

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE LISBOA



DISSERTAÇÃO

Análise das Estratégias Pedagógicas  
Adoptadas na Formação Profissional *Online*.

**Olga Margarida Ferreira Reis**

CICLO DE ESTUDOS CONDUCENTE AO GRAU DE MESTRE  
EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Área de Especialização em Tecnologias Educativas

**2010**



UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE LISBOA



DISSERTAÇÃO

Análise das Estratégias Pedagógicas  
Adoptadas na Formação Profissional *Online*.

**Olga Margarida Ferreira Reis**

CICLO DE ESTUDOS CONDUCENTE AO GRAU DE MESTRE  
EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Área de Especialização em Tecnologias Educativas

Dissertação de Mestrado orientada pela  
Professora Doutora Guilhermina Lobato Miranda

UNIVERSIDADE DE LISBOA

**2010**



Para os meus Pais.



## AGRADECIMENTOS

Algumas pessoas revelaram-se especiais ao longo deste percurso, principalmente pelo seu envolvimento e importantes contributos, que mostraram ser indispensáveis à concretização deste estudo. A eles não posso deixar de fazer um agradecimento.

Começo por agradecer à minha orientadora, Professora Doutora Guilhermina Lobato Miranda, pelo apoio e orientação que me facultou, os quais se revelaram cruciais para o desenvolvimento do estudo e pelas pertinentes sugestões de revisão ao relatório.

Agradeço à Empresa onde desenvolvi o estudo, que sem nunca colocar entraves, permitiu o acesso às informações necessárias à sua consecução. Agradeço, particularmente, à Doutora Patrícia, pela autorização e disponibilidade que mostrou em participar no estudo, facultando informações e documentos cruciais à sua realização.

Dirijo, também, um agradecimento, a todos aqueles que deram o seu contributo neste estudo, através da resposta às entrevistas e do preenchimento do questionário, que por razões éticas não revelarei os seus nomes, mas sei que a eles chegará o meu reconhecimento.

Agradeço à Ana Moura pela colaboração que prestou no envio dos questionários e na reunião de informações necessárias à selecção dos participantes no estudo.

Agradeço, ainda, à Sónia Noronha, pelas pertinentes recomendações, pela validação do questionário e pela ajuda na tradução do resumo.

Não posso deixar de agradecer, também, à minha querida amiga Elisabete Cruz. Obrigada pelos teus comentários sempre construtivos, pela validação do questionário, pelas pertinentes sugestões de revisão do relatório e, ainda, pela tua amizade, disponibilidade e apoio incondicionais na fase final do estudo.

Agradeço, por último, ao João, porque de forma muito especial soube acarinhar-me e motivar-me neste percurso, e porque, constantemente, se mostrou paciente e compreensivo nos momentos mais difíceis. A ti, muito obrigada!

Muito Obrigada a Todos.





## RESUMO

Numa sociedade em que é cada vez mais visível o recurso à formação profissional *online*, parece ser também crescente a preocupação em perceber como os processos de ensino e de aprendizagem *online* que poderão responder eficazmente às necessidades específicas dos formandos. Neste sentido, desenvolvemos este estudo visando compreender quais as estratégias pedagógicas de formação *online* mais adequadas a uma aprendizagem efectiva dos formandos.

Atendendo à abrangência da problemática, optámos pela metodologia de estudo de caso, tendo realizado o estudo numa Empresa que desenvolve a sua actividade na área da Formação Profissional (entre outras), através da realização de (1) entrevistas aos tutores dos cursos *online* e à responsável pela área de *e-learning*, (2) questionários aos formandos que frequentaram a formação *online* nesta empresa, (3) análises documentais e (4) conversas informais com a gestora do LMS e da equipa de tutoria.

Apesar de algumas limitações que acompanharam a realização do estudo, as conclusões alcançadas apontam no sentido de que as estratégias pedagógicas que mais eficazmente contribuem para o envolvimento dos formandos no processo de aprendizagem são (1) a eficaz estruturação e concepção de conteúdos e de cursos ministrados *online*, (2) o acompanhamento e feedback fornecidos pelo tutor, (3) o desenvolvimento de actividades práticas, (4) os processos de interacção entre formandos, tutor e conteúdos e (5) as formas de avaliação, essencialmente, com objectivos formativos e de auto-diagnóstico.

**Palavras-Chave:** Ambientes de aprendizagem *online*; Formação profissional *online*; Estratégias pedagógicas; Envolvimento na aprendizagem.

## ABSTRACT

In a society that is increasingly turning to online training, there also seems to be a growing concern about the online teaching and learning processes that respond to the needs of learners more effectively. We, therefore, developed this study in order to understand which teaching strategies used on online learning are most likely to promote effective learning by the trainees.

Considering the complex nature of this subject, we decided to use the case study methodology. The study was carried out in an organization that operates in the Professional Training area (amongst others), by (1) conducting interviews with the tutors of online courses and with the person in charge of the e-learning area, (2) applying questionnaires to trainees who participated on online training courses with this organization, (3) using documental reviews as well as (4) informal conversations with the LMS manager and the tutors' team manager.

Despite some limitations that occurred during the time the study was conducted, the conclusions we reached, seem to point that the educational strategies that contribute most effectively to the involvement of students in the learning process are (1) the effective structuring and design of online contents and courses, (2) the monitoring and feedback provided by the tutor, (3) the opportunity of carrying out practical activities, (4) the interaction processes between students, tutors and content and (5) the forms of assessment, namely, with formative and self-diagnosis objectives.

**Key-words:** Online learning environments, Online professional training, Educational strategies, Involvement in learning.

## ÍNDICE

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>1</b>
Apresentação da Problemática .....	3
Problema e Questões de Investigação .....	5
Metodologia de Investigação .....	7
Estrutura do Relatório .....	10
<b>CAPÍTULO I - REVISÃO DA LITERATURA .....</b>	<b>13</b>
<b>FORMAÇÃO PROFISSIONAL ONLINE .....</b>	<b>15</b>
Nota Introdutória.....	15
Modalidades: <i>E-learning</i> e <i>B-learning</i> .....	15
Modelos de Formação <i>Online</i> .....	18
Estratégias Pedagógicas na Formação <i>Online</i> .....	22
<i>Notas finais</i> .....	25
<b>CURSOS DE FORMAÇÃO ONLINE.....</b>	<b>26</b>
Nota Introdutória.....	26
Concepção de Conteúdos e Cursos <i>Online</i> .....	27
Características e Funções dos LMS .....	30
<i>Notas finais</i> .....	32
<b>PROCESSO DE APRENDIZAGEM EM AMBIENTES <i>ONLINE</i> .....</b>	<b>33</b>
Nota Introdutória.....	33
Teorias da Aprendizagem e a Formação <i>Online</i> .....	34
Pressupostos Construtivistas da Aprendizagem .....	35
Formas de Interacção na Aprendizagem <i>Online</i> .....	37
<i>Notas finais</i> .....	40
<b>CAPÍTULO II - CONTEXTO E METODOLOGIA .....</b>	<b>41</b>
<b>CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO.....</b>	<b>43</b>
Empresa Alfa .....	43
Departamento de Formação .....	43
Formação Profissional <i>Online</i> .....	45

<b>OPÇÕES METODOLÓGICAS E PROCEDIMENTOS .....</b>	<b>47</b>
Problema e Questões de Investigação.....	47
Abordagem de Investigação .....	49
Estudo de Caso .....	49
Instrumentos Utilizados .....	50
<i>Entrevista</i> .....	51
<i>Questionário</i> .....	54
<i>Fontes Documentais</i> .....	60
Participantes.....	61
<b>CAPÍTULO III - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....</b>	<b>67</b>
Nota Introdutória.....	69
<b>    MODELO DE FORMAÇÃO ADOPTADO NA EMPRESA ALFA .....</b>	<b>70</b>
Princípios e Estratégias Pedagógicas.....	70
Actividades e Recursos.....	75
Processo de Avaliação .....	80
<b>    PRODUÇÃO DE CONTEÚDOS E CURSOS NA EMPRESA ALFA.....</b>	<b>84</b>
A Construção de Guiões .....	84
Modelo de Tutoria .....	88
Formas de Interação Privilegiadas .....	91
<b>    CARACTERÍSTICAS E FUNÇÕES DOS LMS'S NA EMPRESA ALFA .....</b>	<b>95</b>
Os LMS's Utilizados: <i>Backboard</i> e <i>Sumtotal</i> .....	95
Formas de Apresentação de Conteúdos.....	98
Ferramentas e Estratégias de Comunicação.....	100
<b>CONCLUSÕES E REFLEXÕES FINAIS .....</b>	<b>108</b>
<b>    CONCLUSÕES .....</b>	<b>109</b>
<i>Limitações do Estudo</i> .....	123
<i>Sugestões para Estudos Futuros</i> .....	124
<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>125</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>133</b>

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1.</b> Representação esquemática da metodologia de investigação .....	<b>9</b>
<b>Figura 2.</b> Modelo de cinco etapas relativo à interacção em ambientes de aprendizagem online (adaptação de Salmon, 2002) .....	<b>19</b>
<b>Figura 3.</b> Estratégias pedagógicas (modelo adaptado de Laurillard, 2008) .....	<b>20</b>
<b>Figura 4.</b> Componentes da “Cadeia de Valor da Educação Online” .....	<b>29</b>
<b>Figura 5.</b> Relação de interdependência entre as características da aprendizagem significativa (adaptação de Jonassen, 1996) .....	<b>37</b>
<b>Figura 6.</b> Metodologia de formação utilizada pela empresa na modalidade online .....	<b>45</b>
<b>Figura 7.</b> Temas e categorias resultantes na análise de conteúdo feita às entrevistas .....	<b>54</b>
<b>Figura 8.</b> Estrutura do questionário .....	<b>56</b>
<b>Figura 9.</b> Distribuição (em %) de respostas dos formandos relativas ao item E5 - O esclarecimento dos objectivos propostos para a formação foi essencial para me orientar ao longo do processo de aprendizagem.....	<b>70</b>
<b>Figura 10.</b> Distribuição (em %) de respostas dos formandos relativas aos itens C8, I8, I9 e I10 .....	<b>74</b>
<b>Figura 11.</b> Distribuição (em %) de respostas dos formandos relativas ao item E4 - Foi importante estabelecer o primeiro contacto com o tutor através de telefone .....	<b>76</b>
<b>Figura 12.</b> Distribuição (em %) de respostas dos formandos relativas aos itens I16 e I15 .....	<b>78</b>
<b>Figura 13.</b> Distribuição (em %) de respostas dos formandos relativas ao item E15 - As actividades propostas na formação foram pertinentes e permitiram-me compreender melhor os conteúdos.....	<b>79</b>
<b>Figura 14.</b> Distribuição (em %) de respostas dos formandos relativas aos itens R3, R6, R7 e R8 .....	<b>80</b>
<b>Figura 15.</b> Distribuição (em %) de respostas dos formandos relativas aos itens E7, E8 e E14 .	<b>82</b>
<b>Figura 16.</b> Distribuição (em %) de respostas dos formandos relativas aos itens C1, C3 e C10.	<b>87</b>
<b>Figura 17.</b> Modelo de Tutoria adoptado na Empresa Alfa .....	<b>89</b>

<b>Figura 18.</b> Processo de comunicação estabelecido entre os participantes da formação .....	<b>90</b>
<b>Figura 19.</b> Distribuição (em %) de respostas dos formandos relativas aos itens I2, I3 e I4.....	<b>92</b>
<b>Figura 20.</b> Distribuição (em %) de respostas dos formandos relativas ao item E6-Preferia os momentos em que podia definir o meu percurso de aprendizagem, escolhendo a ordem dos conteúdos, as ferramentas a usar, etc. ....	<b>93</b>
<b>Figura 21.</b> Distribuição (em %) de respostas dos formandos relativas ao item I11-Gostava de ter utilizado outras formas e meios para interagir com o tutor e com os colegas (conferências e chat online, etc).....	<b>95</b>
<b>Figura 22.</b> LMS – <i>Blackboard</i> .....	<b>96</b>
<b>Figura 23.</b> LMS - <i>Sumtotal</i> .....	<b>97</b>
<b>Figura 24.</b> Distribuição (em %) de respostas dos formandos relativas aos itens C4 e C7 .....	<b>99</b>
<b>Figura 25.</b> Distribuição (em %) de respostas dos formandos relativas ao item C5-Penso que a formação foi muito linear e fechada, não me dando abertura para aprofundar outros assuntos e temáticas importantes para o meu desenvolvimento profissional .....	<b>99</b>
<b>Figura 26.</b> Distribuição (em %) de respostas dos formandos relativas aos itens P9 e E1 .....	<b>101</b>
<b>Figura 27.</b> Distribuição (em %) de respostas dos formandos relativas aos itens E3, E9 e I14.....	<b>102</b>
<b>Figura 28.</b> Distribuição de respostas dos formandos relativas aos itens P1 e P6 .....	<b>103</b>
<b>Figura 29.</b> Distribuição (em %) de respostas dos formandos relativas ao item P7 - A plataforma e suas potencialidades de comunicação e colaboração permitiram aumentar o meu interesse pelos conteúdos .....	<b>104</b>
<b>Figura 30.</b> Distribuição (em %) de respostas dos formandos relativas aos itens R1, R2 e R5. ....	<b>105</b>

## ÍNDICE DE QUADROS

<b>Quadro 1.</b> Questões e objectivos específicos que nortearam a investigação .....	<b>6</b>
<b>Quadro 2.</b> Ensino Presencial VS E-learning (adaptado de Zhan, Zhao, Zhou e Nunamaker 2004) .....	<b>16</b>
<b>Quadro 3.</b> Estratégias de ensino online que promovem a aprendizagem colaborativa .....	<b>24</b>
<b>Quadro 4.</b> Características da aprendizagem significativa e respectivos pressupostos, segundo Jonassen (1996).....	<b>36</b>
<b>Quadro 5.</b> Características das três formas de interacção (de acordo com Gilbert e Moore, 1998, citado em Driscoll e Carliner, 2005) .....	<b>38</b>
<b>Quadro 6.</b> Programas de Formação Intra-Empresa disponíveis na Empresa Alfa .....	<b>45</b>
<b>Quadro 7.</b> Parâmetros avaliados pelos especialistas em Tecnologias Educativas .....	<b>58</b>
<b>Quadro 8.</b> Grau de consistência interna de cada dimensão estimada através do Alfa de Cronbach .....	<b>59</b>
<b>Quadro 9.</b> Categorização das profissões dos formandos inquiridos .....	<b>63</b>
<b>Quadro 10.</b> Categorização dos cursos frequentados pelos formandos inquiridos.....	<b>65</b>
<b>Quadro 11.</b> Estratégias utilizadas nos cursos de formação <i>online</i> .....	<b>76</b>
<b>Quadro 12.</b> Cenários distintos para a construção de um guião .....	<b>86</b>





## INTRODUÇÃO



### Apresentação da Problemática

A pressão política, económica, social e tecnológica para além de ter obrigado a uma mudança de paradigma nos processos de ensino e de aprendizagem, alertou também para a importância de as instituições de ensino e formação serem mais sensíveis às necessidades dos alunos e formandos e, também, mais preocupadas com a preparação destes actores para assumirem papéis sociais no futuro (Wentling, Waight, Gallaher, La Fleur, Wang e Kanfer, 2000). É, por isso, uma preocupação dos especialistas em Educação tornar os ambientes de aprendizagem mais interactivos, através da eficaz integração das tecnologias na aprendizagem e, ainda, da utilização de estratégias de uma aprendizagem colaborativa, sempre que for pertinente (Driscoll e Carliner, 2005).

Confrontados com esta realidade, parece ser cada vez mais urgente o debate acerca do futuro da educação e da formação, da mesma forma que parece ser crucial a discussão dos processos de ensino e aprendizagem que tendem, crescentemente, para situações que ocorrem em ambientes de aprendizagem *online* (Cruz e Reis, 2009).

O ensino e a aprendizagem *online* são hoje dos principais alvos de atenção de vários profissionais de educação que, olhando para o futuro num sentido evolutivo, consideram o ensino *online* indispensável para um desenvolvimento harmonioso do indivíduo, e portanto, da mesma forma, para um processo formativo que, acompanhando a evolução dos tempos e dos lugares, valoriza um ensino centrado no indivíduo, nas suas capacidades e necessidades, bem como nas oportunidades que estão ao seu alcance (Newton, 2007, citado em Cruz e Reis, 2009).

Alguns estudos têm sido desenvolvidos no sentido de clarificar e melhorar os processos de ensino e de aprendizagem na prática formativa que ocorre em ambientes *online*. Por exemplo, Mitchell num estudo que desenvolveu, em 2003, conclui que a

formação profissional *online* não tem sido capaz de mostrar respostas pertinentes a uma aprendizagem eficaz dos formandos, e que, portanto, estas duas dimensões têm evoluído separadamente, sendo recente a convergência que se verifica entre elas, salientando, a esse nível, a necessidade de ser estimulada essa convergência de forma a aumentar os benefícios para o processo de aprendizagem dos formandos. Noutro estudo realizado por Dabbagh e Kitsantas (2005), os autores procuraram perceber se existiam diferenças de resultados na aprendizagem dos formandos que utilizavam ferramentas pedagógicas (de colaboração, de comunicação, de criação de conteúdo), que apoiassem uma aprendizagem mais auto-regulada e concluíram que, efectivamente, essas ferramentas se mostraram bastante eficazes nesse processo. Noutro estudo, ainda, que visava analisar as características e o valor do desenho instrutivo, Tam (2000) conclui que os pressupostos construtivistas se constituem como uma alternativa eficaz para a aprendizagem dos formandos, mas que eles não devem ser exclusivos, devem, no entanto, servir de base à reflexão e decisões tomadas pelos formadores.

Em Portugal são, ainda, notórias algumas limitações que existem a este nível, nomeadamente num estudo desenvolvido por Costa (2007), que visava uma análise das dissertações de Mestrado realizadas no âmbito das Tecnologias Educativas, entre 1960 e 2005, o autor conclui que são inexistentes “diferenças significativas” entre os processos de ensino e aprendizagem que recorrem às tecnologias e aqueles que não recorrem. No mesmo estudo, Costa (2007) refere, também, que se tem vindo a revelar uma preferência pelos estudos de índole tecnológica, incidindo em temas relacionados com tecnologias digitais, enquanto objecto de estudo em si mesmas, em detrimento de estudos de índole pedagógica, nomeadamente incidindo na relação directa das tecnologias com os actores, contextos e objectivos de aprendizagem.

### Problema e Questões de Investigação

Na linha do que dissemos anteriormente, e apesar de muitos serem os estudos e artigos que até hoje têm sido publicados pelos teóricos desta área, parece não ser, ainda, tão evidente o tipo de estratégias pedagógicas que devem ser adoptadas na formação ministrada *online*. Falamos, pois, de estratégias, que respeitem, por um lado, as características específicas das Empresas de Formação Profissional e, por outro, potenciem a eficácia dos processos de ensino e de aprendizagem *online*, tentando dar, assim, uma resposta adequada às mudanças que têm vindo a ocorrer, as quais parecem valorizar de forma crescente a importância do papel do indivíduo aprendiz, nestes processos.

É neste sentido, que hoje nos preocupamos com esta temática e para o qual desenvolvemos este estudo, onde apresentamos uma investigação que assenta numa problemática que consideramos iminente na nossa sociedade por ser cada vez maior e mais visível o recurso à formação profissional que ocorre na modalidade *online*. Assumindo como finalidade do nosso estudo compreender quais as estratégias pedagógicas de formação *online* mais adequadas a uma aprendizagem efectiva dos formandos, e dada a sua abrangência, optámos por desenvolver este estudo centrado num contexto específico, designadamente numa Empresa, que por razões éticas denominaremos por Empresa Alfa, que oferece serviços na área da Formação Profissional *Online*. Para facilitar a operacionalização do estudo, definimos a seguinte questão norteadora “Em que medida as estratégias pedagógicas privilegiadas nos cursos de formação profissional *online*, na Empresa Alfa, influenciam o envolvimento dos formandos no seu processo de aprendizagem?”.

Assim, e assumindo, que o nosso objecto de estudo são as estratégias pedagógicas que acompanham a concepção e o desenvolvimento dos cursos de formação *online*, considerámos que uma resposta pertinente e fundamentada a esta problemática seria obtida através do delineamento de questões de investigação mais específicas. No Quadro 1 enunciamos cada uma dessas questões, e a sua relação com os objectivos que definimos de forma a abranger as diferentes vertentes do estudo contempladas na nossa investigação.

*Quadro 1*

Questões e objectivos específicos que nortearam a investigação

<b>Questões de investigação</b>	<b>Objectivos específicos</b>
1. Quais as intencionalidades e características pedagógicas do modelo de formação <i>online</i> adoptado pela Empresa Alfa?	- Caracterizar o modelo de formação <i>online</i> da Empresa Alfa, considerando em particular os princípios pedagógicos a si subjacentes.
2. Qual a relação entre as concepções pedagógicas subjacentes ao processo de produção de conteúdos e os processos de interacção existentes, nos cursos <i>online</i> da Empresa Alfa?	- Compreender de que modo as concepções pedagógicas subjacentes ao processo de produção de conteúdos se relacionam (ou não) com os processos de interacção existentes, nos cursos <i>online</i> da Empresa Alfa.
3. Quais as ferramentas e estratégias de comunicação dos LMS's, privilegiadas durante o processo de aprendizagem dos formandos, na Empresa Alfa?	- Identificar as ferramentas e estratégias de comunicação dos LMS's, utilizados na Empresa Alfa, que são privilegiados pelos formandos durante o seu processo de aprendizagem.

Em suma, é nossa intenção com este estudo, primeiro, entender o contexto e a filosofia pedagógica subjacentes aos cursos ministrados *online*, numa empresa específica, e segundo, averiguar se as estratégias pedagógicas adoptadas têm realmente influência no envolvimento dos formandos na sua aprendizagem, e em caso afirmativo, como se manifesta.

### Metodologia de Investigação

A investigação teve início com a delimitação da problemática em estudo, a partir da qual definimos o problema geral de investigação. Com o intuito de encontrarmos respostas pertinentes em função da nossa problemática, definimos questões mais específicas e descrevemos para cada uma delas os objectivos, também específicos, que visavam a sua operacionalização. Tentando a compreensão e o aprofundamento desta temática, e com o intuito de clarificar algumas das questões e conceitos particulares que ela suscita, procedemos a uma revisão da literatura para a qual fizemos pesquisas diversas e orientadas, que nos permitiram proceder à análise e sistematização de um corpo de conhecimentos pertinentes à problemática em estudo.

Após esta fase, foi necessário tomar algumas decisões acerca da metodologia que melhor nos permitiria obter as respostas que procuramos. Nesse sentido, considerámos ser a investigação qualitativa, assente no paradigma interpretativo, aquela que melhor se adequaria ao nosso estudo, por se tratar de uma metodologia direccionada para a descrição, a indução e o estudo das percepções pessoais que adopta como objecto de estudo o meio histórico-social em que o ser humano está inserido (Bogdan e Biklen, 1994).

Atendendo à extensão da nossa problemática e visando a busca de respostas tão pertinentes quanto o possível, optámos pela metodologia de estudo de caso, tendo por isso realizado o estudo numa instituição, sediada em Lisboa, que se dedica à prestação de serviços nas áreas de Formação, Consultoria, Recrutamento e Avaliação, a qual, como já referimos, denominámos por Empresa *Alfa*. O nosso estudo centrou-se no departamento de Formação desta empresa, especificamente na Formação Profissional *Online*, que esta empresa oferece nas modalidades de *e-learning* e de *b-learning*. A

opção por esta instituição justifica-se, essencialmente, pelo facto de ser uma empresa bastante conceituada no mercado nacional e internacional, onde actua, e a quem presta um serviço de elevada qualidade e ser, ainda, a instituição onde a investigadora desenvolve actualmente a sua actividade profissional, especificamente, integrando a equipa de *e-learning*.

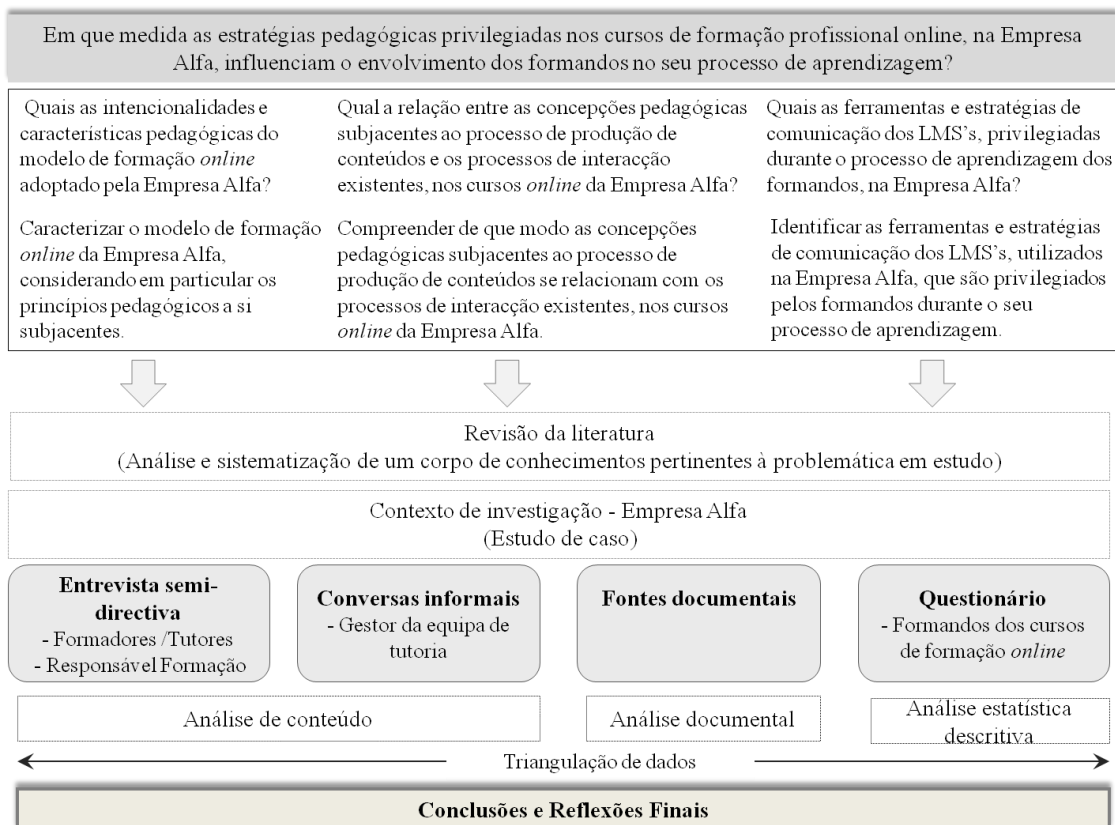
De seguida, e com o intuito de obtermos um leque de informações pertinentes e tão profundas quanto o necessário, decidimos optar pelo recurso a diferentes instrumentos de recolha de dados. Recorremos, por isso, à técnica de entrevista semi-directiva realizada aos tutores dos cursos de formação ministrados *online* e também ao responsável pela área de *e-learning*. A utilização deste instrumento para além da função de recolha de informações acerca da realidade estudada, teve, ainda, uma função exploratória, no sentido em que nos permitiu a identificação e o levantamento de informações importantes para a construção de um questionário. Este questionário corresponde, exactamente, ao nosso segundo instrumento de recolha de dados, tendo sido aplicado aos formandos que frequentaram os cursos de formação *online*, ao longo dos últimos três anos. Para consolidação de alguns dados, realizámos conversas informais com o coordenador da equipa de tutoria o qual acumula funções de gestão do LMS e de gestão de projectos. Com o intuito de completar as informações recolhidas com estes instrumentos, procedemos também à técnica de análise documental, nomeadamente através da consulta de documentos vários que nos foram disponibilizados na instituição. A análise e interpretação dos dados obtidos nas entrevistas foram realizadas de acordo com os procedimentos sugeridos na literatura, designadamente a análise de conteúdo (Bardin, 2004; Flick, 2005), realizada a partir do conteúdo das entrevistas, e a análise estatística descritiva (Pestana e Gageiro, 2003) utilizada para analisar os dados resultantes da aplicação dos questionários.



Tivemos, finalmente a oportunidade de apresentar e discutir esses dados à luz de teorias e concepções de alguns autores e especialistas na área. Este momento tornou-se especialmente importante pela possibilidade que tivemos em cruzar os diferentes dados obtidos através dos diversos instrumentos utilizados e pela procura de explicações que, tentando uma discussão de tais resultados, nos permitiram compreender de forma mais detalhada como é a prática formativa na empresa em estudo.

Por último, e em função das questões específicas de investigação delineadas, pudemos apresentar algumas conclusões e reflexões finais que consideramos adequadas e pertinentes atendendo ao contexto específico onde foi realizado o estudo. Na Figura 1, pode observar-se o esquema completo da nossa investigação, desde a fase de enunciação do problema até à recolha e análise dos dados.

*Figura 1*  
Representação esquemática da metodologia de investigação



### Estrutura do Relatório

A estrutura que definimos para o relatório visou a clarificação e apresentação detalhada e sequencial dos vários momentos e opções tomadas ao longo da realização deste estudo, tendo por isso optado por estruturar este relatório em quatro partes.

Na primeira parte, o Capítulo I, apresentamos a revisão feita à literatura, que se baseou, inicialmente, na definição de alguns conceitos e pressupostos e apresentação de modelos pedagógicos que integrassem a nossa visão acerca desta temática. De seguida, foram merecedoras da nossa atenção, temáticas como o processo de produção de conteúdos e cursos *online* e a descrição de algumas das principais características dos LMS's. Esta revisão termina com um ponto dedicado ao processo de aprendizagem dos formandos, no qual para além de apresentarmos as teorias que suportam a aprendizagem *online*, expomos alguns pressupostos construtivistas da aprendizagem e falamos sobre a interacção em ambientes de aprendizagem *online*.

No Capítulo II apresentamos de forma pormenorizada a Empresa Alfa, através da caracterização da sua actividade em função das áreas onde actua, da descrição de como funciona o Departamento de Formação e, ainda, da apresentação da metodologia de formação utilizada em cursos *online*. Neste capítulo procedemos, também, à apresentação e justificação da metodologia adoptada, descrevendo os vários instrumentos de recolha e análise de dados utilizados e fazendo a caracterização dos participantes neste estudo.

No Capítulo III, damos lugar à apresentação e discussão dos principais resultados obtidos no estudo. Na tentativa de dar resposta às três questões de investigação definidas, dividimos este capítulo em três pontos essenciais, nomeadamente no primeiro apresentamos o modelo de formação adoptado na Empresa

Alfa, no segundo concentramo-nos na forma como são concebidos os conteúdos e os cursos *online* na empresa, e, finalmente, no terceiro apresentamos as principais características e funções dos LMS's que apoiam a formação profissional *online* nesta empresa.

Por último, apresentamos as conclusões finais e algumas reflexões que nos permitiram dar respostas às questões específicas da investigação e também à questão geral que orientou este estudo. Esta fase permitiu-nos, ainda, a sistematização de um conjunto de recomendações que consideramos poderem vir a constituir uma mais-valia para a prática formativa na Empresa Alfa. Este capítulo serve, por último, para apresentar algumas limitações que se colocaram à realização deste estudo e para sugerir alguns estudos futuros que consideramos poderem vir a ser pertinentes, nesta área específica.



CAPÍTULO I  
REVISÃO DA LITERATURA



---

## FORMAÇÃO PROFISSIONAL *ONLINE*

### Nota Introdutória

Na formação *online*, dependendo das exigências e dos objectivos a que visa dar resposta, o ensino socorre-se de diferentes modalidades de formação. Para este estudo importam-nos particularmente explicar em que consistem o *e-learning* e o *blended-learning*, duas modalidades de formação *online* com características distintas que permitem responder às especificidades dos processos de ensino e de aprendizagem realizados com suporte nas tecnologias. Apresentamos, ainda, neste, ponto, dois modelos pedagógicos que consideramos de maior pertinência e actualidade para o nosso estudo, designadamente: o Modelo de Interação, de Salmon (2002) e a Abordagem conversacional, de Laurillard (1993). Falaremos, por último, acerca da importância de serem utilizadas estratégias pedagógicas que sejam colaborativas e que promovam a independência e a autonomia dos formandos no que respeita ao processo de aprendizagem e também à sua própria avaliação.

### Modalidades: *E-learning* e *B-learning*

Tem sido progressiva e generalizada a procura de formas inovadoras de educação, onde as novas Tecnologias da Informação e da Comunicação têm vindo a desempenhar um papel cada vez mais proeminente, com consequências nos modos habituais de aprender. Estas tecnologias aparecem como a solução mais adequada a uma nova economia que exige que cada vez mais pessoas adquiram novos conhecimentos e competências em tempo útil e de forma eficaz. Apresentando-se como uma alternativa personalizada e flexível à transição da aprendizagem para a era da Internet, estas

tecnologias constituem-se, ao mesmo tempo, como a melhor resposta às mudanças que hoje se associam às necessidades da aprendizagem *online*, usualmente designada por *e-learning* (Zhan, Zhao, Zhou e Nunamaker, 2004). Neste trabalho, assumimos o conceito de *e-learning* proposto por Rosenberg (2007) definido *como sendo a utilização das tecnologias da Internet para distribuir um largo conjunto de soluções que permitem aumentar o conhecimento e as competências* (p.72). Chamamos, no entanto, a atenção para o facto de existir uma tendência de especialistas mais ligados ao mundo empresarial de incluir nesta definição a gestão do conhecimento e a colaboração *online*, descrevendo o conceito de *e-learning* como um sistema que gera e divulga informação, o qual é projectado para melhorar o desempenho dos formandos (Rosenberg, 2001)

No que respeita ao mundo empresarial, Zhan, Zhao, Zhou e Nunamaker (2004) sugerem que o recurso a métodos de formação eficazes e eficientes é crucial para garantir que os seus funcionários têm acesso a informações actualizadas e desenvolvem as competências necessárias para realizar a sua actividade eficientemente. O Quadro 2, baseado nas concepções destes autores, mostra algumas vantagens e desvantagens do *e-learning* quando comparado com o ensino presencial.

#### Quadro 2

Ensino Presencial VS E-learning (adaptado de Zhan, Zhao, Zhou e Nunamaker 2004)

	<b>Ensino Presencial</b>	<b>E-Learning</b>
<b>Vantagens</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Familiarização entre formadores e formandos</li> <li>- Motivar os formandos</li> <li>- Cultivo de uma comunidade social</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Centrado no aluno</li> <li>- Flexibilidade no tempo e no espaço</li> <li>- Acesso ilimitado à informação</li> <li>- Grande capacidade de reutilizar e partilhar conhecimento</li> </ul>
<b>Desvantagens</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Centrado no formador</li> <li>- Restrito no tempo e no espaço</li> <li>- Acesso mais dispendioso</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A falta de feedback imediato [em <i>e-learning</i> assíncrono]</li> <li>- Aumento do tempo necessário de preparação para o tutor</li> <li>- Pouco à-vontade com as tecnologias</li> </ul>



O *e-learning* vem, assim, alterar o paradigma de ensino e aprendizagem valorizando-se um sistema de formação que é assistido por computador e com recurso à Internet, mais centrado no papel do aluno, enquanto indivíduo aprendente, em oposição a um outro mais convencional centrado na transmissão de conhecimentos do formador para o aluno (Alonso, López, Manrique e Viñes, 2005).

Tem também ganho considerável atenção, nos últimos tempos, a modalidade *Blended-Learning*, que passaremos a designar por *b-learning*. Apesar da definição deste termo ser caracterizada como incompleta por Alonso, López, Manrique e Viñes (2005), são já múltiplas as tentativas de diversos autores em definir e precisar este termo.

Singh (2003) propõe-nos uma descrição substancial, considerando que o termo *b-learning* representa uma modalidade de ensino que integra um conjunto rico de estratégias de aprendizagem ou dimensões que podem ser combinadas de diversas formas, tais como: presencial com *online*; estruturado com não-estruturado, etc. De acordo com este autor, esta modalidade, pode, também, descrever uma situação pedagógica que envolve uma mistura de formas de ensino, das quais são exemplos a realização de conferências *online* síncronas, o estudo individualizado assíncrono, ou mesmo a participação em formação estruturada e acompanhada por um tutor *online* (Singh, 2003).

Neste trabalho assumiremos o conceito de *b-learning* que nos é proposto por Driscoll e Carliner (2005), para quem este conceito designa uma modalidade que integra programas de ensino em diferentes formatos, com vista a um objectivo comum. Esta modalidade tem sido usada, mais frequentemente, como nos dizem estes autores, em programas que integram o ensino presencial combinado com o ensino *online*.

A popularidade que está, nos tempos de hoje, associada a esta modalidade de ensino prende-se, de acordo com Marsh (2001, citado em Driscoll e Carliner, 2005)

com o facto de o *b-learning* oferecer diversos benefícios curriculares, os quais passam por (1) permitir a divisão do material necessário ao curso, possibilitando desta forma aos formandos aceder apenas à informação que consideram importante consultar, em função das suas necessidades e conhecimentos, e não os obrigando a aceder a todas as informações do curso (quando por vezes não são necessárias a determinados formandos que já têm esse conhecimento); (2) permitir a separação de conteúdos que os formadores preferem ensinar *online*, daqueles que exigem habilidades de pensamento crítico, que muitos instrutores se sentem mais à vontade de ensinar em sala de aula (de destacar que estas competências podem ser ensinadas e trabalhadas *online*, no entanto alguns formadores e formandos, segundo nos dizem estes autores, preferem fazê-lo presencialmente); (3) permitir a adequação dos conteúdos a diferentes estilos de aprendizagem, atendendo às necessidades específicas de segmentos de público diferentes e (4) permitir a redução do tempo total necessário à realização do módulo, e desta forma, no que à formação profissional diz respeito, minimizar o tempo que os formandos estão afastados da sua actividade profissional para obter formação.

### Modelos de Formação *Online*

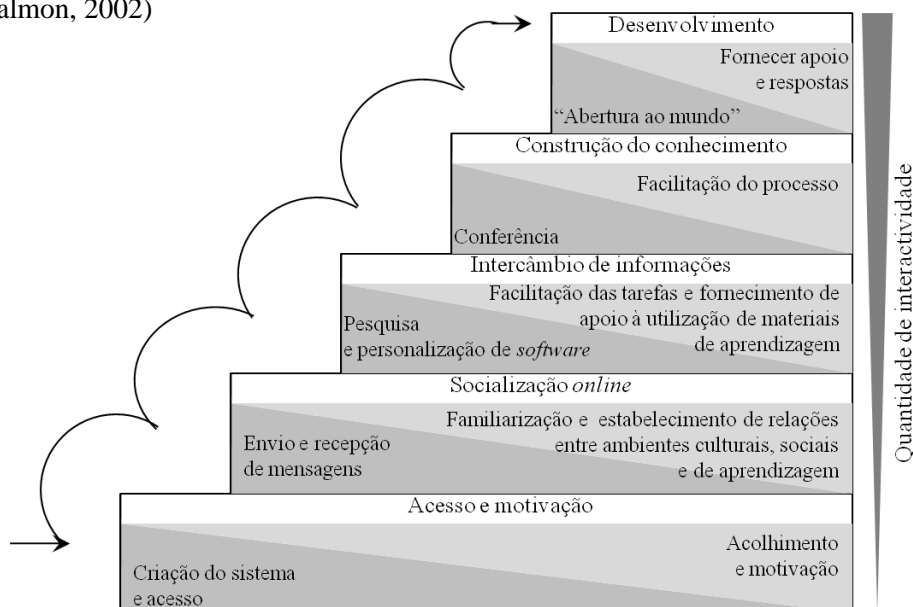
O termo modelo tem sido usado de modo diversificado, remetendo para diversos contextos de uso. Para Delattre (1992) este termo designa uma construção que visa simular ou explicar uma dada situação ou fenómeno, simplificando e tipificando a realidade que procura interpretar com o recurso a um conjunto de elementos estruturantes. Especificamente na área da educação, um modelo pedagógico refere-se a conceitos abstractos inerentes ao processo de ensino e aprendizagem, os quais permitem

depois fundamentar a abordagem instrucional desenvolvida num ambiente de aprendizagem.

Ao longo dos últimos anos, alguns modelos têm sido propostos, com o intuito de clarificar e explicar a importância dos mecanismos de interação existentes em ambientes *online*. O modelo proposto por Salmon (2002), por exemplo, é focalizado em cinco etapas que considera fundamentais tanto à criação como ao desenvolvimento de uma comunidade de aprendizagem, e para cada uma delas refere-nos os papéis que formadores e formandos deverão desempenhar de forma a convergir para uma aprendizagem efectiva de todos os membros de uma comunidade. A Figura 2 ilustra precisamente esse modelo.

Figura 2

Modelo de cinco etapas relativo à interação em ambientes de aprendizagem *online* (adaptado de Salmon, 2002)



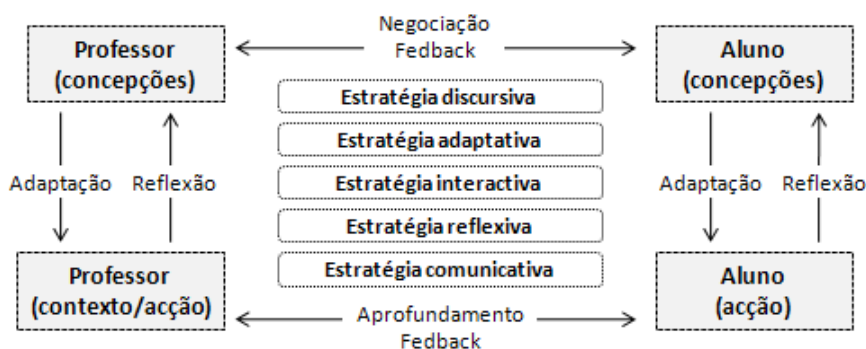
Como podemos observar pela Figura 2, nas primeiras etapas deste modelo supõe-se que os membros de uma comunidade adotem estratégias pedagógicas que permitam concretizar objectivos como o acesso, a motivação e a sua própria socialização. Só numa fase intermédia os membros implementam estratégias que promovem a troca de informação e a construção partilhada de conhecimento. Na fase

final as estratégias pedagógicas adoptadas devem procurar garantir o desenvolvimento sustentado da comunidade. Este modelo demonstra, ainda, a forma como a interactividade cresce entre os vários membros de uma comunidade, em função do aumento progressivo da complexidade dos objectivos que precisam ser respondidos. Crescimento este que acompanha, também, o aumento da autonomia do aluno na construção do seu conhecimento, o que resulta na diminuição da necessidade de acompanhamento constante por parte do formador. Este último, deve, por sua vez, garantir uma interacção efectiva através de processos de moderação no seio da comunidade (Moreira, Pedro e Santos, 2009).

