



Universidade de Aveiro
2009

Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa
Departamento de Comunicação e Arte

Florentino André
Tavares Rodrigues

O E-LEARNING NA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE
PROFESSORES



Universidade de Aveiro
2009

Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa
Departamento de Comunicação e Arte

**Florentino André
Tavares Rodrigues**

**O E-LEARNING NA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE
PROFESSORES: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO NA
DISCIPLINA DE FPS.**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Multimédia em Educação, realizada sob a orientação científica do Doutor Luís Francisco Mendes Gabriel Pedro, Professor Auxiliar Convidado do Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro

o júri

Presidente

Doutor Fernando Manuel dos Santos Ramos, Professor
Catedrático da Universidade de Aveiro.

Doutora Maria João da Silva Ferreira Gomes, Professora
Auxiliar do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do
Minho.

Doutor Luís Francisco Mendes Gabriel Pedro, Professor Auxiliar
Convidado da Universidade de Aveiro. (Orientador)

Dedicatória

**À memória do meu Pai;
À minha querida mãe, eternamente
grato por tudo aquilo que me proporciona;
Ao meu amigo Paulo Veríssimo, o meu farol.**

Agradecimentos

Quero expressar a minha gratidão às várias pessoas que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho.

Ao meu orientador Prof. Doutor Luís Francisco Pedro, cujo método de trabalho e constante disponibilidade, sugestões, em muito contribuíram para a realização desta investigação.

Aos meus colegas Paulo Veríssimo, David Moreira, Ana Grilo, Rute, Eufémia, Nanda, à minha cunhada Eunice, o meu cunhado Eusébio Furtado pelo apoio e incentivo ao longo desta caminhada.

Aos professores, directores das Escolas Secundárias da ilha de Santiago, colegas do mestrado que permitiram a obtenção de informação necessária para os resultados da investigação.

Aos meus irmãos, sobrinhos, Titia Eva, amigos e camaradas (Estes são a minha maior riqueza).

Ao professor Doutor Cláudio Furtado pelo todo o apoio concedido nos momentos cruciais.

Um especial obrigado a todos

palavras-chave

Formação de Professores, Educação ao longo de toda a vida, Ensino à Distância

Resumo

O e-Learning na Formação Contínua dos Professores: um Estudo Exploratório na Disciplina de Formação Pessoal e Social (FPS) resulta de um trabalho de investigação realizado no âmbito do curso de mestrado em Multimédia em Educação, para a obtenção do grau de Mestre, pela Universidade de Aveiro.

Constitui o móbil deste estudo analisar a viabilidade do recurso às tecnologias da informação e comunicação para a formação à distância para os professores de FPS, através da utilização de uma modalidade formativa baseada em e-Learning.

Para isso, delineámos como objectivos principais deste estudo: (1) identificar as potencialidades do e-Learning para a formação contínua dos professores de FPS; (2) analisar os conhecimentos tecnológicos dos professores de FPS no sentido de desenvolver uma formação contínua através da modalidade do e-Learning; (3) discutir o recurso às TIC como um factor importante que possibilita a aplicação do modelo de aprendizagem ao longo de toda a vida.

Neste estudo, participaram 42 professores, quatro directores de escolas secundárias e cinco pessoas com experiência ao nível do ensino à distância. Os instrumentos de recolha de dados utilizados foram um inquérito por questionário anónimo e voluntário, aplicado a professores e directores das escolas secundárias da ilha de Santiago e um inquérito por entrevista estruturada dirigida a pessoas com experiência no ensino à distância.

À guisa de conclusão, apurou-se que o e-Learning poderá ser uma modalidade que permite desenvolver uma educação ao longo de toda a vida e deve constituir a modalidade de formação contínua para os professores de FPS, uma vez que já existem algumas bases para sua implementação em Cabo Verde.

Keywords

Educational training, life-long learning and development; distance teaching

Abstract

Using e-Learning for inservice teacher training program: an exploratory study in the subject of Formação Pessoal e Social (FPS) is the result of a research done in the graduation course of Multimedia in Education, at University of Aveiro.

The purpose of this study is to analyse the possibility to use information and communications resources in the distance training of teachers using an e-Learning-based training approach.

The following objectives were designed for this study: (1) to identify the advantages of e-Learning for in-service training of FPS teachers; (2) to analyse FPS teachers technological knowledge in order to develop a in-service training program through e-Learning; (3) to discuss the use of information and communication technologies as an important factor that facilitates the use of this approach for lifelong learning.

