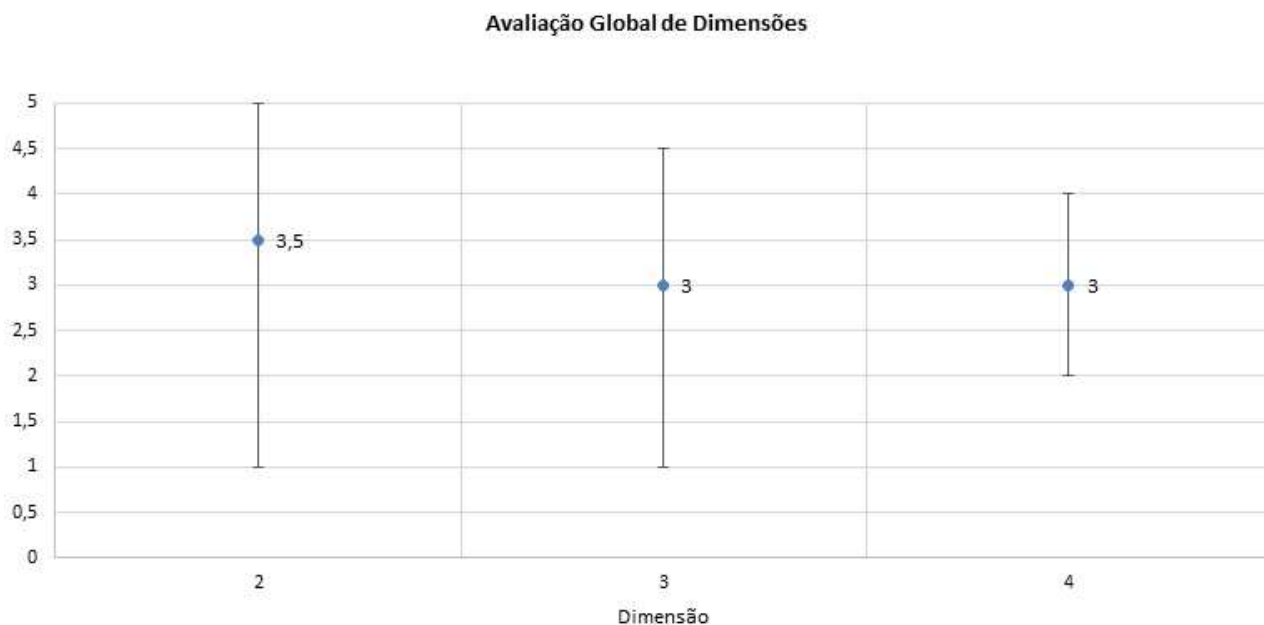


Figura 15 – Avaliação global das dimensões “Organização de cursos”, “Orientações pedagógicas” e “Usabilidade”.

Os resultados do estudo sugerem a necessidade de se situar a reflexão sobre o *eLearning* em três níveis diferenciados, mas interdependentes:

1) Estado da Arte

No âmbito da revisão da literatura, identificou-se uma forte dispersão de significados do *eLearning*, pelo que se identifica uma via de investigação de natureza teórica que urge desenvolver, no sentido da estabilização de conceitos. Importa salientar que, neste estudo, era nossa intenção testar a dispersão, polissemia do termo, dispersão esta que os resultados empíricos confirmaram.

2) Estudo Empírico

Perfis de respondentes

De entre os 26 respondentes que constituem a amostra, identificamos 3 subgrupos:

- Subgrupo de respondentes (maioritário) que apresenta concepções organizativas próximas da Educação a Distância *Online*;
- Subgrupo de respondentes com concepções próximas do *Blended Learning*;
- Subgrupo (cerca de ¼ da amostra) que parece perspetivar o *eLearning* na sua dimensão tecnológica, reduzindo-o à mera disponibilização *online* de conteúdos, como extensão das ações presenciais.

Organização dos cursos

Identificam-se concepções adequadas sobre a organização formal dos cursos *online* e mistos em cerca de ¾ dos respondentes. Cerca de ¼ dos respondentes (em algumas dimensões) vinculam os cursos em *eLearning* a dimensões típicas de cursos presenciais.

As ofertas educativas *Online* e Mistas abrangem sobretudo cursos de 2º e 3º ciclos e, também, cursos de formação contínua.

Nas razões da oferta educativa, observa-se que se pretende dar resposta, em primeiro lugar, às necessidades dos estudantes e, por último, às necessidades dos professores.

Orientações Pedagógicas

Nesta dimensão que estudámos, identifica-se uma menor consistência nas respostas do que a que é possível observar relativamente à Organização de cursos e aumenta a concentração de opiniões no nível 3 (moderadamente), relativamente à dimensão anteriormente referida.

Importa, ainda, assinalar que são identificados três tipos de perfis de docência: *online*, mista e (com menor preponderância) presencial. Relativamente a

algumas dimensões centrais da docência como a orientação/diretividade, colaboração e avaliação, registam-se contradições nas respostas.

No que se refere à formação de e-Professores, a auto-formação com forte relevância da experiência e a ausência de valorização institucional na formação de e-Professores, domina grande parte das IES.