Noutra linha, Laurillard (1993) apresenta-nos uma abordagem conversacional (“conversational framework”), no qual começa por identificar quatro estratégias pedagógicas, designadamente “estratégia discursiva”, “estratégia adaptativa”, “estratégia interactiva” e “estratégia reflexiva”, e onde mais tarde (2008) integra uma quinta estratégia direccionada para o ensino que é realizado em ambientes práticos *online*, designadamente a “estratégia comunicativa”. Estas cinco estratégias aparecem ilustradas na Figura 3, incluindo as diferentes relações que se estabelecem entre formadores e formandos, em função dos papéis que deverão ser assumidos por cada um destes actores em qualquer situação pedagógica.

Figura 3

Estratégias Pedagógicas (modelo adaptado de Laurillard, 2008)



A estratégia discursiva parte do princípio que as concepções são acessíveis aos vários intervenientes no processo de ensino e aprendizagem, baseando-se no conhecimento das diferentes percepções, bem como na negociação das tarefas e objectivos a atingir. Assim, e de acordo com esta perspectiva, os formandos deverão ser capazes de gerar e receber feedback apropriado aos conteúdos e aos objectivos a atingir; por seu lado, os formadores deverão ser capazes de reflectir sobre as acções e descrições dos seus formandos de modo a adequar as suas próprias descrições, tornando-as mais significativas para os formandos.

A estratégia adaptativa assume que o formador deve dar particular atenção aos diferentes sistemas de concepções, aos objectivos a atingir e, ainda, às interacções estabelecidas anteriormente, para, deste modo, seleccionar as actividades que melhor proporcionam um diálogo contínuo. Nesta perspectiva, o formador procura compreender e só depois intervir, adequando as actividades às necessidades específicas de cada formando ou grupo de formandos num determinado momento.

A estratégia interactiva evidencia que os formandos deverão receber um feedback significativo sobre as acções que desenvolvem, o qual deverá estar relacionado com os objectivos a atingir. Esta perspectiva, traduz a necessidade de ser mais valorizado aquilo que os formandos sabem e supõe uma atitude activa, tanto do formador como do formando, a qual permitirá observar mudanças reais e aprendizagens significativas.

A estratégia reflexiva parte do princípio que o ritmo do processo de aprendizagem deve ser passível de ser controlado pelos formandos, de forma a que estes possam despender o tempo necessário à reflexão, nomeadamente sobre *o que* e *o como* estão a aprender e, ainda, sobre o seu próprio papel no processo de ensino e aprendizagem. Nesta perspectiva, cabe aos formadores apoiar o processo, através do

fornecimento de um feedback inteligente, que permita aos formandos relacionar a experiência vivida com a experiência que se deseja vivenciar (os objectivos a alcançar).

Por último, a estratégia comunicativa, sugerida pela autora mais recentemente para dar resposta ao ensino que é ministrado *online*, sugere que o tutor *online* tem o papel de apresentar as concepções e as teorias aos formandos, devendo adaptar o ambiente de ensino às necessidades destes últimos e estabelecer os objectivos a atingir. Os formandos, por sua vez, terão a responsabilidade de adaptar as suas acções aos objectivos definidos, em função das suas próprias concepções. O feedback sobre essas acções é-lhes dado através do ambiente *online* onde decorre o processo de ensino, cabendo, depois, ao formando reflectir sobre a sua interacção e partilhar a sua experiência com outros colegas, apresentando as suas ideias e concepções. Este processo permitirá aos formandos re-adaptar a sua acção para que em situações futuras ele seja capaz de alcançar os objectivos definidos.

### Estratégias Pedagógicas na Formação *Online*

As tecnologias que hoje em dia temos ao nosso dispor oferecem-nos uma variedade considerável de novos recursos, os quais devem ser utilizados de modo criativo e construtivo ampliando as fontes de informação e de comunicação e, da mesma forma, oferecendo suporte para metodologias de ensino inovadoras e atractivas (Ramos, 2005). Nesta linha, surge a necessidade de se desenvolverem diferentes instrumentos e modalidades de ensino e avaliação (Madeja, 2004), que se consubstanciem em estratégias capazes de suportar e responder eficazmente às características inerentes aos ambientes *online*.

Alguns autores valorizam a utilização de ferramentas e estratégias pedagógicas e avaliativas que sejam alternativas e que suportem a aprendizagem que ocorre em ambientes *online* como forma de promoverem a interacção entre os formandos e entre estes e o tutor *online* nos cursos de formação. Por exemplo Kolstad, Rosemarie e Briggs (1993) sugerem a utilização de e-portefólios e e-jornais, como instrumentos com potencial suficiente para substituir as técnicas clássicas de avaliação, particularmente a que é realizada com fins formativos. Ainda outros autores se referem às potencialidades dos fóruns de discussão, nomeadamente pelo facto de permitirem *estruturar, organizar, preservar e manter o registo dos diálogos, discussões e trocas de pontos de vista que neles decorrem* (Rodrigues, 2004, p.89). Estas modalidades, quando utilizadas de forma adaptada ao contexto, aos conteúdos e aos seus destinatários, aparecem como estratégias úteis e pertinentes para os processos de ensino e de aprendizagem *online*, promovendo a interacção social, a qual é efectivamente um elemento crucial para o desenvolvimento das aprendizagens (Sigala, 2003).

No repositório *online* da Universidade de *Illinois* onde são disponibilizados diversos recursos de educação (*Illinois Online Network*, 2005), pode ler-se que a utilização de ambientes *online* possibilita aos actores educativos a utilização de uma diversidade considerável de metodologias interactivas, cabendo por isso aos formadores a pesquisa e a descoberta de novas formas de adaptação dos cursos que leccionam na modalidade *online*, prestando mais atenção ao desenho e estrutura desses cursos e esforçando-se para melhorar os processos de comunicação existentes durante a aprendizagem dos formandos.

No mesmo repositório podem ser consultadas algumas estratégias pedagógicas de aprendizagem adequadas aos ambientes *online*, de entre as quais, algumas não foram desenvolvidas especificamente para o ensino *online*, mas que podem ser adaptadas com

o intuito de facilitar a aprendizagem, nestes ambientes. A selecção dessas estratégias deve depois ser feita pelo formador em função dos objectivos particulares de ensino, pelo que estas estratégias surgem como ferramentas que estão ao serviço do formador para conceber os cursos e facilitar a aprendizagem dos formandos. No Quadro 3, apresentamos alguns exemplos dessas estratégias e descrevemos, resumidamente, as suas principais potencialidades quando utilizadas de forma coerente e adaptada ao ambiente *online*.

### Quadro 3

Estratégias de ensino *online* que promovem a aprendizagem colaborativa

Estratégia	Descrição
Discussão	Estimula a interacção e a aprendizagem activa e participativa. Pode ser feita em formato de debate e, assim, incentivar os formandos a analisar formas alternativas de pensar e agir, auxiliando-os na exploração das suas próprias experiências e tornando-os pensadores críticos. Na Internet os modos de discussão podem ser desde formas de comunicação síncronas, até às formas assíncronas.
Auto-aprendizagem (ou aprendizagem auto-dirigida)	Permite ao aluno escolher e delinear o seu próprio caminho e o seu próprio ritmo. Os formandos tomam a iniciativa e são proactivos no processo de aprendizagem, o que conseqüentemente leva a maiores níveis de motivação. Utilizando esta estratégia os formandos também tendem a reter e a utilizar melhor o que aprendem. No ensino <i>online</i> , o aluno tem a possibilidade de, por exemplo, visitar bibliotecas, museus em todo o mundo e de fazer pesquisas em jornais e revistas online, etc.
Trabalho em pequenos grupos	Permite aos formandos discutir conteúdos, partilhar ideias e resolver problemas. Desta forma, os formandos são expostos a uma variedade de pontos de vista sobre um determinado assunto. Os ambientes virtuais de aprendizagem oferecem vários benefícios para o trabalho em pequenos grupos: permitem que trabalhem de forma independente, enquanto continuam a ter acesso ao tutor, permitem igualar factores como a geografia, sexo ou deficiência dos participantes e possibilitam ao formador responder directamente às perguntas e necessidades de grupos específicos, sem tomar o tempo dos outros grupos.
Projecto	Oferece aos formandos a oportunidade de prosseguir os seus interesses especiais, podendo ser feito individualmente ou em grupos. A estratégia por projecto também proporciona aos formandos uma experiência prática e um senso de realização, tornando a aprendizagem mais relevante para os formandos. A realização de projectos pode incluir simulações, dramatizações, estudos de caso, debates, <i>brainstorming</i> , etc.



Actividades Colaborativas	Promovem o desenvolvimento cognitivo, a auto-estima e relacionamentos positivos entre os formandos. Os ambientes virtuais de aprendizagem apesar de serem ambientes naturais de aprendizagem colaborativa, pode ocorrer que os formandos interajam com outros participantes, sem haver colaboração. Por esse motivo as actividades de aprendizagem têm de ser especificamente pensadas e planeadas de forma a proporcionar a colaboração eficaz entre os formandos.
Fórum	Permite a discussão aberta coordenada por um (ou mais) moderador(es) da discussão. Como o ambiente <i>online</i> facilita a comunicação do grupo, é ideal para o intercâmbio de informações nos fóruns. O fórum pode ser bastante conveniente e eficaz no ambiente virtual de aprendizagem, pois todos podem participar independentemente do tempo e do espaço.

A aprendizagem realizada em ambientes *online* pode efectivamente recorrer a qualquer uma das estratégias aqui apresentadas, tanto de forma individualizada, como através da combinação de várias delas, uma vez que esta é precisamente uma das vantagens da aprendizagem *online*, ou seja suportar múltiplos modos de comunicação. Essa selecção deve ser, no entanto, baseada nos diferentes estilos de aprendizagem dos formandos e projectada em função dos objectivos e metas que se pretendem atingir durante e após o curso, tentando sempre tirar o melhor partido de cada ambiente de formação (*Illinois Online Network*, 2005).

#### *Notas finais*

As modalidades de *e-learning* e de *b-learning* constituem duas formas de ensinar e de aprender com recurso às novas Tecnologias da Informação e da Comunicação, que prevêm a abertura e o acesso a um maior e mais diversificado público, permitindo, da mesma forma, a troca e a partilha de experiências, conhecimentos e competências.

Diversos modelos têm vindo a ser desenvolvidos, nos últimos anos, para dar resposta a estas especificidades associadas ao ensino *online*. No nosso estudo, em particular e atendendo aos nossos objectivos, entendemos ser a abordagem conversacional a que melhor responde a essas especificidades, por abranger, segundo

Laurillard (2003) um conjunto de traços metodológicos que nos remetem para pressupostos situacionais e princípios pedagógicos que deverão ser tidos em atenção em qualquer situação de ensino. Situações de ensino, estas, que deverão privilegiar o recurso a estratégias pedagógicas que sejam colaborativas, sendo este um aspecto bastante valorizado na aprendizagem que ocorre em ambientes *online*, por potenciar uma aprendizagem mais rica para os formandos através da partilha de experiências, aprendizagens, conhecimentos e recursos.

## CURSOS DE FORMAÇÃO *ONLINE*

### Nota Introdutória

Consideramos importante, neste momento, apresentar alguns critérios e elementos que são essenciais ao processo de concepção de conteúdos, bem como ao desenvolvimento de cursos *online*, chamando a atenção para o modelo de Figueiredo (2009), que baseado no conceito de “cadeia de valor”, nos apresenta três componentes que considera estarem associadas à criação de um curso numa Empresa que presta serviços na área da Formação *online*. Por último, neste ponto, apresentamos as principais características e funções dos sistemas de formação que apoiam a formação profissional *online*, que designámos por LMS (*Learning Management System*)<sup>1</sup>. Tentaremos, também neste ponto chamar a atenção para alguns aspectos que parecem influenciar questões como a acessibilidade, a clareza e a atractividade de um LMS.

---

<sup>1</sup> Sugestão de tradução: Sistemas de Gestão de Conteúdos

### Concepção de Conteúdos e Cursos *Online*

No mundo da formação profissional a concepção de um curso *online* envolve, segundo Miranda (2009), o trabalho de toda uma equipa, onde cada elemento é responsável pela execução de uma ou mais tarefas específicas, nomeadamente os conteúdos são concebidos por especialistas das várias áreas do conhecimento, serão depois os especialistas em desenho instrutivo (ID)<sup>2</sup> que têm a responsabilidade de os ‘didatizar’ em função de modelos instrutivos, especialistas em *Web design*, por sua vez, traduzem esses conteúdos em linguagem de programação para a *Web*, tais como o XML e o HTML, e especialistas do campo do audiovisual produzem os recursos didácticos (por exemplo, vídeos e filmes).

De forma específica, Santos, Barbeira e Moreira (2005) referem que para assegurar, com qualidade, o ciclo de criação de conteúdos é aconselhável a intervenção activa de uma equipa pluridisciplinar composta pelos seguintes especialistas: gestor de projecto, é o responsável por manter as linhas de comunicação entre os vários elementos da equipa de produção, sendo, também, sua responsabilidade verificar se os membros da equipa conhecem bem as suas funções e o que devem fornecer aos restantes membros, e deve, por último, ajudar à resolução dos conflitos que possam surgir; especialista de conteúdo científico, é o *responsável por gerar o conteúdo que irá ser incluído no produto*; especialista de pedagogia, é o responsável pela realização das tarefas de compilação das actividades formativas e de avaliação, atendendo aos conteúdos e aos objectivos de aprendizagem; especialista em design e comunicação, é o *responsável pela comunicação visual das ideias contidas no produto, usabilidade, design instrucional e interação humano-computador, que vai determinar a forma como os*

---

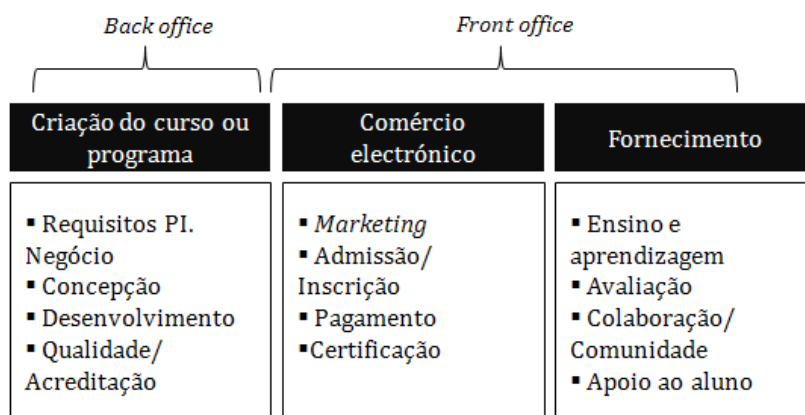
<sup>2</sup> Sigla utilizada para designar o *Instructional Design*

*utilizadores interagem e comunicam com o produto*; finalmente, o especialista de programação multimédia, é o responsável pelo desenvolvimento informático dos produtos e dos conteúdos multimédia, para o qual recorre a linguagens de programação do tipo ASP ou HTML e linguagens de autor (Toolbook, Dreamweaver, Breeze, Director) e é também responsável pela integração dos mesmos num LMS (p.2).

Sobre o desenho instrutivo e tecnológico de um curso *online*, Miranda (2009) refere que este é um processo que deve assentar em cinco fases, designadamente: 1) análise, 2) planeamento ou concepção, 3) desenvolvimento 4) implementação e 5) avaliação. A primeira fase inclui a “avaliação de necessidades de formação, a identificação de um problema num local de trabalho ou o diagnóstico de capacidades e conhecimentos, para determinar as características de entrada dos estudantes e formular as metas a atingir”. A segunda fase, de planeamento ou concepção, supõe “a formulação de objectivos específicos e mensuráveis”. A terceira fase pressupõe “a construção dos materiais ou o re-uso de recursos já existentes nos repositórios RED” (por exemplo o *Youtube*, a *Wikipédia*, etc) e “o desenvolvimento das actividades para os formadores e formandos, anteriormente planeadas”. A quarta fase implica pôr-se “em prática tudo o que foi planeado e desenvolvido, seja em regime presencial, *b-learning* ou *e-learning*, para atingir os objectivos formulados”. Por último, a quinta fase, de avaliação, especificamente a formativa e a sumativa, “tem como objectivo a revisão e melhoria do sistema instrutivo” (p.86). Cada uma destas fases pode ser realizada pelo ID de forma não sequencial, isto é, não respeitando a ordem que aqui apresentámos. É, portanto, função do ID decidir qual a fase por onde deve começar a sua acção, dependendo a sua decisão de cada contexto ou situação pedagógica específicos ou, ainda, das suas próprias concepções e experiência profissional (Miranda, 2009).

Mas, porque desenvolvemos este estudo numa organização empresarial, que desempenha funções na área da formação *online*, parece-nos, ainda, importante evidenciar o modelo que nos é apresentado por Figueiredo (2009) e que se baseia no conceito de “cadeia de valor”, criado por Michael Porter, em 1985, para designar um modelo organizacional que serve de referência para a análise e descrição de uma organização, no que respeita às suas componentes internas, bem como aos relacionamentos que estabelece com os actores do ecossistema económico e social em que está inserida. Figueiredo (2009), sugere-nos, assim, três componentes essenciais que emergem naquilo que ele designa por “cadeia de valor da educação *online*” e que estão representadas na Figura 4.

*Figura 4*  
Componentes da “Cadeia de Valor da Educação *Online*”



Cada uma destas componentes pode ser decomposta em quatro actividades mais específicas. A primeira componente, “Criação do curso”, corresponde às actividades primárias de criação do curso, isto é, actividades de *back office*, que se desenvolvem sem que haja uma interacção directa com o utente. Esta componente integra i) a análise e definição dos requisitos do curso e a elaboração do plano de negócios, ii) a concepção do curso, iii) o desenvolvimento do curso, iv) e a garantia de que o curso satisfaz os padrões de qualidade desejáveis, com consequente acreditação do curso.

A segunda componente, tal como a terceira, inscrevem-se já nas actividades designadas por *front office*, uma vez que a sua consecução exige a interacção com o utente. Em relação à segunda, “Comércio electrónico”, as actividades que decompõem esta componente são: i) marketing, ii) admissão e inscrição dos formandos, iii) pagamentos e iv) por último, a emissão de certificados.

É, finalmente, na terceira componente, “Fornecimento”, que surgem as actividades de ensino e aprendizagem, a avaliação, o apoio aos formandos e a criação de espaços que potenciem a colaboração *online* entre os formandos ou comunidades de formandos (Figueiredo, 2009).

### Características e Funções dos LMS

O termo LMS tem sido usado e definido por diversos autores de forma bastante consensual (Lagarto e Andrade, 2009). Estes autores utilizam a definição de Hall (2001) que assume que *um LMS é um software que automatiza a difusão da formação* (p.62) e complementam esta definição com a concepção de Horton (2001), para quem estes sistemas permitem gerir *o processo de ensino ao nível do currículo*, disponibilizar *ferramentas para definir, sequenciar e oferecer cursos e módulos*, simplificar *as tarefas administrativas*, e acompanhar *a performance dos formandos, registando os acessos às diferentes componentes de um curso e as próprias classificações obtidas* (p.62).

Apesar das diferenças significativas dos LMS, no que respeita ao aspecto e características de funcionamento, Lagarto e Andrade (2009) referem que estes sistemas apresentam funcionalidades comuns, nomeadamente todos eles são constituídos pelas seguintes:

- 1) Conteúdos – área onde podem ser encontrados todos os documentos de apoio à aprendizagem, podendo, por vezes, ser disponibilizados também os testes de avaliação.
- 2) Ferramentas de apoio à aprendizagem – área composta por espaços de fórum, de envio de correio electrónico, de comunicação síncrona, etc. Corresponde, ainda, à área onde os utilizadores podem partilhar e trocar ficheiros e consultar o calendário ou avisos.
- 3) Configuração das unidades curriculares – área que inclui todas as ferramentas necessárias à organização do *interface*<sup>3</sup> com o formando (criação de menus, opções de trabalho de grupos, áreas de informação, etc) e, ainda, a capacidade de intervir no *lay out* do *interface* (por exemplo, as cores utilizadas).
- 4) Gestão de utilizadores – área que apresenta as informações relativas à inscrição dos formandos, nomeadamente o registo de avaliações, de dados pessoais, de avisos, etc.
- 5) Avaliação – área que inclui ferramentas de produção de testes e questionários de avaliação, bem como as estatísticas de acesso, as pautas de notas, etc.

O aspecto do LMS, é, também, de extrema importância, porque influencia questões como a acessibilidade, a clareza e a atractividade, e, conseqüentemente, terá influências na motivação e vontade de o utilizador usar (ou não) um LMS. A estrutura de navegação, por exemplo, é um aspecto fundamental para facilitar a relação entre o utilizador e o produto. De acordo com vários autores (Teixeira, 1999; Lynch e Horton,

---

<sup>3</sup> Conforme proposto por Ribeiro (2004, citado em Pais, 2006), a interface “é uma mistura dos seus conteúdos multimédia e do seu sistema de navegação” (p. 64).

2002; Martin, 1992, citados por Ulbricht, Pereira, Ulbricht e Ferreira, 2004), qualquer informação, para ser bem apresentada, deve possuir uma hierarquia que permita ao utilizador aprofundar o(s) tema(s) proposto(s) de acordo com a sua necessidade e sem perder a noção de onde se encontra.

De acordo com Cabrita (s/d) a interactividade oferecida pelo LMS é outra característica importante a ter em conta no processo de aprendizagem. Para que um utilizador possa explorar o produto de forma intuitiva, é fundamental, sempre que possível, prever várias formas de interacção que permitam que o utilizador tenha *poder e controlo sobre o documento, resposta imediata do sistema, possibilidade de navegar ao ritmo pessoal e acesso a parte da informação de cada vez, podendo suscitar curiosidade e descoberta* (Carvalho, 2002, p.248)

Deve ainda respeitar o princípio da ergonomia, isto é, proporcionar um uso cómodo, claro e fácil. A este respeito, e de acordo com a revisão bibliográfica feita por Cabrita (s/d), deverá ser dada ao utilizador a possibilidade de navegar sem se aperceber da complexidade do sistema, permitindo ao utilizador efectuar e executar tarefas de uma forma natural, e utilizando-se, sempre que possível, elementos mediáticos (exemplos: ícones, menus, janelas, pop-menus, botões, etc. ...).

#### *Notas Finais*

O ciclo de criação de conteúdos envolve a intervenção activa de uma equipa pluridisciplinar composta por diferentes especialistas que actuam em áreas diversificadas, de forma a alcançarem um resultado que se revele eficaz para o processo de aprendizagem dos formandos. O modelo de Figueiredo (2009) parece-nos, por sua vez, ilustrar de forma representativa o modo com são concebidos os conteúdos no



mundo da formação profissional, considerando as diferentes vertentes que são envolvidas no processo de interacção estabelecido entre quem oferece o produto (neste caso a empresa de formação ou, mais especificamente, o formador) e quem o recebe (neste caso, os formandos).

A utilização de LMS's que suportem a aprendizagem *online* assume especial importância, nestes ambientes, nomeadamente pelas suas potencialidades de gestão do processo de ensino, disponibilização de ferramentas e recursos e acompanhamento e registo do progresso dos formandos. É importante, ainda, que estes sistemas respeitem alguns princípios que parecem influenciar as formas como os formandos utilizam e interagem num LMS, nomeadamente o aspecto, as formas de interactividade e a usabilidade.

#### PROCESSO DE APRENDIZAGEM EM AMBIENTES *ONLINE*

##### Nota Introdutória

Iniciamos este ponto, apresentando, de forma sintética, o modo como as teorias da aprendizagem *online* acompanharam a evolução do desenho instrutivo, nomeadamente apresentando aspectos que se assemelham e outros que se revelaram limitativos, levando a que a teoria construtivista se tornasse naquela que melhor responde às exigências específicas da aprendizagem *online*. Chamamos, ainda, a atenção para a importância que os pressupostos construtivistas assumem nomeadamente nas oportunidades que devem ser criadas e oferecidas aos formandos no momento da sua aprendizagem, quando ela é feita em ambientes *online*. Tais oportunidades deverão ser criadas com base na partilha do conhecimento, no compromisso, na discussão construtiva de ideias e na aprendizagem colaborativa (Jonassen, 1996). Por último,

concentramo-nos nas potencialidades que a interacção social em ambientes *online* nos apresenta, apresentando para o efeito as três formas de interacção, que nos são sugeridas por Gilbert e Moore (1998, citado em Driscoll e Carliner, 2005), nomeadamente a interacção “aluno-conteúdo”, a interacção “aluno-tutor” e interacção “aluno-aluno”.

### Teorias da Aprendizagem e a Formação *Online*

A evolução do desenho instrutivo, segundo Alonso, López, Manrique e Viñes (2005) tem vindo a decorrer associado ao desenvolvimento de três principais teorias de aprendizagem: *behaviorismo*, *cognitivismo* e *constructivismo*. Associa-se à teoria do *behaviorismo*, segundo os autores, porque se concentra no estudo dos comportamentos que podem ser observados e medidos. Saettler (1990, citado em Alonso, López, Manrique e Viñes, 2005) analisou o impacto do *behaviorismo* na tecnologia educacional, e concluiu que esta abordagem tinha limitações no que diz respeito ao entendimento da aprendizagem, por exemplo, foi incapaz de explicar alguns comportamentos sociais, como as pessoas serem capazes de imitar um comportamento que não tenha sido reforçado. E, neste caso, um indivíduo poderia modelar o seu comportamento através da observação do comportamento de outra pessoa.

Em resposta a estas limitações, surge a abordagem cognitiva, que embora reconheça os conceitos *behavioristas*, envolve também a aquisição e a reorganização das estruturas cognitivas através das quais os seres humanos são capazes de processar e armazenar informações. Os processos mentais transformam as informações recebidas, em conhecimento e habilidades que se manterão na memória humana a longo prazo. A influência da ciência cognitiva no *design* instrucional é evidenciada pelo uso de

organizadores avançados, metáforas e a organização cuidadosa dos materiais instrucionais do simples ao complexo (Alonso, López, Manrique e Viñes , 2005).

Mas baseia-se, sobretudo, no construtivismo, uma teoria que sustenta que os estudantes constroem ou pelo menos, interpretam a sua própria realidade e que, por isso, o conhecimento de um indivíduo resulta das suas experiências prévias, estruturas mentais e crenças que são usadas para interpretar objectos e acontecimentos (Jonassen, 1991). Segundo Jonassen (1996), o construtivismo é uma filosofia que toma o conhecimento como algo que pode ser adquirido, ou seja *como uma construção humana de significados que procura fazer sentido do seu mundo* (p. 70). A aprendizagem consiste, assim, e segundo esta teoria, na relação entre o conhecimento anterior e a experiência do indivíduo, isto é, o aluno utiliza o conhecimento que já possui e recorre a processos racionais que lhe permitam encontrar sentido perante novos fenómenos (construção do significado). No entanto, a construção do conhecimento deve ser, segundo o mesmo autor, estimulada por uma questão ou necessidade, ou ainda pelo desejo de compreender determinados fenómenos, dependendo esta construção da relação entre aquilo que é entendido pelo formando e aquilo que ele observa no meio ambiente.

#### Pressupostos Construtivistas da Aprendizagem

O processo de aprendizagem *online*, assente em pressupostos construtivistas, prevê características da aprendizagem significativa. Esta é uma aprendizagem que, segundo o mesmo autor, acontece quando as tecnologias são usadas com o intuito de *aliciar e apoiar o pensamento reflexivo, conversacional, contextual, complexo, intencional, colaborativo, construtivo e activo dos estudantes a distância* (p.73). Para

uma melhor clarificação destas qualidades, utilizaremos os pressupostos de Jonassen (1996) que permitem definir pormenorizadamente cada uma delas, e que podem ser visualizados no quadro que se segue.

*Quadro 4*

Características da aprendizagem significativa e respectivos pressupostos, segundo Jonassen (1996)

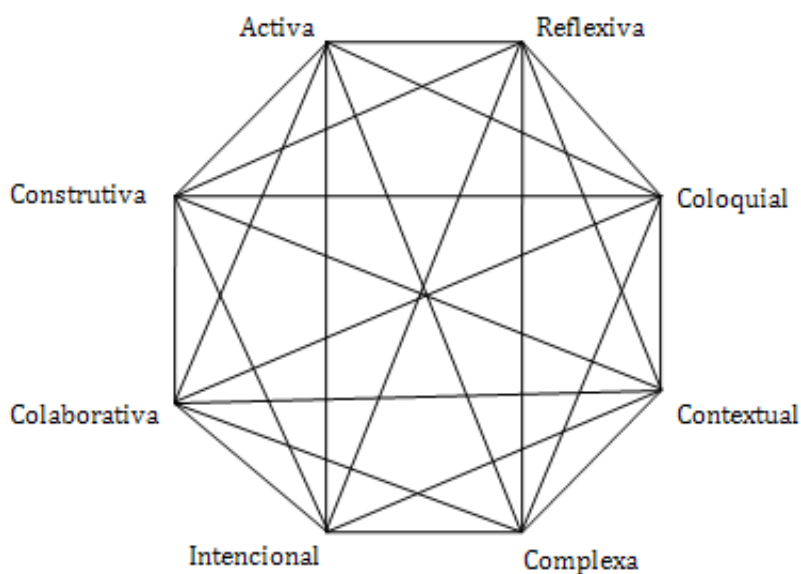
<b>Características</b>	<b>Pressupostos da Aprendizagem</b>
Reflexiva	Possibilitar a combinação entre as acções e as decisões tomadas, as estratégias adoptadas e as respostas encontradas pelos formandos. Cabe a estes a reflexão sobre as suas próprias experiências e sua consequente análise.
Coloquial	Permitir a conexão dos formandos com o mundo, possibilitando-lhes a participação em comunidades de construção do conhecimento de forma a eles compreenderem que existem formas de diversas de visão do mundo e soluções múltiplas para a maioria dos problemas da vida.
Contextual	Direccionar os conhecimentos e as habilidades ensinadas para a vida real (teoria da aprendizagem situada), devendo-se recorrer à apresentação de novos e diferentes contextos para que os formandos pratiquem usando os conhecimentos adquiridos.
Complexa	Estar consciente de que o processo de ensino é complexo, irregular e mal estruturado, exactamente como os problemas do mundo real.
Intencional	Levar os formandos a tentar activa e obstinadamente atingir um objectivo cognitivo (Scardamalia, Bereiter, 1994, citado em Jonassen, 1996) porque desta forma pensam e aprendem mais.
Colaborativa	Dar aos formandos a possibilidade de participar em diferentes comunidades virtuais e de contribuir para a construção da aprendizagem e do conhecimento, explorando as habilidades de cada um e observando as contribuições de cada membro.
Construtiva	Permitir a integração de novas ideias ao conhecimento anterior dos formandos, com o intuito de lhes possibilitar a compreensão ou a construção do significado das experiências que possuem.
Activa	Contribuir para a aquisição da experiência - componente essencial da aprendizagem significativa – através da manipulação activa de objectos, por parte dos formandos. A aprendizagem consiste no resultado de experiências genuínas.

Todas estas características são interactivas e interdependentes, estando, por isso inter-relacionadas, e, no que respeita ao campo das tecnologias, especificamente à sua utilização em contexto educativo, elas devem permitir a combinação de grande parte

destas características (senão mesmo de todas elas), no sentido de promoverem a aquisição de aprendizagens mais significativas (Jonassen, 1996). A Figura 5 permite-nos observar a interligação que se estabelece entre cada uma destas características, da forma como nos é proposta por Jonassen (1986).

*Figura 5*

Relação de interdependência entre as características da aprendizagem significativa (adaptado de Jonassen, 1996)



Neste sentido, se por um lado, as aprendizagens são centradas nos formandos, por outro, cabe ao tutor criar um ambiente acolhedor e afável, através de directrizes e estruturas de apoio claras, de modo a estimular a participação efectiva dos formandos.

#### Formas de Interação na Aprendizagem *Online*

As novas formas de interação hoje disponíveis têm facilitado a comunicação e partilha de informação e conhecimentos, devido ao investimento de especialistas de todo o mundo em melhorar a acessibilidade dos recursos globais e em possibilitar a oportunidade de publicar e partilhar informação a uma audiência mundial, de fazer viagens no “campo virtual”, ou, ainda, a oportunidade de se comunicar com uma ampla gama de pessoas, independentemente do espaço e do tempo, e, assim, construir

conhecimento. Quando remetidas para o campo da sala de aula, ou da formação profissional em particular, estas novas formas de interacção podem ser utilizadas para complementar as actividades que são realizadas num ensino tradicional (Dede, 1996, citado em Dabbagh e Kitsantas, 2005).

O conceito de interacção no ensino mediado por computador é definido por Gilbert e Moore (1998, citado em Driscoll e Carliner, 2005) como uma troca recíproca entre a tecnologia e o aluno, que pode ser categorizada em três formas de interacção distintas, designadamente: interacção “aluno-conteúdo”, interacção “aluno-tutor” e interacção “aluno-aluno”. A descrição das características de cada uma destas formas de interacção pode ser visualizada no Quadro 5.

*Quadro 5*

Características das três formas de interacção (de acordo com Gilbert e Moore, 1998, citado em Driscoll e Carliner, 2005)

	<b>Interacção aluno-conteúdo</b>	<b>Interacção aluno-tutor</b>	<b>Interacção aluno-aluno</b>
<b>O quê?</b>	Refere-se à interacção entre o aluno e o conteúdo a ser aprendido.	Refere-se à interacção em que o tutor e o aluno estabelecem trocas.	Refere-se à interacção entre os formandos.
<b>Como?</b>	Através de conversas (diálogos internos) que os formandos estabelecem consigo mesmo em relação ao conteúdo.	O tutor procura estimular o interesse, esclarecer dúvidas, orientar, motivar e dialogar com o aluno.	A variedade de opções de recurso à tecnologia disponíveis permite a interacção em tempo real ou diferido com um instrutor presente ou não presente.
<b>Quando?</b>	Os formandos reflectem sobre os conteúdos e questionam-se sobre ele com o objectivo de o analisarem, sintetizarem e o avaliarem.	O tutor dá feedback sobre a aplicação de novos conhecimentos e avalia a compreensão do conteúdo por parte do aluno.	Durante uma discussão, na troca de e-mails, podendo ser de um para um ou de um para muitos.

Kreijns, Kirschnerb e Jochems (2003), chamam, no entanto, a atenção para uma questão que nos parece merecer alguma atenção, designadamente: Se é tão evidente que a interacção social é um requisito necessário à colaboração e à aprendizagem colaborativa, porque motivo os formadores parecem, muitas vezes, não lhe prestar a

atenção necessária quando utilizam ambientes *online*? Os mesmos autores identificam dois factores como potenciais obstáculos à interacção social.

O primeiro obstáculo é assumir-se a interacção social como um dado adquirido. Segundo Kearsley (1995, citado em Kreijns, Kirschnerb e Jochems (2003), a interacção social em ambientes *online* deve ser organizada, caso contrário é pouco provável que ela ocorra ou que seja significativa. Liaw e Huang (2000) e Northrup (2001), citados em Kreijns, Kirschnerb e Jochems (2003) determinaram que, num ambiente de aprendizagem *online*, a interacção não acontece por si só, deve ser algo projectado intencionalmente, no entanto, o problema reside no facto de a maioria dos educadores não saberem o que fazer de forma a incentivar à interacção social. O segundo obstáculo, é a restrição da interacção social aos processos cognitivos. Alguns autores (Northrup, 2001; Gunawardena, 1995; e Cockburn e Greenberg, 1993 citados em Kreijns, Kirschnerb e Jochems, 2003) revelam a necessidade de construção de relacionamentos entre os formandos dentro da comunidade de aprendizagem, levando-os a agir em função de um objectivo comum. Isto sugere uma dimensão psicológica para que a interacção social ocorra em ambientes colaborativos, a qual passa pela valorização das dinâmicas que nele se geram. Adaptando a fórmula de Gilroy (2001) os autores concluem que o valor da experiência de aprendizagem é igual à combinação de três factores: a Pedagogia, o Conteúdo e a Comunidade, sendo que, se qualquer uma das três variáveis for inexistente, a interacção também o será. É necessário, portanto, que todas as três variáveis existam, ao mesmo tempo (uma pedagogia funcional, um conteúdo relevante a ser aprendido e uma comunidade de trabalho de aprendizagem) para que a aprendizagem seja relevante e positiva (Kreijns, Kirschnerb e Jochems, 2003).

*Notas Finais*

Apesar do desenho instrutivo ter vindo a evoluir associado a três teorias da aprendizagem (*behaviorismo*, *cognitivismo* e *constructivismo*), parece ser o *constructivismo* aquela que melhor responde às características e especificidades da formação *online*. Os pressupostos desta teoria remetem precisamente para a necessidade de as características dos processos de ensino e de aprendizagem, do ambiente de aprendizagem, do papel do formando e do tutor *online* e do modelo pedagógico utilizado, serem entendidos no sentido de promoverem experiências (*online*) significativas para os formandos.

Por outro lado, a interacção social aparece como um processo crucial para a aprendizagem realizada em ambientes *online*. De notar, contudo, que este não é um processo que ocorre automaticamente apenas porque a tecnologia o permite. Na realidade, não é fornecendo aos membros de um grupo de aprendizagem os meios de comunicação - mesmo que com características adequadas para que ela ocorra - que se estimula a interacção social. Não podemos, também, segundo Kreijnsa, Kirschnerb e Jochemsb (2003) restringir a interacção social aos processos cognitivos de aprendizagem, ignorando ou esquecendo a importância do factor social (psicológico), uma vez que a estrutura e as dinâmicas de grupo, são igualmente necessários para a construção de comunidades de aprendizagem.



## CAPÍTULO II

### CONTEXTO E METODOLOGIA



---

## CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO

### Empresa *Alfa*<sup>4</sup>

A instituição em estudo, a qual, por razões éticas, denominámos por Empresa *Alfa*, tentando, desta forma, manter a confidencialidade da mesma, foi criada em Dezembro de 1962, e é uma filial portuguesa pertencente a um grupo multinacional com sede em Paris e com filiais, para além de Portugal, na Alemanha, China, Espanha, França, Hungria, Itália, Marrocos, República Checa, Reino Unido e Suíça.

A instituição encontra-se sediada em Lisboa e dedica-se à prestação de serviços nas áreas de formação, consultoria, recrutamento e avaliação. De forma específica, esta empresa actua nas seguintes áreas: Formação Inter-empresas, Formação Intra-empresa, Consultoria, Recrutamento e Selecção, Avaliação de Potencial e Competências, Investigação e Publicação de Testes Psicológicos.

Neste documento, concentraremos a nossa atenção no Departamento de Formação, especificamente no que diz respeito às actividades desenvolvidas na área da formação profissional *online*, por ser esta a área de estudo sobre o qual desenvolvemos este trabalho de investigação.

### Departamento de Formação

Para além da oferta de formações realizadas em regime presencial, esta empresa desenvolve, ainda, em modalidade Intra-empresa e Inter-empresas, projectos de

---

<sup>4</sup> As informações apresentadas neste ponto foram recolhidas através do site da instituição, do *Catálogo de formação* (2009/2010) e outros documentos informativos consultados na instituição.

formação à distância. Começemos por clarificar em que consiste cada uma destas modalidades.

A formação Inter-Empresas é o tipo de formação oferecida ao mercado através do Catálogo de cursos disponível pela instituição, dos calendários semestrais e de operações de divulgação personalizada da oferta da mesma. Este tipo de formação é destinado a públicos-alvo bem definidos, normalmente quadros hierárquicos técnicos ou administrativos, procedentes de várias organizações, com vista ao desenvolvimento individual em novas metodologias, técnicas, atitudes e comportamentos. A oferta da empresa, publicada no catálogo anual de cursos de formação vigentes, distribui-se nas seguintes áreas temáticas: Dirigir a Empresa; Formações *FranklinCovey*; Desenvolvimento pessoal e comunicação; Gestão de recursos humanos – formação; *Marketing*; Comercial – vendas; Projectos – organização; Produção industrial; Qualidade – ambiente – segurança; Compras – aprovisionamento e logística; Finanças contabilidade – gestão; Tecnologia de informação; e Secretariado – área administrativa.

Outra modalidade de formação é a Intra-Empresa, que corresponde a um tipo de formação concebida para os colaboradores de uma só organização. Estas acções são realizadas nas empresas, por vezes a partir das formações Inter-empresas, mas na maior parte dos casos para concretizar cursos inteiramente à medida. As áreas temáticas de actuação neste tipo de formação distribui-se na generalidade pelas áreas temáticas apresentadas na Formação Inter-Empresas, descritas acima.

Neste tipo de formação existem várias opções de concretização da formação. Vejamos o Quadro 6 para perceber melhor os diferentes programas de formação oferecidos pela empresa, nesta modalidade.

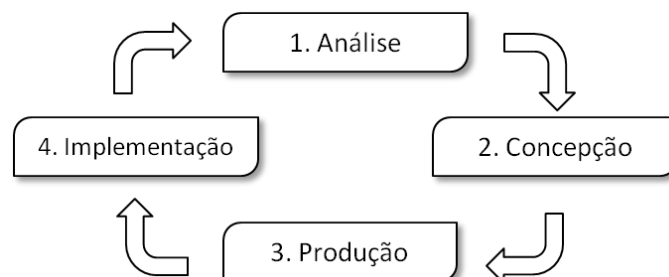
*Quadro 6*

Programas de Formação Intra-Empresa disponíveis na Empresa Alfa

<b>Programas</b>	<b>Descrição</b>
<i>Derivados dos cursos Inter-Empresas</i>	São formações que estão no catálogo de cursos da instituição, mas que são realizadas na própria organização que solicita a formação.
<i>À Medida</i>	São formações criadas e adaptadas mediante os objectivos das organizações.
<i>Formação-Acção</i>	Para desenvolver o sentido de observação no terreno, analisar os factos, partilhar novas ideias e assim chegar a melhorias simples ou a planos de acção de maior complexidade.
<i>De Desdobramento</i>	É a transposição dos grandes objectivos de mudança para os diferentes níveis de hierarquia. Este desdobramento permite uma assunção plena dos objectivos, ao mesmo tempo que possibilita a sua concretização nos diferentes domínios operacionais.
<i>De Grandes Grupos</i>	Este tipo de formações é feito quando existem grandes alterações relevantes na vida da organização: projectos de mudança (estratégia, sistemas, metodologias), lançamento de novos produtos, mudança de atitudes e valores dos colaboradores. São normalmente formações de curta duração dirigidas a grandes populações. Este tipo de formação pode ser <i>indoor</i> ou <i>outdoor</i> .