In this study, as a sample, forty-two teachers, four directors of schools and five experienced teachers participated. The instruments used to collect data were voluntary and anonymous questionnaires applied to teachers and directors of high schools in Santiago Island, and structured interviews with teachers that were experienced in distance learning.

In conclusion, we believe that an e-Learning training approach may allow life-long learning and development skills and should be the chosen in-service training approach for FPS teachers, once there is already some basis for its implementation in Cape Verde.

Índice

Capítulo 1 – Enquadramento geral do problema de investigação	7
1.1 - Introdução	7
1.2. Novos desafios, novas respostas.....	9
1.3 - Finalidades e objectivos do Estudo.....	16
1.4 – Organização da Dissertação	16
Capítulo 2 – A Educação numa sociedade de conhecimento	18
2.1 – Introdução	18
2.2 – Conceito de Educação	18
2.3 – A Educação numa Perspectiva Diacrónica.....	20
2.3.1 – Breve Introdução	20
2.3.2 - Educação na Sociedade Pré-Industrial	20
2.3.3 - Educação na Sociedade Industrial.....	21
2.3.4 – Educação na Sociedade de Informação.....	22
2.4 – As Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC.....	24
2.4.1 - As TIC como Factor de Mudança Social	24
2.4.2 – Aprendizagem Aberta.....	26
2.4.3 – Comunidades Distribuídas de aprendizagem.....	28
Capítulo 3 – Educação a Distância: Novas Modalidades de Ensino e Aprendizagem	35
3.1 – Introdução	35
3.1.1 - Conceito de EaD	35
3.1.2 – Ensino a Distância e a Educação a Distância	40
3.1.3 – Evolução do EaD.....	41
3.1.4 - O EaD e o e-Learning	46
3.2 - O Percurso Histórico do e-Learning	49
3.2.1 - O Conceito de e-Learning	52
3.3 - As Tecnologias de Informação e Comunicação em Cabo Verde	53
3.4 - Ensino a Distância em Cabo Verde	55
3.4.1 – Algumas Experiências a Nível do Ensino a Distância	57
3.4.2 – Direcção Geral da Alfabetização e Educação de Adultos (DGAEA)	57
3.4.3 – Direcção da Rádio e Novas Tecnologias Educativas (DRNTE)	58

3.4.4 – Instituto Pedagógico (IP)	60
3.4.5 – Instituto Superior de Educação (ISE)	60
3.4.6 – Outras Experiências do e-Learning em Cabo Verde	63
Capítulo 4 – Formação dos Professores: um processo contínuo e dinâmico	66
4.1.1 – Conceito de Formação de Professores	66
4.1.2 – Princípios Subjacentes a Formação de Professores	67
4.1.3 – Uma Nova Relação Teoria/Prática	69
4.2 - Formação de Professores em Cabo Verde	72
4.2.1 – Apresentação do Problema	72
4.2.2 – As NTIC como parceiros importante da Educação.....	78
4.3 – Modalidade de Formação Para os Professores de FPS.....	80
4.3.1 – O Caso do e-Learning Para a Formação de Professores de FPS.....	80
Capítulo 5 – Metodologia.....	85
5.1 – Introdução	85
5.2. – Opções metodológicas	85
5.2.1 – Instrumentos de Recolha de Dados	87
5.2.2 – Técnicas de recolha de dados.....	90
5.2.2.1 – Inquérito por questionário.....	90
5.2.2.1.1 - Estrutura dos inquéritos por questionário.....	91
5.2.2.1.2 - Procedimentos de validação	92
5.2.2.1.3 – Administração do questionário	95
5.2.2.2 – Inquérito por entrevista.....	96
5.2.2.2.1- Estrutura das entrevistas.....	96
5.2.2.2.2 – Procedimentos de validação	97
5.2.2.2.3 – Administração da entrevista	97
5.2.2.2.4 – Caracterização do Entrevistados.....	97
5.2 – Procedimentos e técnicas de análise de dados	98
5.2.1 - Análise estatística	98
5.2.2 - Análise de conteúdo.....	99
5.3 - Interpretação dos dados.....	99
5.4 - Limitações de carácter operacional.....	100
5.5 – População e Participantes.....	101