Usabilidade

Os dados relativos à usabilidade, dimensão que mais valoriza a transposição de modelos para os contextos de prática, salientam o predomínio de respostas no nível 3 – moderadamente. A concentração de respostas neste nível (moderadamente), associada às flutuações registadas noutras dimensões que lhes estão próximas, salientam a necessidade de aprofundar a problemática da formação pedagógica de professores e de refletir sobre a valorização institucional da formação e das práticas de ensino *online*, aspetos já assinalados em estudos desenvolvidos noutros contextos (Meyer, 2012; Mallinson & Krull, 2013).

Embora se valorize a adoção exclusiva do ensino *online*, nas avaliações das respostas verifica-se também que o ensino misto – integrador de contextos de aprendizagem *online* e de contextos presenciais – é uma via valorizada positivamente pelos respondentes com funções de liderança institucional no Ensino Superior presencial.

Se é clara a existência de um subgrupo maioritário que valoriza positivamente uma adequada organização formal dos cursos, tendo em conta os parâmetros de qualidade propostos pela literatura em EaD e *eLearning*, quando se analisam as conceções pedagógicas e, em particular, a usabilidade (numa aceção interpretativa e sensível aos contextos), são identificadas algumas

contradições e vulnerabilidades conceptuais.

Finalmente, é de notar o reconhecimento do valor positivo e da credibilidade do *eLearning*.

3) Investigação e Intervenção Futuras

O presente estudo abre inúmeras vias para futuros estudos das quais salientamos:

- A necessidade de aprofundamento do estudo empírico realizado, ampliando os dados obtidos nas respostas ao questionário, através de observação, entrevistas, grupos de discussão;
- A ampliação do estudo a outros atores da comunidade educativa: professores, estudantes e entidades empregadoras;
- Ampliação do estudo às instituições privadas de ensino superior;
- O desenvolvimento de uma linha de investigação autónoma centrada na “Evolução das perspetivas sobre *eLearning* no Ensino Superior”.

No campo da Intervenção, foram identificados os seguintes domínios:

- Formação de membros de órgão de gestão e coordenação do *eLearning* nas IES;
- Formação de eProfessores;
- Contribuir para a alteração de lógicas de formação e organização de trabalho docente em Educação a Distância *Online* nas IES.

6 | REFERÊNCIAS

- Allen, E. & Seaman, J. (2014). *Grade Change. Tracking Online Education in the United States*. Babson Survey Research Group and Quahog Research Group, LLC. Disponível em: <http://www.onlinelearningsurvey.com/reports/gradechange.pdf>
- Bacow, L. et al. (2012). *Barriers to Adoption of Online Learning Systems in U.S. Higher Education*. Ithaca S+R.
- Campos Guimarães, R. & Sarsfield Cabral, J.A. (2011). *Estatística*. Verlag Dashöfer (2ª edição).
- Casanova, D. et al. (2014). A four levels framework to understand quality practices in active e-Learning. Abstract submitted to the *European Conference in Educational Research 2014*, Universidade do Porto.
- Daniel, W.W. (2010). *Biostatistics: Basic concepts and methodology for the Health Sciences*. Wiley (9th edition).
- Dias, P. et al. (2015). *Educação a Distância e eLearning no Ensino Superior*. Lisboa: Universidade Aberta. Disponível em: <http://www2.uab.pt/producao/eBooksArea/OQEDeL.pdf>.
- Dias, P. (2013). Inovação pedagógica na educação aberta e em rede. *Revista Educação, Formação e Tecnologias*, 6 (2), 4-14.
- Garrison, D.R. & Anderson, T. (2003). *eLearning in the 21st century: a framework for research and practice*. Open Universiteit Nederland, pp. 40-70.
- Gouveia de Oliveira, A. (2014). *Bioestatística Descodificada: Bioestatística, Epidemiologia e Investigação*. Lidel – Edições técnicas, Lda. (2ª edição).
- Herman, J.H. (2013). Faculty Incentives for Online Course Design, Delivery, and Professional Development. *Innovative Higher Education*, 397-410.

- Johnson, L.; Adams Becker, S.; Estrada, V. & Freeman, A. (2015). *NMC Horizon Report: 2015 Higher Education Edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium.
- Mallinson, B. & Krull, G. (2013). Building academic staff capacity to support online learning in developing countries- *Journal Of Asynchronous Learning Networks*, 17 (2) , 63-72.
- Martinho, D.S. (2014). *O ensino online nas instituições de ensino superior privado. As perspetivas docente e discente e as implicações na tomada de decisão*. Tese de doutoramento, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.
- Murteira, B. et al. (2007). *Introdução à Estatística*. McGraw-Hill, 2ª edição.
- Rao, S. (2011). *Global eLearning: A Phenomenological Study*. Tese de doutoramento em Filosofia, Colorado State University.
- Sangrà, A. et al. (2012). Building an Inclusive Definition of eLearning: An Approach to the Conceptual Framework. *International Review of Open and Distance Learning*, Vol 13 | Nº 2 Research Articles April 2012.
- Sangrà, A. et al. (2011). *Hacia una definición inclusiva del eLearning*. Barcelona: eLearn Center. UOC.
- Vygotski, L. (1993). *Pensamiento y lenguaje. Obras Escogidas*. Tomo II. Madrid: Visor.