Formação Profissional *Online*

Na formação que é ministrada *online*, as modalidades descritas anteriormente são realizadas em função de uma metodologia de formação expressa por quatro grandes momentos de actuação, tal como se pode verificar na Figura 6.

*Figura 6*Metodologia de formação utilizada pela empresa na modalidade *online*

No primeiro momento, o de Análise são definidas duas condições de sucesso de um projecto, designadamente: obter eficácia pedagógica através de uma arquitectura de aprendizagem adequada aos objectivos e aos conteúdos e criar condições de aprendizagem através da escolha das ferramentas que se adaptam aos constrangimentos técnicos e de uma preparação adequada dos participantes.

No segundo, o da Concepção, a equipa de designers pedagógicos define os objectivos pedagógicos, o ambiente de aprendizagem adaptado à população, a organização e estrutura dos conteúdos modular que permita sequências pedagógicas flexíveis e as actividades que se vão ser realizadas *online*. Nesta etapa é construído um *storyboard* do projecto (guião) onde são identificadas as interacções que ocorrerão ao longo do curso.

O momento da Produção é aquele em que a partir do *storyboard* (nome adoptado para designar o Guião do curso), se inicia a produção do curso, desde o desenho da imagem e interface do curso, o desenvolvimento do sistema de navegação e a normalização dos conteúdos<sup>5</sup> de acordo com os *standards* de *e-learning*.

Por fim, a Implementação corresponde ao momento em que a instituição acompanha o processo de implementação do curso através: da realização de testes, do apoio à concepção de um plano de comunicação interna; da avaliação do projecto através do feedback dos participantes e dos resultados da formação.

---

<sup>5</sup> A normalização (ou standardização) consiste *num acordo sobre um conjunto específico de características que um produto ou processo deverão exibir. Ou seja, estabelece os critérios que pautarão a actividade de todas as pessoas envolvidas na indústria do e-learning* (Figueira, 2003).

## OPÇÕES METODOLÓGICAS E PROCEDIMENTOS

## Problema e Questões de Investigação

O desenvolvimento da investigação, que aqui apresentamos, fundamenta-se, essencialmente, na busca de respostas pertinentes para o melhoramento do trabalho que é feito na área específica da formação profissional *online*, nomeadamente tentando perceber o tipo de estratégias pedagógicas que são mais utilizadas nesta área, analisando o seu potencial na eficácia dos processos de ensino e de aprendizagem *online* e tendo em atenção, a esse nível, as características específicas das empresas de Formação Profissional.

No seguimento desta problemática, e partindo do pressuposto de que a prática formativa que é realizada em ambientes *online* consiste, actualmente, numa alternativa pertinente à aprendizagem eficaz dos formandos, assumimos como finalidade do nosso estudo compreender quais as estratégias pedagógicas de formação *online* mais adequadas a uma aprendizagem efectiva dos formandos. Deste modo, e situando a nossa investigação no contexto da formação profissional, especificamente da Empresa Alfa, procurámos operacionalizar o estudo, através da definição da seguinte questão norteadora: “Em que medida as estratégias pedagógicas privilegiadas nos cursos de formação profissional *online*, na Empresa Alfa, influenciam o envolvimento dos formandos no seu processo de aprendizagem?”.

Considerámos, posteriormente, necessário o delineamento de questões de investigação mais específicas que nos permitissem encontrar uma resposta pertinente e fundamentada a esta problemática, as quais se transcrevem de seguida:

1. Quais as intencionalidades e características pedagógicas do modelo de formação *online* adoptado pela Empresa Alfa?
2. Qual a relação entre as concepções pedagógicas subjacentes ao processo de produção de conteúdos e os processos de interacção existentes, nos cursos *online* da Empresa Alfa?
3. Quais as ferramentas e estratégias de comunicação dos LMS's, privilegiadas durante o processo de aprendizagem dos formandos, na Empresa Alfa?

Posteriormente, e a partir de cada uma destas questões, definimos objectivos específicos do estudo tentando, desta forma, abranger as diferentes vertentes contempladas na nossa investigação, designadamente: caracterizar o modelo de formação *online* da Empresa Alfa, considerando em particular os princípios pedagógicos a si subjacentes; compreender de que modo as concepções pedagógicas subjacentes ao processo de produção de conteúdos se relacionam com os processos de interacção existentes, nos cursos *online* da Empresa Alfa; identificar as ferramentas e estratégias de comunicação dos LMS's, utilizados na Empresa Alfa, que são privilegiados pelos formandos durante o seu processo de aprendizagem.

Assumimos, portanto, que o nosso objecto de estudo são as estratégias pedagógicas que acompanham a concepção e o desenvolvimento dos cursos de formação *online*, pelo que tentámos encontrar respostas pertinentes a esta problemática através de uma metodologia de investigação qualitativa. A justificação por esta metodologia e consequente selecção dos instrumentos de investigação utilizados serão apresentados de forma detalhada nos pontos que se seguem, neste Capítulo.



### Abordagem da Investigação

A presente investigação insere-se no paradigma Interpretativo, tendo como principal objectivo a procura da compreensão dos fenómenos através da sua descrição sistemática e da sua interpretação. A opção por esta abordagem foi favorável à evolução que este estudo foi sofrendo, uma vez que permitiu o agrupamento das informações que foram sendo recolhidas, quer por pesquisa bibliográfica, quer por recolha e tratamento de dados, em diferentes fases que se sucederam. Tem por base, portanto, a investigação qualitativa, uma vez que tem como objecto de estudo o meio histórico-social em que o ser humano está inserido, tendo sido nossa preocupação a procura de “*significados*”. Um estudo integrado neste paradigma de investigação assume um importante papel na área da Educação, uma vez que a ele está associada uma metodologia direccionada para a descrição, a indução e o estudo das percepções pessoais (Bogdan e Biklen, 1994). Os mesmos autores definem cinco características da investigação qualitativa, designadamente: i) ser a fonte directa de dados o ambiente natural; ii) ser descritiva; iii) ter o interesse prioritário pelo processo e não simplesmente pelos resultados ou produtos; iv) analisar os dados de forma indutiva e v) permitir a atribuição de significados, que é de importância vital na abordagem qualitativa.

### Estudo de Caso

Atendendo à abrangência da problemática em estudo e visando o alcance dos objectivos definidos, considerámos ser a metodologia de estudo de caso a que melhor se adequa ao presente estudo. O estudo de caso é considerado por Herbert & Boutin (1994, citado em Mourinha, 2002) como *o menos construído, portanto o mais real*. Merriam (1991) afirma que o estudo de caso se apresenta como um método ideal para

compreender e interpretar um fenómeno educativo, quando se pretende obter uma compreensão mais profunda a partir do significado que é dado pelos sujeitos nele envolvidos. A ênfase atribuída à compreensão de fenómenos a partir da perspectiva dos sujeitos é também apresentada por Bogdan e Biklen (1994). Estes autores acrescentam, ainda, que o estudo de caso, também se caracteriza por ser conduzido no contexto natural em que esses sujeitos actuam.

Para Merriam (1991) o estudo de caso comporta quatro características essenciais, que identifica como sendo: 1) *Particular*, porque sendo uma situação específica e singular, é a relevância do fenómeno e aquilo que ele pode representar que torna o estudo importante; 2) *Descritivo*, porque o produto final de um estudo de caso é uma descrição rica e completa do fenómeno em estudo; 3) *Heurístico*, por ser apresentado de forma clara pelo investigador com o objectivo de direccionar o leitor para a compreensão do fenómeno; 4) *Indutivo*, porque não tem por finalidade a verificação de hipóteses pré-estabelecidas, tal como acontece nos estudos experimentais. Neste caso privilegia-se a descoberta de novas relações e novos conceitos.

### Instrumentos Utilizados

Bogdan e Biklen (1994) referem que a investigação qualitativa pretende desenvolver conceitos sensíveis, descrever realidades múltiplas e desenvolver a compreensão, baseando-se sempre numa teoria fundamentada. Para alcançar estes objectivos os investigadores recorrem, normalmente, a diferentes técnicas ou métodos de recolha de dados, de entre as quais a entrevista em profundidade [ou de *estrutura flexível* (Whyte, 1979)] aparece como um opção pertinente quando se pretende obter dados de opinião acerca de uma realidade.

Neste estudo em particular, recorreremos, para além desta técnica, à aplicação de um questionário, para o qual foram essencialmente importantes os contributos de Hill e Hill (2000) e também de Tuckman (2005) que nos permitiram construir um instrumento pertinente em função dos nossos objectivos. Com o intuito de aprofundar algumas temáticas importantes do estudo e visando uma melhor compreensão da realidade estudada foram também importantes para a investigação algumas fontes documentais disponibilizadas pela Empresa Alfa e as conversas informais que tivemos oportunidade de realizar. De seguida, descreveremos cada uma destas técnicas de forma mais aprofundada, tentando, em cada uma delas, justificar a sua pertinência à luz da presente investigação.

### *Entrevista*

A entrevista de investigação é utilizada com fins científicos, constituindo um instrumento de observação indirecta da realidade uma vez que colhe dados de opinião do entrevistado acerca de determinada realidade, ou seja, é por intermédio da perspectiva do entrevistado que o entrevistador tem acesso a essa realidade (Estrela, 1984).

De entre as possíveis modalidades de entrevista, optámos pelo recurso à entrevista semi-directiva, por considerarmos ser esta a técnica científica mais coerente com os objectivos que definimos para este trabalho de investigação, primeiro porque obedece a um percurso previamente determinado e, segundo, porque a estrutura semi-aberta das questões dirigidas aos interlocutores proporciona muitas vantagens, uma vez que permite flexibilidade na obtenção de informações do entrevistado, permite alcançar uma maior profundidade em relação a um determinado assunto e permite estabelecer um vínculo muito maior com o sujeito, porque se produz cara a cara (Estrela, 1984).

As entrevistas que realizámos tiveram, ainda, uma função exploratória, no sentido em que nos permitiram o aprofundamento de informações acerca do população e contexto onde desenvolvemos o estudo, tendo-se revelado um instrumento crucial para a construção de um questionário preciso e direccionado para as áreas que pretendíamos estudar. Quivy (2008) afirma que a entrevista exploratória representa uma técnica valiosa em trabalhos de investigação social, na medida em que a sua utilização possibilita a descoberta de contactos, entre os humanos, bastante ricos para o investigador. Este autor salienta, ainda, que este tipo de entrevistas assumem especial importância quando nos propomos a investigar um campo onde não possuímos conhecimentos prévios aprofundados, permitindo-nos desta forma a construção de um instrumento seguro para a recolha da informação que necessitamos.

De um modo geral, elaborámos o guião da entrevista (consultar Apêndice 1 – Guião da Entrevista) com a finalidade de perceber em que medida é valorizada a dimensão pedagógica nos cursos de formação profissional *online*, pelos formadores e responsáveis pela concepção dos cursos, na Empresa Alfa. O guião esteve sujeito a alterações e melhoramentos à medida que a investigação ia progredindo, as quais se revelaram necessárias, no sentido em que nos permitiram apresentar ao entrevistado questões que, ao mesmo tempo que tentavam dar respostas ao nosso problema, estivessem directamente orientadas para o trabalho que é realizado no departamento de formação da Empresa Alfa, especificamente para a formação *online*. De forma detalhada, os objectivos que pretendíamos alcançar com este instrumento passam por (i) identificar aspectos pedagógicos valorizados pelo entrevistado, nos cursos de formação *online*, caracterizando a influência que cada participante pode ter no processo de aprendizagem; (ii) perceber como são concebidos os guiões para os cursos de formação *online*, em função de três dimensões, designadamente as actividades, os recursos e

avaliação dos cursos e (iii) compreender em que medida a forma como são apresentados os conteúdos aos formandos nos cursos de formação profissional em regime *online*, tem influências no seu processo de aprendizagem.

Como técnica de análise e interpretação dos dados qualitativos foram seguidos os procedimentos sugeridos na literatura, designadamente a análise de conteúdo (Bardin, 2004; Flick, 2005). Partindo da definição de Berelson (citado em Freitas e Janissek, 2000), no que respeita à análise de conteúdo, esta é como que *uma técnica de investigação que visa a descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação*. O objectivo desta técnica é a inferência de conhecimentos deduzidos a partir de indicadores. A escolha de categorias é o procedimento essencial da análise de conteúdo visto que elas fazem a ligação entre os objectivos de pesquisa e seus resultados (Estrela, 1984). Segundo a definição sugerida por Bardin (1996), as categorias devem ser (i) exaustivas; (ii) exclusivas; (iii) objectivas e (iv) pertinentes.

No total realizaram-se cinco entrevistas, com a duração média de uma hora. Todas as entrevistas foram realizadas nas instalações da Empresa Alfa, nomeadamente nos gabinetes dos entrevistados ou, em alguns casos específicos, em salas de reunião. As entrevistas decorreram normalmente, sem qualquer tipo de interrupção ou entrave à sua realização.

Após as entrevistas, procedemos à elaboração dos respectivos protocolos (consultar Apêndice 2 – Protocolo da Entrevista) que serviram depois a análise de conteúdo realizada. A análise de conteúdo (consultar Apêndice 3 – Grelha de Análise de Conteúdo das Entrevistas) foi elaborada de acordo com as orientações que se encontram na literatura, descritas acima, e, daí resultaram cinco temas, os quais subdividimos em categorias mais específicas, como se pode ver na Figura 7.

Figura 7

Temas e categorias resultantes na análise de conteúdo feita às entrevistas

Análise às estratégias pedagógicas utilizadas na formação profissional online				
Caracterização do entrevistado	Aspectos pedagógicos	Concepção dos guiões	Apresentação dos conteúdos	Processo de avaliação
Percurso académico e profissional do entrevistado Motivações que o levam a trabalhar nesta empresa Papel do entrevistado na empresa	Aspectos que contribuem para a eficácia do curso Importância do tutor/formador para a aprendizagem Modelo de tutoria Heterogeneidade dos formandos Práticas utilizadas Entraves à aprendizagem	Actividades/estratégias privilegiadas Recursos privilegiados Processo de construção de um guião Preocupações Método - estratégias individuais Dois cenários diferentes	Forma de apresentação dos conteúdos aos formandos Papel dos formandos na sua aprendizagem	Planeamento do processo de avaliação dos formandos Instrumentos de avaliação utilizados Tipos de feedback privilegiados Tipos de avaliação

Em suma, os temas que resultaram da análise às entrevistas consistem em (1) Caracterização do entrevistado; (2) Aspectos pedagógicos valorizados pelo entrevistado; (3) Concepção dos guiões; (4) Apresentação dos conteúdos aos formandos e (5) Processo de avaliação dos formandos. As categorias específicas que foram definidas para cada um destes temas tiveram por base, para além do discurso dos entrevistados, também a procura de respostas pertinentes em função das nossas questões de investigação

### Questionário

Na elaboração do questionário tivemos em atenção vários aspectos relativos à estrutura que nos são recomendados na literatura (Hill e Hill, 2000, Tuckman, 2005). Preocupámo-nos sempre com a aparência estética que, segundo estes autores, é um aspecto de extrema importância, pois um aspecto atraente aumenta a probabilidade de que o potencial respondente preencha o questionário. A organização do questionário foi outro aspecto considerado, que nos levou a optar por uma organização gráfica que

facilitasse a compreensão das várias perguntas. Seguimos, ainda, as sugestões destes autores no que respeita à linguagem, pelo que evitámos a utilização de termos técnicos e tentámos escrever sempre perguntas curtas e de sintaxe simples. Apresentámos, sempre, uma breve nota introdutória a seguir a cada questão, para explicar e clarificar o que se pretendia com cada uma delas. Preocupámo-nos, também, em fornecer as instruções necessárias relativas ao modo de preenchimento do questionário, no início do mesmo.

O modo de solicitar informação variou entre a forma de questão (na primeira parte de caracterização do inquirido) e de afirmação, utilizadas quando pretendíamos obter a opinião do inquirido relativamente ao seu grau de concordância com cada um dos indicadores apresentados, em cada dimensão. Relativamente ao plano dos questionários é importante referir que introduzimos questões de resposta aberta, apenas na parte que se destinava à caracterização do inquirido, tendo sido o restante questionário completado com questões de resposta fechada. Utilizámos ainda questões sob a forma de escala nominal onde apresentávamos um conjunto de categorias de resposta qualitativamente diferentes e, para além disso, mutuamente exclusivas (Hill e Hill, 2000). Todas as questões formuladas são, no entanto, de natureza directa uma vez que com estas apenas pretendíamos solicitar um “determinado segmento de informação” (Tuckman, 2005).

A extensão do questionário foi outro aspecto que mereceu da nossa parte considerável atenção, uma vez que não pretendíamos retirar aos inquiridos muito tempo para o seu preenchimento, pelo que o elaborámos de forma sintética e para, também desta forma, tentarmos obter, apenas, as informações necessárias e precisas para o estudo.

As respostas ao questionário pretendiam ser medidas através de escalas, pelo que utilizámos escalas de *concordância* com as quais pretendemos medir a opinião do inquirido entre “Completamente em desacordo” e “Completamente em acordo” com as afirmações apresentadas em cada uma das dimensões, numa escala de quatro valores.

Atendendo, ainda, à revisão bibliográfica efectuada, estruturámos o questionário em função de três grandes dimensões de análise, designadamente: aspectos técnicos, aspectos pedagógicos e aspectos relacionais. Em cada uma destas dimensões discriminámos indicadores que resultaram não apenas da análise da literatura feita e que apresentamos no enquadramento teórico, como também das informações recolhidas e analisadas nas respostas às entrevistas dadas pelos formadores da empresa em estudo, os quais estão ilustrados na Figura 8.

*Figura 8*

Estrutura do questionário

Aspectos técnicos	Aspectos pedagógicos	Aspectos relacionais
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Navegação</li> <li>- Interactividade</li> <li>- Interface</li> <li>- Acessibilidade</li> <li>- Sequencialidade</li> <li>- Ferramentas disponíveis</li> <li>- Acesso à informação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estratégias de ensino e de aprendizagem [objectivos, interactividade, avaliação]</li> <li>- Conteúdos [estruturação, pertinência e qualidade]</li> <li>- Recursos [Módulo interactivo/ Documentos]</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interações</li> <li>- Apoio técnico e pedagógico</li> <li>- Tipo de comunicação</li> <li>- Ferramentas utilizadas</li> <li>- Tipos de feedback</li> <li>- Influência na motivação</li> </ul>

Mais especificamente, e no que respeita aos aspectos técnicos, tentámos compreender de que forma o formando acedeu e utilizou a plataforma *online*, que apoiou o curso de formação. Era importante compreender esta categoria ao nível de:

- *Navegação*: perceber em que medida a navegação na plataforma era fácil ou se representou um entrave para o formando no processo de formação.
- *Interactividade*: perceber em que medida se verificou interactividade do formando com os conteúdos, com as ferramentas e recursos disponíveis.



- *Interface*: perceber se era clara e simples para o formando, nomeadamente ao nível de cores, quantidade de texto, divisão dos conteúdos, etc.
- *Acessibilidade*: compreender se o login era fácil e rápido ou se representou algum entrave para o formando.
- *Sequencialidade*: saber se a estrutura da plataforma era em rede ou linear e em que medida este aspecto influenciou a participação do formando.
- *Ferramentas*: perceber se as ferramentas disponíveis na plataforma foram pertinentes para o processo de aprendizagem do formando.
- *Acesso à informação*: perceber se era claro e intuitivo para o formando o acesso às diferentes informações disponíveis na plataforma, distribuídas pelos diversos recursos e ferramentas.

Numa vertente pedagógica, deparámo-nos com uma diversidade considerável de aspectos a analisar, nomeadamente os aspectos de estruturação dos conteúdos, o seu grau de interactividade, a pertinência e a qualidade dos mesmos, a definição dos objectivos e da avaliação, as estratégias utilizadas, etc. Subdividimos, por isso, esta dimensão em três categorias, e auscultámos aspectos relacionados com:

- *Estratégias de aprendizagem e de ensino usadas*: quer na organização dos conteúdos, quer nas dinâmicas geradas pelos tutores, direccionando a nossa atenção para os objectivos, a interactividade e a avaliação.
- *Conteúdos*: aspectos que têm a ver com a qualidade e a pertinência dos conteúdos, analisando indicadores como o rigor científico, estruturação, fontes disponíveis, etc.
- *Recursos*: aspectos que permitam aferir a qualidade dos recursos disponibilizados ao longo da formação, e analisá-los ao nível da sua pertinência, adequação e utilidade em função do conteúdo e objectivos do curso.

Finalmente, no terceiro tema, centrámo-nos na análise de aspectos relacionais e preocupámo-nos em compreender os seguintes indicadores:

- *Interações e ferramentas utilizadas*: perceber se as intervenções do tutor eram maioritariamente proactivas ou reactivas e quais as ferramentas usadas durante o processo de formação que promoveram maior número de interações entre os participantes e entre estes e o tutor.
- *Apoio técnico e pedagógico*: perceber os meios utilizados pelo tutor para apoiar os formandos, tanto no que respeita aos conteúdos como às dúvidas ou problemas técnicos que surgiram no decorrer do curso.
- *Tipo de comunicação*: caracterizar as formas de comunicação mais evidenciadas, tentando perceber se predominaram comunicações unidireccionais (do tutor para os formandos) ou bidireccionais (se se verificaram respostas dos formandos sempre que tal lhes era pedido).
- *Tipos de feedback*: perceber em que medida e com que intuito o tutor utilizava cada um dos tipos feedback (colectivo e/ou individual) e que meios e ferramentas privilegiava nesse processo.

Para cada um destes indicadores descrevemos as unidades de conteúdo que pretendemos que fossem exaustivas e que auscultassem efectivamente os indicadores de análise propostos (consultar Apêndice 4 – Indicadores de Análise do Questionário).

O questionário foi construído utilizando uma ferramenta específica do *Google*, o *Google Docs*, e, depois de elaborado, foi validado por três especialistas da área das Tecnologias Educativas, que avaliaram os parâmetros descritos no Quadro 7.

#### *Quadro 7*

Parâmetros avaliados pelos especialistas em Tecnologias Educativas

<b>Parâmetros</b>	
1	Estrutura do questionário (dimensões de análise)
2	Clareza nas questões
3	Extensão da informação pedida
4	Pertinência das questões
5	Duração do questionário
6	Relação áreas de análise - objectivos - itens de análise

Após esta validação o questionário foi sujeito a alterações e estruturado em função das sugestões realizadas por cada um dos especialistas, e aplicado aos inquiridos via *online*<sup>6</sup>.

Posteriormente, recorremos a uma ferramenta específica de análise estatística de dados, designadamente o PASW Statistics 18<sup>7</sup> e começámos por analisar a consistência interna dos itens do questionário, estimada através do Alfa de Cronbach (consultar Apêndice 5 – Análise dos itens do questionário), para o qual obtivemos o valor de 0.938, indicando a existência de uma consistência interna bastante elevada entre os vários itens. Procedemos, posteriormente, à mesma análise de forma particular para cada uma das dimensões que compunham o questionário, e os valores obtidos revelaram, da mesma forma, a existência de consistência entre os itens de cada uma das dimensões do questionário, como ilustra o Quadro 8.

*Quadro 8*

Grau de consistência interna de cada dimensão estimada através do Alfa de Cronbach

<b>Dimensão</b>	<b>Alfa de Cronbach</b>	<b>Grau</b>
“Aspectos técnicos”	0,796	Médio
“Aspectos Pedagógicos - Estratégias”	0,820	Elevado
“Aspectos Pedagógicos - Conteúdos”	0,832	Elevado
“Aspectos Pedagógicos - Recursos”	0,822	Elevado
“Aspectos Relacionais”	0,873	Elevado

Procedemos, de seguida, à realização do teste de adequação de amostragem de *Kaiser-Meyer-Olkin (KMO test)*, tendo obtido o valor de 0.76. Sendo, este, um valor

<sup>6</sup> O resultado final do questionário pode ser consultado *online*, disponível no seguinte link: <https://spreadsheets.google.com/viewform?formkey=dGJTNzBySXVHdnBNUDNzRkNfSGxnYXc6MA>.

<sup>7</sup> Em versões anteriores esta ferramenta de tratamento estatístico de dados era denominada por SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*).

superior a 0.7, este resultado mostra que os dados podem ser tratados pelo método de análise factorial.

A estrutura factorial dos itens foi, portanto, avaliada a partir de extracção das componentes principais com rotação *Varimax* (consultar Apêndice 5 – Análise dos itens do questionário), a qual permitiu a extracção de 15 elementos, mas que revelou, no entanto, que os itens não se organizam em factores como desejaríamos. Um aspecto que poderá justificar este facto poderá estar relacionado com a amplitude da amostra, uma vez que obtivemos um total de 109 respostas e para obter resultados mais consistentes com a análise factorial é aconselhável ter amostras acima dos 200 sujeitos.

Ainda, assim, consideramos que este questionário serviu como um instrumento exploratório, pois segundo Cronbach (1996) quando os valores do Alfa de Cronbach se situam entre 0.600 e 0.800 os itens analisados são considerados bons para uma pesquisa exploratória, mostrando que os dados são confiáveis e o instrumento tem boa qualidade para ser interpretado. Por esta razão, e considerando a possibilidade de este instrumento poder vir a ser reestruturado e reformulado de forma a poder servir estudos futuros, procedemos à análise das respostas obtidas aos questionários tendo por base a metodologia de análise estatística descritiva que de acordo com Pestana e Gageiro (2003), se centra no estudo das características não uniformes das unidades observadas ou experimentadas.

#### *Fontes Documentais*

Burgess (1997) considera que as fontes documentais devem ser analisadas de forma crítica permitindo o seu enquadramento no contexto histórico e social atendendo ao momento em que foram produzidas. Bell (1997) refere que, antes de qualquer análise

documental, o investigador deve questionar a sua pertinência e eficácia, sobretudo se não tiver certezas dos dados que poderá obter com os documentos. Por isso, este método deve desenvolver-se em duas fases: primeiro, valoriza-se a autenticidade da fonte; segundo, avalia-se a precisão ou valor dos dados (Cohen e Manion, 1990). Falamos, portanto, de dois processos que os mesmos autores denominam de crítica externa e interna, respectivamente.

A análise documental apresenta-se como um método de recolha e de verificação de dados, o qual visa o acesso a fontes pertinentes, escritas ou não, fazendo, a esse título, faz parte integrante da heurística da investigação (Saint-Georges, 1997). Burgess (1997) acrescenta ainda que a grande variedade de materiais escritos e audiovisuais disponíveis não pode deixar de chamar a atenção dos investigadores.

Neste trabalho, seguimos as sugestões destes autores no que respeita ao procedimento relativo à análise documental, e realizámo-lo segundo duas fases. Começámos, assim, a pesquisa documental com a recolha e sistematização de vários documentos escritos, de entre os quais seleccionámos aqueles que nos pareceram mais importantes em função dos objectivos do nosso estudo. Finalmente, procedemos à interpretação do seu conteúdo, processo que nos forneceu dados importantes para a caracterização da instituição em estudo, para a apresentação de resultados relativos aos diversos temas em análise e, ainda, para a construção da entrevista e do questionário.

### Participantes

No que respeita aos participantes no estudo, visámos a recolha de dados realizada em contexto ecológico natural dos indivíduos, e realizámos entrevistas semi-directivas (Estrela, 1984) a um grupo de formadores, do sexo feminino, com idades

compreendidas entre os 26 e os 36 anos. Para além de formadores, todos os entrevistados acumulam funções de consultoria, de tutoria e de criação e desenvolvimento de conteúdos e cursos *online*. Entrevistámos, ainda, um quinto elemento que é Responsável pela área de E-Learning e Tecnologias de Formação, na Empresa Alfa. Por motivos éticos, procedemos à codificação dos entrevistados, tendo-lhes atribuído as seguintes terminologias: EA, EB, EC, EE e ED.

A formação de base dos formadores (EA, EB, EC, EE) passa pela área da Psicologia, especificamente a Licenciatura em Psicologia Social das Organizações e a Licenciatura em Psicologia Clínica, tendo no entanto duas delas concluído o Mestrado nas áreas de Comportamento Organizacional e Psicologia Clínica e Saúde Mental. Por sua vez, ED é Licenciado e Mestre em Ciências da Comunicação. Para além da formação de base, os entrevistados possuem o CAP (Certificado de Aptidão Profissional), e têm vindo a frequentar outros cursos que lhes permitem complementar as competências e conhecimentos exigidos para exercer funções na Empresa Alfa, os quais passam por cursos de especialização nas áreas Pedagogia, Comercial, Avaliação *online* em *software* específico, Programação Neurolinguística, *Developing Leadership Through Emotional Intelligence* e *Internacional Coaching*.

Relativamente aos participantes no questionário, estabelecemos como critérios para selecção da nossa amostra primeiro a utilização de uma amostra que fosse aleatória e depois que fosse constituída por formandos que frequentaram os cursos de formação na modalidade de *b-learning* e de *e-learning* oferecidos pela empresa Alfa, nos últimos três anos. O período de auscultação prolongou-se por aproximadamente quatro meses, tendo, no total, obtido 109 respostas.

As respostas obtidas são, maioritariamente, de formandos do sexo masculino, especificamente 56% dos formandos inquiridos, enquanto do sexo feminino obtivemos 44% das respostas. No que respeita à idade, a população entre os 36 e os 45 anos foi aquela que apresentou uma maior frequência nas respostas ao nosso questionário (nomeadamente 41.3% dos formandos), apesar de ser notória também a forte participação da população entre os 26 e os 35 anos (29.4% dos formandos), seguindo-se os formandos com idades compreendidas entre os 46 e os 55 anos (18.3% dos formandos).

As habilitações académicas dos formandos inquiridos concentram-se, essencialmente, na Licenciatura, grau académico onde se encontra uma maioria dos formandos, nomeadamente 68,8%, seguido do 12º ano de escolaridade, com 15,6% das respostas e depois o grau de Mestre com 10,1%.

Relativamente à actividade profissional dos formandos inquiridos, e devido à grande variedade de respostas obtidas pela nossa amostra, procedemos a uma categorização das várias profissões descritas, realizada em função da Classificação Nacional de Profissões<sup>8</sup> (CNP), e que nos facilitou a análise a este item. Essa categorização pode ser vista no Quadro 9.

---

<sup>8</sup> Para uma melhor compreensão das categorias criadas no item “Actividade Profissional”, poderá consultar o site do Instituto de Emprego e Formação Profissional, disponível *online* em [www.iefp.pt](http://www.iefp.pt).

*Quadro 9*

Categorização das profissões dos formandos inquiridos

<b>Categoria</b>	<b>Profissões</b>
Directores, Gestores e Responsáveis de equipas e serviços	Gestão Produto; Gestão de Projecto; Gestão de cliente; Gestão de Serviços; Gestão de Sistemas de informação; Responsável Operacional; Coordenador Equipa; Responsável QSA (Qualidade, Segurança e Ambiente); Responsável Contact Center; Responsável Tesouraria; Coordenadora Informação Geográfica; Coordenador da Equipa de Formação; Coordenador – RH; Responsável do Planeamento e Controlo; Administrativo Financeiro; Director Vendas; Chief financial officer (cfo); National Accounts Manager.
Profissionais Especializados	Consultor; Comercial; Engenheiro Civil; Advogado-Estagiário; Analista de Risco; Consultor/webdesigner; Economista; Especialista de Informática; Psicóloga/Serviço ao cliente; Dinamizador Financeiro; Formador; Bancário; Analista Sistemas Informáticos; Designer de som; Integrador de conteúdos multimédia.
Técnicos e Profissionais de Nível Intermédio	Técnica Administrativa; Técnico Operacional de Contas (TOC); Técnico de Recursos Humanos; Técnico de E-learning; Técnico informático; Técnico Manutenção; Técnico Marketing; Técnica Postal Técnico de Comunicações; Técnico RH.
Sem informação	_____

A análise estatística realizada neste item mostra-nos que 47.7% dos formandos inquiridos se inscrevem na categoria Profissionais especializados. De destacar, no entanto que 30.3% são formandos pertencentes a Profissões de Quadros Superiores, nomeadamente Directores, Gestores e Responsáveis de serviços e equipas. Com menor percentagem (17.4%) encontramos os inquiridos que ocupam cargos Técnicos ou são Profissionais de nível intermédio. Os restantes 4.6% dos formandos não facultaram informações acerca da sua actividade profissional.

Por último, interessa conhecer a distribuição dos formandos pelos cursos de formação disponíveis na Empresa Alfa. Para esta análise definimos também algumas categorias relativas aos cursos que foram frequentados pela nossa amostra de inquiridos, as quais seguiram as áreas de formação disponibilizadas no site da empresa, e que podem ser visualizadas no Quadro 10.



*Quadro 10*

Categorização dos cursos frequentados pelos formandos inquiridos

<b>Categoria</b>	<b>Curso</b>
Formação	Formação Pedagógica Contínua de Formadores Formação Pedagógica Inicial de Formadores
Dirigir a empresa	Gestão de empresas Orientação para o cliente
Eficácia profissional	Técnicas de Apresentação Gestão do tempo Escrita dinâmica
Formação à medida	Projecto Grow in Retail - Comunicação Eficaz Assertiva - Cultura Serviço Cliente - Qualidade Cultura Rigor
Sem informação	_____

A maioria dos inquiridos procurou esta empresa para frequentar os cursos de Formação Pedagógica de Formadores ou de Formação Pedagógica Inicial de Formadores (68.8%). Os cursos de Eficácia Profissional, são aqueles que se seguem com 15.6% das respostas. Dirigir a empresa acumulou um total de 5.5%, juntamente com um projecto de Formação à medida, também com 5.5%. Os restantes 4.6% não nos facultaram informação acerca do curso frequentado.

Realizámos, ainda, conversas informais com a responsável pela gestão dos projectos intra-empresas, a qual denominámos de EF, que acumula funções de gestão da equipa de tutoria e, ainda, a gestão dos LMS's. Estas conversas permitiram-nos a recolha de informações importantes para a compreensão dos processos de interacção estabelecidos entre o tutor e o formando, que normalmente precedem e acompanham o processo de formação, e perceber também quais as suas principais funções enquanto gestor do LMS.



### CAPÍTULO III

## APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS



### Nota Introdutória

Neste capítulo, apresentamos os resultados obtidos através da aplicação dos diferentes instrumentos de recolha de dados, sendo que tentámos fazê-lo de forma coerente com as questões de investigação delineadas. Por essa razão, distribuimos a apresentação destes resultados em três temas distintos, designadamente (i) Modelo de Formação Adoptado na Empresa Alfa, (ii) Produção de Conteúdos e de Cursos na Empresa Alfa e (iii) Características e Funções dos LMS's na Empresa Alfa.

Cada um destes temas foi desenvolvido através da apresentação e discussão dos dados facultados pelos diversos participantes no estudo, tendo sido feito, sempre que possível, o cruzamento desses mesmos dados. Ou seja, de forma a complementar as informações resultantes da análise de conteúdo elaborada a partir das entrevistas realizadas aos formadores e das conversas informais realizadas com o gestor da equipa de tutoria, cruzámos estes resultados com os provenientes da análise estatística descritiva realizada a partir das respostas dos formandos ao questionário.

Sempre que considerámos pertinente, apresentámos também algumas críticas aos resultados obtidos, tendo-nos para isso apoiado em alguns autores que nos pareceram poder dar um contributo positivo para a sua discussão.

## MODELO DE FORMAÇÃO ADOPTADO NA EMPRESA ALFA

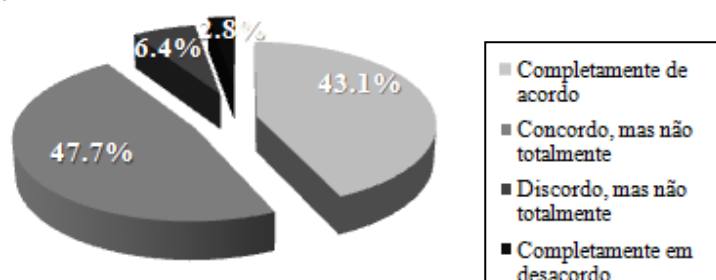
## Princípios e Estratégias Pedagógicas

A filosofia subjacente ao trabalho que é realizado na Empresa Alfa, durante a construção e o desenvolvimento de cursos *online*, é *usar a tecnologia ao serviço da pedagogia* (ED). Nesta linha, todos os cursos que fazem parte da oferta de formação *online*, nesta empresa, respeitam alguns princípios que são bastante valorizados pelos entrevistados, os quais passamos a apresentar. Assim, cada pessoa que assume a responsabilidade de ministrar um curso *online* tem a preocupação de o fazer de modo que *se torne interessante para os formandos* (EC) e que lhes permitam aumentar os seus níveis de motivação e implicação com os conteúdos.

Existem dois momentos distintos que são indispensáveis para a eficácia de um curso que é ministrado *online*, os quais envolvem o delineamento e o desenvolvimento de estratégias pedagógicas, também, distintas, e que consistem precisamente no momento da concepção dos cursos, e um outro quando a formação está já a decorrer. No momento da concepção do curso, parece ser crucial a formulação de objectivos claros e simples, aspecto que, do ponto de vista dos formandos, é essencial para os orientar ao longo do processo de aprendizagem, como nos parece revelar a Figura 9.

Figura 9

Distribuição (em %) de respostas dos formandos relativas ao item E5 - O esclarecimento dos objectivos propostos para a formação foi essencial para me orientar ao longo do processo de aprendizagem



Existe, portanto, uma grande concordância entre os formandos em relação à necessidade de esclarecer muito bem os objectivos da formação, nomeadamente 47.7% dos formandos inquiridos concordam, apesar de não totalmente, com este item e 43.1% concordam totalmente.

Ainda em relação ao momento de concepção, é valorizada a existência de uma sequencialidade lógica e intuitiva dentro dos módulos, bem como a apresentação de ideias-chave no final de cada módulo pois de acordo com os formadores o feedback dos formandos é sempre muito positivo em relação a esta estratégia, na medida em que as ideias-chave permitem reorganizar os esquemas mentais que os formandos constroem durante o processo de aprendizagem.

A heterogeneidade dos formandos é um aspecto que deve ser tido, também, em consideração, principalmente nos casos em que os cursos são à medida<sup>9</sup> ou ministrados na modalidade *b-learning*, em que é possível adaptar os conteúdos ao público-alvo. Nomeadamente, neste último caso, esse trabalho deve ser feito pelo formador na componente presencial, através, por exemplo, da realização de exercícios baseados nos interesses e actividade profissional dos formandos. Mas nem sempre isso é possível, uma vez que, por norma, os cursos são iguais e independentes do público-alvo, isto é, já estão disponíveis à partida e divulgados no catálogo de cursos que as empresas ou o formando, a título individual, pode consultar (em formato digital ou em papel) e seleccionar o curso que mais se adapta às suas necessidades e/ou exigências. Ainda, assim, nestes casos existe o cuidado de, no momento da concepção do curso, serem utilizados alguns *exemplos e personagens que sejam adaptáveis a diferentes contextos* (EB) e, ainda, uma *linguagem clara* (EC). Espera-se também, nestes casos, que o

---

<sup>9</sup> Consultar Quadro 6 - *Programas de Formação Intra Empresa oferecidos pela instituição em estudo*, para relembrar em que consiste este tipo de formação na Empresa Alfa.

formando seja autónomo, nomeadamente na gestão do tempo e dos conteúdos e que seja capaz de traçar um percurso que, podendo ser diferente daquele que está predefinido, possa corresponder mais às suas necessidades de aprendizagem específicas.

A existência de um módulo interactivo<sup>10</sup> parece também crucial para a obtenção de resultados mais positivos na aprendizagem, não só por permitir o aumento de interacções dos formandos com os conteúdos, como também por gerar uma aprendizagem mais dinâmica.

Por último, nesta etapa, os formadores referem que se privilegia a aprendizagem individual, estratégia que, segundo os entrevistados, exige a interacção entre o tutor e o formando e entre este último e os conteúdos do curso<sup>11</sup>.

Na segunda etapa, quando a formação está a decorrer, os formadores referem ser o papel do tutor aquele que é mais valorizado, nomeadamente através da orientação do formando ao longo do processo de aprendizagem e *é também importante dar-lhes conforto* (EB), de forma a minimizar as dificuldades inerentes a este tipo de formação provocadas, essencialmente, pela barreira virtual. Ao tutor, cabe, ainda, o papel de adaptar o curso aos participantes, à medida que a formação decorre. A este respeito os entrevistados revelam inclusive oferecerem um tratamento específico em função do grupo de formandos.

---

<sup>10</sup> Módulo interactivo é o nome utilizado, nesta empresa, para designar cada uma das partes que compõem um curso de formação, as quais são disponibilizadas *online*, nomeadamente no LMS, e onde pode ser visualizado o conteúdo do curso de forma dinâmica, através do recurso a vídeos, áudios e ilustrações. Oferece, também, a possibilidade ao formando de realizar exercícios, interagir com os conteúdos e responder a questões sobre esses mesmos conteúdos. Normalmente, um curso é constituído por três ou mais módulos.

<sup>11</sup> Sobre esta temática não nos debruçaremos mais, neste ponto, uma vez que lhe reservámos um espaço específico de reflexão, neste mesmo Capítulo, nomeadamente quando apresentamos as “Formas de Interação Privilegiadas”.



Mas a influência que o tutor exerce nos formandos e o tipo de trabalho que o tutor faz parece depender da quantidade de formandos que acompanha, ou seja, quando numa formação existem menos formandos a tutoria torna-se mais personalizada. O bom desempenho do tutor nestas tarefas, dizem-nos os entrevistados, está também dependente da formação e experiência de cada um. Conforme referimos no Capítulo I deste relatório, nomeadamente no ponto sobre a Construção de Conteúdos e Cursos Online, Miranda (2009) sugere-nos efectivamente que a experiência do tutor é um factor crucial para a produção eficiente de um curso *online*.