5.6 – Calendário de Actividades.....	101
Capítulo VI.....	103
6 – Apresentação e análise dos Resultados	103
6.1 - Introdução	103
6.2. – Dados recolhidos através do questionário aplicado aos professores de FPS que participaram neste estudo.	103
6.2.1 - Caracterização da população inquirida	103
6.2.2. - Apresentação de dados relativos às Competências Tecnológicas	107
6.2.2 – Sobre a Internet.....	109
6.2.3 – Apresentação de Dados relativos ao Local de Trabalho	112
6.2.3.1 – Sobre o Computador	112
6.2.3.2 – Sobre a Internet.....	113
6.2.4 – Apresentação de dados relativos à Leccionação de FPS e a Formação dos Docentes	114
6.2.4.1 – Sobre a Leccionação de FPS por parte dos professores participantes no estudo.	114
6.4 – Apresentação dos dados Obtidos na Entrevista.....	124
7 - Conclusão	137
7.1 - Introdução	137
7.2 –Algumas Recomendações.....	143
8 – Bibliografia.....	145
Anexo 1	152
Anexo 2.....	154
Anexo 3.....	157
Anexo 5.....	161

Índice das tabelas:

Tabela 1 - Fases do estudo, participantes e técnicas de recolha de dados.....	89
Tabela 2 - Acertos efectuados no questionário a partir do Pré-teste.....	95
Tabela 3 – Distribuição dos professores participantes no estudo quanto ao sexo	103
Tabela 4 – Distribuição dos professores participantes no estudo quanto à idade	104
Tabela 5 – Distribuição dos professores participantes no estudo quanto ao nível de escolaridade	104
Tabela 6 – Distribuição dos professores participantes no estudo quanto à posse de Formação Pedagógica	105
Tabela 7 – Distribuição dos professores por escolas	106
Tabela 8 – Frequência de utilização do computador por parte dos professores participantes no estudo	107
Tabela 9 – Posse de computador em casa por parte dos professores	107
Tabela 10 – Tarefas desempenhas com mais frequência no computador por parte dos professores.....	108
Tabela 11 – Frequência da utilização da Internet por parte dos professores.....	109
Tabela 12 – Posse de e-mail por parte dos professores	109
Tabela 13 – Frequência de comunicação através do e-mail por parte dos professores.....	110
Tabela 14 – Local de Acesso à internet por parte dos professores.....	110
Tabela 15 – Facilidade de utilização da internet por parte dos professores.....	111
Tabela 16 – Computadores disponíveis na escola para os professores participantes no estudo	112
Tabela 17 – Finalidades da utilização do computador, por parte dos professores participantes no estudo	113
Tabela 18 – Acesso à Internet na escola, por parte dos professores participantes no estudo.....	113
Tabela 19 – Tempo de serviço a leccionar FPS por parte dos professores participantes no estudo	114

Tabela 20 – Continuidade na leccionação de FPS por parte dos professores participantes no estudo	115
Tabela 21 – Sobre a necessidade de formação em FPS por parte dos professores participantes no estudo	115
Tabela 22 – Sobre a experiência de formação on-line, por parte dos professores participantes no estudo	116
Tabela 23 – Disponibilidade para frequentar uma formação on-line na área de FPS por parte dos professores participantes no estudo.....	116
Tabela 24 – Opinião Sobre o Potencial das TIC para a Formação na área de FPS por parte dos professores participantes no estudo.....	117
Tabela 25 – Distribuição, quanto ao sexo, dos directores de escola participantes no estudo.....	119
Tabela 26 – Distribuição quanto à idade, dos directores de escola participantes no estudo.....	119
Tabela 27 – Distribuição, quanto ao nível escolar, dos directores de escola participantes no estudo	119
Tabela 28 – Resultado das questões 2.1 a 3.2.1	120
Tabela 29 – Experiência no EaD dos directores de escola participantes no estudo	121
Tabela 30 – Nível de conhecimento sobre o EaD dos directores de escola participantes no estudo	121
Tabela 31 – Opinião sobre valias do curso em e-Learning por parte dos directores de escola participantes no estudo	122
Tabela 32 – Escolha de uma modalidade de ensino para a formação dos professores de FPS por parte dos directores de escola participantes no estudo	123

Capítulo 1 – Enquadramento geral do problema de investigação

1.1 - Introdução

Enquanto educador, a função primordial do docente é a de potenciar a aprendizagem das crianças, jovens ou de qualquer outro aprendente, independentemente do escalão etário. Qualquer docente deve ser, por isso, um agente activo na construção de contextos de ensino/aprendizagem e, por conseguinte, precisa de actualizar constantemente os seus conhecimentos para poder acompanhar as dinâmicas sociais e responder aos desafios e às exigências cada vez mais complexos e permanentes.

Deste modo, é urgente a necessidade de possibilitar às pessoas, sobretudo aos que estão directamente ligados à educação, o acesso e a oportunidade de desenvolver e actualizar o seu conhecimento, ou seja, de poderem ter uma educação ao longo de toda a vida.

Neste âmbito, foram vários os passos dados, de entre os quais se destacam a Declaração Universal dos Direitos do Homem que vem consagrar, em 1948, o direito à educação. Este direito reflecte e reforça uma corrente de ideias que, do ponto de vista da prática e da política educativas, aponta para a necessidade de garantir o pleno desenvolvimento da personalidade humana através da igualdade de oportunidades no acesso ao ensino.

No entanto, são imensas as dificuldades práticas dos sistemas de ensino para corresponderem às exigências de universalização da educação ao longo de toda a vida, um desafio-chave da Sociedade da Informação.

A necessidade de actualização do conhecimento é um fenómeno global e faz-se sentir em todas as dimensões do social, com principal destaque para os espaços onde se constroem e reconstróem conhecimentos, como é o caso das escolas e, sobretudo, nas áreas disciplinares em que ainda não existe formação específica para o pessoal docente.

Num olhar mais focalizado sobre estes aspectos, pode-se reparar, no caso concreto do sistema educativo cabo-verdiano, que o caso específico da disciplina de Formação Pessoal e Social (FPS) é a face visível destes problemas, uma vez que não existe qualquer formação específica para os docentes que leccionam esta disciplina e nem sequer existem materiais de suporte para a leccionação da mesma.

Esta disciplina surgiu como resultado da reforma do sistema educativo cabo-verdiano, cuja implementação restrita ao ensino secundário se iniciou no ano lectivo 1994/95. A sua inclusão no plano de estudos do ensino secundário resultou do reconhecimento de que a escola não tem contribuído para o desenvolvimento sócio-moral dos alunos e de que existe a necessidade de se fazer face a um conjunto de problemas sociais ligados, particularmente, à juventude.

Apesar de todas as disciplinas, de uma forma ou de outra, poderem contribuir para a interiorização dos valores éticos, morais e sociais, a inserção da referida disciplina no currículo do ensino secundário foi considerada mais adequada do que uma disciplina de Educação Cívica, não só por ser mais abrangente, incluindo não só as relações do homem com a sociedade, com a família, mas também do homem consigo próprio.

Embora considerada como um dos pilares do plano de estudos do ensino secundário, integrando o elenco das disciplinas obrigatórias no 1.º, 2.º e 3.º ciclos, a sua leccionação no 3º ciclo viria a ser suspensa, a partir do ano lectivo 2000/01.

A falta de formação específica dos docentes para a leccionação da disciplina de FPS é, neste momento, um dos seus principais *handicaps* e, por isso, face a esses constrangimentos, é real a necessidade de ter pessoas capacitadas tanto a nível pedagógico como científico para a sua leccionação.

Nesse sentido, para amenizar esta dificuldade real, surgiu-nos a ideia de criar um cenário para a realização de uma formação contínua para os professores, utilizando uma modalidade concreta de formação à distância, o e-Learning. Assim, com o presente trabalho, pretende-se responder à seguinte questão:

- Quais as potenciais vantagens e desvantagens do recurso a uma modalidade de e-Learning na formação contínua de professores?

1.2. Novos desafios, novas respostas

Os tempos actuais são tempos de profundas transformações tecnológicas. A rápida evolução e difusão de novas tecnologias, estão a alterar significativamente não apenas os processos de produção de bens materiais mas também os processos de difusão das experiências e, conseqüentemente, os modos de viver em sociedade. Este ritmo evolutivo em termos tecnológicos é acompanhado (e possibilitado) por um volume crescente do conhecimento humano nas mais diversas áreas do saber. Nunca como hoje se tornou tão necessário o desenvolvimento de capacidades ao nível da gestão e manipulação de informação, de modo a permitir uma interacção eficaz com o mundo que nos rodeia (Silva, 1998).

Daí, para enfrentar essas ondas informativas da nossa sociedade interconectada, sociedade da informação, é cada vez mais um imperativo, a capacidade de avaliação e de julgamento desenvolvida pela educação e pela experiência, uma vez que o aprender é actualmente uma exigência social crescente, impondo a uma aprendizagem ao longo de toda a vida, o que é designado por sociedade da aprendizagem.

Com efeito, a demanda crescente da aprendizagem e as ondas informativas que confrontamos amiudamente, é fundamental saber posicionar perante aquelas informações, e por conseguinte, saber transformar as informações em conhecimento, de modo a efectivar numa sociedade do conhecimento.