A flexibilidade dos cursos *online* é também, um princípio bastante defendido por todos os formadores entrevistados nesta empresa, o qual parece essencial à medida que a formação decorre, na medida em que permite minimizar os efeitos, nos casos em que se aplica, da fraca adaptação dos cursos aos participantes.

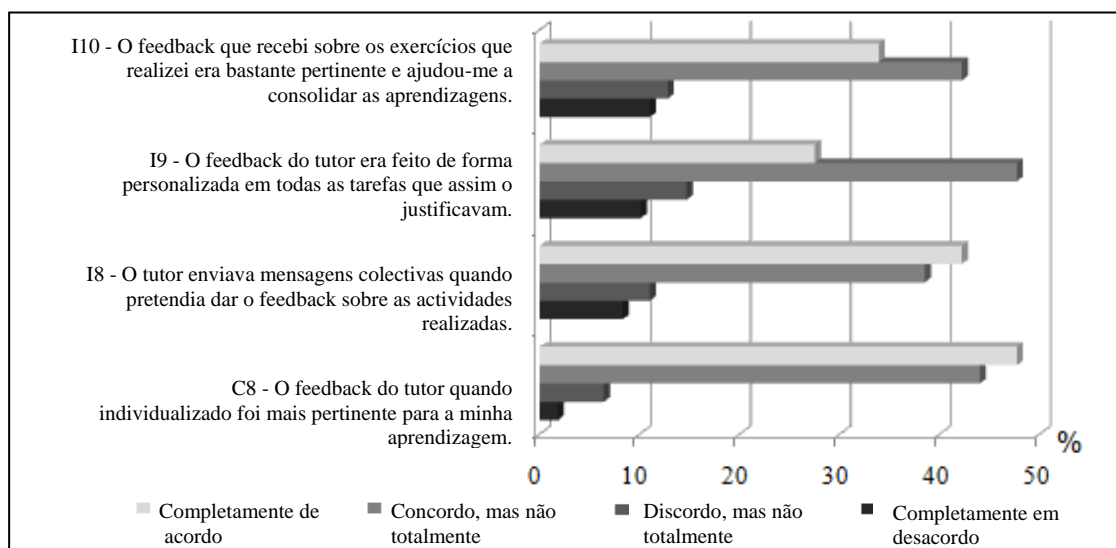
É, ainda, valorizado pelos entrevistados o feedback que se processa ao longo dos vários momentos em que decorre a aprendizagem dos formandos. Alguns autores apontam o feedback como uma óptima estratégia para quebrar algumas barreiras virtuais. Definido como a *regulação controlada e individualizada dos processos de aprendizagem* (Perrenoud, 1998a, citado em Fernandes, 2005, p.84), o feedback é uma forma de comunicação e interacção entre formandos e entre estes e os formadores, indispensável à avaliação de natureza formativa, uma vez que permite apoiar, regular e melhorar o processo de ensino e de aprendizagem. De igual modo, é uma estratégia que contribui para que *os formandos se tornem mais autónomos, mais responsáveis pelas suas aprendizagens, mais capazes de avaliar e regular o seu trabalho, o seu desempenho e as suas aprendizagens* (Fernandes, 2005, p.86).

Na Empresa Alfa, são três os tipos de feedback que os entrevistados distinguem. Um deles é aquele que parte dos formandos e que ajuda o tutor a perceber aspectos que podem ser melhorados, permitindo a adaptação dos conteúdos aos formandos. Outro tipo de feedback é aquele que é fornecido pelo tutor, com o intuito de facilitar e reforçar a aprendizagem dos formandos. Em geral o feedback fornecido pelo tutor ajuda a *orientar os comportamentos dos formandos* (EA) e permite, por outro lado, validar os trabalhos dos formandos, esclarecer questões relativamente aos conteúdos e motivar os formandos. Muitas vezes o feedback é feito com base em perguntas.

O feedback individualizado é aquele que é privilegiado, nomeadamente em cursos com poucos formandos, e é utilizado para explicar ao formando o que fez sobre, por exemplo, um exercício e também para facultar recomendações para o trabalho futuro. Mas, vejamos as respostas dos formandos, em relação à pertinência do feedback que recebiam dos tutores, ilustradas na Figura 10.

*Figura 10*

Distribuição (em %) de respostas dos formandos relativas aos itens C8, I8, I9 e I10



No geral, verifica-se que a grande maioria das respostas se concentra nas opções de concordância, nomeadamente nos itens C8 e I8 verifica-se mesmo uma valorização

da opção “Completamente de acordo”( 47.7% e 42.2%, respectivamente para cada item) em relação à opção “Concordo, mas não totalmente” (44% e 38.5%, respectivamente também para cada item). No item I9 verifica-se um decréscimo de opiniões que estão completamente de acordo (27.5%), apesar de, e ainda assim, ser bastante maior o número de respostas “Concordo, mas não totalmente” (47.7%) quando comparadas com as opiniões de discordância (10.1% de respostas “Completamente em desacordo” e 14.7% de respostas para “Discordo, mas não totalmente”). Por último, o item I10 parece vir de certa forma corroborar a ideia dos formadores, quando mencionam que o feedback individualizado é privilegiado pelos formandos, uma vez que 33.9% concordam totalmente com este item e 42.2% concordam, apesar de não totalmente.

#### Actividades e Recursos

As actividades e estratégias criadas para os cursos de formação *online*, na Empresa Alfa, devem acima de tudo, segundo os entrevistados, promover a interacção simples e lógica, entre o formando e os conteúdos, sendo, neste sentido, privilegiadas as actividades práticas. Como exemplos de estratégias utilizadas nos cursos de formação *online*, foram enumeradas as seguintes: *welcome call* (ou telefonema de boas-vindas), fóruns de discussão, *Role playing* e o envio de mensagens electrónicas, através da caixa de correio *online* da tutoria. No Quadro 11 podemos visualizar cada uma destas práticas de forma detalhada.

*Quadro 11*Estratégias utilizadas nos cursos de formação *online*

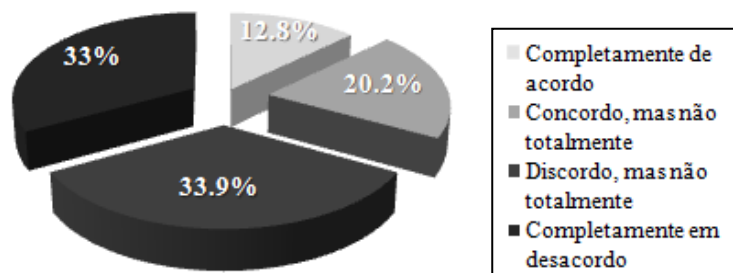
<b>Estratégia</b>	<b>Descrição</b>
<i>Welcome call</i>	Utilizada no início da formação e corresponde a um telefonema personalizado que a tutoria faz dirigido a cada um dos formandos com o intuito de lhe dar as boas vindas. Este telefonema visa essencialmente criar empatia e sublinhar a vertente humana da relação pedagógica.
Fóruns de discussão	Utilizada para o esclarecimento de dúvidas que possam surgir entre os formandos, servindo, simultaneamente, como uma estratégia colaborativa de partilha de conhecimentos. A sua utilização não é obrigatória, no entanto quem a usa terá um maior envolvimento no processo de aprendizagem. Esta estratégia promove, também, a interacção entre os conteúdos e os formandos, a dinamização de grupos e a criação de uma relação mais forte entre os participantes.
<i>Role playing</i>	Utilizada quando se recorre a situações que permitem colocar a pessoa a resolver um problema da vida real, ou seja, o formando é confrontado com um problema e deve ser capaz de tomar várias decisões em várias etapas que lhe permitam resolver aquele problema.
Mensagens electrónicas	Utilizada para estabelecer e manter contacto contínuo com os formandos, servindo, por exemplo, para lançar desafios aos formandos e esclarecimento de dúvidas. É comumente utilizado pela equipa de tutoria, que assume um compromisso de resposta em 24h úteis. Através do e-mail é possível haver confidencialidade de assuntos que assim o exigam.

Algumas destas estratégias foram apresentadas no Capítulo I, no ponto relativo às Estratégias Pedagógicas na Formação *Online*, nomeadamente pelas suas potencialidades colaborativas entre os formandos, como é o caso do fórum de discussão e das actividades específicas designadas por *Role playing*. A análise dos dados que obtivemos relativos à utilização do fórum de discussão pelos formandos será alvo da nossa análise no ponto que dedicamos às Ferramentas e Estratégias de Comunicação, utilizadas no LMS, apresentado mais abaixo, neste Capítulo.

Mas vejamos, agora, na Figura 11, como se distribuem as respostas dos formandos em relação ao *Welcome call* e ao correio electrónico.

Figura 11

Distribuição (em %) de respostas dos formandos relativas ao item E4 - Foi importante estabelecer o primeiro contacto com o tutor através de telefone

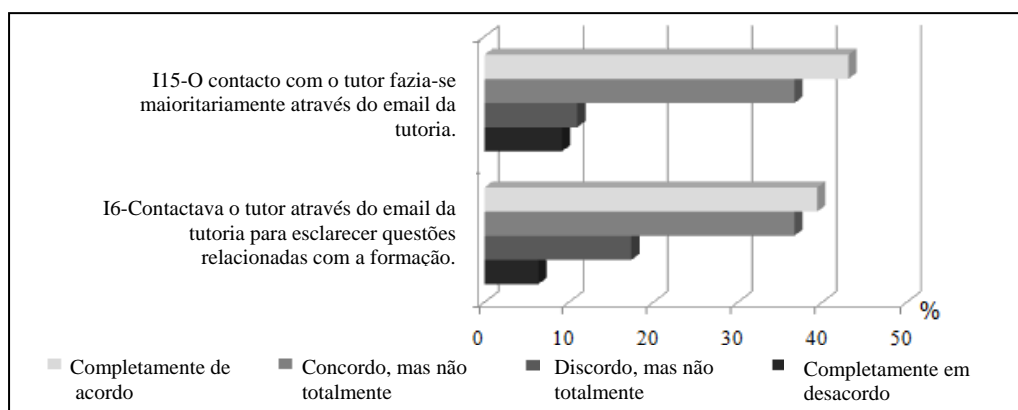


A Figura 11 revela-nos as respostas dos formandos sobre a importância do *Welcome call*, e parece-nos interessante ver que não parece haver muita concordância entre os formandos de que esta estratégia tenha sido importante para os motivar na sua aprendizagem, nomeadamente 33% dos formandos estão completamente em desacordo e 33.9% dos formandos discorda, apesar de não completamente. Estes resultados, no entanto, não nos deixam perceber completamente o que poderá estar na origem desta pouca importância atribuída ao *Welcome call*, podendo estar relacionado com a forma como ele é feito ou mesmo com a sua ausência, uma vez que como nos diz um dos entrevistados por vezes é impossível utilizar esta estratégia, nomeadamente quando o grupo de formandos é numeroso e o tutor não tem disponibilidade para efectuar este contacto de forma individual. Talvez, por isso, fosse importante a introdução de uma estratégia de boas-vindas diferente, por exemplo a realização de uma conferência *online*, que por possibilitar uma comunicação síncrona entre todos os participantes, seria uma estratégia mais fácil de gerir por parte do formador e possibilitaria o aumento da confiança e do *à-vontade* entre os participantes (Miranda e Dias, s/d).

Vejamos, agora, a Figura 12 relativa ao envio de mensagens de correio electrónico com a tutoria, especificamente sobre a sua principal utilidade e frequência de utilização.

Figura 12

Distribuição (em %) de respostas dos formandos relativas aos itens I16 e I15

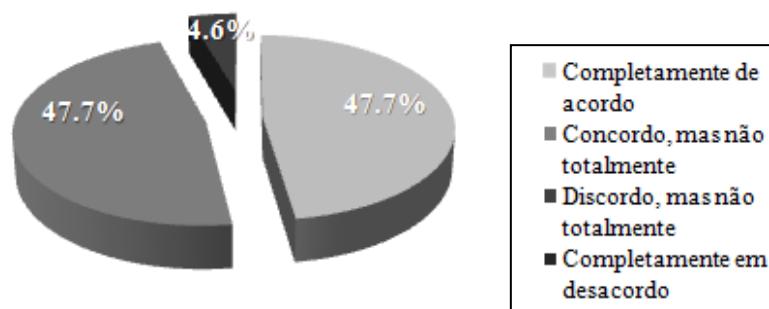


O correio electrónico parece ser efectivamente uma ferramenta de comunicação bastante utilizada entre os formandos e o tutor, nomeadamente no item I6 as respostas de total concordância são as mais elevadas (43.1%), resultados que nos indicam que esta ferramenta era frequentemente utilizada para esclarecimento de dúvidas dos formandos sobre aspectos relacionados com a formação. As respostas ao item I15 parecem transparecer, por sua vez, que esta era a ferramenta mais utilizada quando o tutor pretendia estabelecer contacto com os formandos e vice-versa, na medida em que as duas opções de concordância atingem uma percentagem total de 79.8%.

Relativamente às actividades desenvolvidas nos cursos *online*, os entrevistados referem exemplos como o preenchimento de um guião que deverá ser depois enviado para a tutoria, a construção de apresentações e a resolução de exercícios de reflexão para transferência de conhecimentos para a prática. Segundo os formadores estes exercícios dependem dos conteúdos de cada curso mas são sempre planeados e desenvolvidos com o intuito de promover uma aprendizagem mais dinâmica, de facilitar a aprendizagem e de promover uma maior concentração por parte dos formandos. Quando questionados acerca da pertinência das actividades propostas na formação os formandos revelam uma grande satisfação, como se pode verificar na Figura 13.

*Figura13*

Distribuição (em %) de respostas dos formandos relativas ao item E15 - As actividades propostas na formação foram pertinentes e permitiram-me compreender melhor os conteúdos



Com a inexistência de respostas “Completamente em desacordo”, é visível a satisfação dos inquiridos neste item, nomeadamente pelo facto de 47.7% dos formandos estar completamente de acordo com esta afirmação e a mesma percentagem de formandos concordar, apesar de não completamente.

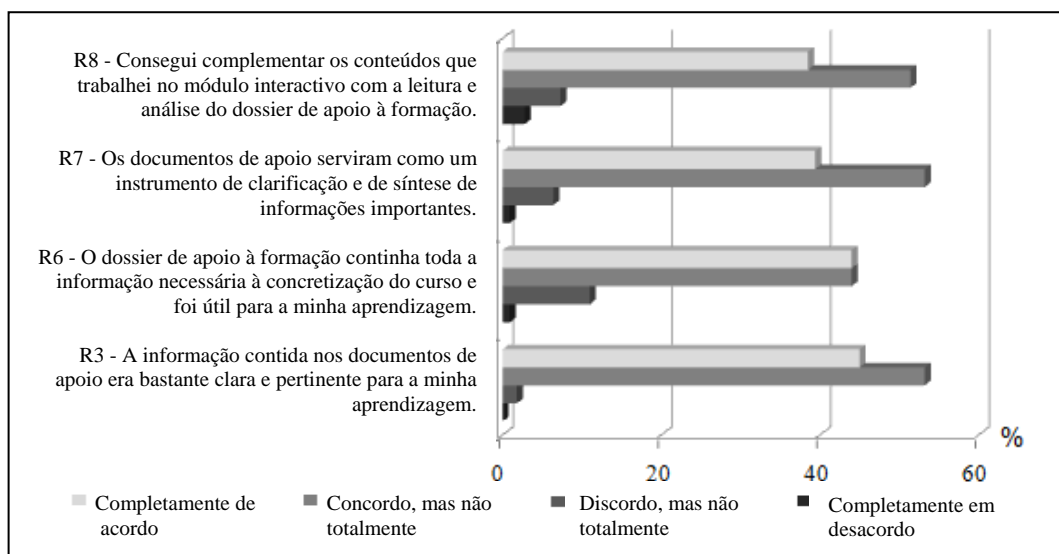
Os recursos materiais mais utilizadas nos cursos *online*, na empresa em estudo, passam pelo manual em suporte digital e também em papel, pelos exercícios disponibilizados na plataforma e, ainda, pelos documentos de apoio. Em cursos muito específicos são seleccionados outros recursos, como por exemplo documentos legislativos. Estes recursos são seleccionados em função dos conteúdos do curso e da bibliografia consultada, e são usados com o objectivo de complementar as informações dadas nos módulos interactivos e de concretizar ideias.

Segundo alguns dos entrevistados, a eficiência destes recursos no processo de aprendizagem dos formandos irá depender das formas de aprendizagem de cada formando podendo os níveis de reflexão e de auto-questionamento atingidos pelos formandos ser indicadores dessa medida. Ramos (2005), na mesma linha, diz-nos que a eficiência dos recursos depende do modo como eles são utilizados e, neste sentido, torna-se fulcral, em qualquer curso *online*, apresentar um suporte tecnológico que permita uma metodologia interactiva.

Nos questionários, os formandos foram inquiridos acerca da qualidade e pertinência de cada um destes recursos, e as respostas obtidas estão ilustradas na Figura 14.

Figura 14

Distribuição (em %) de respostas dos formandos relativas aos itens R3, R6, R7 e R8



Como ilustra a Figura 14, as respostas ao questionário revelam uma grande satisfação dos formandos com os recursos disponíveis nos cursos de formação que frequentaram, considerando-os bastante pertinentes para a sua aprendizagem, uma vez que permitem complementar e clarificar algumas informações e conteúdos do curso.

### Processo de Avaliação

Na Empresa Alfa, os entrevistados referem que o processo de avaliação é estandardizado e deve respeitar alguns princípios e obedecer a determinados critérios, nomeadamente: a existência de uma avaliação formativa e outra que seja sumativa; a existência de uma avaliação formal, definida *a priori*, nos cursos que são homologados



pelo IEFP; e a obrigatoriedade de o formando obter um valor superior a 70% no final da formação, para ser considerado aprovado no curso.

Relativamente aos instrumentos de avaliação utilizados na empresa em estudo, no início de cada curso, é aplicado sempre um questionário de auto-avaliação que permite ao formando reflectir sobre si próprio e o auto-diagnóstico das aprendizagens e competências visadas. Existem, ainda, exercícios intermédios, que podem ser, por exemplo, exercícios de escolha múltipla, que permitem a aplicação das aprendizagens efectuadas. São, também aplicados aos formandos testes intermédios de avaliação de conhecimentos, em forma de questionários compostos por perguntas objectivas (de resposta aberta e também de resposta fechada) que têm uma função formativa e servem, portanto, para o formador poder fazer um acompanhamento mais eficaz de cada formando. No final de cada módulo é pedido aos formandos que realizem um teste final de avaliação que pode assumir diferentes formatos, mas que por norma se relaciona com o conteúdo de um módulo específico e visa a recolha de informações sobre o tipo de competências que o formando desenvolveu. É também aplicado aos formandos, no final do curso, um questionário de satisfação que avalia a forma como os conteúdos são apresentados na plataforma, o trabalho do tutor e a parte presencial (nos casos em que a formação é *b-learning*)<sup>12</sup>.

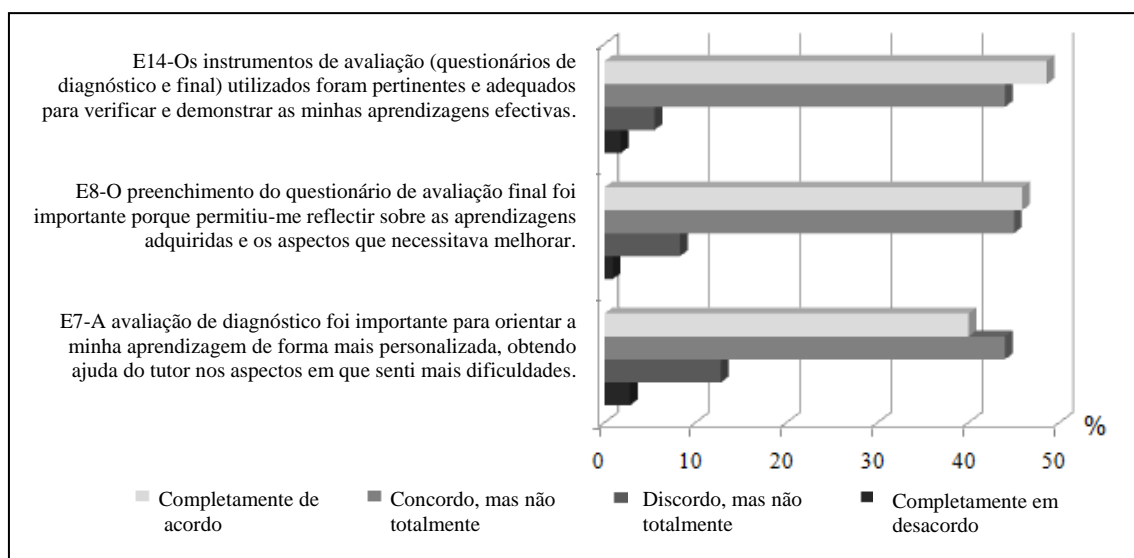
Vejamos, de seguida, como as respostas dos formandos inquiridos se distribuem quando questionados acerca da importância de alguns dos instrumentos de avaliação utilizados.

---

<sup>12</sup> É importante notar que, nas entrevistas, foram feitas referências a outras estratégias de avaliação utilizadas nas formações ministradas na modalidade *b-learning*, especificamente nas sessões presenciais, como por exemplo a construção de apresentações, a construção de um guião de formação, e ainda o preenchimento, por parte dos formadores, de uma grelha de observação como forma de acompanhar o progresso dos formandos. No entanto, estas estratégias de avaliação não serão alvo da nossa discussão por não serem utilizadas em ambiente *online*.

Figura 15

Distribuição (em %) de respostas dos formandos relativas aos itens E7, E8 e E14



Como podemos observar na Figura 15, nomeadamente através do item E14, que nos dá uma visão geral acerca da satisfação dos formandos com os instrumentos de avaliação, as respostas parecem indicar que os formandos consideram que esses instrumentos foram pertinentes e adequados para verificar e demonstrar as aprendizagens efectivas dos formandos (48.6% das respostas foram “Completamente de acordo” e 44% responderam “Concordo, mas não totalmente”). De forma específica sobre cada um desses instrumentos, as respostas ao item E7 parecem mostrar que os formandos concordam que a avaliação de diagnóstico foi importante para orientar a sua aprendizagem, tornando-a mais personalizada e orientada para melhorar os aspectos que suscitam mais dificuldades (84% das respostas foram positivas”). Por outro lado, também o preenchimento do questionário de avaliação final (E8) parece ter sido importante tendo permitido aos formandos reflectir sobre as aprendizagens realizadas e identificar os aspectos que necessitavam ser melhorados (90.9% das respostas foram em opiniões de concordância).

Assim, são dois os tipos de avaliação utilizadas conjuntamente nos cursos de formação que são ministrados *online* nesta empresa, designadamente 1) a avaliação formativa que acompanha o processo de aprendizagem e ajuda os formandos a treinar e a ajustar os conhecimentos, realizada através da aplicação de testes intermédios e do feedback que o tutor dá aos formandos; e 2) a sumativa que vai ditar se ao formando será atribuída certificação, nos casos em que o valor obtido é superior a 70%. Este último tipo de avaliação, segundo os formadores, acaba por ter um efeito persuasor de participação do formando na formação, pois *o formando sente-se de certa forma pressionado, porque está dependente de uma nota (EB)* e isso leva-os muitas vezes a ter a implicar-se mais na sua aprendizagem e a ter uma maior participação. Quando o formando obtém uma nota inferior a 70% no teste final ele apenas recebe um Certificado de Participação, mas nos casos em que esse valor é superior a 70%, os formandos recebem um Certificado de Aptidão Profissional, nos cursos que são certificados pelo IEFP.

Este aspecto suscita-nos, porém, algumas questões, uma vez que nos parece que poderiam ser planeados e utilizados diferentes tipos de instrumentos de avaliação, que possam complementar o recurso aos testes de avaliação. Do ponto de vista de Madeja (2004) este aspecto parece ser fundamental, pelo que recomenda o desenvolvimento de diferentes instrumentos de avaliação que se revelem estratégias capazes de suportar e responder eficazmente às características específicas que estão inerentes aos ambientes *online*.

## PRODUÇÃO DE CONTEÚDOS E CURSOS NA EMPRESA ALFA

### A Construção de Guiões

Como referimos no ponto sobre os Princípios e Estratégias Pedagógicas, neste capítulo, o processo de construção de um guião é bastante importante em qualquer curso ministrado *online*. Vejamos, portanto, como é realizado esse processo de forma detalhada, na Empresa Alfa.

O processo de construção de um guião baseia-se sempre num plano que é estandardizado, que começa pela definição dos objectivos geral e específicos do curso. De seguida, em função das concepções teóricas e da experiência de cada um, os formadores partem deste plano e adoptam um processo mais personalizado. Este é um processo que, segundo alguns dos entrevistados, é muito semelhante ao que se faz num curso presencial, muitas vezes acaba mesmo por ser a reprodução do que se faz em sala. Enquanto para outros parece ser necessário um maior cuidado com a preparação e estruturação do guião não bastando atender àquilo que é feito em cursos presenciais, e exigindo competências como a criatividade e conhecer profundamente os conteúdos. Efectivamente, em cursos ministrados *online*, como nos é alertado por Miranda (2009), não é suficiente a transposição de conteúdos dos cursos presenciais para uma plataforma que possibilite o ensino *online*, para manter o interesse dos formandos e alcançar resultados positivos na sua aprendizagem. Como vimos no Capítulo I, este é um processo que envolve sempre o recurso a conhecimentos teóricos e técnicos específicos (Miranda, 2009).

Independentemente disso, é indispensável que um guião conte uma história lógica com os conteúdos, pois é esta lógica que, segundo um dos entrevistados, permite

captar a atenção dos formandos. Ainda assim, por limites de tempo, *nem sempre é possível fazer aquilo em que realmente se acredita* (ED).

Existe, ainda, a preocupação com a construção do módulo interactivo que fica disponível *online*, o qual deve ser objectivo e claro, deve responder aos objectivos do curso, deve permitir interacções com os formandos, deve conter questões, exercícios e desafios tanto quanto possível relacionados com aspectos da vida real. Este último aspecto, de acordo com Artino (2008), apesar de não ser exclusivo da formação *online*, é considerado por muitos especialistas como uma prática eficaz para aumentar a motivação e facilitar a transferência do que se aprendeu a novos problemas encontrados em contextos variados.

Em relação aos conteúdos, existe um aspecto que exige a realização de tarefas distintas dependendo de o curso já existir na modalidade presencial, ou de o curso ainda não existir e ter que ser, portanto, construído de origem. O Quadro 12, ilustra os passos que caracterizam e distinguem estes cenários.

#### *Quadro 12*

Cenários distintos para a construção de um guião

<b>Cenários</b>	<b>Passos</b>
A - O curso já existe na modalidade presencial	1 - Conversar com o formador presencial para pedir informação 2 - Assistir a uma formação realizada pelo formador presencial 3 - Utilizar o manual para fazer documentos de apoio 4 - Procurar e comparar com o que é mais actual 5 - Conhecer cursos concorrentes 6 - Definir objectivos e dirigir o curso para os destinatários 7 - Definir a modalidade do curso
B - O curso não existe na modalidade presencial	1 - Pesquisar e fazer o levantamento de informações, teorias, conceitos e bibliografia importantes para o curso 2 - Identificar cursos concorrentes 3 - Pedir a um <i>expert</i> para validar e dar sugestões 4 - Estruturar o guião em função dos modelos de formação <i>online</i>

Chamemos ao primeiro o Cenário A. Neste cenário o curso já existe na modalidade presencial e necessita, apenas, de ser adaptado para a formação *online*.

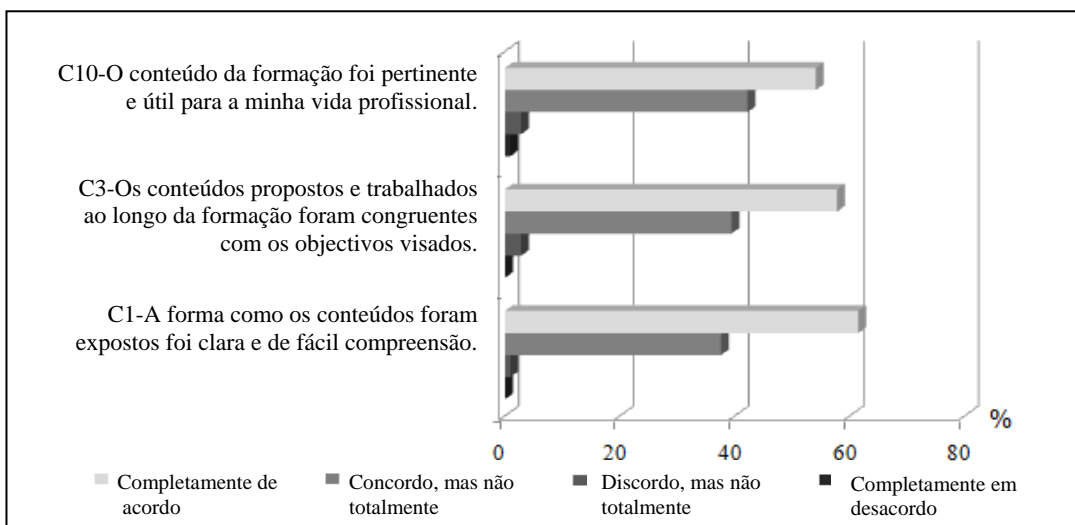
Neste caso, o tutor marca uma conversa com o formador presencial para pedir informações sobre o curso e os conteúdos. O ideal, nesta conversa, seria mesmo o formador presencial simular uma formação para o tutor, no entanto, como referem os entrevistados, isto nem sempre é possível. Na formação presencial existe já um manual de apoio à formação e o tutor deverá utilizar esse manual para construir documentos que deverão ser entregues ao formando. Mas, para complementar a informação que lhe é dada, o tutor deve procurar informações mais actualizadas e preocupar-se em conhecer cursos concorrentes. Depois pensa nos destinatários do curso e adapta o curso para esse público-alvo. Quando está a preparar o guião o tutor define a modalidade do curso em função dos objectivos e toma a decisão se deve ser um curso ministrado na modalidade *e-learning* ou *b-learning*, decisão que depende normalmente dos objectivos do curso serem mais atitudinais (saber-ser) ou mais procedimentais (saber-fazer), respectivamente.

Existe, ainda, um segundo cenário, o Cenário B, onde o curso é construído totalmente de origem, e portanto o tutor deve pesquisar e fazer o levantamento de informações, teorias, conceitos e bibliografia que se revelem importantes em função do curso, deve identificar cursos concorrentes, e por fim pedir a um *expert* para validar e dar sugestões. Em todo o processo de estruturação do guião o tutor deve ter bem presente os modelos de formação *online* e seguir-se por eles.

Vejamos, agora a Figura 16, que ilustra a distribuição de respostas obtidas a alguns dos itens do questionário que compunham a dimensão “Aspectos Pedagógicos – Conteúdos”.

Figura 16

Distribuição (em %) de respostas dos formandos relativas aos itens C1, C3 e C10



Verificam-se resultados bastante positivos relativamente à satisfação dos formandos com os conteúdos, uma vez que todos estes itens concentraram uma maioria das respostas dos formandos na opção “Completamente de acordo”, especificamente no item C1, a maioria dos formandos concorda totalmente que a forma como os conteúdos foram expostos foi clara e de fácil compreensão (61.5% das respostas), no item C3 verifica-se também uma maioria de respostas de total concordância (54.1%) com afirmação de que os conteúdos propostos e trabalhados ao longo da formação foram congruentes com os objectivos visados e, finalmente, no item C1, 54.1% dos formandos concordam que o conteúdo da formação foi pertinente e útil para a sua vida profissional. As respostas de total discordância são quase ausentes, com nenhuma resposta para C1, C3 e uma única resposta no item C10.

Ainda sobre a concepção de guiões é essencial atender ao processo de estruturação do curso, onde o tutor deve definir os sub-passos que devem ser incluídos dentro de cada módulo e, ainda, o tipo de exercícios que poderá responder de forma mais adequada a determinado conteúdo ou assunto. Os exercícios, dizem os

entrevistados, deverão ser dinâmicos e práticos de forma a motivar os formandos, o que exige que o guião desenvolvido seja também apelativo.

Este processo vai ao encontro daquilo que nos é sugerido por Santos, Barbeira e Moreira (2005) que recomendam a reorganização dos conteúdos de acordo com uma estrutura baseada em sequências de aprendizagem, em que a cada sequência deverá corresponder um determinado conteúdo que irá, depois, permitir ao formando aprender sem a intervenção directa do tutor, ou seja poderá fazê-lo em regime de auto-aprendizagem. Esta metodologia permite a definição do conteúdo detalhado, da estrutura pedagógica dos cursos e das sequências de aprendizagens dos mesmos, permitindo da mesma forma, iniciar, com maior rigor, a fase do desenvolvimento de *software* multimédia educativo, neste caso específico este *software* consiste no módulo interactivo<sup>13</sup>.

#### Modelo de tutoria

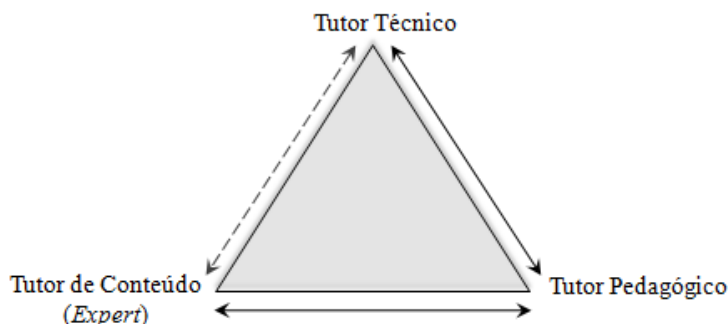
Um outro aspecto que consideramos essencial reter das entrevistas está relacionado com o modelo de tutoria, adoptado depois de alguns anos de experiência e de trabalho na área, nomeadamente por parte da responsável da área de *e-learning*. É um modelo que contempla três vértices diferentes, que se designam por “Tutor Técnico”, “Tutor Pedagógico” e “Tutor de Conteúdo”, como se pode visualizar na Figura 17.

---

<sup>13</sup> Sobre o módulo interactivo debruçar-nos-emos mais à frente neste Capítulo, no ponto relativo às Ferramentas e Estratégias de Cominação dos LMS.



Figura 17  
Modelo de Tutoria Adoptado na Empresa Alfa



O “Tutor Técnico” é o responsável por esclarecer dúvidas técnicas, como por exemplo sobre o acesso e navegação no LMS e por disponibilizar informação no LMS, nomeadamente os instrumentos de avaliação, o módulo interactivo, etc. Esta é uma função que ocupa, segundo um dos entrevistados, aproximadamente 80% das interacções entre os formandos e a tutoria. O segundo, o “Tutor Pedagógico” é aquele que estabelece um contacto proactivo no sentido de motivar à participação, de incentivar o formando no processo de aprendizagem. A este tutor não é exigido que conheça o conteúdo (aspecto que deve ser compensado pela existência de um Tutor de conteúdo), mas deve ter competências diferentes que lhe permitem acompanhar e motivar o formando no processo de aprendizagem, como por exemplo moderar o fórum de discussão, lançar desafios, etc. O “Tutor de Conteúdo” também designado por *Expert* é aquele que detém total controlo sobre o conteúdo e deve portanto fornecer informações sobre determinado conceito ou conteúdo. Este papel é assumido normalmente pelo formador presencial, em cursos *b-learning*, enquanto em cursos *e-learning* é assumido por quem cria o guião. A regra principal é de que em cada curso não podem ser envolvidos mais que dois tutores, sendo esta regra respeitada pelo facto de o Tutor Técnico poder ser a mesma pessoa que o Tutor Pedagógico, ou, em caso de serem pessoas distintas, este último pode acumular a função de Tutor de Conteúdo. Não é possível, no entanto, o Tutor Técnico e o Tutor de Conteúdo serem a mesma pessoa,

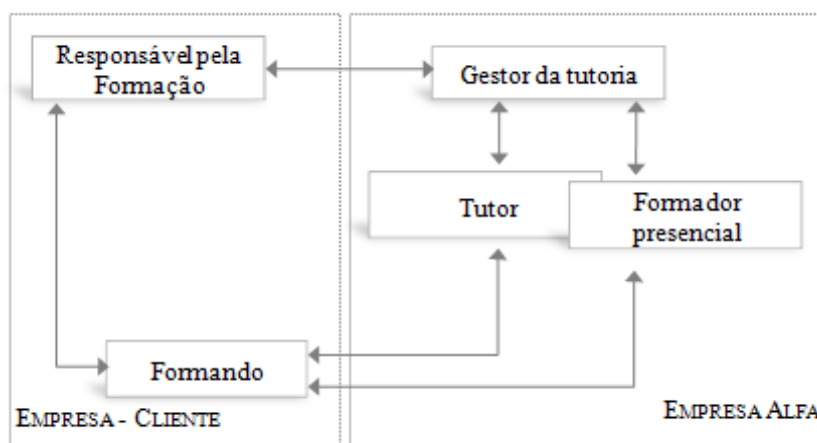
uma vez que quem assume o primeiro papel não possui, normalmente, conhecimentos científicos nas áreas específicas em que são ministrados os cursos *online*, nesta empresa.

Em cursos de formação desenvolvidos na modalidade *b-learning*, que envolvam a participação de tutores e o formador presencial, é necessária a coordenação entre os vários actores a qual é feita através de i) informações que o gestor da tutoria faculta a ambos; ii) contacto directo entre os próprios actores e iii) partilha de documentos sobre as turmas que são constantemente actualizados pelo responsável pela tutoria.

No caso de a formação ser Intra-empresa<sup>14</sup>, são vários os actores envolvidos neste processo, aos quais cabem diferentes papéis e funções. A Figura 18 representa o processo de comunicação estabelecido entre os diferentes intervenientes com o fim de possibilitar a tomada de decisões e a partilha de orientações importantes para o desenvolvimento do curso de formação.

Figura 18

Processo de comunicação estabelecido entre os participantes da formação



O formando é o principal foco de toda a comunicação que se estabelece entre os vários intervenientes neste processo. É portanto em função do formando e das suas

<sup>14</sup> Consultar Capítulo II, especificamente o ponto sobre a Caracterização da Empresa Alfa, para relembrar em que consiste este tipo de formação.

necessidades, dificuldades e/ou do seu desempenho que se estabelecem as diferentes interligações. O gestor de projecto serve, por sua vez, de interface entre o interlocutor na empresa/cliente, o tutor e o formador presencial (que poderão ou não ser a mesma pessoa, dependendo dos conteúdos da formação e da disponibilidade dos mesmos), sendo esta uma relação bidireccional em que se verifica o apoio de ambas as partes, consoante as exigências da situação em causa.

### Formas de Interação Privilegiadas

Quem constrói um curso de formação, na empresa em estudo, deve, segundo os entrevistados, pensar em actividades que visem o alcance dos objectivos do curso e que promovam formas de interacção, essencialmente, entre os formandos e os conteúdos e entre os primeiros e os tutores. A definição dessas formas deve centrar-se nas dinâmicas oferecidas pelo LMS, que para além de permitir fazer a gestão da formação, disponibiliza informações variadas e acaba por ser o espaço de partilha dos formandos.

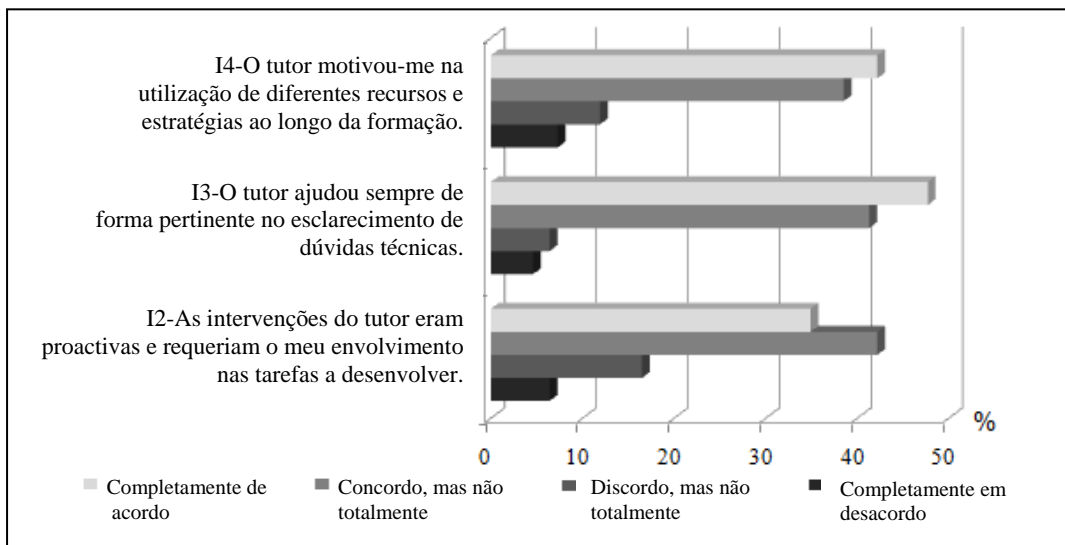
Os conteúdos são geralmente apresentados através de módulos interactivos os quais facilitam a construção do conhecimento, e são desenvolvidos com a preocupação de serem atractivos e dinâmicos para os formandos e de possibilitarem a transmissão de informação, nas palavras dos formadores, de forma leve, simples, prática e apelativa. Com estes módulos, para além de reduzir a dimensão subjectiva do tempo de duração de um módulo, promove-se a interacção entre o formando e o conteúdo, uma vez que os formandos são convidados a realizar actividades para consolidação de conhecimentos. Este tipo de interacção é especialmente importante segundo Driscoll e Carliner (2005), na medida em que permite ao formando o questionamento e reflexão sobre os conteúdos. Segundo os autores, este tipo de interacção promove no formando um

“diálogo interno” o que facilita os processos de análise, síntese e avaliação dos conteúdos.

O acompanhamento da tutoria ao longo de todo o processo de aprendizagem, parece ser, também, condição indispensável para que um curso que é ministrado na modalidade *online*, seja eficiente. Os formandos, inclusive, revelam uma grande satisfação no que respeita ao acompanhamento do tutor ao longo do curso, como se pode verificar pela leitura do gráfico seguinte o qual nos apresenta as respostas dos formandos em relação a três itens do questionário que compunham o tema “Aspectos relacionais”, designadamente I2, I3 e I4.