A esse respeito, poder-se-á admitir que estamos numa mudança de paradigma, na medida em que a educação deixa aquele carácter formal restrito a um determinado espaço e período de tempo, tornando-se num processo contínuo e permanente, assumido como um processo que decorre ao longo de toda a vida e que está intimamente relacionado com diversas dinâmicas de auto-formação. Neste contexto, destaca-se a importância do ensino à distância, uma vez que esta modalidade de ensino apresenta um potencial crescente, adaptado às novas exigências ou mutações sociais, culturais e económicas, criadas pela emergência das novas tecnologias de informação e comunicação.

Deste modo, esta nova forma de encarar a educação, atendendo às exigências sociais do momento, implica a atribuição de responsabilidades, não somente ao sistema educativo institucional como também a todos os actores sociais envolvidos. Tal representa, na perspectiva de Figueiredo (1995), uma forma de fornecer os contextos e saberes de base para uma autonomia de sucesso por parte do aprendente.

A educação encontra-se, sem dúvida, fortemente ligada às relações que os seres humanos estabelecem entre si. Num mundo em mutação constante, onde os conhecimentos consolidados rapidamente se descontextualizam devido ao aparecimento de novos conceitos e ideias, essas mudanças suscitam uma reformulação do conceito de educação que abarque, não somente, o desenvolvimento cognitivo individual mas também o desenvolvimento de competências sociais, isto é, as competências que promovem a integração efectiva dos indivíduos na sociedade¹.

Assim, acreditamos que se almeja uma formação que prepare o indivíduo para a vida, uma educação que vá ao encontro dos pressupostos propostos pela UNESCO (Delors, 1997), que são conhecidos como os quatro pilares da educação: saber-ser, saber-fazer, saber-aprender e saber viver juntos (cf. Fonseca, 1999).

¹ É uma educação que visa, nesse sentido, um enquadramento integral e harmonioso do indivíduo como um agente político de desenvolvimento.

Para efectivar este ensejo, as novas tecnologias de informação e comunicação constituem-se como um aliado importante, uma vez que nos oferecem ferramentas de trabalho que nos permitem fazer face aos desafios impostos pela emergência da sociedade de informação. Deste modo, relevamos o facto dessas tecnologias permitirem a aquisição de saberes, com uma significativa componente de auto-aprendizagem, permitindo uma maior autonomia e responsabilização do formando na sua auto-formação, sobretudo no tocante aprender a aprender, o que no entanto, pode acontecer também à distância.

É de ressaltar ainda o surgimento de novas modalidades de formação, como é o caso do ensino a distância, que atribuem ao aprendente uma maior responsabilidade na organização e gestão da sua aprendizagem. Segundo Lévy (1999), a adopção de modalidades de ensino a distância com uma forte vertente de auto-formação e formação contínua, possibilitadas pelo desenvolvimento das tecnologias da informação, tem subjacente a ideia de transição "(...) entre uma educação e uma formação estritamente institucionalizada (escola, universidade) e uma situação de intercâmbio generalizado dos saberes, de ensino da sociedade por ela mesma, de reconhecimento auto-gerido, móvel e contextual das competências" (Lévy, 1999 apud Fonseca, 1999: 12).

Efectivamente, na perspectiva de (Gomes, 2003), o ensino a distância pode possibilitar o acesso semelhante à educação para todos, com qualidade, no tempo considerado útil. Importa frisar ainda que, para além desta modalidade de ensino possibilitar oportunidades permanentes de formação, possibilita ainda o aperfeiçoamento das práticas, favorecendo a aquisição de competências nas mais diversas áreas.

O ensino a distância afigura-se, deste modo, como uma solução possível para uma necessidade básica da Sociedade da Informação que desponta como uma sociedade do conhecimento e de aprendizagem ao longo de toda a vida: aprender o que se quiser, onde se quiser e quando se quiser.

Forsyth (1996) mostra-nos que as mudanças sociais registadas ultimamente têm provocado alterações profundas em todo o tecido social, particularmente no campo educativo. Estas mudanças colocam novos desafios e novas exigências aos sistemas educativos, no que diz respeito ao ensino e à formação. Neste contexto, torna-se necessária uma nova postura perante as várias ferramentas que as TIC nos oferecem, de modo a maximizar os benefícios a ela inerentes. Isso pressupõe um novo desafio que consiste em transitar do paradigma "da educação e formação para um emprego ao longo da vida, para o novo paradigma da aprendizagem ao longo da vida" (Forsyth, 1996: 5 apud Gomes, 2004: 21).

É precisamente por essa razão que Gomes (op. cit.) fala da necessidade de se enraizar e disseminar uma cultura de formação em todos os sectores da sociedade, de modo a promover uma educação ao longo de toda a vida. Esta necessidade constitui, certamente, um dos principais desafios da sociedade do conhecimento. Ainda na opinião de Gomes (2003), juntamente com a necessidade de consolidar o espírito e a prática da formação contínua e continuada, surge ainda a preocupação em encontrar novos mecanismos ou modelos de formação que permitam efectivar o ensejo de uma "formação ao longo da vida", destinada a pessoas já inseridas no sistema laboral e que estão à procura de oportunidades de formação com o intuito de aperfeiçoar a sua prática.

Urge, pois, analisar como estas novas modalidades de formação são capazes de responder às exigências de educação/formação que emergem do desenvolvimento de uma sociedade do conhecimento e da aprendizagem, o que exige repensar e renovar muitas das práticas neste domínio.

Assim, a emergência das TIC e, por conseguinte, a adopção de políticas de ensino à distância por parte das instituições vocacionadas para o ensino, sobretudo as do ensino superior, pode ser uma vantagem adicional, na medida em que se pode possibilitar uma diversificação de modelos de formação, consoante as necessidades ou especificidades de cada curso/formação ou do seu público-alvo.

Relativamente à formação contínua, o recurso à modalidade de ensino à distância pode ser de extrema relevância, principalmente no caso em que as pessoas se encontram com responsabilidades profissionais, uma vez que o seu potencial pode facilitar a conciliação entre a formação e os referidos compromissos a nível profissional.

O recurso às TIC, não obstante as perspectivas abertas no domínio da educação e formação, permite ultrapassar não só as barreiras do espaço físico e temporal existentes em situações de educação mas também, se for correctamente pensado e implementado, pode promover e manter a comunicação e interacção entre todos os participantes em situações educativas, aproximando deste modo formadores e formandos, professores e alunos numa comunidade de aprendizagem distribuída, ou seja, uma comunidade de aprendizagem no espaço virtual.

Segundo Gomes (2003), essas comunidades - “comunidades de aprendizagem distribuídas” - para além de valorizarem a comunicação e interacção entre formandos e formadores e destes entre si, o que permite criar condições para uma construção de conhecimento feita de modo participado e colaborativo, surgem como um novo paradigma de formação à distância que permite diversificar e ampliar os cenários de educação/formação num contexto mundial em que a adopção dos princípios da “aprendizagem ao longo da vida” são essenciais para a manutenção da capacidade de lidar com a mudança permanente nos mais diversos domínios económicos, laborais, sociais, educacionais, entre outros.

Para Ramos (2002), a utilização de tecnologias para facultar ou facilitar o acesso a sistemas educativos a populações que, de outra forma, teriam dificuldades em melhorar o seu nível de instrução, tem assumido diferentes contornos ao longo das últimas décadas, acompanhando a evolução das telecomunicações e das tecnologias de informação e comunicação.

No que diz respeito ao caso concreto em escrutínio nesta investigação, no dia 6 de Outubro de 2005, Cabo Verde deu um passo muito importante, quando se aprovou, em Conselho de Ministros, o Plano de Acção para a Governação Electrónica, (PAGE), em que se considera a Governação Electrónica como um dos pilares de desenvolvimento da Sociedade da Informação conforme estabelecido no Programa Estratégico da Sociedade da Informação (Governo de Cabo Verde, 2005b).

Segundo este plano, a concretização de uma Governação Electrónica próxima dos cidadãos requer a utilização estratégica e operacional das TIC, de forma coordenada, em prol da prestação de serviços públicos de qualidade, da melhoria da gestão interna e de uma ampla participação dos cidadãos, suportados por uma arquitectura tecnológica de banda larga, interoperável e segura (cf. Governo de Cabo Verde (2005a).

Entretanto, houve também a preocupação em definir políticas e mecanismos que mobilizem as TIC para a qualificação do capital humano de Cabo Verde, actuando em duas vertentes: i) no aumento da qualidade e do acesso ao sistema educativo e formativo e ii) na formação dos cabo-verdianos em TIC. O enfoque será na promoção de condições equitativas de acesso às TIC nas escolas primárias e secundárias, na dinamização de *campus* virtuais e do ensino à distância, na formação permanente dos professores, no desenvolvimento de novos currículos nas TIC e na formação em TIC para os vários segmentos da população (cf. Governo de Cabo Verde, 2005b).

O sector da educação para o desenvolvimento do país e para o reforço da cidadania e da integração sócio-cultural é encarado pelo Governo de Cabo Verde nas Grandes Opções do Plano, sendo uma das cinco grandes opções, precisamente, o desenvolvimento do capital humano e a orientação do sistema de ensino/formação para as áreas prioritárias do desenvolvimento. Propõe-se a adopção de uma nova abordagem, inovadora e ambiciosa, na capacitação dos

recursos e na formação das novas gerações para que sejam realizadas todas as vantagens e oportunidades proporcionadas pelas novas tecnologias da informação e da comunicação (op. cit.).