*Figura 19*

Distribuição (em %) de respostas dos formandos relativas aos itens I2, I3 e I4



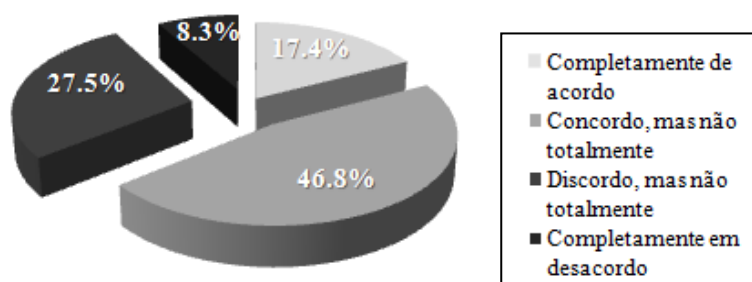
Como ilustra a Figura 19, as respostas de total concordância são as mais elevadas nos itens I3 e I4 (respectivamente 47.7% e 42.2%), sendo as respostas de concordância parcial também elevadas, nomeadamente 41.3% e 38.5% em cada um dos itens. Apesar de no item I2 as respostas de total concordância não serem as mais elevadas (34.9%), é na opção “Concordo, mas não totalmente” que se concentra o maior número de respostas, com 42.2%, sendo o número total de respostas negativas muito

inferior (22.9%), pelo que consideramos que estes resultados são reveladores de elevados níveis de satisfação dos formandos com o acompanhamento do tutor e qualidade das suas intervenções à medida que a formação decorre.

Mas, os entrevistados referem que quando fazem tutoria num curso de formação *online* esperam que o formando mostre curiosidade em relação ao que vai aprender, que o mesmo tenha um papel activo na sua aprendizagem e que revele alguma coerência ao longo do processo. Vejamos a este respeito a Figura 20 para tentarmos perceber como os formandos vêem a possibilidade de redefinir o seu percurso ao longo do processo de aprendizagem.

*Figura 20*

Distribuição (em %) de respostas dos formandos relativas ao item E6-Preferia os momentos em que podia definir o meu percurso de aprendizagem, escolhendo a ordem dos conteúdos, as ferramentas a usar, etc



Como a Figura 20 ilustra, 35.8% dos formandos admite discordar (totalmente ou parcialmente) com este item, mostrando preferência pelos momentos em que o formador define o percurso previamente e lhes dá as indicações de como proceder ao longo da formação, no entanto a grande maioria 64.2% revela concordar (embora apenas 17.4% concorde totalmente) com esta afirmação mostrando interesse pelos momentos em que era o próprio formando a definir o seu percurso

Por outro lado, os formandos valorizam também as interacções que os formandos estabelecem entre si, processo este que se socorre, unicamente, da utilização de ferramentas de comunicação assíncrona [esta é uma forma de aprendizagem que

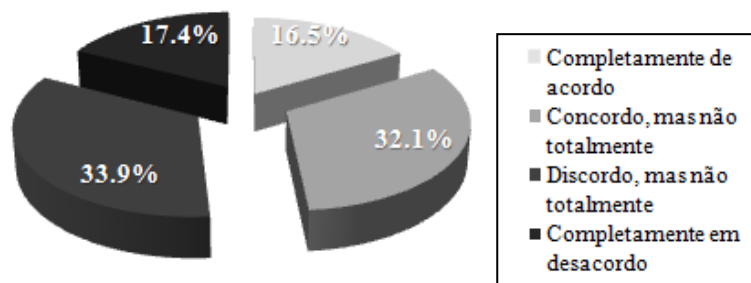
segundo Rosenberg (2001) pode ser realizada pelos formandos em qualquer altura do dia e a partir de qualquer lugar], devido à falta de *disponibilidade dos formandos em participar numa mesma sessão conjunta, num horário comum*, como refere EE. É também privilegiada a utilização de práticas assíncronas por outro motivo que está relacionado com o facto de ir contra o princípio defendido de flexibilidade no processo, e não obrigar as pessoas a estarem disponíveis numa determinada hora para fazer um determinado exercício. Um dos entrevistados (EF) considera mesmo que as ferramentas síncronas (utilizadas em tempo real) são limitativas e, por constituir algo que é obrigatório, elas são deixadas de parte nestes cursos de formação.

No entanto, parece-nos pertinente referir que os ambientes suportados por estas ferramentas têm como principal característica a interactividade que é gerada pela presença dos participantes, permitindo criar um clima social propício à *construção de comunidades de aprendizagem que partilham metas comuns* (Miranda e Dias, s/d; p.240). O IRC (*Internet Relay Chat*), ao qual comumente atribuímos a designação de *chat*, é um exemplo deste tipo de ferramentas em que toda a comunicação é gerada em tempo real, o qual permite ampliar as possibilidades de diálogo entre os formandos, de uma forma muito semelhante ao discurso falado (Miranda e Dias, s/d).

Mas vejamos se existe algum interesse por parte dos formandos em usar outros tipos de ferramentas de comunicação, nomeadamente ferramentas de comunicação síncrona, através das suas respostas ao item I11, ilustradas na Figura 21.

Figura 21

Distribuição (em %) de respostas dos formandos relativas ao item I11-Gostava de ter utilizado outras formas e meios para interagir com o tutor e com os colegas (conferências e chat online, etc)



As respostas dos inquiridos são algo dispersas, apesar de existir uma maior concentração de respostas nas opções negativas (33.9% para “Discordo mas não totalmente e 17.4% para “Completamente em desacordo”) são também muito semelhantes as respostas que optaram pelas opções positivas (nomeadamente 32.1% para a opção “Concordo, mas não totalmente” e 16.5% para a opção “Completamente de acordo”). Estes dados podem ser indicadores da existência de algum interesse por parte dos formandos em utilizar outros tipos de ferramentas de comunicação, as quais poderão estar inclusive inscritas nas formas de comunicação síncronas, como são as conferências e o chat *online*.

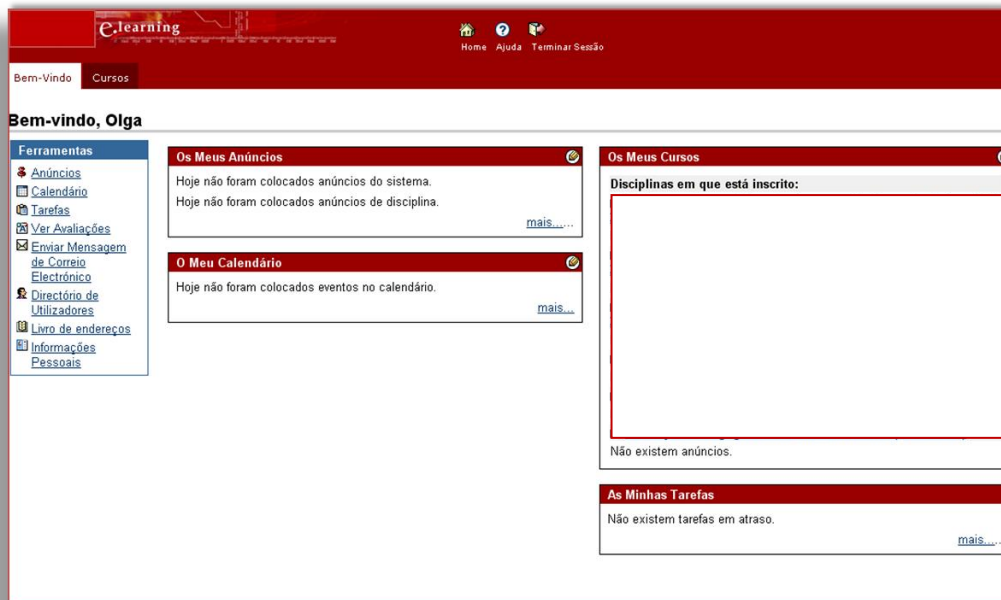
## CARACTERÍSTICAS E FUNÇÕES DOS LMS NA EMPRESA ALFA

### Os LMS's utilizados: *Blackboard* e *Sumtotal*

Os cursos de formação que se realizam, na Empresa Alfa, em modalidade de *e-learning* ou *b-learning*, são apoiados por LMS's com fins e funções variadas. Até ao presente ano a plataforma Blackboard era uma das que a empresa disponibilizava aos formandos. A estrutura e *interface* dessa plataforma pode ser visualizada na Figura 22.

Figura 22

LMS - Blackboard



De forma resumida, a *Blackboard* é constituída por duas páginas principais, uma inicial (Bem-vindo) e outra que dá acesso ao utilizador à visualização dos cursos em que está inscrito (Cursos). Na página inicial, o utilizador tem acesso directo às Ferramentas disponíveis na plataforma, mas pode também consultar os anúncios, o calendário e os cursos. Dentro de cada um dos cursos o utilizador pode, então, consultar todos os documentos, ferramentas e informações sobre o curso (por exemplo a equipa de tutoria, módulo interactivo, etc).

Actualmente, é na plataforma *Sumtotal* que decorrem os cursos de formação que esta empresa oferece, a qual apresenta uma estrutura e *interface* um pouco diferentes dos da *Blackboard*, como podemos ver na Figura 23.



Figura 23  
LMS - Sumtotal



Nesta plataforma, a página inicial possibilita a navegação directa para duas páginas, designadamente “Avaliação”, que permite ao utilizador aceder às informações relativas ao seu progresso no curso que está a frequentar e “Aprendizado”, que dá acesso aos materiais e documentos do curso, permite também ao utilizador aceder às informações individuais da sua avaliação, a mensagens públicas e/ou privadas partilhadas pelos restantes utilizadores, e a relatórios que descrevem o plano da aprendizagem efectuada.

Pode, ainda, na página inicial, i) realizar pesquisas no catálogo de cursos, ii) seleccionar e definir como favoritos documentos, actividades, centros de colaboração, que possam auxiliar a sua aprendizagem, iii) alterar as suas preferências, esta funcionalidade permite inclusive alterar o aspecto da página inicial desta plataforma e iv) aceder ao histórico do seu percurso ao longo do curso, tendo a oportunidade por exemplo de reiniciar um módulo a partir de onde o deixou, caso não o tenha terminado da última vez que acedeu a ele.

### Formas de Apresentação dos Conteúdos

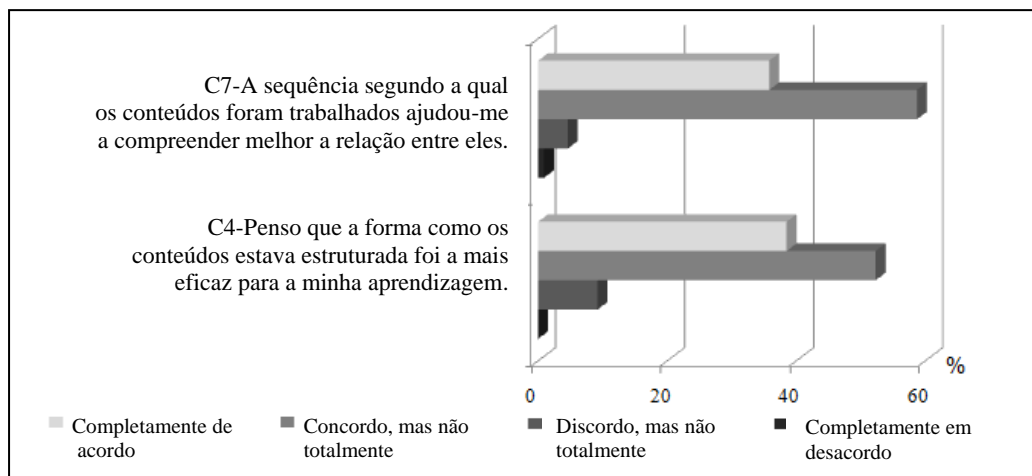
De acordo com Ramos (2005) existem duas formas distintas de apresentação e acesso aos conteúdos, nomeadamente uma “linear”, quando o acesso ao conteúdo é previamente definido de forma progressiva e o formando parte de questões mais simples para questões mais complexas, e outra que é “não-linear”, quando o acesso ao conteúdo é livre, possibilitando ao formando a escolha do “caminho” que quer seguir. Neste último caso, por vezes torna-se difícil ao aluno organizar-se no estudo, pelo que se recomenda a existência de recursos adicionais que permitam ao formando uma gestão e orientação eficaz do seu estudo. Ainda este último tipo de apresentação de conteúdos parece adaptar-se principalmente a grupos de formandos com características diversificadas, uma vez que possibilita maior flexibilidade no acesso à informação e, conseqüentemente, maior interesse por parte dos mesmos.

Ambos os tipos de apresentação de conteúdos são adoptados na Empresa Alfa, e portanto dependendo do curso e respectivos objectivos decide-se pela obrigatoriedade ou não da sequência e linearidade durante a frequência da formação.

Existe um curso muito específico na oferta de formação *online* desta empresa que obriga a que os conteúdos sejam apresentados aos formandos de forma sequencial e obrigatória, como é o caso do curso de Formação Pedagógica de Formadores. Este curso tem uma lógica de conteúdo que deve ser respeitada e, portanto, o formando progride na formação por etapas que exigem a conclusão da etapa anterior. Neste curso, o formando segue um percurso previamente definido e progressivo. Vejamos, a este respeito a distribuição de respostas dos formandos inquiridos, relativas aos itens C4e C7, ilustradas na Figura 24.

Figura 24

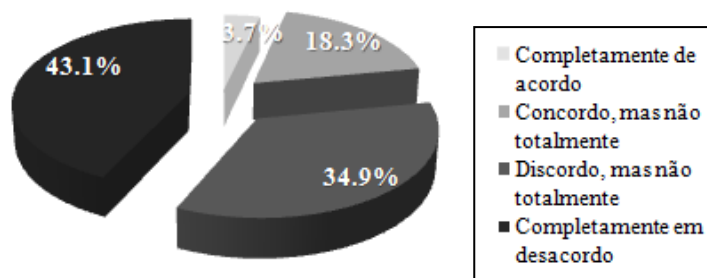
Distribuição (em %) de respostas dos formandos relativas aos itens C4 e C7



A maioria das respostas a estes itens concentram-se na opção “Concordo, mas não totalmente” (52.3% no item C4 e 58.7% no item C7), seguidas pela opção “Completamente de acordo” (38.5% no item C4 e 35.8% no item C7) o que nos indica que na generalidade os formandos estão satisfeitos com a forma como os conteúdos são apresentados e sua respectiva sequência. Com respostas nas opções negativas quase nulas, em ambos os itens, estes resultados parecem ser potenciais indicadores de que a forma e a sequência como os conteúdos são apresentados são eficazes na aprendizagem dos formandos. Quando questionados se a formação foi muito linear, os formandos concentram-se principalmente nas respostas “Completamente em desacordo” (43.1%) e “Discordo, mas não totalmente” (34.9%), como ilustra a Figura 25.

Figura 25

Distribuição (em %) de respostas dos formandos relativas ao item C5-Penso que a formação foi muito linear e fechada, não me dando abertura para aprofundar outros assuntos e temáticas importantes para o meu desenvolvimento profissional



Muito embora 22% dos formandos manifestem opiniões de concordância com este item, revelando alguma insatisfação com o processo de ensino adoptado ao longo da formação, estes resultados parecem revelar-nos, no geral, um panorama favorável à aprendizagem dos restantes 78% dos formandos que parecem estar satisfeitos com esse processo. Estes resultados podem querer revelar, ainda, que a grande maioria dos formandos tem noção de que pode redesenhar o processo de aprendizagem e optar por um percurso diferente daquele que está predefinido, e, desta forma, ver respondidas as suas reais necessidades de formação.

No entanto, é curioso ver as opiniões dos formadores, que reflectem a preferência dos formandos em optar pelas “fórmulas”, ao invés de delinearem um percurso diferente daquele que lhes é sugerido, o que para além de refutar os resultados descritos na figura, aponta para um outro aspecto que consiste, precisamente, na opção dos formandos pela solução que lhes parece ser a mais simples de realizar.

A este respeito parece-nos interessante ver como quase a totalidade dos formandos que respondeu aos questionários participou em formações na Empresa Alfa com motivações profissionais, nomeadamente 100 dos 109 respondentes, sendo que apenas os restantes nove procuraram formação nesta empresa por razões pessoais. Este facto leva-nos a colocar a hipótese de a principal motivação destes 100 formandos poder ser a obtenção de um certificado, e talvez por isso a dedicação e esforço que estes formandos estejam dispostos a despendere estejam à partida condicionados.

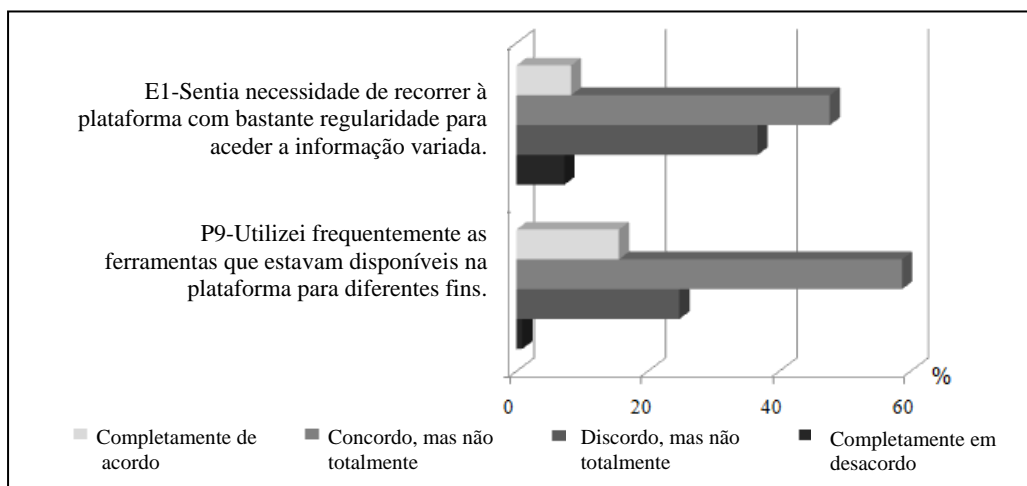
### Ferramentas e Estratégias de Comunicação

As ferramentas que os formandos têm disponíveis, no LMS, para apoiar a formação *online* são (i) ferramentas que são utilizadas com o intuito meramente

informativo, tais como um espaço de divulgação de anúncios e outro para informar acerca dos resultados das avaliações realizadas durante a formação, que parecem servir para orientar os formandos e acompanhá-los na sua aprendizagem; (ii) ferramentas de colaboração entre os formandos, nomeadamente o fórum de discussão e (iii) ferramentas que possibilitam a interação entre o formando e os conteúdos, especificamente o módulo interativo. Vejamos como foi a utilização dessas ferramentas, de um modo geral, por parte dos formandos, ao longo do processo de aprendizagem, na Figura 26.

*Figura 26*

Distribuição (em %) de respostas dos formandos relativas aos itens P9 e E1

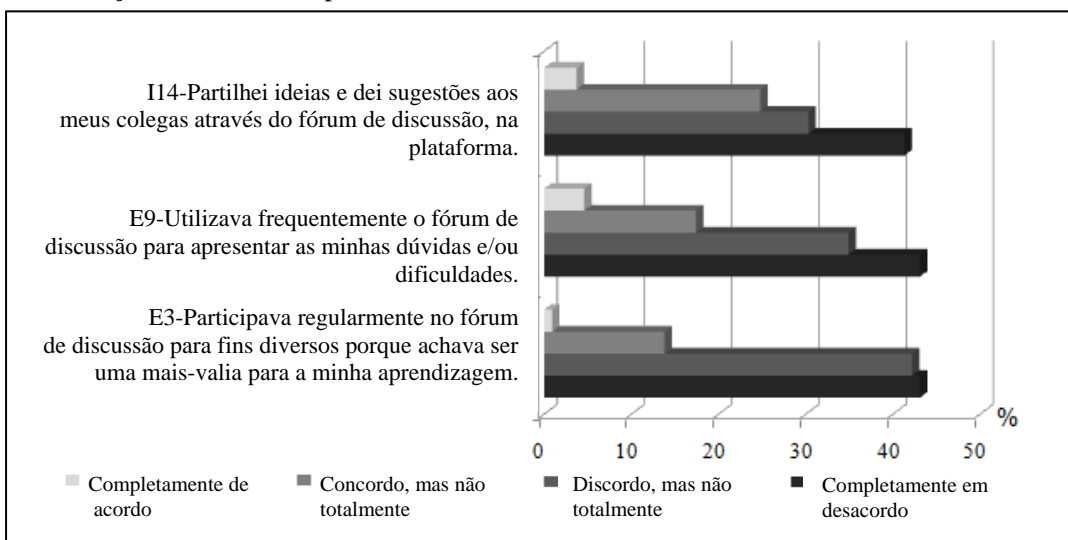


Relativamente ao item P9, é visível a forte concentração de respostas dos inquiridos na opção “Concordo, mas não totalmente” que tenha utilizado as diversas ferramentas frequentemente (58.7%), sendo que apenas 15.6% dos formandos admitem tê-lo feito de forma regular e 24.8% parecem discordar (apesar de não totalmente) desta afirmação. Estas respostas poderão estar relacionados com o facto de os formandos não sentirem necessidade de ir à plataforma para aceder à informação, uma vez que em resposta ao item E1, é significativa a percentagem de formandos que admite discordar (totalmente ou parcialmente) desta afirmação (50.3%), e muito embora sejam predominantes as respostas na opção “Concordo, mas não totalmente” (47.%) apenas

8.3% parecem concordar totalmente que sentiu a necessidade de recorrer à plataforma regularmente, o que nos leva a questionar, primeiro que factores poderão justificar estes dados, e depois como se terá distribuído essa fraca utilização da plataforma pelas diferentes ferramentas nela disponíveis. Procuremos, então, respostas para estas questões através da análise dos resultados obtidos em cada um dos itens que questionava os formandos sobre a utilização do fórum de discussão e do módulo interactivo. Começemos pela visualização da Figura 27, que ilustra como foi a utilização do fórum de discussão pelos formandos.

*Figura 27*

Distribuição (em %) de respostas dos formandos relativas aos itens E3, E9 e I14



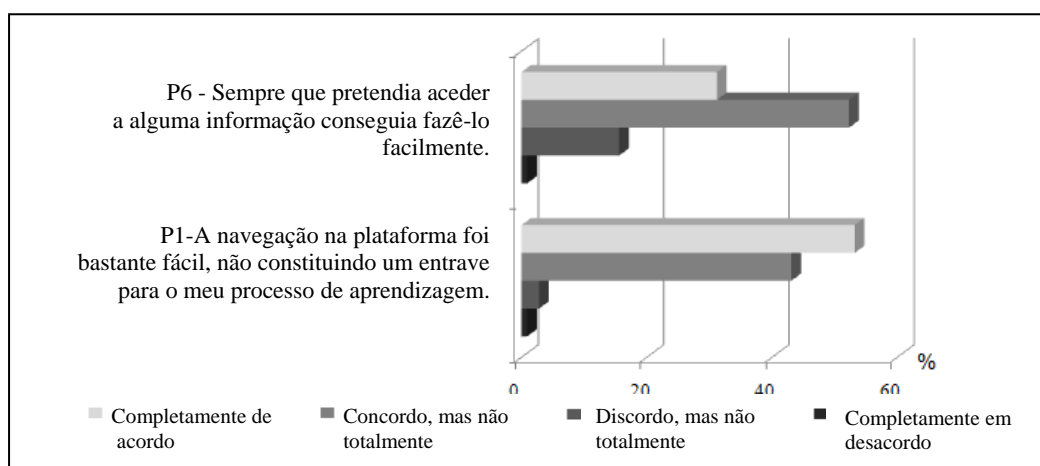
Como ilustra esta figura, quando questionados acerca da sua participação no fórum de discussão, as respostas dos formandos são pouco positivas, concentrando-se principalmente nas opções completamente em desacordo (43.1%, 43.1% e 41.3% para os itens E3, E6 e I14, respectivamente) e discordo, mas não totalmente (42.2%, 34.9% e 30.3% para os mesmos itens).

Um hipótese que podemos colocamos para justificar estes dados prende-se que a questão das dificuldades técnicas. Nomeadamente Welsh, Wanberg, Brown e Simmering (2003), mostram que problemas ou entraves relacionados com o acesso e

manuseamento das tecnologias podem aumentar os níveis de frustração dos formandos e, conseqüentemente, levar a uma diminuição da sua utilização. Vejamos se, na Empresa Alfa, isso poderá ser um entrave à utilização destas ferramentas por parte dos formandos, nomeadamente pela visualização da Figura 28.

Figura 28

Distribuição de respostas dos formandos relativas aos itens P1 e P6



Quando questionados acerca da navegação na plataforma, 96.3% dos formandos parecem não ter tido dificuldades, não tendo constituído um entrave à sua aprendizagem e, apesar de ser inferior a percentagem de respostas positivas ao item P6, que questionava os formandos acerca da facilidade de encontrar a informação (83.5%), as respostas positivas alcançam também um valor bastante elevado mostrando que no geral não houve dificuldades significativas nesse aspecto.

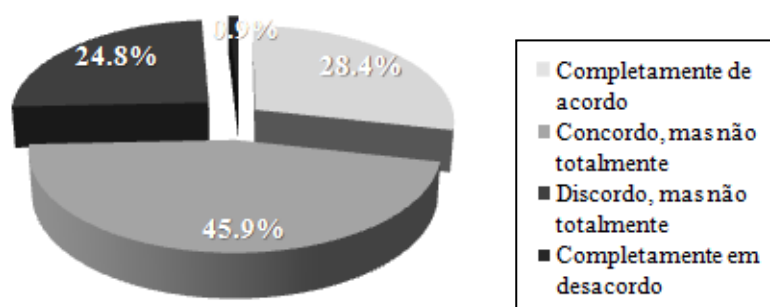
Este facto suscita-nos, porém, outras questões, nomeadamente se a pouca utilização destas ferramentas se deve à falta de tempo dos formandos para realizar a formação, uma vez que são profissionais que frequentam o curso paralelamente à sua actividade profissional. Como nos é revelado por alguns formadores, existem *dificuldades em compatibilizar a actividade profissional com a formação*, o que conseqüentemente leva a que, por vezes, haja alguma *falta de disciplina dos formandos*

que os faz perder a continuidade dos conteúdos (EB), e fortalece, por outro lado, a barreira virtual que existe no ensino que é ministrado *online*.

Outra hipótese que colocamos, é se os formandos, simplesmente, não consideravam as ferramentas disponíveis na plataforma enquanto potenciadoras da sua aprendizagem. No entanto, se considerarmos as respostas obtidas ao item P7 (ilustradas na Figura 29) que questionava formandos acerca das potencialidades de comunicação e colaboração do LMS em aumentar o seu interesse pelos conteúdos, também não nos parece ser uma hipótese plausível para justificar esta fraca utilização destas ferramentas.

Figura 29

Distribuição (em %) de respostas dos formandos relativas ao item P7 - A plataforma e suas potencialidades de comunicação e colaboração permitiram aumentar o meu interesse pelos conteúdos



A Figura 29 ilustra, efectivamente, uma maior concentração de respostas nos itens de concordância, nomeadamente 45.9% dos formandos estão de acordo, ainda que não totalmente e 28.4% estão completamente de acordo com este item, o que parece ser indicador de que as potencialidades de comunicação e colaboração do LMS tenham permitido aumentar o interesse dos formandos pelos conteúdos.

Outra hipótese que colocamos para tentar justificar este facto, poderá ter a ver com a não obrigatoriedade dos formandos participarem no fórum de discussão, como já referimos anteriormente, neste Capítulo, no ponto sobre as Actividades e Recursos. Pensamos, portanto, que este poderá ser, também, um factor que poderá estar a

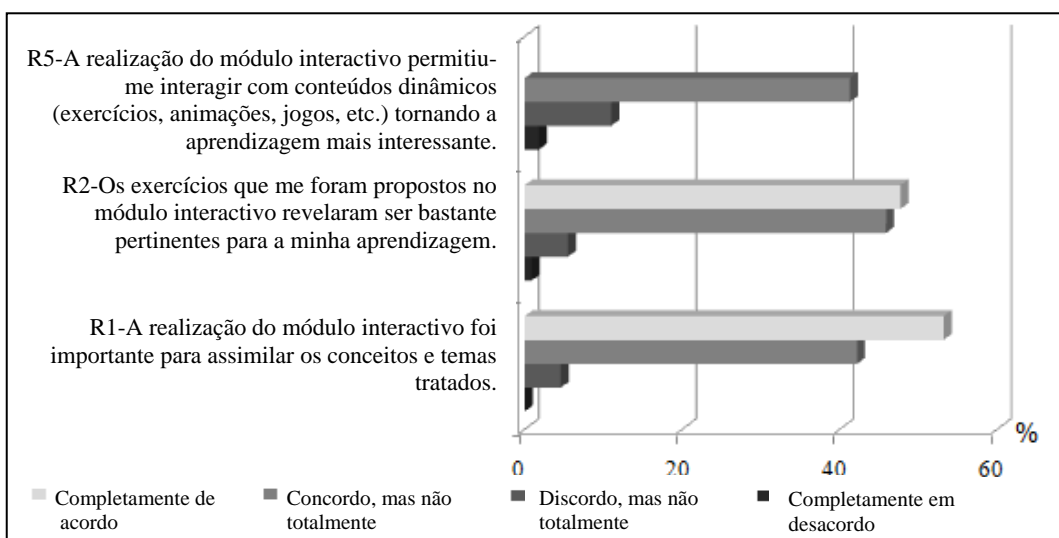


contribuir para a ausência tão acentuada de manifestações positivas dos formandos em relação à utilização das ferramentas de comunicação no LMS.

Relativamente ao módulo interactivo disponível na plataforma, os inquiridos foram questionados com os itens R1, R2 e R5, e as suas respostas estão ilustradas na Figura 30.

*Figura 30*

Distribuição (em %) de respostas dos formandos relativas aos itens R1, R2 e R5



As respostas dos formandos parecem mostrar uma grande satisfação dos formandos com o módulo interactivo, uma vez que existe em todos os itens uma percentagem elevada de respostas de total concordância (nomeadamente 53.2% no item R1, 47.7% no item R2 e 45.9% no item R5), sendo que as respostas de parcial concordância são as que se seguem com 42.2%, 45.9% e 41.3%, respectivamente para os mesmos itens.

Estes resultados parecem revelar que os formandos estão também satisfeitos com a forma como são apresentados os conteúdos através de módulos que são interactivos e lhes permitem a realização de actividades dinâmicas e a resolução de exercícios para consolidação das aprendizagens. Estes resultados parecem, ainda, corroborar a utilidade

prática que os entrevistados atribuem aos módulos interactivos que são construídos na Empresa Alfa, da mesma forma que revelam uma preferência dos formandos pela aprendizagem individual, o que poderá também servir como explicação para os baixos níveis de utilização das ferramentas colaborativas disponíveis no LMS.

Esta situação parece-nos ser merecedora de especial atenção, uma vez que, como nos alerta Sigala (2003), o recurso ao trabalho colaborativo, nomeadamente através da utilização do fórum de discussão, parece ser uma estratégia pedagógica bastante pertinente no processo de aprendizagem dos formandos, na medida em que permite a troca de experiências, interesses e competências, contribuindo, de igual forma, para o desenvolvimento da comunicação e da criatividade do formando. Parece-nos, talvez, que este aspecto poderia ser alvo de alguma reflexão, nomeadamente no sentido de os formadores tentarem encontrar formas alternativas que permitam compensar esta pouca utilização de estratégias colaborativas.

## CONCLUSÕES E REFLEXÕES FINAIS



## CONCLUSÕES

Pensamos ser importante, nesta fase, reforçar a pertinência deste estudo para a prática formativa, nomeadamente, no contexto específico em que ele se insere e seus potenciais contributos para a área da formação profissional *online*, de um modo geral. Tentaremos, por este motivo, dar resposta à questão geral orientadora da nossa investigação, começando, no entanto, por responder às questões mais específicas, o que nos permitirá orientar as nossas conclusões e reflexões no sentido de uma melhor clarificação dos diferentes aspectos que apresentamos neste Capítulo.

1. A primeira questão é precisamente *quais as intencionalidades e características pedagógicas do modelo de formação online adoptado pela Empresa Alfa?* A resposta a esta questão será feita, de seguida, através da apresentação dos principais componentes que caracterizam o modelo analisado.

Esta empresa tem como principal missão a elaboração de cursos que se revelem eficazes no aumento dos níveis de motivação e interesse dos formandos, durante o processo formativo. Seguindo uma filosofia de trabalho que reside em “colocar a tecnologia ao serviço da pedagogia”, procura sempre a construção e o desenvolvimento de cursos que assentem em princípios como a flexibilidade, a criatividade, a praticabilidade e a atractividade.

Os destinatários dos cursos que esta empresa desenvolve corresponde a um público bastante diversificado, nomeadamente profissionais das mais diversas áreas, normalmente quadros hierárquicos técnicos ou administrativos, mas também pessoas individuais que estejam interessados em frequentar estes cursos, seja para colmatar necessidades e interesses profissionais, seja por pessoais. Por este motivo, são também princípios de base à construção dos cursos *online*, nesta empresa, a abrangência e a

adaptabilidade, uma vez que por norma os cursos já estão construídos e deverão, por isso, ser os demais interessados a procurar a formação disponível que mais se adapta às suas necessidades ou lacunas.

As principais estratégias do modelo de formação adoptado nesta empresa podem ser caracterizadas em função de duas fases que complementam a formação. Isto é, antes da formação é importante a adaptação do curso ao público-alvo (nos casos em que isso se torna possível), a formulação e clarificação de objectivos pedagógicos, a existência de um cuidado acrescido com o planeamento, concepção e estruturação do guião dos cursos (comparativamente com cursos presenciais) e a construção de um módulo interactivo com a apresentação lógica e sequencial dos conteúdos. Quando a formação está a decorrer é crucial a promoção da interacção entre o formando e os conteúdos, o desenvolvimento de actividades práticas e direccionadas para a concretização dos objectivos definidos e a promoção de feedback individualizado sempre que possível.

Inscrito no modelo de formação desta empresa, está o modelo de tutoria, o qual contempla três vértices diferentes, designadamente o Tutor Técnico, o Tutor Pedagógico e o Tutor de Conteúdo, onde cada um assume um papel específico direccionado para a sua área de intervenção, respectivamente o esclarecimento de dúvidas técnicas, a promoção do envolvimento e motivação do formando e a clarificação do conteúdo de forma a garantir o alcance dos objectivos do curso. O papel destes agentes parece ser decisivo na garantia da qualidade e do sucesso do ensino e da aprendizagem, que ocorrem em ambientes *online*. De facto, como nos revela Rodrigues (2003) os formadores deverão possuir um amplo leque de competências e habilidades de forma a assegurar uma intervenção coerente e adaptada. Neste caso específico, as intervenções dos tutores passam, principalmente, por orientar o formando ao longo do processo de

aprendizagem, minimizar o efeito das dificuldades tecnológicas, adaptar o curso aos participantes, à medida que a formação decorre, planear e desenvolver momentos de avaliação que permitam auscultar as necessidades dos formandos e acompanhar as suas aprendizagens e, por último, dar conforto aos formandos no sentido de maximizar o lado humano.

As práticas e ferramentas utilizadas são essencialmente seleccionadas com o intuito de promover a comunicação entre os participantes de um curso, nomeadamente (i) o *welcome call*, que corresponde a um telefonema individual de boas-vindas realizado a todos os formandos antes de iniciar a formação (mais utilizado em grupos pequenos), (ii) o fórum de discussão, que apesar do seu principal potencial ser colaborativo, é uma estratégia pouco utilizada, e é moderado pelo tutor pedagógico do curso, mas não exige a obrigatoriedade de os formandos participarem nele e (iii) o correio electrónico da tutoria, onde são estabelecidos a grande maioria dos contactos efectuados entre tutores e formandos, sendo esta a ferramenta privilegiada pelo tutor quando pretende dar feedback aos formandos.

Nestes cursos, os recursos materiais que são geralmente disponibilizados aos formandos consistem em (i) questionários de avaliação (auto-diagnóstico, intermédio e final), (ii) o manual do curso em suporte papel e digital, (iii) exercícios disponibilizados na plataforma, (iv) os módulos interactivos e (v) os documentos de apoio.

A avaliação que se realiza é, essencialmente, formativa e sumativa. A avaliação formativa é realizada, sobretudo, através do feedback que o tutor dá aos formandos (processo que ocorre de forma repetida ao longo da formação) e da aplicação de questionários intermédios. A avaliação sumativa consiste na aplicação de um questionário final, que visa medir as aprendizagens dos formandos. É, ainda, aplicado

um questionário de auto-diagnóstico, o qual parece ter um enorme potencial para o formando permitindo-lhe definir um percurso mais personalizado no seu processo de aprendizagem.

Na realidade, parece-nos que poderia, porventura, ser feito um maior investimento ao nível da função formativa da avaliação dos formandos, na medida em tal como nos revelam Kolstad, Briggs e Hughes (1993) existem alternativas que se podem revelar mais eficazes na aprendizagem dos formandos comparativamente com a utilização dos testes de avaliação, como por exemplo a construção de e-portefólios, que poderão dar contributos bastante positivos, nomeadamente no envolvimento do formando no processo de aprendizagem. Gaytan e McEwen (2007) mostraram, também, que a realização de projectos se constitui enquanto uma estratégia com efeitos muito positivos na qualidade da aprendizagem dos formandos. Parece-nos, a este nível, que a utilização destas estratégias poderia contribuir para a promoção de uma participação mais activa dos formandos na realização das tarefas, na medida em que lhes permitiria delinear o seu próprio “caminho” a percorrer e definir as estratégias que consideram mais eficazes para alcançar os objectivos pretendidos.

2. A segunda questão específica desta investigação pretendia identificar *a relação entre as concepções pedagógicas subjacentes ao processo de produção de conteúdos e os processos de interacção existentes, nos cursos online da Empresa Alfa.*

Assim, na Empresa Alfa, o processo de construção de um guião é estandardizado, mas flexível, existindo portanto a possibilidade de cada formador elaborar um guião em função das suas preferências e modos de trabalhar, mas devendo, sempre, seguir algumas linhas orientadoras, nomeadamente (i) definir os objectivos do



curso, (ii) pesquisar informações importantes para o curso, e (iii) decidir a estrutura do curso. Nesta linha, é bastante presente a preocupação com a concepção dos conteúdos de um curso, passando por um conjunto de fases de pesquisa, selecção, validação e estruturação que são consideradas essenciais e indispensáveis a qualquer curso.

Efectivamente, como nos dizem Santos, Barbeira e Moreira (2005), nos processos de ensino e de aprendizagem, em ambientes *online*, o conteúdo pedagógico revela-se como um dos elementos mais importantes de todo o processo formativo e exige especiais cuidados nos momentos de concepção, desenvolvimento e implementação, bem como uma atenção especial dirigida ao planeamento e ao ambiente pedagógico que sustenta a formação.

Especificamente nesta empresa, este é um processo que pode ser realizado atendendo a dois cenários, nomeadamente um primeiro relativo à construção de um curso *online* que já existia na modalidade presencial e, um segundo, que diz respeito aos cursos que são construídos totalmente de origem. Entre um e outro, as principais diferenças residem, essencialmente, no processo de pesquisa e selecção de conteúdos, em que no segundo caso existe um esforço acrescido por parte dos formadores em encontrar e seleccionar informação pertinente e actualizada em função de cada curso.

Relativamente às actividades e estratégias que são definidas para cada curso, parece haver sempre uma preferência pela promoção da aprendizagem individual dos formandos, em detrimento da aprendizagem colaborativa, uma vez que esta parece ser a forma de aprendizagem privilegiada pelos formandos que normalmente recorrem aos cursos de formação nesta empresa.

Por outro lado, as respostas dos formadores revelam que podendo optar por um percurso que está predefinido ou por outro que é mais personalizado, os formandos

parecem, normalmente, preferir o primeiro. Parece-nos, a este nível, que possa existir, por vezes, uma ideia preconcebida por parte de alguns dos tutores, acerca dos interesses dos formandos que vão frequentar a formação, que pode levar, por vezes, a que os estes tutores partam para a formação com uma atitude menos inovadora e criativa, com receio da pouca aceitação por parte dos formandos. Relembramos, por isso, a este respeito, que os formandos parecem ter curiosidade e interesse por experimentar novas formas de interacção e de envolvimento ao longo do processo de aprendizagem, mostrando inclusive vontade de participar em sessões síncronas, as quais não são de todo utilizadas, actualmente, por serem consideradas limitativas e demasiado restritas aos formandos. Parece-nos, no entanto, importante salientar que a utilização de ferramentas de comunicação síncrona, segundo Jonassen e Carr (2000) citados em Miranda e Dias (s/d) tornam o ambiente *online* mais apelativo levando a uma maior implicação do formando a estabelecer conversas com os seus colegas, ao contrário dos ambientes *online* que são suportados por ferramentas de comunicação assíncrona os quais são, por norma, menos envolventes.

Nesta linha, são preferencialmente valorizadas as formas de interacção entre o formando e o conteúdo, interacção que parece ser promovida, acima de tudo, através da realização do módulo interactivo, que está disponível no LMS, e que é construído de forma dinâmica e atractiva. Por outro lado, e atendendo ao que foi referido também no ponto anterior, a estratégia comunicativa mais utilizada é o correio electrónico, o qual possibilita exclusivamente a interacção entre o tutor e os formandos, seja de forma colectiva, seja de forma individual. Esta forma de interacção parece ser muito bem aceite entre os formandos que revelam não ter qualquer tipo de problemas em contactar

o tutor do curso quando lhes surge alguma dúvida que pretendem ver esclarecida, seja ela de natureza técnica ou relacionada com o conteúdo.

No entanto, é curioso ver como o esclarecimento de dúvidas técnicas ocupa cerca de 80% das interações estabelecidas entre os formandos e o tutor, valor este que os formadores pretendem ver reduzido, no futuro, em detrimento do aumento do contacto com os outros tutores (pedagógico e de conteúdo). Neste sentido parece-nos existir a necessidade de um esforço acrescido por parte da tutoria em conseguir um maior envolvimento dos formandos no seu processo de aprendizagem. Parece-nos talvez que, a este respeito, poderia ser interessante perceber de forma mais aprofundada como são planeadas e criadas as actividades práticas em cada curso e, ainda, mais uma vez, como são seleccionados e construídos os instrumentos de avaliação, de forma a tentar encontrar explicações para esta ausência tão acentuada de interações entre o tutor e os formandos com objectivos que não se limitem, praticamente, ao esclarecimento de dúvidas técnicas.