Neste sentido, emerge a preocupação com a situação concreta da disciplina de Formação Pessoal e Social (FPS), já que não existe nenhuma formação específica para o pessoal docente, não havendo também suportes didácticos para a leccionação dessa disciplina.

Uma vez que são várias as escolas secundárias e o país é composto por várias ilhas – o que eventualmente pode dificultar o acesso e a comunicação entre as pessoas – o Ensino a Distância (EaD) pode constituir um factor facilitador desse processo de formação.

O EaD, mais precisamente numa modalidade de e-Learning, poderá permitir a realização de acções de formação, melhorando o desempenho, quer na aquisição, quer na estruturação e (re) construção de conhecimentos por parte dos professores, sem que estes tenham de deixar as suas funções para se deslocarem às instituições de ensino, independentemente dos espaços onde se encontram, sendo que esta modalidade educativa pode adaptar-se à disponibilidade e ao ritmo de cada um.

Outro factor que importa ressalvar nesse âmbito, é o facto desta modalidade de ensino poder permitir, deste modo, a construção de comunidades de aprendizagem distribuídas, na medida em que o acesso a redes de comunicação à distância possibilita a interacção directa com especialistas da área, podendo permitir aos professores/formandos pedir e receber assistência, obtendo respostas que satisfaçam as suas necessidades e sugestões sobre o local onde podem encontrar informações. Assim, e desde que assente numa metodologia colaborativa, pode ainda permitir aos formandos desenvolverem e partilharem experiências e informações e, simultaneamente, discutir, propor, partilhar e

produzir conhecimentos e recursos que podem ser utilizados individualmente na sala de aula.

1.3 - Finalidades e objectivos do Estudo

Em face do que foi exposto anteriormente, desenhou-se um estudo exploratório que tem como objectivo fundamental a tentativa de compreensão da viabilidade da utilização das TIC na formação à distância em Cabo Verde, mais concretamente, a utilização da modalidade de e-Learning na formação contínua de professores da disciplina de FPS.

Para o cumprimento dessa finalidade, formularam-se os seguintes objectivos específicos de investigação:

- Identificar as potencialidades do e-Learning para a formação contínua dos professores de FPS.
- Analisar os conhecimentos tecnológicos dos professores de FPS no sentido de poderem participar numa eventual formação contínua através da modalidade do e-Learning.
- Discutir o recurso às TIC como um factor importante que possibilita a aplicação do modelo de aprendizagem ao longo de toda a vida.

1.4 – Organização da Dissertação

Definidos o problema, as finalidades e objectivos a atingir, estruturou-se a presente dissertação em sete capítulos. Assim, depois da introdução (Capítulo 1), surge o Capítulo 2 onde apresentamos o enquadramento teórico do estudo, tendo como principal enfoque o conceito de educação, a sua evolução e a problemática da implementação das TIC em cenários educativos. No capítulo seguinte, abordamos o conceito de EaD (Conceito e Evolução) e, finalmente, as TIC's e o e-Learning a nível global e, de uma forma particular, em Cabo Verde. No quarto capítulo, falamos da problemática da formação de professores, particularmente no que respeita ao recurso à modalidade do e-Learning para a sua realização. O quinto capítulo é dedicado à abordagem metodológica, sendo fundamentadas e justificadas as principais opções metodológicas seguidas no presente estudo e

caracterizados os instrumentos e técnicas de recolha de dados, os procedimentos de validação, o processo de análise e interpretação de dados, a população e participantes e a calendarização de actividades. No sexto capítulo é feita a apresentação e discussão de resultados obtidos. Finalmente, no sétimo capítulo, são apresentadas as principais conclusões deste trabalho de investigação, assim como as suas limitações, terminando com a apresentação das bibliografias utilizadas nessa pesquisa.

Capítulo 2 – A Educação numa sociedade de conhecimento

2.1 – Introdução

Neste capítulo define-se como objectivo principal abordar a problemática do ensino e aprendizagem no contexto mundial, definindo e explorando os seus principais conceitos e realçando a sua evolução histórica.