Por último, apesar de significativamente baixa, existe também alguma interacção entre os próprios formandos, a qual se estabelece, essencialmente através do fórum de discussão. É importante, a este nível, lembrar, também, que os formandos não parecem estar muito interessados em utilizar e explorar esta ferramenta colaborativa. Este facto leva-nos a questionar se não será pelo facto de esta ser uma ferramenta cuja utilização envolve mais tempo e trabalho do que aqueles que os formandos poderão querer despende, na medida em que, como pudemos verificar no Capítulo anterior, a principal motivação de quase a totalidade dos formandos que frequentaram a formação nesta empresa é profissional, o que servirá provavelmente, em muitos dos casos, apenas

para a obtenção de um certificado. Parece-nos uma questão pertinente que poderia ser alvo de alguma atenção em estudos futuros.

3. Concentramos, neste momento, a nossa atenção na terceira questão formulada, nomeadamente *quais as ferramentas e estratégias de comunicação dos LMSs, privilegiadas durante o processo de aprendizagem dos formandos, na Empresa Alfa?*

Existiam, até ao início deste ano, dois LMS diferentes que suportavam o ensino e a aprendizagem *online*, na Empresa Alfa, designadamente a *Blackboard* e a *Sumtotal*. Cada um deles apresenta funcionalidades e características distintas, apesar de, ainda assim, ambos partilharem as seguintes: i) uma área para os conteúdos, ii) ferramentas de apoio à aprendizagem, iii) a configuração das unidades curriculares, nomeadamente os menus e as áreas de informação, iv) a gestão dos utilizadores e v) uma área dedicada à avaliação.

Em cada um dos LMS a forma de apresentação dos conteúdos aos formandos depende, principalmente, dos cursos e respectivos conteúdos, podendo essa decisão ser tomada entre duas possibilidades, uma que é linear e sequencial, a qual exige um percurso obrigatório ao formando, e outra que é não-linear, que permite uma maior flexibilidade ao formando na interacção com os conteúdos e na definição do seu percurso de aprendizagem. A primeira forma é aquela que é preferida entre os formandos e é utilizada em cursos em que a passagem do formando para a fase seguinte implica a realização prévia da fase anterior, como são por exemplo os cursos de Formação Pedagógica de Formadores. A segunda forma é utilizada em cursos em que a aprendizagem é progressiva, mas definida sobretudo pelo formando, servindo o tutor apenas como orientador do processo de aprendizagem. Parece-nos interessante, também

aqui, levantar algumas questões nomeadamente porque preferem os formandos frequentar cursos que apresentam uma sequência linear e que está predefinida à partida? Será que, mais uma vez, os formandos preferem optar pela solução que lhes parece ser a mais simples e que exige menos tempo?

De um modo geral as ferramentas de comunicação, que estão disponíveis no LMS, que são mais utilizadas ao longo da formação passam pela publicação de anúncios, pela disponibilização de informações referentes à avaliação dos formandos e pela realização do módulo interactivo. A publicação de anúncios permite a comunicação unidireccional do tutor para o formando, tendo principalmente a função informativa acerca das novidades do curso, ou de prazos definidos, etc. A segunda, serve para informar aos formandos qual o seu progresso na aprendizagem, especificamente divulgando as classificações obtidas nos questionários de avaliação. A terceira, possibilita a interacção entre os formandos e o conteúdo e parece ser a ferramenta privilegiada nos cursos de formação ministrados *online*, na Empresa Alfa. Existem ainda, os fóruns de discussão, que como já referimos apesar de servirem como uma estratégia comunicativa e colaborativa entre os próprios formandos e também destes com o tutor, parece ser efectivamente aquela que é menos utilizada.

A este respeito, dois aspectos parecem justificar, em grande parte, a pouca utilização do fórum de discussão pelos formandos, nomeadamente: o facto de não ser uma ferramenta de participação obrigatória para concluir com sucesso a formação, uma vez que a vontade de terminar o curso com sucesso parece servir como um factor persuasivo dos formandos na participação das actividades; e o facto de os formandos, na sua maioria, realizarem uma actividade profissional paralelamente à frequência do curso, que parece ter visíveis influências no tempo que é dispendido para a formação,

devido à dificuldade em conciliar a actividade profissional com a formação. Restam-nos, no entanto, algumas questões que nos parecem pertinentes colocar, nomeadamente se a utilização do correio electrónico, enquanto estratégia de interacção, é suficiente para o alcance de resultados positivos na aprendizagem dos formandos, ou se as estratégias comunicativas, utilizadas na Empresa Alfa, são suficientes para compensar a fraca utilização das ferramentas colaborativas, ao longo do processo de aprendizagem, no que ao envolvimento dos formandos na aprendizagem diz respeito.

### Reflexões Finais

Finalmente, tentaremos, neste momento, apresentar algumas reflexões em torno da problemática em estudo, bem como encontrar as respostas à questão geral que orientou a investigação, lembrando “em que medida as estratégias pedagógicas privilegiadas nos cursos de formação profissional *online*, na Empresa Alfa, influenciam o envolvimento dos formandos no seu processo de aprendizagem?”.

O formador parece ter um papel decisivo na garantia da qualidade e do sucesso do ensino e da aprendizagem, em ambientes *online*, seja ele antes da implementação do curso, nomeadamente no momento da concepção dos conteúdos, como durante a formação, mostrando disponibilidade para responder eficazmente às necessidades e interesses dos formandos e orientando-os no sentido de serem capazes de definir um percurso adequado ao seu ritmo de aprendizagem e aos seus interesses e necessidades específicas. As opções do formador responsável por ministrar um curso de formação *online*, nomeadamente ao nível de recursos, actividades, objectivos, avaliação e acompanhamento dos formandos, parecem ter influências decisivas na forma como o formando se implica na sua aprendizagem e é capaz de perceber as suas

dificuldades e, consecutivamente, delinear um percurso que seja o mais eficaz para as eliminar ou minimizar. Portanto, numa primeira instância podemos afirmar que existe, efectivamente, influência das estratégias pedagógicas adoptadas pelos formadores, em cursos de formação *online*, no envolvimento dos formandos no seu processo de aprendizagem, mas vejamos que estratégias são essas e de que forma se manifesta essa influência.

No momento da concepção, as principais estratégias que parecem ser fundamentais para motivar os formandos estão estritamente relacionadas com (i) a definição clara e rigorosa dos objectivos da formação; (ii) a eficaz pesquisa, selecção e estruturação de conteúdos, e (iii) a adequada estruturação de um guião de formação onde ficarão definidos os diferentes recursos, actividades, instrumentos de avaliação, ferramentas que deverão ser utilizadas e estratégias a adoptar pelo tutor, durante a formação.

Estas estratégias parecem satisfazer, de uma forma geral, os formandos, uma vez que se mostraram bastante satisfeitos com as opções tomadas pelo tutor no planeamento do curso e sua consequente aplicação, durante a formação, e revelaram um feedback positivo, também, em relação à pertinência, qualidade, adaptação e forma de apresentação dos conteúdos. Chamamos, no entanto, a atenção para o facto de a opção por uma apresentação dos conteúdos que seja linear, poder determinar, à partida, um menor envolvimento dos formandos na regulação da sua aprendizagem, uma vez que conforme sublinha Ramos (2005) a apresentação de conteúdos quando é não-linear, apesar de estar associada a uma maior dificuldade, nomeadamente no processo de gestão eficaz da aprendizagem, aumenta os níveis de interesse e, conseqüentemente, o envolvimento do formando na sua aprendizagem

As estratégias adoptadas nesta empresa que parecem ter influências mais positivas ao nível do envolvimento dos formandos na sua aprendizagem, quando a formação está a decorrer, são (i) a realização de um auto-diagnóstico dos formandos, (ii) a disponibilização de um módulo interactivo, que possibilite a interacção dos formandos com os conteúdos de forma dinâmica e interactiva, (iii) a realização de actividades práticas sobre os conteúdos aprendidos, (vi) o envio de feedback individualizado e colectivo acerca do trabalho desenvolvido pelos formandos e (v) a avaliação formativa e de auto-diagnóstico.

As estratégias descritas são, efectivamente, aquelas que revelaram ter uma melhor aceitação por parte dos formandos, tendo sido aquelas que mostraram ser as mais pertinentes e adaptadas aos interesses e necessidades dos formandos. Interesses estes que como tivemos oportunidade de referir estão principalmente relacionados com motivações profissionais, que são aquelas que mais justificam a procura pela formação, nesta empresa.

Ainda assim, e no que à avaliação diz respeito, parece-nos talvez importante a pesquisa e selecção de outras possibilidades, que possam complementar a actual utilização dos testes de avaliação, as quais poderão revelar-se mais eficientes para o envolvimento dos formandos no processo de aprendizagem. Por exemplo, a utilização de instrumentos de avaliação alternativos que estejam inscritos nas formas de avaliação formativa, a qual se considera essencial para o alcance de melhorias significativas na qualidade do ensino *online* e na resolução de problemas que possam ocorrer (Versuti, 2004).

O potencial das estratégias promotoras da aprendizagem individual, no que ao envolvimento dos formandos no processo de aprendizagem diz respeito, é outra questão



que pensamos merecer alguma reflexão. Sabemos que os níveis de sucesso das formações realizadas nesta empresa são bastante elevados, o que nos leva a acreditar que a aposta na aprendizagem individual possa ser uma estratégia pertinente para a obtenção desses resultados. Deixa-nos dúvidas, no entanto, acerca da sua influência no envolvimento dos formandos na sua aprendizagem, quando realizada em ambientes *online*. Pelo que consideramos que talvez seja importante um investimento ao nível da utilização de ferramentas colaborativas, que por possibilitarem a discussão e partilha de opiniões e conhecimentos, servem fortemente para aumentar os níveis de implicação dos formandos com os conteúdos e o seu progresso na aprendizagem.

Parece-nos, no entanto, ser importante apresentar algumas considerações que nos parecem fazer sentido, tendo em conta o contexto específico em que esta investigação decorreu. É, portanto, de realçar que, efectivamente, não parece ser um objectivo dos formandos, que recorrem a esta empresa para frequentar formações *online*, conseguir elevados níveis de envolvimento no seu processo de aprendizagem, uma vez que, como vimos, por vezes, os formandos preferem efectivamente optar pelo percurso que lhes é apresentado pelos formadores, aquele que, normalmente, é o mais simples e exige menos tempo. Também não nos parece que seja uma prioridade para muitos desses formandos estabelecer interacções com os colegas e, de facto, como sublinham Driscoll e Carliner (2005), existem algumas limitações associadas aos processos de interacção em ambientes *online*, especificamente o facto de muitas vezes as interacções que se estabelecem serem mais lentas do que na formação presencial, o que consequentemente implica um aumento do tempo necessário para o estabelecimento de interacções eficazes, e o facto, também, de o público de cada curso ser em geral mais heterogéneo,

sendo este aspecto um desafio mais difícil de conseguir superar com sucesso por parte do tutor.

Ainda assim, é de realçar o interesse manifesto pelos formandos em utilizar ferramentas e estratégias de aprendizagem diferentes daquelas que lhes são actualmente oferecidas. Na realidade as tecnologias que, hoje em dia, temos ao nosso dispor oferecem-nos uma variedade considerável de novos recursos, os quais devem ser utilizados de modo criativo e construtivo, ampliando as fontes de informação e de comunicação e da mesma forma promovendo o recurso a metodologias de ensino inovadoras e mais atractivas (Ramos, 2005). Estas metodologias parecem consubstanciar-se em estratégias pertinentes e adaptadas aos ambientes de aprendizagem *online*, visando a promoção do envolvimento dos formandos no que respeita à definição, gestão e regulação do seu próprio percurso de aprendizagem.

Consideramos, assim, que perante uma sociedade em que é cada vez mais frequente o recurso à formação profissional *online*, a qual se revela com inúmeros desafios e exigências, é necessário um olhar crítico sobre os processos de ensino e de aprendizagem *online* que permita, porventura, a integração de novas práticas e estratégias pedagógicas, de forma que se revelem adaptadas em função das principais motivações e objectivos dos formandos. Considerando que a aprendizagem com tecnologias é cada vez mais adoptada como parte integrante do processo de aprendizagem, parece-nos relevante salientar a importância que Mckinzie e McCallie (1999) atribuem à necessidade de os formadores procurarem manter-se actualizados, nomeadamente através do acesso a formação específica que lhes permitam integrar as novas ferramentas tecnológicas no desenvolvimento da sua actividade profissional.

Finalizamos, com uma citação de Gomes e Costa (2009), que chama a atenção para alguns aspectos que parecem ser essenciais no sentido do aperfeiçoamento da prática formativa em ambientes *online*, nomeadamente reconhecer *a necessidade de uma perspectiva disruptiva na transformação dos modos como se organizam os processos de ensino e de aprendizagem, a necessidade de investimento no capital humano como forma de garantir a adaptação a um mundo em constante mudança, e finalmente a necessidade de apostar em ambientes propícios à criação de novas ideias e à sua posterior transformação em produtos de sucesso* (p.2).

#### Limitações do Estudo

Algumas limitações acompanharam o desenvolvimento do nosso estudo, nomeadamente relativas à amostra de participantes, uma vez que a quantidade de inquiridos que respondeu ao questionário não correspondeu às nossas expectativas, no entanto, por limitações de tempo tivemos que optar por terminar a fase de auscultação, após um período que durou aproximadamente quatro meses.

Consideramos que se constitui, ainda, como uma limitação do nosso estudo, o facto de a análise factorial realizada ter mostrado que os itens do questionário não se organizaram como previsto. Ainda assim, procedemos à análise estatística dos dados recolhidos pela aplicação do questionário, considerando que este poderá constituir um instrumento exploratório que (i) nos deixe pistas que possam contribuir positivamente para a prática formativa, na Empresa Alfa e (ii) possa ser sujeito a uma reestruturação e readaptação que permita a sua utilização em estudos futuros.

### Sugestões para Estudos Futuros

Após a conclusão deste estudo, outras questões nos parecem pertinentes e servir como potenciais alvos de estudos futuros, na área da formação profissional *online*. Parece-nos talvez a este respeito, que poderia ser importante perceber quais são, efectivamente, as motivações que levam os formandos a procurar formação nesta e noutras empresas de formação profissional e a tentar perceber quais as estratégias e metodologias que poderiam ser adoptadas de forma a corresponder mais eficazmente às necessidades desses formandos e, da mesma forma, a permitir uma maior adaptação destes cursos aos seus reais interesses e necessidades.

Colocando a hipótese de ser a obtenção de um certificado a principal motivação dos formandos para frequentar estes cursos, seria também interessante perceber em que medida este factor influencia a sua participação nas actividades e consecutiva utilização das ferramentas de comunicação e colaboração disponíveis no LMS, com as consequências que daí advêm para a sua implicação no processo de aprendizagem.

## BIBLIOGRAFIA



## BIBLIOGRAFIA

- Almeida, L. e Freire, T. (2003). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilibrios.
- Alonso, F., López, G., Manrique, D. e Viñes, J. L. (2005). *An instructional model for web-based e-learning education with a blended learning process approach*. *British Journal of Educational Technology* Vol 36 N. 2 (pp.217–235)
- Artino, A. R. (2008). *Promoting Academic Motivation and Self-Regulation: Practical Guidelines for Online Instructors*. *TechTrends-May/June* Vol. 52, N3
- Babbie, E. (1986). *The practice of social research*. 4th ed. Belmont, Wadsworth Publ
- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva Edições
- Bernstein, B. (1990). *Class, Codes and Control, Vol.IV: The Structuring of Pedagogic Discourse*. London: Routledge.
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria dos métodos*. Porto: Porto Editora, Lda.
- Burgess, R. (1997), *A Pesquisa de Terreno. Uma Introdução*, Oeiras, Celta.
- Cabrita, I. (s/d). *Exploração em díade dum documento hipermédia*. Aveiro: Universidade de Aveiro, Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa. Disponível online em:  
<http://lsm.dei.uc.pt/ribie/docfiles/txt20037292320Explora%C3%A7%C3%A3o%20em%20d%C3%ADade.pdf>, consultado em Julho de 2008.

- 
- Campbell, P., Edgar, S. e Phi D. K. (1994). Students as evaluators. *In L.D. Education*. Vol. 76, Nº2
- Carvalho, A.(2002). Multimédia: um conceito em evolução. *Revista Portuguesa de Educação*, 15 (1), 245-268.
- Cohen, L. e Manion, L. (1990). *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Costa, F. (2007). Tecnologias Educativas: Análise das dissertações de Mestrado realizadas em Portugal (versão on-line). *Sísifo – Revista de Ciências da Educação*, 3. (pp. 7-24).
- Cronbach, L.J. (1996). *Fundamentos da testagem psicológica*. Trad. Silveira Neto e Veronese, M.A.V. 5 ed. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Cruz, E. e Reis, O. (2009). Avaliação Formativa em Contextos de Aprendizagem Online: Algumas Características, Distorções e Implicações. In Dias, P. e Osório, A. (Org.) *Actas da VI Conferência Internacional de TIC na Educação* (pp. 1739 - 1750). [CD-ROM]. Braga: Universidade do Minho.
- Culley, A. (2006). Feedback and Formative Assessment in a Virtual Learning Environment. *In Educational Design Methods*. Disponível online em: <http://instructionaldesign.com.au/FeedbackAndFormAsmt.htm> (Consultado em Fevereiro de 2008)
- Dabbagh, N. e Kitsantas, A. (2005). Using web-based pedagogical tools as scaffolds for self-regulated learning. *Instructional Science*, 33 (pp.513–540)
- Driscoll, M. e Carliner, S. (2005). *Advanced Web-Training Strategies: Unlocking Instructionally Sound Online Learning*. Pfeiffer



- Estrela, A. (1984). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Lisboa: Texto Editores, LDA
- Figueiredo, A. D. (2009). Estratégias e Modelos para a Educação Online. In Miranda, G. L. (Org.) *Ensino Online e Aprendizagem Multimédia*. Lisboa: Relógio d'Água Editores (pp. 33-55)
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor.
- Flyvbjerg, B. (2001). *Making Social Science Matter: Why social inquiry fails and how it can succeed again*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Freitas, H. e Janissek (2000). *Análise Léxica e Análise de Conteúdo: Técnicas complementares, sequenciais e recorrentes para exploração de dados qualitativos*. Distribuição: Sphinx. Disponível online em:  
<http://www.adm.ufrgs.br/professores/hfreitas> (Consultado em Agosto de 2010).
- Gaytan, J. e McEwen, B. (2007). *Effective Online Instructional and Assessment Strategies*. The American Journal of Distance Education. Vol.21, N3 (pp.117-132)
- Gomes, M. J. e Costa, F. (2009). Editorial. *Educação, Formação & Tecnologias* (Edição online). Vol.2, N.1 (pp. 1-4).
- Hill M.M., Hill A. (2000). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo, Lda
- Illinois Online Network (2005). *Supporting Online Education Throughout the World*. University of Illinois: Online Education Resources. Disponível online em  
<http://www.ion.uillinois.edu/index.asp>. (consultado em Setembro de 2010)

- Kolstad, R., Briggs, L. e Hughes, S. (1993). Assessment in mathematics: Three alternative strategies . *L.D., Education*, Vol. 114, N.º 2.
- Kreijns, K., Kirschnerb, P. A. e Jochems, W. (2003) *Identifying the pitfalls for social interaction in computer-supported collaborative learning environments: a review of the research*. *Computers in Human Behavior* N.19 (pp.335–353)
- Madeja, S. (2004). Alternative Assessment Strategies for Schools. *In Arts Education Policy Review*. Vol. 105, N5 (pp. 3-13).
- Mckinzie, L. e McCallie, T. (1999). *Teaching Online: A Professional Development Model*. Society for Information Technology and Teacher Education International Conference. (pp.2-8)
- Merriam, S. (1991). Case study research in education: A qualitative approach. São Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Miranda, G. L. (2009). Concepção de Conteúdos e Cursos Online. *In* Miranda, G.L. (Org.) *Ensino Online e Aprendizagem Multimédia*. Lisboa: Relógio d'Água Editores (pp. 33-55)
- Miranda, L. e Dias, P. (s/d). *Ambientes de Comunicação Síncrona na Web como Recurso de Apoio à Aprendizagem de Alunos do Ensino Superior*. Biblioteca Digital IPB. (pp.239-250).
- Mitchell, J. (2003). *E-business and online learning: Connections and opportunities for vocational education and training*. Australian National Training Authority: Education and Training System

- Moreira, A., Pedro, L. F. e Santos, C. (2009). Comunicação e Tutoria Online. In Miranda, G. L. (Org.) *Ensino Online e Aprendizagem Multimédia*. Lisboa: Relógio d'Água Editores (pp. 11-124)
- Mourinha, L. (2002). *Representações ético-deontológicas de professores estagiários. Dimensões ético-moral e deontológica da Profissão Docente*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Área de Formação de Professores. Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Pais, P. (2006). *Contributo para a concepção e produção de um protótipo multimédia para a aprendizagem do Português – Língua Estrangeira*. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Quivy, R. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais: Trajectos*. Lisboa: Gradiva Publicações Lda
- Rodrigues, E. (2004). O papel do E-formador (Formador a distância). In Dias, A. Augusta, S. & Gomes, M.J. (coord) – “*e-Learning para e-Formadores*”. Guimarães: TecMinho, ISBN 972-8600-15-1. (pp. 73-98).
- Rosenberg, M. J. (2001). *E-learning: Strategies for delivering knowledge in the digital age*. New York: McGraw-Hill.
- Saint-Georges, P. (1997). Pesquisa e crítica das fontes de documentação nos domínios económicos, social e político. In Albarello, L. *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva Publicações Ltda., p. 15-47.
- Salmon, G. (2002). *E-tivities: The key to active online Learning*. London. Routledge Falmer

- Santos, A., Barbeira, J. e Moreira, L. (2005). *O desenvolvimento de eConteúdos para ambientes de eLearning e bLearning. Um estudo de caso em contexto de formação profissional*. VII Simpósio Internacional de Informática Educativa – SIIE05 Leiria, Portugal (pp. 16-18)
- Tam, M. (2000). *Constructivism, Instructional Design, and Technology: Implications for Transforming Distance Learning*. Educational Technology & Society ISSN 1436-4522. Vol.3, N2 (pp.50-60)
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. (1998). *Mixed Methodology: Combining Qualitative and Quantitative Approaches*: Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Ulbricht, V., Pereira, H., Ulbricht, S. & Ferreira, C. (2004). The Information organization for a hypermedia environment. In Spinillo e Coutinho, S. (Eds). *Selected Readings of the Information Design International Conference 2003*, p. 177-182. Recife: Sociedade Brasileira de Design da Informação.
- Wanberg, C., Brown, K. e Simmering, M. (2003). *E-learning: emerging uses, empirical results and future directions*. International Journal of Training and Development. ISSN 1360-3736 . Vol. 7, N4
- Wentling, T.L., Waight, C., Gallaher, J., La Fleur, J., Wang, C. e Kanfer, A. (2000). *E-learning. A Review of Literature*. Knowledge and Learning Systems Group, NCSA, University of Illinois
- Zhan, D., Zhao, L., Zhou, L. e Nunamaker, J.F. (2004). *Can E-learning replace Classroom learning?* Communications of the ACM - 0001-0782/04/0500. Vol. 47, N.5 (pp.74-79).

## APÉNDICES



## APÊNDICE 1

### GUIÃO DA ENTREVISTA





## GUIÃO DA ENTREVISTA

**TEMA DA ENTREVISTA:** A formação profissional na modalidade de e-learning: uma análise das estratégias pedagógicas utilizadas na formação profissional *online*.

**FINALIDADE:** Perceber em que medida é valorizada a dimensão pedagógico nos cursos de formação profissional online, pelos guionistas, responsáveis pela concepção dos cursos, e pelos formadores responsáveis por ministrar esses mesmos cursos.

### OBJECTIVOS GERAIS:

1. Identificar aspectos pedagógicos valorizados pelo entrevistado nos cursos de formação online, identificando a influência que cada participante pode ter no processo de aprendizagem.
2. Perceber como são concebidos os guiões para os cursos de formação online, em função de três dimensões, designadamente as actividades, os recursos e avaliação dos cursos.
3. Compreender em que medida a forma como são apresentados os conteúdos aos formandos nos cursos de formação profissional em regime *online*, tem influências no seu processo de aprendizagem.

### OBJECTIVOS ESPECÍFICOS:

- Caracterizar o entrevistado ao nível dos seus percursos académico e profissional.
- Conhecer a percepção do entrevistado acerca da dimensão pedagógica dos cursos que concebe.
- Caracterizar o papel atribuído ao formando e ao formador nos planos de formação desenvolvidos.
- Identificar a importância do papel do tutor/formador na aprendizagem dos formandos.
- Perceber em que medida os cursos de formação permitem dar uma resposta pertinente à heterogeneidade que caracteriza os formandos.
- Conhecer os tipos de feedback privilegiados pelos formadores ao longo do processo de aprendizagem.
- Identificar o tipo de actividades privilegiadas nos cursos de formação em modalidade de e-learning.

- Saber quais os recursos privilegiados nos cursos de formação e principais objectivos da sua utilização.
- Compreender como é planeado e desenvolvido o processo de avaliação dos formandos nos cursos de formação.
- Perceber quais os principais aspectos que caracterizam os conteúdos dos cursos de formação e respectiva apresentação aos formandos.
- Perceber de que forma os cursos de formação promovem a auto-regulação do processo de aprendizagem dos formandos.

BLOCOS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	QUESTÕES	OBSERVAÇÕES
Legitimação da entrevista	Legitimar a entrevista	_____	Informar a entrevistada sobre a temática e objectivos do trabalho de investigação. Assegurar a confidencialidade das informações prestadas.
	Motivar o(a) entrevistado(a)	_____	Sublinhar a importância da participação do(a) entrevistado(a) para o sucesso do trabalho. Mostrar disponibilidade para devolver os resultados do trabalho final.
	Gravar a entrevista	_____	Pedir autorização para gravar a entrevista.
Caracterização do entrevistado	Caracterizar o percurso académico e profissional do entrevistado	Qual é a sua formação de base? Que competências considera ter adquirido? Desenvolveu a sua actividade profissional em algum outro local antes de integrar a equipa de <i>e-learning</i> nesta empresa?	Especificar as disciplinas que frequentou. Considerar também se desempenha actualmente alguma actividade em paralelo. Onde e desempenhando que tipo de funções?
	Conhecer as motivações que o levam a trabalhar nesta empresa	Que motivações a levaram a optar por trabalhar nesta empresa desempenhando estas funções?	
	Perceber o papel que o entrevistado desempenha na empresa	Qual(is) a(s) função(ões) que desempenha nesta empresa?  Frequentou outro tipo de formação para além da formação de base, necessárias para desempenhar estas funções na empresa?	Referir, caso considere necessário, para cada uma das tarefas específicas que realize na empresa

Identificar aspectos pedagógicos valorizados pelo entrevistado num curso de formação online	Conhecer a percepção do entrevistado acerca da dimensão pedagógica dos cursos que concebe.	O que lhe parece determinante para o sucesso/eficácia de um curso ministrado online?	Quais os aspectos em que pensa quando está a conceber um curso de formação? Imagine-se a conceber um.
	Caracterizar o papel atribuído ao formando e ao formador nos planos de formação desenvolvidos.	O que é esperado do formando nos cursos de formação desta empresa que ocorrem na modalidade de e-learning? E qual é o papel do tutor/formador?	Perceber quais considera que deverão ser as tarefas, preocupações, motivações, etc do formando que frequenta os cursos.
	Identificar a importância do papel do tutor/formador na aprendizagem dos formandos.	De que forma o tutor/formador influencia o processo de aprendizagem dos formandos?	
	Perceber em que medida os cursos de formação permitem dar uma resposta pertinente à heterogeneidade que caracteriza os formandos.	De que forma é encarada a heterogeneidade que caracteriza o público-alvo que frequenta os cursos de formação?	No momento da concepção, ou mesmo posteriormente durante a formação. Que preocupações e adaptações faz.
Perceber como são concebidos os guiões para os cursos de formação online	Identificar o tipo de actividades privilegiadas nos cursos de formação em modalidade de e-learning.	Que tipo de actividades são propostas aos formandos nos cursos de formação desenvolvidos na modalidade de e-learning? Qual a importância que atribui a esse tipo de actividades/estratégias utilizadas para a aprendizagem dos formandos?	Perceber se as actividades privilegiam estratégias colaborativas, de resolução de problemas, reflexão e discussão, etc
	Conhecer os tipos de feedback privilegiados pelos formadores ao longo do processo de aprendizagem.	Quais os tipos de feedback que se evidenciam nos cursos que concebe? Quais as principais vantagens que advêm desses tipos de feedback?	Formador-formando, formando - formando, formando-conteúdos Ao nível do processo de aprendizagem dos formandos e das práticas do formador, p.e.

	Saber quais os recursos privilegiados nos cursos de formação e principais objectivos da sua utilização.	Como é feito o processo de selecção dos materiais que dão apoio aos conteúdos da formação? Considera que os recursos utilizados ao longo da formação são eficientes no processo de aprendizagem dos formandos? Porquê?	
	Compreender como é planeado e desenvolvido o processo de avaliação dos formandos nos cursos de formação.	Quais os instrumentos e estratégias de avaliação que são utilizados? Quais os principais critérios e objectivos de avaliação que são valorizados? De que forma a avaliação utilizada contribuiu para o desenvolvimento das aprendizagens e competências dos formandos?	
Caracterizar a forma como são apresentados os conteúdos aos formandos.	Perceber quais os principais aspectos que caracterizam os conteúdos dos cursos de formação e respectiva apresentação aos formandos.	Como caracteriza a forma de apresentação dos conteúdos aos formandos? Quais considera serem as principais vantagens e desvantagens desse tipo de apresentação?	Imaginando-se no papel do formando o que poderia dizer acerca da forma como são apresentados os conteúdos nos cursos online.
	Perceber de que forma os cursos de formação promovem a auto-regulação do processo de aprendizagem dos formandos.	Em que medida considera que os seus cursos permitem aos formandos ter um papel mais autónomo na sua aprendizagem?  Considera que esta é uma dimensão importante na formação que ocorre na modalidade de e-learning? Porquê?	Qual considera ser o papel dos formandos nestes cursos? Mero receptor, delinear o seu próprio caminho, etc Saber p.e. que existem conteúdos que não foram tão bem aprendidos, pedir ao tutor material suplementar, ou seja, ser capaz de identificar as suas falhas e encontrar formas de as ultrapassar. Identificar os principais efeitos/consequências que advêm da utilização desta estratégia nestes cursos de formação
Agradecimentos e Sugestões	Agradecer a disponibilidade do entrevistado. Pedir sugestões.		

APÊNDICE 2

PROTOCOLO DA ENTREVISTA

*(Exemplo)*





## PROTOCOLO DA ENTREVISTA E

*A entrevista realizou-se nas instalações da Empresa Alfa, numa das salas de reuniões, no dia 13 de Novembro de 2009, pelas 11 horas. Inicialmente foram apresentados os objectivos da entrevista como forma de familiarizar o entrevistado com os assuntos que se pretendiam ser tratados e desenvolvidos. Foi garantida, posteriormente, a confidencialidade de todos os dados e pedida autorização para gravar. Cedida a autorização, a entrevista teve início, tendo a duração aproximada de quarenta minutos e decorreu da forma como a seguir se transcreve.*

**Entrevistador:** Gostaria de começar por conhecer um bocadinho mais sobre si, e queria perguntar-lhe qual é a sua formação de base?

**Entrevistado E:** Psicologia Social das Organizações, que tirei no ISPA.

**Entrevistador:** E esta foi a primeira empresa onde trabalhou?

**Entrevistado E:** Sim, foi. Fiz estágio aqui em Recursos humanos e Consultadoria, depois passei para a parte comercial, aqui para o E-learning.

**Entrevistador:** Então e nesta equipa de e-learning quais são as suas funções?

**Entrevistado E:** Trabalho com a parte que tem a ver com a concepção de cursos, faço o acompanhamento dos cursos de formação online. Depois vou para sala com os formandos, faço também a parte da formação presencial.

**Entrevistador:** Após a sua formação, a licenciatura de base, frequentou algum outro curso?

**Entrevistado E:** Vou iniciar agora uma pós-graduação, mas até agora frequentei o Curso de Formação Profissional, tenho o CAP. Depois tenho todos os cursos que nós oferecemos que tenha a ver com pedagogia, que também frequentei, Técnicas de apresentação, Gestão de grupos em sala, Condução de reuniões. Depois na área comercial, Negociação, Persuasão, Gestão de conflitos.

**Entrevistador:** E em relação à tutoria de cursos que faz, quais são as áreas onde desenvolve esse trabalho?



**Entrevistado E:** Faço principalmente nas áreas de pedagogia: Formação de Formadores, Preparar e animar uma formação, Vendas, e penso que é só.

**Entrevistador:** E como é que é feita essa selecção dos cursos que vos são atribuídos?

**Entrevistado E:** É um pouco em função do nosso perfil e dos nossos interesses, por exemplo eu prefiro mais a parte comportamental, a 'A' prefere mais a parte das vendas, portanto não é propriamente aleatório, é um bocadinho em função daquilo que nós preferimos acompanhar. Depois também tem um bocado a ver com os grupos que nós acompanhamos em sala, porque tentamos sempre sermos tutores e depois sermos formadoras em sala, na parte presencial para dar alguma continuidade ao processo e ao acompanhamento das pessoas.

**Entrevistador:** Em termos gerais o que é que diria que é crucial para que um curso *online* tenha sucesso?

**Entrevistado E:** Um curso tem que ser altamente bem estruturado, os objectivos pedagógicos devem ser muito claros e todas as actividades que são concebidas durante o processo de construção do curso devem ser feitas com algum objectivo, nada deve ser feito com vista ao objectivo que nós pretendemos atingir, isto na parte da concepção. Para o sucesso do curso propriamente dito enquanto ele está a decorrer eu acho que é fundamental que fique bem claro para os formandos quais são as regras do jogo, o que é que vamos fazer, como vamos fazer, portanto todas as regras sobre como vai funcionar o curso. Depois durante a formação online a questão do acompanhamento, procurarmos que tipo de problemas as pessoas estão a encontrar, problemas técnicos, de gestão do tempo, se tem a ver com a motivação ou não deles, acompanhá-los durante todo o processo, ver ao longo da semana o que foi feito, o que ficou por fazer. Depois outra coisa que me parece ser também fundamental tem a ver com - eu já fiz outros cursos que não os nossos, tive a oportunidade de fazer comparação – acho que é muito importante durante a formação *online*, porque é uma formação em que as pessoas facilmente podem desmotivar, acho que é importante que as actividades sejam importantes para as pessoas, que sejam muito práticas, que tenham um pouco do âmbito teórico, mas depois que passemos também para a prática. Isso, às vezes, não é possível fazer em todos os cursos porque as pessoas de facto são muito heterogéneas, portanto aí

o tutor tem também um papel importante, porque ele deve ajudar depois a passar da teoria para a prática.

**Entrevistador:** E vocês têm esse tipo de actividades nos vossos cursos?

**Entrevistado E:** Sim, em alguns cursos temos, essencialmente em alguns cursos que não são muito generalistas, cursos que as pessoas procuram para arranjar algumas ferramentas para o seu dia-a-dia. E temos esse cuidado, estou-me a lembrar do curso de Técnicas de Apresentação que quando as pessoas o fazem online, as pessoas procuram-no porque vão fazer uma apresentação daqui a uns tempos. E nós tentamos que todos os exercícios que elas fazem sejam com base naquela apresentação que elas vão fazer no futuro, portanto vamos sempre dando feedback com base em coisas que elas querem fazer. Claro que se estamos a falar de cursos mais genéricos, por vezes é mais difícil particularizar, mas mesmo nesses cursos nós temos sempre em atenção a função das pessoas.

**Entrevistador:** E como têm esse conhecimento do formando, de que forma é que podem determinar quem é, o que faz? Existe a possibilidade de fazer a caracterização individual?

**Entrevistado E:** Sim é possível, mas nem sempre o fazemos, quando temos grupos muito grandes, mas quando temos 3 ou 4 pessoas facilmente o fazemos. Nós sabemos sempre de que empresa é que as pessoas vêm e qual a sua função na empresa e depois tentamos interagir com elas quando fazem exercícios. Também fazemos telefonemas iniciais e aí fazemos a caracterização um pouco do perfil daquela pessoa. Depois fazemos algumas adaptações ao longo do curso. Em alguns cursos é mais fácil porque a pessoa é capaz de definir muito bem o que faz e o que procura. Noutros não é assim tão fácil, mas nós tentamos activamente perceber o que a pessoa está ali a procurar.

**Entrevistador:** Referiu que durante o tempo que ocorre a formação é pedido aos formandos para resolverem algumas actividades. Pode dar exemplo do tipo de actividades que são desenvolvidas? Também ao nível da plataforma online.

**Entrevistado E:** Bem, na plataforma usamos os fóruns para as pessoas partilharem aquilo que está a ser o seu percurso formativo, para colocarem algumas dúvidas que possam interessar ao resto do grupo. Utilizamos muito o e-mail para também haver

alguma confidencialidade em termos de tutoria, para eles se sentirem mais à-vontade. Em termos de actividades de aprendizagem, temos várias, temos exercícios práticos, que são realizados pela pessoa depois de ter algum contacto com os conceitos mais teóricos: por exemplo concebemos uma apresentação com base em princípios de design de informação. Criámos há pouco tempo alguns exercícios de reflexão, convidamos as pessoas a pegar naquilo que estão a trabalhar online e pedimos para fazerem elas próprias a ponte para o dia-a-dia delas, para a prática quotidiana e depois damos feedback em função da informação que também já temos sobre as pessoas. O feedback que damos é sempre com base em perguntas para que as pessoas possam ainda concretizar mais as suas ideias e conseguirem levar dali alguma coisa. Depois temos o e-mail que utilizamos como ferramenta para troca de experiências, de aprendizagens e esclarecimento de dúvidas. Temos também avaliações no final dos módulos, não propriamente para avaliar formalmente competências mas mais para dar referências às pessoas sobre que tipos de competências estão a desenvolver, ou que ainda não desenvolveram. Temos jogos pedagógicos que têm na sua base um objectivo pedagógico relacionado com a formação, temos casos práticos, estudos de caso mesmo, que convidamos as pessoas a reflectirem, a resolverem questões com base no caso. Temos role playing, 1 ou 2, em que convidamos a pessoa a assumir o papel de uma das personagens e vai respondendo a uma série de questões e depois dependendo daquelas respostas vai para um caminho ou para outro, e depois no final há um determinado resultado.

**Entrevistador:** Quando está a construir um curso o que espera do formando? Ou seja, pensam “isto está construído assim e ele vai ter que seguir à risca tudo o que está previsto, ou o formando pode delinear o seu percurso e fazer adaptações em função do que gosta ou lhe interessa mais”. Qual é o espaço de manobra que existe?

**Entrevistado E:** Eu diria que há mais espaço de manobra para o processo de aprendizagem e não tanto para o processo formativo. Nós incentivamos para que haja alguma estrutura, porque nós quando concebemos cursos nós temos sempre o cuidado de começar por abordar os conceitos mais simples e progressivamente ir abordando conceitos mais complexos, e isso implica que haja alguma estrutura em termos de percurso, para que a aprendizagem seja consolidada. Mas a aprendizagem é um processo completamente flexível, é dado um espaço de manobra às pessoas para

fazerem a sua própria gestão do tempo, o que é que fazem primeiro em termos de actividades, se começam primeiro por uma manual, se começam primeiro por fazer módulos interactivos. Portanto aí existe uma clara margem de manobra. Em termos de estrutura do curso claro que há margem de manobra porque as pessoas não são obrigadas a fazer, mas deixamos a sugestão para que haja alguma estrutura, para que a aprendizagem seja progressiva.

**Entrevistador:** Vocês usam a plataforma blackboard. Até que ponto valoriza a existência de uma plataforma que apoie o processo formativo?

**Entrevistado E:** É fundamental para nós trabalharmos, porque acaba por ser uma das principais ferramentas que nós temos em termos de trabalho, porque é ali que nós temos ... é a partir dali que nós conseguimos fazer a gestão da formação toda. Perceber o que as pessoas já fizeram, o que não fizeram, quanto tempo dedicaram a cada actividade, que notas tiveram nos testes. Isso pode ser indicativo de algumas dificuldades que nós não conseguiríamos detectar sem a plataforma. Acaba também por ser uma forma facilitada de às vezes contactar as pessoas, temos também sempre um espaço onde as pessoas podem estar à vontade e fazer os seus desabafos. Portanto, sem a plataforma diria não que era impossível mas que era muito difícil, não teríamos registos tão concretos.

**Entrevistador:** Ainda em relação à plataforma... eu sei já que vocês funcionam com três tipos de tutores: o pedagógico, o técnico e o de conteúdo e que cada curso poderá ter no máximo dois tutores. Qual ou quais destes papéis lhe cabem a si e que tipo de funções estão associadas a cada tipo de tutoria?

**Entrevistado E:** Eu faço apoio técnico, basicamente bloqueio um teste, actualizamos as notas dos testes, programamos tudo o que seja plataforma, fóruns, anúncios, o que é que está disponível, quando e como? Disponibilizamos informação útil para a pessoa na plataforma. A nível de conteúdos... é difícil distinguir a parte pedagógica da parte dos conteúdos quando somos uma só pessoa a fazer, porque, normalmente nos casos dos cursos em que faço tutoria, estão sempre em paralelo. Mas ao nível dos conteúdos eu diria que tem mais a ver com esclarecer dúvidas relativamente a conteúdos teóricos, apoiar a formação e apoiar as pessoas na transferência de conceitos para a prática. A nível pedagógico tem mais a ver com o eu acompanhar o processo de aprendizagem das

peessoas. Nós sabemos como o adulto aprende, sabemos que existem uma serie de especificidades e vamos trabalhar sobre estas próprias especificidades, mais no sentido de incentivar a própria aprendizagem, para que seja contínua, progressiva, se está desmotivado, porque é que está desmotivado, se podemos ou não fazer qualquer coisa. Normalmente eu sou tutora de conteúdos e pedagógica, mas lembro-me de um curso em que eu não dominava o conteúdo, e acompanhava só os formandos no processo mais pedagógico: convidava-os a iniciar as actividades, enviava-lhes o e-mail no inicio da formação com o calendário das actividades, os objectivos do curso, o que é que era suposto fazer, quando e como? E depois ao longo da semana ia acompanhando o que eles estavam a fazer.

**Entrevistador:** Nos vossos cursos como é que seleccionam o tipo de materiais que usam para dar apoio ao processo formativo?

**Entrevistado E:** Todos os cursos têm módulos interactivos onde estão sistematizados os conceitos mais importantes para atingir aquele objectivo. Depois temos sempre um documento de apoio em todos os cursos, mais no sentido de dar mais alguma informação para além daquela que estava dada e que é chave para conseguir atingir o objectivo. Depois temos exercícios, como o estudo de caso por exemplo, temos auto-diagnósticos, temos, em alguns cursos, documentos com algumas referências bibliográficas para as pessoas poderem consultar. Por exemplo, há pouco tempo desenvolvi um curso sobre protocolo e usei uma notícia que saiu no jornal há uns anos atrás sobre protocolo e achei interessante partilhar. Temos ainda outros documentos de apoio por exemplo para as pessoas levarem para casa para prepararem algum exercício.

**Entrevistador:** E em que medida achas que a utilização desses documentos é importante para a formação online?

**Entrevistado E:** Acaba por ser uma mais valia para a pessoa, no sentido em que é sempre uma informação complementar àquilo que é a ideia-chave que está a ser desenvolvida no curso. Depois ajuda também a concretizar as ideias, ajuda-as a passar da parte teórica que é aquilo que é abordado na parte dos módulos interactivos para a parte mais prática e é importante também porque depois as pessoas vão ter feedback a todas as questões que trabalharem ali. Acaba por reforçar... porque para a aprendizagem ser eficaz nós temos que ir reforçando aquilo que está a acontecer e a dar feedback às

peessoas para as ajudar a adquirir os conceitos e depois no dia-a-dia elas consigam utilizar essas ferramentas.

**Entrevistador:** Já referiu há pouco que fazem a avaliação dos cursos, essa avaliação é feita em que níveis? O que pretendem avaliar efectivamente?

**Entrevistado E:** Nós fazemos a avaliação a dois grandes níveis. Avaliamos a satisfação da pessoa sempre no final de todas as acções de formação, depois temos uma avaliação da aprendizagem, que pode ser com vários objectivos. Ao longo de todos os módulos temos uma avaliação de conhecimentos, aí a avaliação é formativa, permite-nos não só a nós formadores perceber qual foi o conhecimento do formando, mas dar também às pessoas uma sistematização daquilo que foram os seus conhecimentos e isso acaba por ser quantificado em termos de nota. Depois temos, no final de cada curso, temos a avaliação de todos os conceitos, e ainda assim é meramente formativa, não tem qualquer peso em termos formativos, nem de certificação. Mas temos avaliações formais, por exemplo no curso de FPF, em que a pessoa tem que obter uma nota mínima para poder ir para sala e para poder depois ter uma certificação formal das suas competências. Portanto avaliamos esses dois grandes níveis, satisfação e a aprendizagem.

**Entrevistador:** E nessas avaliações que tipo de instrumentos utiliza?

**Entrevistado E:** Questionários, para avaliar a satisfação temos um questionário de satisfação, que avalia coisas desde o design de formação online, se foi agradável ou não a forma como os conteúdos foram apresentados, o que achou do papel do tutor, se eles foram bem ou mal acompanhados. Depois a avaliação da aprendizagem é feita com questionários também, com perguntas de escolha múltipla, perguntas de correspondência, para preencher espaços em branco. E tudo perguntas muito objectivas para depois darmos também um feedback objectivo e quantificar aquele objectivo específico quantitativamente também.

**Entrevistador:** Agora queria pedir-lhe que se imaginasse no papel de formando, a frequentar um destes cursos, até porque já sei que já frequentou alguns, como referiu no início da entrevista. E gostaria que me dissesse o que pensa sobre estes módulos, sobre a forma como são apresentados?

**Entrevistado E:** Ok, vou pensar num curso que eu já fiz aqui dentro. De uma forma geral eu acho que os módulos são muito claros e a forma como os conceitos são apresentados é muito simples e muito prática, portanto foi deixada de lado a parte mais conceptual... portanto as ideias são mais concretas. Depois ao nível dos conteúdos, existe um grande nível de interacção entre nós e os conteúdos, ou seja, o conteúdo não é estático não estou simplesmente a ler texto e a processar informação. Enquanto formanda sou convidada a interagir com aquilo que se está a passar. E sou durante vários momentos convidada a fazer uma série de actividades para ir percebendo se estou ou não a envolver-me com aquele comportamento, com aquelas competências. Aspectos mais negativos, alguns módulos são muito longos, isso hoje em dia acaba por se revelar um aspecto negativo porque tem a ver com a não existência de tempo e a dificuldade que existe em compatibilizar a actividade profissional com a realização da formação. Em termos médios um módulo não demora mais que meia hora a fazer, mas isso depois tem mais a ver com o nosso processo de aprendizagem, eu por exemplo para organizar a formação se não fizer esquemas passados dois ou três dias já não me lembro do que aprendi na formação, portanto esses trinta minutos no meu caso duplicam. E às vezes num dia de trabalho é praticamente impossível arranjar uma hora para fazer isso. Parece-me ser o aspecto mais negativo, mas de uma forma genérica os módulos são muito agradáveis, e isso acaba por reduzir a dimensão mais subjectiva que nós temos do tempo a passar porque se for uma coisa muito maçuda eu tenho a sensação de que estou a abdicar de muito mais tempo para aquele módulo do que na realidade. Portanto acho que o tempo é sem dúvida um aspecto negativo, acho que hoje em dia é difícil termos tempos para dedicar à formação, mas depois também como temos um processo de tutoria a formação acaba depois por ajudar a combater a solidão que se sente e a desmotivação que às vezes acompanha a formação online.

**Entrevistador:** E qual é feedback que recebem dos formandos? Corresponde a isso que me está a dizer?

**Entrevistado E:** Sim, é este o feedback que temos dos formandos também, que os módulos são longos porque as pessoas não têm muito tempo, mas que essa dificuldade depois é ultrapassada com o nosso acompanhamento.

**Entrevistador:** Agora, em relação à plataforma online, a F deu-me permissões para poder aceder a alguns cursos, e eu andei por lá a navegar um bocadinho para conhecer

também como funciona a plataforma, os cursos, que tipo de actividades é que a plataforma disponibiliza aos formandos, etc. E então uma das coisas que me gerou alguma curiosidade foi exactamente o facto de a plataforma disponibilizar algumas ferramentas e possibilidades de interacção diferentes e vocês parecem concentrar principal atenção no fórum, se não exclusivamente. Porque é que isso acontece?

**Entrevistado E:** É assim a plataforma tem muito potencial e nós no início quando começámos a fazer a fazer tutoria começámos por utilizar outras ferramentas que não o fórum, utilizámos o chat. Mas depois chegámos à conclusão que o chat implicava que os nossos formandos estivessem disponíveis a uma certa hora e todos em simultâneo. E isso acabava por ir contra aquele que é um dos princípios que nós tentávamos ao máximo seguir que era a flexibilidade em termos de processo, ou seja, as pessoas poderem aceder à plataforma e aos conteúdos quando quisessem, como quisessem, e acabámos por achar que os chats eram muito limitativos e podia constituir algo que era obrigatório, nós não queríamos passar essa imagem da obrigatoriedade, de formalidade, porque queríamos combater também aquela imagem que as pessoas às vezes têm que é o “regresso à escola”. Portanto acabámos por optar essencialmente pelo fórum, uma outra ferramenta que utilizamos é para disponibilização de informação sobre o curso, mas outras ferramentas de interacção não utilizamos. Depois temos o e-mail da tutoria e esse sim diria que é a ferramenta que mais utilizamos. É a partir daí que conseguimos estabelecer o contacto com os nossos formandos.

**Entrevistador:** E resulta bem o e-mail?

**Entrevistado E:** Sim, resulta muito bem, eu diria que resulta ainda melhor do que os telefonemas, porque houve uma altura em que usávamos muito o contacto telefónico. Para já acabava por ser para nós formadores difícil de conciliar toda a nossa actividade com esses contactos, tínhamos que estar no escritório a uma determinada hora, em que agendássemos com a pessoa, e depois sempre uma série de imprevistos e não era possível estabelecer o contacto. Portanto acabámos por privilegiar o email, não acabámos com os telefonemas mas utilizamos os telefonemas só já em última instancia e quando o problema é já difícil de ser resolvido por email. De outra forma utilizamos o email, enviamos o email, temos o compromisso de 24 horas úteis para dar uma resposta, portanto a resposta nunca é dada depois disso, ou quase nunca, eu diria que em ¾ anos



que eu dou tutoria 3-4 respostas demoraram mais que 24 horas. Mas é um compromisso e tentamos sempre que seja cumprido.

**Entrevistador:** Penso que ainda não falamos sobre o processo de concepção dos módulos. Quando parte para a concepção de um módulo em que é que pensa, quais são os cuidados que tem, no fundo como é feito esse processo?

**Entrevistado E:** Eu confesso que no início, era uma coisa estruturada, mas eu acabei por personalizar o meu processo. Porque quando fazia com o apoio da D fazia de uma determinada forma, hoje em dia já faço de uma outra forma, porque também já tem a ver com a minha forma de funcionar. Ok, primeiro passo sempre “Qual é a meta daquele curso?”, “Qual é o objectivo, onde é que eu quero chegar com aquele curso?”, depois vou definir a meta, que é a meta genérica normalmente, sigo uma série de etapas intermédias que eu vou dar ao longo daquele curso para atingir aquela meta, que é aquilo a que nós chamamos os objectivos globais, e esses objectivos globais, regra geral correspondem a um módulo por curso, e nós nunca temos mais de cinco objectivos, para atingir essa meta, por uma questão de espaço na estrutura do módulo, isso hoje em dia também não dá, mas já antigamente nós utilizávamos essa regra, porque parecia que depois o curso ficava muito grande. Então tentamos que esses objectivos sejam depois aqueles objectivos essenciais para a pessoa atingir, para depois chegar à meta do curso. Depois dentro de cada um destes módulos, dentro de cada objectivo global existe uma série de sub-passos que eu vou dar em termos de percurso para atingir aquele objectivo global. Pronto, depois vou definir os conteúdos para cada um desses objectivos específicos, depois penso também... Eu primeiro faço um texto em word e só depois é que passo para o guião propriamente dito, ainda estou no paradigma antigo. Pronto, depois do conteúdo feito penso em exercícios que me vão ajudar a trabalhar, ou a operacionalizar, exercícios práticos. Sei lá, perguntas, exemplos, jogos, ou seja, dinâmicas, a ideia é dinâmicas práticas. Depois penso também na forma como vou apresentar o conteúdo àquelas pessoas. E faço também, à medida que vou fazendo o conteúdo, vou seleccionando aquela informação que é fundamental para atingir aquele objectivo. Posto isto, começo finalmente a desenvolver o guião, com vista a construir depois o módulo interactivo e é aí que eu vou buscar tudo aquilo em que já pensei e vou trabalhá-los de forma a ficarem mais apelativas para as pessoas. E depois terminado o guião vai para os nossos ilustradores para eles montarem o curso.

**Entrevistador:** Ok, então tem esse módulo criado e vai receber um grupo de formandos diferente daquele para o qual criou o curso. Faz alguma adaptação dos módulos, é possível fazer alterações a um curso que já está criado?

**Entrevistado E:** É assim, os módulos só em projectos muito específicos é que são personalizados à população-alvo, portanto só em projectos à medida. De uma forma geral nós tentamos utilizar exemplos que sejam generalistas para conseguir abranger uma população muito grande. E eu sempre que dou exemplo prático e preciso de pegar em alguma função em alguma actividade eu tento que essa seja uma actividade em que muitas pessoas tenham conhecimento de como é que funciona, portanto eu nunca pego em nada muito concreto exactamente para não limitar o universo de pessoas. Mas eu tento mais fazer essa personalização com exercícios e é assim às vezes faço algumas adaptações nos exercícios, ao fim ao cabo para tentar adaptar o mais possível ao lado profissional.

**Entrevistador:** Muito bem, da minha parte penso que seja tudo, não sei se gostaria de acrescentar mais alguma outra informação que pense ser importante...

**Entrevistado E:** Não, penso que não, se depois precisares de mais alguma informação podes pedir.

**Entrevistador:** Muito obrigada pela sua colaboração.

## APÊNDICE 3

### GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS



## GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS

### TEMA A : CARACTERIZAÇÃO DO ENTREVISTADO

<b>Categoria</b>	<b>Sub-categoria</b>	<b>Indicadores</b>
Percurso académico e profissional do entrevistado	Formação de base	Licenciatura em Psicologia Social das Organizações
		Licenciatura em Psicologia clínica e
		Mestrado em Comportamento Organizacional
		Mestrado em Psicologia Clínica e Saúde Mental
	Competências adquiridas	Conhecimentos teóricos
		Diagnóstico e de intervenção
		Investigação científica e organização de informação
		Trabalho em equipa
		Autonomia
		Pensamento crítico
	Outras formações	Certificado de Aptidões Pedagógicas (CAP)
		Cursos de especialização na área da pedagogia
		Cursos da área comercial
		Num software específico de criação de avaliações online
		Programação neurolinguística
		Certificação “Developing Leadership through Emotional Intelligence”
Certificação Internacional de Coaching		
Experiência profissional	Consultas de psicologia clínica	
	Funções no departamento de RH de uma empresa	
Motivações que o levam a trabalhar nesta empresa	Motivações a levaram a optar por trabalhar nesta empresa	A qualidade da empresa e dos serviços prestados
		A possibilidade de integração numa equipa dinâmica e inovadora
		A possibilidade de desenvolver competências em áreas diversas.
		Possibilidade de aplicar os conceitos que estudou
Papel do entrevistado na empresa	Função(ões) desempenhadas na empresa	Consultora e formadora (presencial)
		Tutoria de cursos e-learning
		Criação de conteúdos e cursos e-learning
		Criação de questionários de cursos e-learning

**TEMA B: ASPECTOS PEDAGÓGICOS VALORIZADOS PELO ENTREVISTADO**

<b>Categoria</b>	<b>Sub-categoria</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Unidades de conteúdo</b>
Aspectos que levam ao sucesso/eficácia de um curso ministrado online	No momento da concepção do curso	Desenvolver módulos que motivem os formandos	“Em relação aos módulos, eu penso em primeiro lugar que é importante que os módulos sejam motivadores, que a pessoa esteja a fazê-los e não esteja a olhar para o lado, e que aquilo que esteja a fazer seja mais importante do que tudo que esteja à sua volta.” EA
		Modulos interactivos, com questões/exercícios, desafios	“Depois, serem módulos minimamente interactivos, que não seja só texto a passar, onde sejam propostos desafios, questões, que haja pessoas a mexer, que haja pessoas directamente a falar com os formandos. Isto em relação aos módulos.” EA  “... a interactividade também é importante, não deve, acho eu, estar sempre a acontecer muita coisa ao mesmo tempo num slide, mas deve ser mais rico do que passar slide, slide com texto, slide com texto.” EB  “Os exercícios são sempre uma mais-valia, os exercícios dentro dos próprios módulos, porque as pessoas vão sempre testando, ver se perceberam ou não aquilo que foi transmitido.” EB
		Formular objectivos claros e simples	“Primeiro é isso, os objectivos estarem muito bem definidos, nos módulos haver uma sequência muito clara dos módulos e dentro dos próprios módulos, ou seja, de módulo para módulo e também dentro dos próprios módulos.” EB  “Portanto, estar muito claro quais são os objectivos, quais são as etapas, o que temos que fazer para lá chegar, que conteúdo é que passamos ao longo de cada uma dessas etapas.” ED  “Portanto quanto mais objectivo, quanto mais ao encontro das pessoas for melhor.” EB  “... os objectivos pedagógicos devem ser muito claros...” EE
		Haver seqencialidade lógica e intuitiva dentro dos módulos	“Falando dentro de cada módulo, é muito importante que os objectivos sejam claros, a sequência dos objectivos seja também clara, de tal forma que as pessoas percebem quando finalizaram uma etapa e quando passam para a etapa seguinte,” EB
		Ideias-chave no final de cada módulo permite reorganizar e reforçar esquemas mentais	“Aquilo que eles [os formandos] me costumam dizer como sendo uma mais valia são sempre as ideias-chave no final de cada módulo, aqueles pontos que normalmente focam o mais importante de cada uma das dimensões, os objectivos específicos do módulo, ajuda-os a reorganizar e a reforçar também aquele esquema que eles fizeram com os objectivos definidos inicialmente.” EB

		Uma base bibliográfica forte	“... uma boa base bibliográfica, conteúdos coerentes, fortes, bons, porque é a base;” EC
		Competências do formador que lhe permitam ter criatividade na concepção dos cursos	“... e depois é fundamental a criatividade, embora se calhar há pessoas que não achem, um curso pode perder todo o seu interesse, por mais que esteja bibliograficamente correcto se não tiver uma boa dose de criatividade pode tornar-se maçudo, pode desmotivar bastante.” EC
		Ter mais cuidado na preparação/estruturação que no presencial	“A preparação e estruturação, acho que é o mais crítico.” ED  “Porque se tu não tens um percurso pedagógico totalmente estruturado em sala, se és um <i>expert</i> de conteúdo e dominas aquele assunto é a própria interação com o grupo que vai definir qual é esse percurso. Tanto que existem muitas acções que não têm sequer guião pedagógico ou manual, porque é o próprio formador em sala que vai desenhando esse percurso e em função das perguntas que recebe, do background do formando... é um bocado improvisado, mas também logo aí só consegues improvisar bem se tiveres muito conhecimento atrás de ti.” ED
		Conteúdo bem estruturado	“Em online é impossível isso acontecer, por isso é que muitas vezes nós demoramos muito tempo a desenvolver módulos, porque parece que ao princípio estamos só a passar o curso presencial para e-learning, mas depois quando vamos a ver não existe naquele curso presencial o conteúdo suficiente para fazer a passagem, porque o conteúdo não existe, resulta da interação com as pessoas.” ED  “Um curso tem que ser altamente bem estruturado” EE
		Pensar em actividades que visem algum objectivo pedagógico	“...e todas as actividades que são concebidas durante o processo de construção do curso devem ser feitas com algum objectivo, nada deve ser feito com vista ao objectivo que nós pretendemos atingir...”EE
	Durante a formação (quando está a decorrer)	Acompanhamento da tutoria ao longo de todo o processo	“Depois, dentro da questão da eficácia, haver um acompanhamento por parte da tutoria, o formando saber que se tiver alguma questão ele pode enviar um email, podem telefonar, saber também que se tiverem um fichado um bocadinho para trás vai haver alguém que lhes diz “Olhe, atenção que ainda tem que fazer isto assim e assim”, a dar-lhes feedback sobre aquilo que eles já fizeram.” EA  “Depois durante a formação online a questão do acompanhamento, procurarmos que tipo de problemas as pessoas estão a encontrar, problemas técnicos, de gestão do tempo, se tem a ver com a motivação ou não deles, acompanhá-los durante todo o processo, ver ao longo da semana o que foi feito, o que ficou por fazer.” EE
	Desenvolver actividades praticas	“Acho que é importante que as actividades sejam importantes para as pessoas, que sejam muito práticas, que tenham um pouco do âmbito teórico, mas depois que passemos também para a prática.” EE	

		Interacção do formando com os conteúdos simples e lógica	“...há uma interacção entre o formando e o módulo que tem que ser o mais objectiva, mais lógica e simples possível, para uma pessoa não se perder, não se desmotivar, não “perder o fio à meada”.” EB
		Avaliação das aprendizagens e auto-avaliação	“Depois por último a questão da avaliação, haver de alguma forma a possibilidade de as pessoas serem avaliadas, no sentido de perceberem elas próprias, se já adquiriram todos os conhecimentos que era suposto ou ainda não.” EA
		Usar a tecnologia ao serviço da pedagogia	“Porque estamos a pôr o “E” de “e-learning” à frente de “learning”, portanto, a tecnologia à frente da aprendizagem, e sempre me irritou muito esse conceito de e-learning.” ED  “O princípio sempre foi este “Ok tudo bem, temos aqui uma nova tecnologia, como é que nós podemos melhorar aquilo que nós já fazemos com essa nova tecnologia?”. Portanto se esse for o teu princípio tudo o resto se desenvolve de uma determinada maneira.” ED  “Por isso é que o nosso catálogo - isso até fui eu que decidi pôr desde o início - diz “A tecnologia ao serviço da pedagogia”.” ED
		Explicar muito bem ao formando com vai decorrer o curso	“Para o sucesso do curso propriamente dito enquanto ele está a decorrer eu acho que é fundamental que fique bem claro para os formandos quais são as regras do jogo, o que é que vamos fazer, como vamos fazer, portanto todas as regras sobre como vai funcionar o curso.” EE
Importância do tutor/formador para a aprendizagem	Influência que o tutor/formador exerce	Controlo social da aprendizagem	“Obviamente que isto vai sempre bater à motivação do formando, porque se a pessoa não estiver motivada não é pelo tutor estar ali semana a semana a mandar emails e a pedir para fazer as coisas que ele vai fazer ou que vai ficar mais motivado, mas de qualquer forma saber que não está ali sozinho, não é ele e o seu computador sozinhos, acho que pode de alguma maneira ajudar e se calhar também por uma questão de “Ok, está aqui alguém a controlar-me tenho que fazer boa figura”, ou seja, uma espécie de controlo social da aprendizagem.” EA
		Promover a transferência da teoria para a prática	“... o tutor tem também um papel importante, porque ele deve ajudar depois a passar da teoria para a prática.” EE
		Ajuda a combater a solidão que por vezes se sente na formação online	“...mas depois também como temos um processo de tutoria a formação acaba depois por ajudar a combater a solidão que se sente e a desmotivação que às vezes acompanha a formação online.” EE
		Menos formandos permite tutoria mais personalizada	“E se forem poucos os formandos a quem nós estamos a fazer a tutoria acho que isso permite ser muito mais personalizado.”



Expectativas para os formandos	Curiosidade no que vai aprender	“Acho que o papel de quem aprende tem de ser um papel de alguma curiosidade de se dispor a assimilar aquilo que lhe é apresentado,...” EA
	Ter um papel activo na sua aprendizagem	“...dispor-se a assimilar isso não de uma forma passiva, mas ter alguma capacidade crítica de perceber “Ok será que isto faz sentido, será que isto vem encaixar com coisas que eu já sabia e que se calhar agora não fazem tanto sentido como o que agora estou a aprender”. Portanto, de alguma forma também ter um papel activo, sem ser só receber, receber aquilo que lhe estão a dizer.” EA
	Sejam coerentes ao longo da formação	“Eu espero que eles sejam coerentes. Quer dizer, eu sinto-me extremamente frustrada quando faço a tutoria e estou a falar com eles e depois chega dois dias antes e não têm nada feito e vão fazer tudo no dia anterior” EC
Compensar a flexibilidade dos cursos e-learning	Orientação do formando ao longo do processo	“Eu diria que no decorrer do curso é fundamental o acompanhamento por parte do tutor, é fundamental, porque é muito fácil – e nós vemos isso ao longo da formação – que as pessoas por terem uma flexibilidade tal se percam ao longo do processo.” EC
	Dar conforto ao formando	“E a tutoria permite ter algo muito semelhante àquilo que tens em sala e acaba por ser um conforto que é sentido por parte dos formandos” EC
Faz a adaptação ao publico-alvo	Tratamento específico em função do grupo de formandos	“O que pode variar quando o curso está a decorrer é o tratamento por parte da tutoria em relação às pessoas, ou talvez depois a escolha de casos a tratar na formação presencial.” EC
Deve ter experiência	A ministrar formação online	Por exemplo, uma das coisas que já foi muito sentida em diversas ocasiões, é quando são pessoas que não estão tão habituadas a ministrar a formação online, estão mais familiarizadas com a formação presencial, já por uma ou outra vez não correu bem” EC
Níveis de interacção diferentes	No início é mais intenso	“Portanto pensando no início, no meio e no fim, tens que pensar que a intervenção da tutoria é diferente no início, no meio e no fim, quer a nível da intensidade quer ao nível dos objectivos.” ED  “Entao e quando é que tem que ser mais intenso? No inicio, aqui é o momento critico, tu tens que garantir... tem a ver com o modelo da Salomon.” ED
	Maior esforço da tutoria para integração do formando	“Portanto, no inicio tens que a pessoa se integra e tem que se integrar a vários níveis: tem que ultrapassar a barreira da tecnologia, quando é a primeira vez tem que ultrapassar o facto de ser desconhecido esta modalidade do e-learning, tem que se integrar num grupo quando existe um grupo, portanto existe aqui um grande esforço da tutoria.” ED

Modelo de tutoria	Tutor técnico	Esclarecimento de dúvidas técnicas	<p>“Quando eu penso em tutoria, e penso no acompanhamento quer de módulos e-learning, quer módulos blended, pensando estruturar os vários papéis do tutor eu penso sempre a três níveis:” ED</p> <p>O tutor técnico é aquela pessoa que está disponível e que recebe aquelas mensagens do género “ Não consigo entrar”, “Perdi a minha password”, pronto toda essa parte que tem a ver com a tecnologia e com o acesso aos conteúdos, isto é o papel do tutor técnico.</p>
		Ocupa 80 a 90 % de interações	“Isto que diria que ao nível da interação é capaz de ocupar 80 a 90 % de interações.” ED
		Gestão dos testes de avaliação	“... basicamente bloqueio um teste, actualizamos as notas dos testes, programamos tudo o que seja plataforma, fóruns, anúncios, o que é que está disponível, quando e como?” EE
		Disponibiliza informação na plataforma	“Disponibilizamos informação util para a pessoa na plataforma.” EE
	Tutor pedagógico	Está atento ao progresso dos formandos	“Depois, o que é que é um tutor pedagogo ou o tutor motivador? É aquele tutor que esta atento ao progresso dos formandos,” ED
		O contacto é proactivo no sentido de motivar à participação	“... que verifica se eles estão a entrar ou não plataforma e que contacta proactivamente no caso de eles não estarem a entrar, estarem a abandonar, etc.” ED
		Não necessita conhecer o conteúdo	“Agora tu não precisas de conhecer o conteúdo, tens é que saber qual é o percurso que eles têm que fazer e ser proactivo a reagir e a contactá-los.” ED
		Tem competência diferentes que permitam acompanhar o formando no processo de aprendizagem	<p>“Quem faz este papel [aponta para o tutor pedagógico] tem que ter competências diferentes, tem que saber mais de pedagogia, sobre motivação, como é que se motiva, o que é que uma pessoa tem que fazer para se sentir acompanhado, etc.” ED</p> <p>“A nível pedagógico tem mais a ver com o eu acompanhar o processo de aprendizagem das pessoas.” EE</p>
		Incentivar/ motivar o formando no processo de aprendizagem	“Nós sabemos como o adulto aprende, sabemos que existem uma série de especificidades e vamos trabalhar sobre estas próprias especificidades, mais no sentido de incentivar a própria aprendizagem, para que seja contínua, progressiva, se está desmotivado, porque é que está desmotivado, se podemos ou não fazer qualquer coisa.”

	Tutor de conteúdo	Tutor expert	“Conteúdo (desenha no papel um esquema). Este é o tutor “expert”.” ED
		Fornecer mais explicações sobre determinado conceito/ conteúdo	“É um aluno que vê um determinado módulo, não percebe determinado conceito e que precisa de mais explicações sobre isso.” ED “Mas ao nível dos conteúdos eu diria que tem mais a ver com esclarecer dúvidas relativamente a conteúdos teóricos, apoiar a formação e apoiar as pessoas na transferência de conceitos para a prática.” EE
		Em cursos blended é o formador presencial	“No nosso caso, quem faz a tutoria de conteúdo é o formador presencial, no caso de blended...” ED
		Em cursos e-learning é quem cria o guião	“... e no caso de não ser blended é o formador que faz os conteúdos e valida o guião, portanto é o responsável técnico pelos conteúdos.” ED
	Intervenientes	No máximo envolvem duas pessoas por curso	“Aqui na empresa nós já tivemos uma reunião, e o que ficou definido foi: nunca há mais de duas pessoas a acompanhar um curso, não quero cá confusões, já duas é muito (risos), mas como temos aqui competências tão diferentes é complicado às vezes termos apenas uma.”
		Tutor técnico + tutor pedagógico	“A pessoa tem que fazer dois papéis, ou faz a parte técnica e de pedagogia, que é muitas vezes aquilo que “E” faz.” ED
		Tutor de conteúdos + tutor pedagógico	“Ou então faz a parte de conteúdos e de pedagogia que é a parte que a “A”, a “B”, a “C” fazem.” ED
Heterogeneidade e dos formandos	Cursos iguais para populações diferentes	Quando a formação é sobre um mesmo tema	“Bem, temos que fazer a distinção entre cursos intra e cursos inter, porque... se bem que a base dos módulos são sempre iguais, não vou estar a fazer um curso sobre um mesmo tema para cada população que aparece.” “Quando construímos os nossos de catálogo, os Inter, tentamos sempre ver quem é que pode comprar este curso? Quem são as pessoas? Nem sempre os cursos são muito específicos de forma a adaptar àquele público-alvo.” EC

	Utilização de exemplos adaptáveis a diferentes contextos	<p>“Nos cursos inter, ou nos cursos intra em que esse pedido não seja feito, é claro que há um tema e nesse tema... quando nós estamos a fazer um módulo nós tentamos colocar sempre vários exemplos que possam ser utilizados em vários contextos.” EB</p> <p>“Por exemplo um curso de ‘Negociação’ tentamos ao máximo não dar exemplos comuns, já escolhemos pessoas secalhar com um certo estatuto, os exemplos não são tão caseiros, são mais da área profissional. Num curso de ‘Gestão do tempo’ por exemplo, este curso é demasiado amplo e qualquer pessoa de qualquer área pode fazer este curso e aí os exemplos já são mais transversais, são mais gerais.”</p> <p>“De uma forma geral nós tentamos utilizar exemplos que sejam generalistas para conseguir abranger uma população muito grande.” EE</p>
	Adaptação da linguagem, exemplos e personagens	“Na linguagem que utilizamos, nos exemplos que damos, nas personagens que escolhemos.” EC
Cursos adaptados à população	Em função do pedido do cliente	“Se estivermos a falar de um curso intra empresa, em que nós vamos a uma empresa específica, e se a empresa nos pedir para nós adaptarmos exemplos, casos específicos, aí nós fazemos, pegamos nos módulos e adaptamos àquela empresa, com aqueles casos, àquela realidade.” EB
	Cursos feitos à medida para projectos específicos	<p>“Podemos ter para uma empresa específica, digamos assim, que nos dá os conteúdos e nos dizem “Nós gostávamos de ter isto assim online” e nós até podemos não ter esse curso mas trabalhamos nele para depois colocar na plataforma deles, e aí temos um curso que é do início ao fim específico para aquele público.” EC</p> <p>“É assim, os módulos só em projectos muito específicos é que são personalizados à população-alvo, portanto só em projectos à medida.” EE</p>
	Adaptação na sala de aula	“Ainda assim, principalmente nos cursos blended, quando são cursos inter, quando tem pessoas de várias empresas, nós em sala tentamos fazer depois o ajuste.” EB
	Realização de exercícios baseados nos interesses/ funções dos formandos	<p>“E nós tentamos que todos os exercícios que elas fazem sejam com base naquela apresentação que elas vão fazer no futuro, portanto vamos sempre dando feedback com base em coisas que elas querem fazer.” EE</p> <p>“E eu sempre que dou exemplo prático e preciso de pegar em alguma função em alguma actividade eu tento que essa seja uma actividade em que muitas pessoas tenham conhecimento de como é que funciona...” EE</p> <p>“Mas eu tento mais fazer essa personalização com exercícios e é assim às vezes faço algumas adaptações nos exercícios, ao fim ao cabo para tentar adaptar o mais possível ao lado profissional.” EE</p>

Estratégias utilizadas	Welcome call	Para dar as boas vindas	“Procuramos sempre fazer uma “Welcome call”, portanto um telefonema inicial, para ... dar as boas vindas...” ED
		Para o formando ter o lado humano	“...para a pessoa ouvir uma voz, ter o lado humano” ED
		Explicar o que vai acontecer	“... explicar o que vai acontecer, é quase como colocar um farol ali a iluminar o caminho. Portanto, garantir que eles arrancam.” ED
		Para terem uma caracterização do formando	“Também fazemos telefonemas iniciais e aí fazemos a caracterização um pouco do perfil daquela pessoa.” EE
	Foruns	Permite tirar duvidas	“... por exemplo, tinha, nomeadamente a questão dos fóruns, que seria uma estratégia que nós tentávamos sempre potencializar de maneira a que as pessoas pudessem ir ao fórum, conversar umas com as outras, para tirar dúvidas,.” EA
		Estratégia de partilha de conhecimentos	“... até às vezes para criar um sentimento mais de grupo... portanto isto seria sempre mais uma estratégia de partilha.”EA  “Agora, eles têm fóruns, podem utilizar os fóruns, se bem que há grupos que utilizam muito e que acham uma mais-valia partilhar os conhecimentos e pôr questões,...”EB  “Bem, na plataforma usamos os fóruns para as pessoas partilharem aquilo que está a ser o seu percurso formativo, para colocarem algumas dúvidas que possam interessar ao resto do grupo.” EE
		De utilização livre, não é obrigatório	“e digo que “O fórum pode ser muito engraçado, porque podem trocar ideias, até em relação aos exercícios que vão fazer, e pode ser bastante produtivo, ou pode não servir rigorosamente para nada se vocês decidirem não aparecer lá”. Pronto, eu não os posso obrigar a ir, mas depois vou sempre “picando” para eles participarem.” EC
		Promove a interação entre conteúdos e formandos	“Mas por outro lado, também para as pessoas individualmente, procurar sempre interactividade com os conteúdos, aparecer durante o módulo uma pergunta a que a pessoa tinha que responder.” EA
		Promove a dinamização de grupos	“Mas posso dizer que já vi fóruns muito giros, em termos de dinamização de grupos é muito mais forte...” EC
		Criam uma relação mais forte entre as pessoas	“...as pessoas criam uma relação muito maior, nem que seja pelo facto de fazerem piadas, ou um comentário ao que o outro disse.”EC

		Maior envolvimento no processo de aprendizagem	“E isto permite também que durante a formação online eles estejam juntos, e neste sentido envolvem-se muito mais.” EC
			“para colocarem algumas dúvidas que possam interessar ao resto do grupo.” EE
	Role-playing	Colocar a pessoa a resolver uma situação da vida real	“E ainda a aplicação de casos, que é expor-se o conteúdo e depois fazer-se um desafio em que a pessoa, perante uma situação real, vai ter que ir buscar o conteúdo que foi apresentado e aplicar àquela situação.” EA “Sim, os casos práticos são exemplos para conseguir ilustrar a situação.” EC
		A pessoa deve resolver um problema	“Temos roll plays, 1 ou 2, em que convidamos a pessoa a assumir o papel de uma das personagens e vai respondendo a uma série de questões e depois dependendo daquelas respostas vai para um caminho ou para outro, e depois no final há um determinado resultado.” EE
	Caixa de correio/ email	Para estabelecer contacto com os formandos	“Depois temos o e-mail da tutoria e esse sim diria que é a ferramenta que utilizamos... é a partir daí que conseguimos estabelecer o contacto com os nossos formandos.” EE
		Para lançar desafios	“... temos também um email disponível que eles sabem que podem utilizar se quiserem entrar em contacto connosco, nós tentamos também por vezes entrar em contacto com eles. Às vezes lanço alguns desafios, nomeadamente “Vão ao fórum ver a questão que está colocada”.” EB
		Para “abandar” os formandos	“... porque às vezes as pessoas deixam as coisas para o fim, e isso, parecendo que não, estando sempre a receber e-mails “Não se esqueça que ainda falta X ou Y” ajuda-os a abandar e a ...” EB
		A frequência de envio depende do tipo de formação e dos conteúdos	“Ao nível dos contactos, aqui é mais e-mail, são mais ou menos espaçados em função de ser e-learning, de ser blended, do conteúdo, do tempo que eles têm, se a pessoa já tem experiência ou tem falta de experiência.” ED
		Confidencialidade	“Utilizamos muito o e-mail para também haver alguma confidencialidade em termos de tutoria, para eles se sentirem mais à-vontade.” EE
		Permite a troca de experiências e de aprendizagens	“Depois temos o e-mail que utilizamos como ferramenta para troca de experiências, de aprendizagens” EE
		Permite o esclarecimento de dúvidas	“Depois temos o e-mail que utilizamos como ferramenta ...e esclarecimento de dúvidas.”EE

		Compromisso de resposta em 24h uteis	“De outra forma utilizamos o email, enviamos o email, temos o compromisso de 24 horas uteis para dar uma resposta, portanto é resposta nunca é dada depois disso, ou quase nunca, eu diria que em ¾ anos que eu dou tutoria 3-4 respostas demoraram mais que 24 horas. Mas é um compromisso e tentamos sempre que seja cumprido.” EE
Entraves à aprendizagem	Temáticas que não interessam aos formandos	Promovem a desmotivação	“Para ser motivador eu penso que, em primeiro lugar, deve tratar um tema que interesse à pessoa, e sem dúvida que isso nós não podemos controlar porque as pessoas acabam por se inscrever em cursos para cumprir as x horas de formação que têm que ter por ano, e que por vezes não lhes interessa muito frequentar.” EA
	Falta de disciplina dos formandos	Perdem a continuidade dos conteúdos	“E o que me deixa mesmo muito frustrada é principalmente em cursos como o de Formação Pedagógica de Formadores, em que as regras são muito mais restritas, as pessoas só aparecem em sala quando não percebem nada do que se passou para trás, e isso acontece duas ou tres vezes ao longo do curso, não podem terminar a formação se não tiverem tudo feito e depois esperam até à vespera e estão a ligar 30 vezes desesperados, porque as coisas não funcionam,” EC
		Fortalece o facto de haver barreiras tecnológicas	“... existem sim barreiras tecnológicas, mas que se fizerem tudo com tempo é perfeitamente superável. E isto deixa-me frustrada porque eu estou com eles em sala e digo-lhes isto e depois eles não fazem ... é muito frustrante.” EC
	Alguns módulos muito longos	Falta de tempo dos formandos	“Aspectos mais negativos, alguns módulos são muito longos, isso hoje em dia acaba por se revelar um aspecto negativo porque tem a ver com a não existência de tempo...” EE  “Portanto acho que o tempo é sem dúvida um aspecto negativo, acho que hoje em dia é difícil termos tempos para dedicar à formação...” EE
		Dificuldade em compatibilizar a actividade profissional com a formação	“e a dificuldade que existe em compatibilizar a actividade profissional com a realização da formação.” EE  “E às vezes num dia de trabalho é praticamente impossível arranjarmos uma hora para fazer isso.” EE

**TEMA C: CONCEPÇÃO DOS GUIÕES**

<b>Categoria</b>	<b>Sub-categoria</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Unidades de conteúdo</b>	
Actividades/ estratégias privilegiadas	Aprendizagem individual	Interacção única entre tutor e formando	“... eles têm sempre os fóruns, como eu já disse, mas a aprendizagem é mais individual e feita em contacto com o tutor.” EB	
	Privilegio pela utilização de práticas assíncronas	Falta de disponibilidade dos formandos	“Eu estive envolvida nos primeiros projectos, em que nós tentámos fazer inclusivamente chats e era muito difícil por vezes conseguirmos combinar com as pessoas porque têm os seus próprios ritmos de trabalho, os seus fluxos de trabalho, é muito difícil conseguir fazer com que a toda a hora – conseguia-se mas era muito complicado – que as pessoas estivessem ali.” EB	
		Difícil conciliação de timings pelos formandos	“lá está uma das vantagens do e-learning é as pessoas irem fazendo ao seu ritmo e ajustando aos seus timings e às vezes não era fácil eles conciliarem.” EB	
		Vai contra os princípios que defendem de flexibilidade no processo	“Mas depois chegámos à conclusão que o chat implicava que os nossos formandos estivessem disponíveis a uma certa hora e todos em simultâneo. E isso acabava por ir contra aquele que é um dos princípios que nós tentávamos ao máximo seguir que era a flexibilidade em termos de processo, ou seja, as pessoas poderem aceder à plataforma e aos conteúdos quando quisessem, como quisessem...” EE	
		Ferramentas síncronas são limitativas e constitui algo que é obrigatório	“... e acabámos por achar que os chats eram muito limitativos e podia constituir algo que era obrigatório, nós não queríamos passar essa imagem da obrigatoriedade, de formalidade, porque queríamos combater também aquela imagem que as pessoas às vezes têm que é o “regresso à escola”.”EE	
	Pouca utilização de práticas/ferramentas colaborativas	O tempo dos formandos como entrave		“Talvez por questões de tempo dos próprios participantes, porque é muito difícil.” EB
		Não haver obrigatoriedade de utilização		“E depois eu também acho que nós não podemos forçar a utilização de ferramentas colaborativas.” ED “Eu sou um bocado contra a obrigação de participar, as pessoas participam porque tem que se sentir identificadas.” ED
	Exemplos de exercícios	Argumentário de venda		“... Técnicas de Venda, no fim de eles verem o módulo, eles saem do módulo, concluem o módulo e depois têm um exercício cujo objectivo é fazer um argumentário de venda, ou é tentar fazer X perguntas abertas, fechadas.” EB



		Preencher um guião e enviar para a tutoria	“Por exemplo da Formação de Formadores eles também têm que preencher um guião e enviar para a tutoria.” EB
		Construção de apresentações	“Outros cursos ainda têm a componente, por exemplo Técnicas de Apresentação, as pessoas fazem pequenos exercícios, constroem pequenas apresentações e depois o tutor dá feedback sobre isso, o que também é uma forma de avaliação.” EA  “Por exemplo num outro curso que é completamente diferente “Design de meios e suportes pedagógicos”, que tem essencialmente a ver com a construção de apresentações em Powerpoint, aí eles já constroem e corrigem powerpoints que deixamos na plataforma.” EC
		Exercícios de reflexão para transferência de conhecimentos para a prática	“Criámos há pouco tempo alguns exercícios de reflexão, convidamos as pessoas a pegar naquilo que estão a trabalhar online e pedimos para fazerem elas próprias a ponte para o dia-a-dia delas, para a prática quotidiana e depois damos feedback em função da informação que também já temos sobre as pessoas.” EE
	Importância dessas actividades/estratégias	Promove uma aprendizagem mais dinâmica	“Um maior dinamismo, diria eu, em termos da aprendizagem” EC
		Melhora a aprendizagem	“... uma maior aprendizagem também, porque nós sabemos que quando as coisas são muito monótonas ninguém consegue” EC  “E no que toca à retenção da aprendizagem, quando aplicas estás a reter muito mais, estás a maximizar a aprendizagem.” EC
		Promove uma maior concentração	“Ninguém aguenta muito tempo com o máximo de atenção e como tal essa diversidade permite uma concentração maior.” EC  “... porque é suficiente para quebrar e permitir à pessoa um pequeno momento para pensar.” EC
Recursos privilegiados	Recursos materiais	Legislação	“... ainda agora há um projecto para uma seguradora, e as pessoas precisam de ter acesso à lei, e aí eu vou colocar a lei como documento de apoio,...” EA
		Auto-diagnóstico	“Se por exemplo são cursos que metem muita introspecção, para uma análise da pessoa, e há fichas de auto-diagnóstico, então também faz sentido introduzir esses recursos no curso.” EA

	Manual do curso em suporte papel e digital	<p>“Depois, todos eles têm vários documentos de apoio que de alguma forma são não só uma síntese do que a pessoa viu mas também desenvolvem mais alguns temas que ficariam muito pesados a serem desenvolvidos no módulo online.” EA</p> <p>“Depois, no curso em si, em termos do que facultamos aos formandos, há sempre o manual em suporte de papel, que é enviado para o formando caso seja e-learning.” EC</p>
	Exercícios disponibilizados na plataforma	“Depois podem existir casos, que também são encontrados na plataforma, regra geral em formato digital “pdf”, que dependem dos exercícios e isso depois vai depender de curso para curso.” EC
	Módulos interactivos	“Todos os cursos têm módulos interactivos onde estão sistematizados os conceitos mais importantes para atingir aquele objectivo.” EE
	Documentos de apoio	<p>“Depois temos sempre um documento de apoio em todos os cursos, mais no sentido de dar mais alguma informação para além daquela que estava dada e que é chave para conseguir atingir o objectivo.” EE</p> <p>“Temos ainda outros documentos de apoio por exemplo para as pessoas levarem para casa para prepararem algum exercício.” EE</p>
Objectivos da sua utilização	Complementa as informações dadas nos módulos interactivos	“Acaba por ser uma mais valia para a pessoa, no sentido em que é sempre uma informação complementar àquilo que é a ideia-chave que está a ser desenvolvida no curso.” EE
	Permite concretizar ideias	“Depois ajuda também a concretizar as ideias, ajuda-as a passar da parte teórica que é aquilo que é abordado na parte dos módulos interactivos para a parte mais prática e é importante também porque depois as pessoas vão ter feedback a todas as questões que trabalharem ali.” EE
Modo de selecção dos materiais que dão apoio aos conteúdos da formação	Em função dos conteúdos do curso	“Normalmente é em função dos conteúdos, porque, por exemplo, ainda agora há um projecto para uma seguradora, e as pessoas precisam de ter acesso à lei, e aí eu vou colocar a lei como documento de apoio, porque não faz sentido estar a colocá-la dentro do módulo e a pessoa estar a ler aquilo.” EA
	Consulta de bibliografia variada	<p>“Bom, na fase da concepção utilizamos livros, textos, bibliografia.” EC</p> <p>“Pode ser de várias fontes, podem ser livros editados, podem ser estudos publicados, etc.” EC</p>

	Eficiência dos recursos no processo de aprendizagem dos formandos	Depende das formas de aprendizagem de cada formando	“Eu considero que são importantes, se são eficientes ou não acho que depende muito da forma como as pessoas aprendem. Se as pessoas gostam mais de aprender lendo, estudando, com um papel, a fazer apontamento, acho que sim. Se são pessoas que preferem a acção se calhar são menos interessantes para elas.” EA
		Quando promovem reflexão nos formandos e o auto-questionamento	“Mas tudo o que seja, por exemplo, pequenos testes de auto-diagnóstico acho que sim, porque em primeiro lugar motivam e depois fazem a pessoa pensar, questionar-se.” EA
Processo de construção de um guião	Plano standart	Definição do objectivo geral e específicos	“Cada módulo tem que ter um objectivo geral, pronto isso é logo a primeira coisa a ser estabelecida e este objectivo geral tem que estar – imagina que há uma espinha [ver esquema desenhado pela entrevistada em anexo] – tens o objectivo geral do curso e depois tens uma espinha, imagina uma estrutura, são os vários objectivos específicos do curso, mas dentro de cada objectivo – e é aqui que parece o módulo – temos também um objectivo geral e depois os vários objectivos específicos.” EB
		Processo personalizado	Relacionado com as crenças do guionista
	Relações com a formação presencial	Semelhante	“Portanto sempre foi esse o meu grande princípio. Isto significa que a maneira como eu construo uma formação em sala é quase a mesma como a maneira como eu construo uma formação à distância.” ED
		Por vezes é a reprodução do que se faz em sala	“Pode parecer um bocado estranho mas muitas vezes estamos a reproduzir no e-learning aquilo que fazemos em sala.” ED
	A importância de um “storyboard”	Contar uma história	“Depois eu acho que cada módulo deve ter uma história. Quando eu digo “storyboard” tu tens que estar a contar uma história.” ED
		Promover a aprendizagem	“Para mim as histórias têm um poder enorme para a aprendizagem.” ED
		Captar a atenção dos formandos	“Aliás, um formador está em sala e depois pára e diz “Tenho uma história para vos contar”. Toda a gente fica com atenção.” ED
		Contribuir para a memorização	“E para tu decorares... até por uma questão de memória, para alguma coisa fazer sentido na tua cabeça,” ED

		Facilitar a integração de novos conceitos	“... uma história dá-te um fio condutor e facilita muito mais a integração de novos conceitos, que faz sentido numa narrativa e não são factos soltos.” ED
	Entraves	O tempo	“Pronto, é lógico que a tecnologia tem limites e há outro limite que é o tempo de desenvolvimento.” ED
Preocupações	Com o publico-alvo	Adaptação do curso ao publico abrangente	“É assim, quando um curso é feito define-se uma população-alvo, por exemplo, “este curso vai ser para gestores de equipas”. Portanto, à partida, o curso vai estar dirigido para essas pessoas.” EA
		Adaptação dos objectivos do curso ao publico-alvo	“Há sempre uma ficha de concepção do curso que explica porque é que aquele curso vai ser criado qual é o objectivo, e a quem é que se dirige.” EA
		Adaptação dos conteúdos e modo de apresentação à população	“E aí sim, nós já vamos à partida começar a construir um curso sabendo se é uma população de comerciais, se são pessoas ligadas à área do marketing, etc. E então aí já se adapta não só os conteúdos mas a maneira também de os apresentar às populações a que é suposto os cursos estarem dirigidos.” EA
		Conhecer a empresa e respectivas funções	“Nós sabemos sempre de que empresa é que as pessoas vêm e qual a sua função na empresa e depois tentamos interagir com elas quando fazem exercícios.” EE
	Com a construção do modulo	Ser objectivo e claro	“Portanto, quando eu estou a construir tento tornar o módulo o mais objectivo e simples possível...” EB
		Responda aos objectivos	“tendo o principal dos conteúdos e claro respondendo aos objectivos que foram estabelecidos para esse módulo...” EB
		Permita interacções para não se tornar monótono	“e tentar fazer com que não seja um módulo monótono, tentar fazer com que haja algumas interacções, alguns exercícios, muitas metáforas, muitos diálogos... qualquer coisa que os motive a aprender mas também que não os distraia, tentar ali arranjar um meio termo - que nem sempre é fácil...” EB
Com a tecnologia	Perceber em que medida ela contribui ou não para a aprendizagem	“É preciso ver, também, o que é que essa tecnologia tem por trás. Já me aconteceu ter casos de projectos em que eu digo “não vale a pena usar e-learning pelas características daquele projecto”, não traz qualquer valor acrescentado.” ED	
Método/estratégias individuais	Definição do plano	Para quem se dirige o curso	“Parto sempre dos destinatários, quem é que dirige...” ED

		Definição dos objectivos globais e meta	<p>“... e quais são os objectivos? Que tipo de objectivos?” ED</p> <p>“Ok, primeiro passo sempre “Qual é a meta daquele curso?”, “Qual é o objectivo, onde é que eu quero chegar com aquele curso?”, depois vou definir a meta, que é a meta genérica normalmente, sigo uma série de etapas intermédias que eu vou dar ao longo daquele curso para atingir aquela meta, que é aquilo a que nós chamamos os objectivos globais” EE</p>
		Objectivos globais correspondem a cada módulo	<p>“... e esses objectivos globais, regra geral correspondem a um módulo por curso, e nós nunca temos mais de cinco objectivos, para atingir essa meta, por uma questão de espaço na estrutura do módulo, isso hoje em dia também não dá, mas já antigamente nós utilizávamos essa regra, porque parecia que depois o curso ficava muito grande.” EE</p>
		Taxonomia de Bloom	<p>“Aí por uma questão de facilidade pego sempre na taxonomia de Bloom, sei que há outras mas esta facilita.” ED</p>
	Definição dos conteúdos	Ver o que já existe	<p>Portanto, eu vou ver sempre aquilo que já existe pode haver um modelo que possa ser utilizado, “ EB</p>
		Pesquisa bibliografica	<p>depois faço a pesquisa bibliográfica, tenho mais ou menos uma ideia dos principais autores que estão a trabalhar nessa área, e vou buscar. “ EB</p>
		Validação com especialista da area	<p>Faço uma primeira estrutura, novamente valido, costumo validar com o Professor X, ou com um especialista da área. “ EB</p>
		Definir a estrutura	<p>A partir daí encho a estrutura com os conteúdos.” EB</p>
	Formas de interacção	Definidas em função do tipo de objectivos	<p>“... depois em função de ser só e-learning, ou de ser blended penso em várias formas de interacção que servem melhor aqueles objectivos, penso se são objectivos, comportamentais, se têm mais estudo de caso, se são mais pergunta-resposta.” ED</p>
		Definir os sub-passos dentro de cada módulo	<p>“Depois dentro de cada um destes módulos, dentro de cada objectivo global existe uma série de sub-passos que eu vou dar em termos de percurso para atingir aquele objectivo global.” EE</p>
		Definição dos exercícios dinâmicos e práticos	<p>“Pronto, depois do conteúdo feito penso em exercícios que me vão ajudar a trabalhar, ou a operacionalizar, exercícios práticos. Sei lá, perguntas, exemplos, jogos, ou seja, dinâmicas, a ideia é dinâmicas práticas.” EE</p>
		Desenvolver um guião apelativo	<p>“Posto isto, começo finalmente a desenvolver o guião, com vista a construir depois o módulo interactivo e é aí que eu vou buscar tudo aquilo em que já pensei e vou trabalhá-los de forma a ficarem mais apelativas para as pessoas.” EE</p>

	Partir do mais simples para o mais complexo	Promove uma aprendizagem mais consolidada	“Nós incentivamos para que haja alguma estrutura, porque nós quando concebemos cursos nós temos sempre o cuidado de começar por abordar os conceitos mais simples e progressivamente ir abordando conceitos mais complexos, e isso implica que haja alguma estrutura em termos de percurso, para que a aprendizagem seja consolidada.” EE
Diferentes cenários	Cenário A – o curso já existe na modalidade presencial	Conversa com o formador presencial para pedir informação	“Em teoria podemos partir de um cenário em que o curso já existe no presencial, e temos que adaptar, ou então outro cenário em que estamos a criar algo de raiz. Portanto vamos começar no cenário A, se o curso já existe, na modalidade presencial, eu vou falar com o formador para fazer o levantamento de tudo o que existia para aquele curso.” ED
		O formador presencial faz uma formação para o guionista	“O ideal nesse caso era a pessoa fazer uma formação só para mim, eu fiz isso em alguns casos, com um flipchart o formador faz uma formação só para mim, condensada, simulava o que ia fazer em sala.” ED
		Utilizar o manual para fazer documentos de apoio	“Depois com o manual completávamos com documentos de apoio etc.” ED
		Procurar o que é mais actual	“Depois temos pessoas como o “S” que como está na Universidade é obrigado a estar sempre o mais actualizado possível e a ler todos os artigos sobre o assunto. Aí nem vale a pena pedir porque ele já tem o que é mais actual.” ED
		Ver o que a concorrência está a fazer	“Depois muitas vezes vamos ver o que a concorrência está a fazer e perceber que tópicos é que abordam para ver se há alguma coisa que a concorrência fale que nós não estamos a contemplar e aí temos que completar com alguma coisa.” ED
		Dirigir o curso para os destinatários	“Depois também pensamos para quem nos estamos a dirigir e se esses módulos são apenas para aqueles destinatários, se é só para gestores ou se fazemos o mesmo curso para gestores e para técnicos, para perceber se vamos ter um tronco comum depois com módulos.” ED

		Definir a modalidade do curso em função do tipo de objectivos	<p>“Depois fazemos aquela análise dos objectivos, definimos se o curso vai ser so e-learning ou vai ser as duas coisas.” ED</p> <p>“Se for as duas coisas temos que definir o que fica no e-learning e o que fica no presencial, porque depois os objectivos não vão ser os mesmos. Conheces a taxonomia de Bloom não é? Do saber-ser, saber-fazer e saber-saber. É lógico que no e-learning concentra-se mais o saber e no fazer e concentramo-nos no presencial na parte do ser, do estar. Entao a parte e-learning é dirigida a pessoas, no curso de vendas por exemplo, ou que estão a chegar às vendas portanto dá a estrutura de abordagem comercial com as várias etapas, desde o contacto até ao processo da venda. O que é que faz o blended? Trabalha o lado comportamental, faz <i>roll plays</i> , simulas que rtens que vender coias a uma pessoa, portanto é a aplicação pratica disto. Então, num trabalho tem que ser feita esta divisão, tens que saber muito claramente o que vai para o e-learning, o que fica no presencial e como é que são definidos os objectivos para estas duas modalidades.” ED</p>
		Cada módulo corresponde a um objectivo geral	“Depois é todo um trabalho de estrutura, um módulo corresponde a um objectivo, portanto definimos a estrutura de módulos a partir da estrutura dos objectivos, lá dentro começamos a definir o conteúdo.” ED
	Cenário B - o curso não existe no presencial	O guionista deve pesquisar tudo do início	“Por exemplo a formadora A está a fazer um curso para a diversidade, é de raíz, esse curso é algo novo, ela tem que procurar tudo, descobrir o que ha de legislação...” ED
		Perceber as diferenças com a concorrência	“... ver o que a concorrência está a fazer, decobrir a abordagem que nós estavamos a fazer, se é diferente daquilo que existia...”
		Pedir a um expert para validar e dar sugestões	“... falou muitas vezes com G para saber se havia alguma coisa mais recente, para validar a estrutura.” ED
		Conhecer os modelos e-learning para estruturar o guião	“Depois ao nível da estruturação do guião é lógico que aí tem que ser adaptado ao e-learning, ela conhece os modelos.” ED

**TEMA D: APRESENTAÇÃO DOS CONTEÚDOS AOS FORMANDOS**

<b>Categoria</b>	<b>Sub-categoria</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Unidades de conteúdo</b>
Forma de apresentação dos conteúdos aos formandos	Sequencial e obrigatória	O curso FPF	“Exceptuando um curso, que é o de Formação Pedagógica de Formadores, em que existem 6 módulos que só depois de esses 6 módulos estarem feitos e de as pessoas irem a sala, é que existe os outros 6 aparecem, mas aí ... existe uma lógica ao nível do conteúdo para isso acontecer, mas mais do que isso é porque o curso está desenhado assim.” EB
		Lógica de conteúdo que tem que ser respeitada	“... existe uma lógica ao nível do conteúdo para isso acontecer, mas mais do que isso é porque o curso está desenhado assim.” EB
		O formando segue um percurso previamente definido	“Bem, num módulo, o formando tem que seguir um percurso previamente definido. Por exemplo, alguém que se inscreve num curso de técnicas de apresentação na modalidade de e-learning, tem x módulos com x actividades, e a pessoa para terminar o curso tem que fazer aqueles módulos e aquelas actividades propostas. Cada módulo é uma sequência e a pessoa vai avançando na sequência e vai sendo obrigado, para terminar o módulo, a ver todos os ecrãs.”EA
	Sequencial mas não obrigatória	Existe uma lógica que pode ou não ser respeitada pelo formando	“Se bem que não seja obrigatório a pessoa fazer os módulos pela ordem em que lhe aparece, a verdade é que – e penso que em todos, pelo menos naqueles que eu construí – existe uma lógica para eles aprenderem daquela forma sequencial.” EB
		Aprendizagem progressiva	“Quando falo nesta estrutura de objectivos específicos, tento sempre fazer isso de modo a que estes objectivos permitam a aprendizagem progressiva.” EB
	Módulos interactivos	Facilitam a construção do conhecimento	“Eles vão tendo exercícios... acho que os módulos são interactivos, portanto, acho que facilitam a construção do conhecimento.”EB
		São interessantes para os formandos	“Por isso, para mim, enquanto formando, até porque já fui muitas vezes formanda, desde que estou nesta empresa que já fiz quase todos os cursos, e eu acho-os bastante interessantes.” EC
		Dinâmicos	“Acho que se nota que eles foram pensados e são dinâmicos” EC
		Transmitem informação de forma soft	“Acho que se nota que eles foram pensados e são dinâmicos e têm personagens engraçadas, e muitas vezes – nem sempre é possível – encontramos formas leves de dizer precisamente o mesmo mas de forma mais suave, mais soft.” EC



		Conteúdos apresentados de forma simples e prática	<p>“E por isso eu gosto, gosto de navegar nos módulos, acho que são muito interessantes, são muito simples.” EC</p> <p>“De uma forma geral eu acho que os módulos são muito claros e a forma como os conceitos são apresentados é muito simples e muito prático, portanto foi deixada de lado a parte mais conceptual... portanto as ideias são mais concretas.” EE</p>
		Promovem interacção entre o formando e o conteúdo	<p>“Depois ao nível dos conteúdos, existe um grande nível de interacção entre nós e os conteúdos, ou seja, o conteúdo não é estático não estou simplesmente a ler texto e a processar informação. Enquanto formanda sou convidada a interagir com aquilo que se está a passar.” EE</p>
		Propõe actividades para consolidação de conhecimentos	<p>“E sou durante vários momentos convidada a fazer uma série de actividades para ir percebendo se estou ou não a envolver-me com aquele comportamento, com aquelas competências.” EE</p>
		Reduz a dimensão subjectiva do tempo de duração de um módulo	<p>“Parece-me ser o aspecto mais negativo, mas de uma forma genérica os módulos são muito agradáveis, e isso acaba por reduzir a dimensão mais subjectiva que nós temos do tempo a passar porque se for uma coisa muito massuda eu tenho a sensação de que estou a abdicar de muito mais tempo para aquele módulo do que na realidade.” EE</p>
	Através da plataforma	Permite fazer a gestão da formação	<p>“É fundamental para nós trabalharmos, porque acaba por ser uma das principais ferramentas que nós temos em termos de trabalho, porque é ali que nós temos ... é a partir dali que nós conseguimos fazer a gestão da formação toda.” EE</p>
		Disponibiliza informações variadas	<p>“Perceber o que as pessoas já fizeram, o que não fizeram, quanto tempo dedicaram a cada actividade, que notas tiveram nos testes. Isso pode ser indicativo de algumas dificuldades que nós não conseguiríamos detectar sem a plataforma.” EE</p> <p>“...uma outra ferramenta que utilizamos é para disponibilização de informação sobre o curso, mas outras ferramentas de interacção não utilizamos.” EE</p>
		Espaço de partilha	<p>“Acaba também por ser uma forma facilitada de às vezes contactar as pessoas, temos também sempre um espaço onde as pessoas podem estar à vontade e fazer os seus desabafos.” EE</p>

Papel dos formandos na sua aprendizagem	Autónomo	Flexibilidade na gestão do tempo	<p>“Aqui não existe obrigatoriedades em termos de gestão do tempo.”</p> <p>“Enquanto num curso e-learning o formando pode ter o seu ritmo, fazer as coisas quando tiver tempo, ou quando bem entender.” EC</p> <p>“Enquanto numa formação online parte do formando, e esta é das grandes vantagens que eu vejo no e-learning, porque ele não tem que andar ao ritmo dos outros, só tem que andar ao seu próprio ritmo.” EC</p> <p>“Mas a aprendizagem é um processo completamente flexível, é dado um espaço de manobra às pessoas para fazerem a sua propria gestão do tempo”EE</p>
		Flexibilidade na gestão dos conteúdos	<p>“Aqui não existe obrigatoriedades em termos... de gestão dos conteúdos” EC</p> <p>“... o que é que fazem primeiro em termos de actividades, se começam primeiro por uma manual, se começam primeiro por fazer módulos interactivos. Portanto aí existe uma clara margem de manobra.” EE</p>
	Possibilidade de o formando traçar um percurso diferente	Mas os formandos não fazem esse pedido	<p>“Nós no nosso catálogo temos a biblioteca de módulos, que nós dizemos à pessoas que se elas quiserem podem combinar, escolher os módulos que querem fazer. Mas até hoje quantas pessoas fizeram esse pedido? Zero... nunca tivemos esse pedido.” ED</p>
		As pessoas preferem optar pelas “fórmulas”	<p>“As pessoas sentem-se perdidas. È como num restaurante, imagina que tens o menu, depois tens a formulas, vais para as formulas. Então as pessoas muitas vezes acham piada à nossa quantidade de módulos mas depois preferem ir para as formulas, para os pacotes, onde ja esta tudo definido.” ED</p>
		Não existe maturidade para o formando fazer o seu próprio diagnóstico	<p>“Porque em teoria, repara nós temos um banco de perguntas por cada módulo, em teoria poderíamos fazer um questionário e o resultado desse questionário seria a lista de módulos que eles precisavam de fazer... acho que não ha maturidade ainda e muitas vezes a própria pessoa não tem consciência de qual é o seu gap e não é a melhor pessoa para fazer o seu próprio diagnóstico.” ED</p>
			<p>“Eu diria que há mais espaço de manobra para o processo de aprendizagem e não tanto para o processo formativo.” EE</p>

**TEMA E: PROCESSO DE AVALIAÇÃO DOS FORMANDOS**

<b>Categoria</b>	<b>Sub-categoria</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Unidades de conteúdo</b>
Planeamento do processo de avaliação dos formandos	Seleção dos instrumentos utilizados	Processo estandardizado	“É assim, agora está tudo estandardizado, aliás já estava antes.” EA
		Haver uma avaliação formativa	“Portanto, há sempre avaliação por módulo que é meramente formativa.” EA
		Haver uma avaliação somativa	“... e há uma avaliação final que já tem uma componente mais somativa em que a pessoa tem um limite de tentativas para fazer o teste e depois fica com aquele resultado final.” EA
		Cursos homologados com avaliação mais formal	“Nalguns cursos, por exemplo Formação de Formadores, que já são homologados por outras entidades, então a pessoa tem a avaliação mais formal – é o mesmo esquema – mas em que aquela nota depois vai ficar mesmo no certificado para a pessoa.” EA
	Critérios e objectivos de avaliação que são valorizados	Recomendado obter um valor superior a 70%	“Claro que se aconselha sempre à pessoa, se tiver menos de 70%, a rever os conteúdos mas não é obrigada;” EA “... e depois a nota com que ficarem, tem que ser superior a 70%, é a nota com que eles ficam” EB
Duas possibilidades de resolução do teste		“E depois temos os testes sumativos, por exemplo num curso de formação de formadores eles têm duas tentativas para fazer o teste, com perguntas aleatórias de todos os módulos” EB	
Instrumentos de avaliação utilizados	Teste de avaliação final com diferentes formatos	Correspondentes ao conteúdo daquele módulo específico	“Há sempre um teste de avaliação no final de cada módulo que são perguntas correspondentes ao conteúdo daquele módulo específico e que pode ter vários formatos, pode ser de escolha múltipla, pode ser de completar frases, etc..” EA
		Para dar informações sobre o tipo de competências que estão a desenvolver	“Temos também avaliações no final dos módulos, não propriamente para avaliar formalmente competências mas mais para dar referências às pessoas sobre que tipo de competências estão a desenvolver, ou que ainda não desenvolveram.” EE
	Exercícios intermédios de aplicação prática	Exercícios de escolha múltipla	“Temos exercícios de escolha múltipla, ou de resposta simples, curta, em que eles depois obtêm feedback, se o feedback está correcto, se tem possibilidades de avançar, ou se não estiver tão bem assim são incentivados a rever o módulo, ou os slides anteriores.” EB
	Questionário de auto-diagnóstico	Para o formando reflectir sobre si próprio	“Temos muito questionários de auto-diagnóstico, por exemplo, em que eles têm que reflectir sobre eles e depois têm que levar para sala para falarem um bocadinho sobre eles.”

	Grelha de observação em sala	Modalidade blended	“Mas em modalidade blended tem outras coisas, tem uma grelha de observação em sala”
	Questionários de avaliação de conhecimentos	Para avaliar conhecimentos	“Temos a parte dos questionários, obviamente... que é uma questão da avaliação, para avaliar conhecimentos.” EC
		Com pergunta de resposta aberta e fechada	“Depois a avaliação da aprendizagem é feita com questionários também, com perguntas de escolha múltipla, perguntas de correspondência, para preencher espaços em branco.” EE
		Perguntas objectivas que permitam quantificar um objectivo	“E tudo perguntas muito objectivas para depois darmos também um feedback objectivo e quantificar aquele objectivo específico quantitativamente também.” EE
	Questionário de satisfação	Avalia a forma como os conteúdos são apresentados na plataforma	“Regra geral os formandos avaliam o curso em si, ou seja os conteúdos, a plataforma, o design, digamos assim.” EC “Questionários, para avaliar a satisfação temos um questionário de satisfação, que avalia coisas desde o design de formação online, se foi agradável ou não a forma como os conteúdos foram apresentados...”EE
		Avalia o trabalho do tutor	“Avaliam ainda a tutoria, num curso e-learning...” EC “...o que achou do papel do tutor, se eles foram bem ou mal acompanhados.” EE
		Avalia a parte presencial, na formação blended	“...e se for blended, ainda a parte presencial.” EC
		Corresponde à acção-reacção (Nível 1 – modelo de Kirkpatrick)	“Portanto há um que é da acção-reacção, que é se gostaram ou se não gostaram. Isto é o nosso questionário de satisfação.” ED
			“Aqui é onde nós avaliamos o formador, o tutor, a plataforma, conteúdos, conhecimento de objectivos, e depois temos aquela pergunta do “Voltaria a repetir?”.” ED

Tipos de feedback privilegiados	Feedback por parte dos formandos	Ajuda o tutor a perceber aspectos que podem ser melhorados	“Eu penso que todos os tipos de feedback são importantes, dependendo também do objectivo que nós queremos atingir, não é? Se for numa óptica de “Nós gostávamos de melhorar os nossos cursos, os nossos conteúdos, e a maneira como apresentamos aos formandos”, então obviamente que o feedback do formando para nós é mais importante.” EA
		Contribui para a adaptação dos conteúdos aos formandos	“Se for numa óptica também de melhorar os conteúdos, melhorar a adaptação entre eles e aquilo que as pessoas esperam, então o feedback em relação aos conteúdos é mais importante.” EA
	Feedback por parte do tutor	Facilita e reforça a aprendizagem dos formandos	“Se o objectivo for facilitar a aprendizagem dele, o feedback de nós para eles é mais importante.” EA  “Acaba por reforçar... porque para a aprendizagem ser eficaz nós temos que ir reforçando aquilo que está a acontecer e a dar feedback às pessoas para as ajudar a adquirir os conceitos e depois no dia-a-dia elas consigam utilizar essas ferramentas.” EE
		Para ajudar os formandos em termos de comportamento	“...temos o feedback do tutor também” EB  “Quer dizer, há uma avaliação formativa, porque nós dizemos “Isto está bem” ou “Isto não Está tão bem”, “Veja aqui no filme...”, etc, mas é um feedback para ajudar as pessoas em termos de comportamento, não é uma avaliação que conte para nota.” EB
		Permite validar os trabalhos dos formandos	Considero que o feedback é importante e não só a nível de validar o que as pessoas fizeram, “ EB
		Esclarecer questões relativamente aos conteúdos	“Portanto, considero que tem dupla função o feedback, tem a função de esclarecer questões relativamente aos conteúdos,” EB  e tem a função de eles perceberem que está alguém deste lado a acompanhar o que estão a fazer.” EB
		Motivar os formandos	como a nível de motivação.” EB
		Com base em perguntas	“O feedback que damos é sempre com base em perguntas para que as pessoas possam ainda concretizar mais as suas ideias e conseguirem levar dali alguma coisa.” EE

	Individualizado	Em cursos com poucos formandos	<p>“O individual, embora - e isto é verdade – nem sempre é possível, porque tal como já fizemos no ano passado, tutoria a 50 pessoas, um curso com 50 pessoas que foi assim ... eram duas tutoras, e aí por mais que tentássemos o feedback individual nem sempre era possível. Era muita gente, eram 4 cursos seguidos, durante 4 meses com 50 pessoas, mas mesmo assim fazíamos.” EC</p> <p>“O feedback é sem dúvida nenhuma, individual no que toca aos exercícios, aí é sempre.” EC</p>
		Para justificar ao formando o que fez	“Tentamos mostrar à pessoa o que ela fez, o que não fez, se calhar podia voltar a fazer alguns exercícios, porque teve a nota tal.” EC
		Sobre um exercício	“O feedback é sem dúvida nenhuma, individual no que toca aos exercícios, aí é sempre.” EC
		Recomendações para o trabalho do formando	“Porque obrigatoriamente a pessoa envia as suas respostas, sendo que o questionário é normalmente de respostas abertas e não de escolha múltipla, em que a pessoa preenche, e portanto aí obrigatoriamente a pessoa envia e o tutor diz-lhe que “Fez desta forma, mas podia ter feito assim...””.EC
Tipos de avaliação	Formativas	Avalia a aprendizagem	<p>“Na maioria dos cursos nós temos dois tipos de avaliação: as formativas e as sumativas.” EB</p> <p>“Mas de qualquer das maneiras, temos sempre testes formativos, isto no online, em que as pessoas vão perceber mais ou menos como é que estão relativamente aos conteúdos que já foram abordados” EB</p>
		Ajuda os formandos a treinar e a justar os conhecimentos	“Sim, a formativa porque os ajuda a treinar e a ajustar, a ver o que fizeram bem, o que podem não ter feito tão bem.” EB
	Sumativa	Permite a atribuição da certificação	“Se bem que, e como se trata de formação profissional, a sumativa em que a nota conta para alguma certificação, ou para alguma outra coisa, é muito restrita” EB
		Efeito persuasor de participação na formação	“E a sumativa, é engraçado, porque quando os participantes têm noção de que estão a ser avaliados aquilo causa-lhes ali um... surge-lhes ali como que um bichinho para que se envolvem... é engraçado, mas é verdade, parece que se envolvem... não digo mais mas de uma maneira diferente.” EB
	Certificativa	Certificado de participação determinado pela nota obtida na formação	<p>“Agora mudámos e já temos mesmo com finalidade de certificação, portanto se não tiver mais do que X% não tem o diploma. Depois há dois tipos de diploma, há o de participação” ED</p> <p>“Então quando tem carácter de certificação é esta nota que determina se tu tens o certificado de formação profissional..” ED</p>

		Certificado de formação profissional, dado àqueles formandos que não passaram na formação	<p>“Agora mudámos e já temos mesmo com finalidade de certificação, portanto se não tiver mais do que X% não tem o diploma. Depois há dois tipos de diploma, ... e temos o certificado da formação profissional.” ED</p> <p>“Se não passaste, mas participaste, no mínimo dos mínimos, tens um certificado de participação.” ED</p>
--	--	---	--





## APÊNDICE 4

### INDICADORES DE ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO



## INDICADORES DE ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO

---

### **DIMENSÃO: “ASPECTOS TÉCNICOS”**

A navegação na plataforma foi bastante fácil, não constituindo um entrave para o meu processo de aprendizagem.

A interface da plataforma era clara e agradável, nomeadamente no que respeita às cores, quantidade de texto, divisão dos conteúdos, etc.

O acesso à plataforma era fácil e rápido.

O facto de ter que respeitar uma sequencialidade linear quando pretendia aceder aos conteúdos facilitou uma aprendizagem contínua e progressiva.

Na plataforma podia utilizar facilmente as diferentes ferramentas disponibilizadas

Sempre que pretendia aceder a alguma informação conseguia fazê-lo facilmente.

A plataforma e suas potencialidades de comunicação e colaboração permitiram aumentar o meu interesse pelos conteúdos.

A plataforma permitia um acesso fácil a todas as informações do curso.

Utilizei frequentemente as ferramentas que estavam disponíveis na plataforma para diferentes fins.

Penso que se tivesse utilizado outras ferramentas (e.g. wikis, mapas conceptuais, blogs, e-portfólios, etc) tinha tido mais sucesso na aprendizagem.

---

**DIMENSÃO: “ASPECTOS PEDAGÓGICOS – ESTRATÉGIAS”**

Sentia necessidade de recorrer à plataforma com bastante regularidade para aceder a informação variada.

Recorria frequentemente à visualização dos anúncios.

Participava regularmente no fórum de discussão para fins diversos porque achava ser uma mais-valia para a minha aprendizagem.

Foi importante estabelecer o primeiro contacto com o tutor através de telefone.

O esclarecimento dos objectivos propostos para a formação foi essencial para me orientar ao longo do processo de aprendizagem.

Preferia os momentos em que podia definir o meu percurso de aprendizagem, escolhendo a ordem dos conteúdos, as ferramentas a usar, etc.

A avaliação de diagnóstico foi importante para orientar a minha aprendizagem de forma mais personalizada, obtendo ajuda do tutor nos aspectos em que senti mais dificuldades.

O preenchimento do questionário de avaliação final foi importante porque permitiu-me reflectir sobre as aprendizagens adquiridas e os aspectos que necessitava melhorar.

Utilizava frequentemente o fórum de discussão para apresentar as minhas dúvidas e/ou dificuldades.

Tive oportunidade de realizar tarefas em colaboração com outros colegas

As tarefas que envolviam colaboração com os meus colegas foram as mais importantes para a minha aprendizagem.

Preocupava-me em realizar as tarefas que me eram pedidas dentro dos prazos estipulados.

As actividades propostas na formação foram pertinentes e permitiram-me compreender melhor os conteúdos.

A metodologia utilizada pelo tutor permitiu-me superar as minhas dificuldades.

Os instrumentos de avaliação (questionários de diagnóstico e final) utilizados foram pertinentes e adequados para verificar e demonstrar as minhas aprendizagens efectivas.

---

**DIMENSÃO: “ASPECTOS PEDAGÓGICOS – CONTEÚDOS”**

A forma como os conteúdos foram expostos foi clara e de fácil compreensão.

Ao longo da formação os conteúdos foram apresentados de forma linear e progressiva, em função de uma sequência predefinida.

Os conteúdos propostos e trabalhados ao longo da formação foram congruentes com os objetivos visados.

Penso que a forma como os conteúdos estavam estruturados foi a mais eficaz para a minha aprendizagem.

Penso que a formação foi muito linear e fechada, não me dando abertura para aprofundar outros assuntos e temáticas importantes para o meu desenvolvimento profissional.

Senti falta de aprofundar algumas questões que me suscitaram mais interesse, durante a formação.

A sequência segundo a qual os conteúdos foram trabalhados ajudou-me a compreender melhor a relação entre eles.

O feedback que recebi sobre os exercícios que realizei era bastante pertinente e ajudou-me a consolidar as aprendizagens.

Penso que o conteúdo era muito denso e que, por vezes, se centrou em aspectos pouco relevantes.

O conteúdo da formação foi pertinente e útil para a minha vida profissional.

Ao longo da formação os conteúdos foram estudados de forma rigorosa e científica.

---

**DIMENSÃO: “ASPECTOS PEDAGÓGICOS – RECURSOS”**

A realização do módulo interactivo foi importante para assimilar os conceitos e temas tratados.

Os exercícios que me foram propostos no módulo interactivo revelaram ser bastante pertinentes para a minha aprendizagem.

A informação contida nos documentos de apoio era bastante clara e pertinente para a minha aprendizagem.

Quando tinha dúvidas sobre determinado assunto eram-me sugeridas outras fontes para consultar.

A realização do módulo interactivo permitiu-me interagir com conteúdos dinâmicos (exercícios, animações, jogos, etc.) tornando a aprendizagem mais interessante

O dossier de apoio à formação continha toda a informação necessária à concretização do curso e foi útil para a minha aprendizagem.

Senti falta de outros recursos diferentes (e. g. artigos científicos, sites, bases de dados bibliográficas, etc) que me pudessem ter ajudado na compreensão de alguns conceitos.

Os documentos de apoio serviram como um instrumento de clarificação e de síntese de informações importantes.

Consegui complementar os conteúdos que trabalhei no módulo interactivo com a leitura e análise do dossier de apoio à formação.

---

**DIMENSÃO: “ASPECTOS RELACIONAIS**

A plataforma permitiu-me aumentar o contacto com os meus colegas

As intervenções do tutor eram proactivas e requeriam o meu envolvimento nas tarefas a desenvolver

O tutor ajudou sempre de forma pertinente no esclarecimento de dúvidas técnicas

O tutor motivou-me na utilização de diferentes recursos e estratégias ao longo da formação

Era o tutor quem normalmente iniciava as comunicações que se estabeleceram entre nós

Contactava o tutor através do email da tutoria para esclarecer questões relacionadas com a formação

O fórum de discussão era sempre moderado pelo tutor e motivava à minha participação

O feedback do tutor era feito de forma personalizada em todas as tarefas que assim o justificavam

O tutor enviava mensagens colectivas quando pretendia dar o feedback sobre as actividades realizadas

O feedback do tutor quando individualizado foi mais pertinente para a minha aprendizagem

Gostava de ter utilizado outras formas e meios para interagir com o tutor e com os colegas (conferências online, conversas por chat, etc.)

Discutia sobre os conteúdos com os meus colegas da formação, através da plataforma, do email, ou outros meios.

Sempre que precisei senti à-vontade para contactar o tutor e sabia que ferramentas utilizar para o fazer

Partilhei ideias e dei sugestões aos meus colegas através do fórum de discussão, na plataforma.

O contacto com o tutor fazia-se maioritariamente através do email da tutoria





## APÊNDICE 5

### ANÁLISE DOS ITENS DO QUESTIONÁRIO



ANÁLISE DA CONSISTÊNCIA INTERNA DO QUESTIONÁRIO ESTIMADA

ATRAVÉS DO ALFA DE CRONBACH

**Valor obtido para todos os itens do questionário:**

Alfa de Cronbach	Nº de Itens
0,938	60

**Valor obtido por dimensões de análise:**

“Aspectos técnicos”

Alfa de Cronbach	Nº de Itens
0,796	10

“Aspectos Pedagógicos - Estratégias”

Alfa de Cronbach	Nº de Itens
0,820	15

“Aspectos Pedagógicos - Conteúdos”

Alfa de Cronbach	Nº de Itens
0,832	11

“Aspectos Pedagógicos - Recursos”

Alfa de Cronbach	Nº de Itens
0,822	9

“Aspectos Relacionais”

Alfa de Cronbach	Nº de Itens
0,873	15

ANÁLISE FACTORIAL DOS ITENS DO QUESTIONÁRIO

**KMO and Bartlett's Test**

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.	0,760
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square
	4480,344
	df
	1770
	Sig.
	0,000

**COMPONENT TRANSFORMATION MATRIX**

	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>4</u>	<u>5</u>	<u>6</u>	<u>7</u>	<u>8</u>	<u>9</u>	<u>10</u>	<u>11</u>	<u>12</u>	<u>13</u>	<u>14</u>	<u>15</u>
<b>1</b>	,533	,303	,336	,238	,330	,299	,314	,223	,147	-,035	,145	,127	,132	,171	,029
<b>2</b>	,219	,356	-,185	-,626	-,046	,101	,000	-,058	,239	,395	-,248	,273	-,081	-,156	,063
<b>3</b>	-,304	,586	,302	,162	-,138	,200	-,208	-,220	-,341	,014	-,175	,028	,343	-,171	,028
<b>4</b>	-,285	-,141	,527	-,005	-,235	-,012	,331	-,159	,460	,337	-,149	-,218	,010	,155	-,111
<b>5</b>	,017	,350	-,095	,266	-,127	-,589	,275	-,336	-,030	,066	,198	,307	-,259	,172	,101
<b>6</b>	-,119	-,049	-,125	,112	-,616	,325	,165	,434	-,143	,090	,043	,263	-,085	,221	,315
<b>7</b>	-,457	,141	-,270	,110	,132	,245	-,138	-,046	,573	-,089	,464	,204	,126	-,064	-,016
<b>8</b>	-,254	,220	,318	-,095	,154	-,245	-,344	,528	,082	-,133	-,138	,178	-,385	,195	-,190
<b>9</b>	,143	-,119	,180	,001	-,034	-,326	-,387	,211	-,040	,539	,414	,003	,366	-,035	,181
<b>10</b>	-,199	-,079	-,143	,454	,487	,179	-,059	-,042	-,083	,485	-,272	-,032	-,296	,051	,456
<b>11</b>	-,139	,377	-,256	-,008	,023	-,184	,343	,423	,004	,078	,080	-,603	,020	-,253	,033
<b>12</b>	,328	,034	-,145	,535	-,321	-,021	-,283	,071	,315	,095	-,282	-,025	-,104	-,323	-,303
<b>13</b>	-,136	-,230	,204	,045	,115	-,193	,296	,176	,038	-,135	-,141	,414	,110	-,663	,229
<b>14</b>	-,011	-,027	,194	-,045	-,034	,274	,075	-,072	-,290	,234	,469	,019	-,498	-,364	-,364
<b>15</b>	-,166	-,081	-,258	,066	,150	-,050	,254	,158	-,208	,279	-,134	,296	,356	,167	-,632

**EXTRACTION METHOD: PRINCIPAL COMPONENT ANALYSIS.**

**ROTATION METHOD: VARIMAX WITH KAISER NORMALIZATION.**