2.2 – Conceito de Educação

A educação é algo de que todos nós temos um conhecimento directo pela experiência. Nenhum ser humano pode existir e viver sem experienciar uma forma qualquer de educação. O facto de todos nós a experienciarmos, de uma forma ou outra, não quer dizer que a sua definição seja tão simplista. Na sociedade actual é difícil dissociar educação e formação, uma vez que, hoje, quando se fala de educação, é praticamente impossível não nos referirmos a um qualquer tipo de formação. Mas, indo um pouco mais além, facilmente nos podemos aperceber de que existe uma dicotomia aparente entre uma educação “profissional” e outra mais “intelectual”, surgindo associada à primeira o termo “formação” e à segunda o termo “educação”. Muitos autores usam indiscriminadamente um e outro, dada a riqueza polissémica dos termos e as suas possíveis intercepções. Em termos gerais, o termo educação é entendido, frequentemente, como tendo uma base de aplicação mais ampla, subsumindo também as actividades de formação.

Para clarificar a utilização destes termos importa referir que a UNESCO (1997: 9) considera educação “all deliberate and systematic activities designed to meet learning needs” e refere que este termo abrange inclusivamente o que “in some countries is referred to as cultural activities or training”. Reconhecendo a pluralidade de designações existentes, a UNESCO (ib: 9) define educação como a comunicação empreendida numa base contínua, organizada e desenvolvida com o objectivo de aprendizagem: “Whatever the name given to it, education is understood to involve organized and sustained communication designed to bring about learning.”

De acordo com a mesma fonte, as palavras-chave desta formulação do termo educação (a saber: comunicação, aprendizagem, organizada e sustentada) devem ser compreendidas da seguinte forma (ib: 9-10).

- “Communication: a relationship between two or more persons involving the transfer of information (messages, ideas, knowledge, strategies, etc.). Communication may be verbal or non-verbal, direct/face-to-face or indirect/remote, and may involve a wide variety of channels and media.
- Learning: any improvement in behaviour, information, knowledge, understanding, attitude, values or skills.
- Organized: planned in a pattern or sequence with explicit or implicit aims. It involves a providing agency (person or persons or body) which sets up the learning environment and a method of teaching through which the communication is organized. The method is typically someone who is engaged in communicating or releasing knowledge and skills with a view to bringing about learning, but it can also be indirect/inanimate e.g. a piece of computer software, a film, or tape, etc.
- Sustained: intended to mean that the learning experience has the elements of duration and continuity. No minimum duration is stipulated, but appropriate minima will be stated in the operational manual.”

Nesta altura, afigura-se-nos oportuno fazer uma distinção entre educação e formação. Para isso, recorreremos a Hadji (1994: 91) que distingue a educação de formação, associando à primeira o “saber-ser ” e à segunda o “saber-fazer”. Esta distinção revela, à semelhança do que acontecia na antiguidade, a aproximação entre formação e prática, ou, como refere Canário (1997: 43), o trabalho. Ainda segundo este autor, a “formação” corresponde a uma modalidade particular, e parcelar, de um processo continuado e multiforme de socialização que coincide com a trajectória profissional de cada um. Não se trata, no entanto, de uma preparação para o trabalho mas sim de “um processo de aprendizagem no e pelo trabalho” (Canário, 2000: 4).

No entanto, os progressos nas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e as constantes mudanças no mundo, nos países, nas sociedades, nas organizações e, conseqüentemente, na formação, trouxeram ao contexto da formação profissional novos universos de actuação e novas ferramentas.

De seguida propõe-se um percurso de análise do fenómeno da educação tendo em conta um processo evolutivo, caracterizando-o em três tipos de sociedade: sociedade pré-industrial, industrial e sociedade da informação.

2.3 – A Educação numa Perspectiva Diacrónica

2.3.1 – Breve Introdução

A educação nem sempre foi percebida da mesma forma. Na verdade, o próprio conceito de educação, as finalidades e a estruturação do sistema educativo têm vindo a mudar em função do tempo e do espaço em que ocorrem. De seguida, apresentaremos o conceito de educação numa perspectiva evolutiva e diacrónica em três tipos de sociedade: sociedade pré-industrial, industrial e sociedade da informação.

2.3.2 - Educação na Sociedade Pré-Industrial

O homem é o ser menos especializado na natureza. Segundo Edgar Morin (1975), esta aparente fraqueza é, no entanto, compensada com uma enorme flexibilidade na adaptação ao meio envolvente, capitalizando esse instrumento valioso que é o cérebro humano. Mas essa experiência de adaptação perder-se-ia de uma geração para a seguinte se não fosse possível a sua transmissão. Ao processo de transmissão de conhecimentos, de treino de desempenhos e de ensino de atitudes e valores damos, em termos gerais, o nome de educação. Através dela o homem conseguiu um meio de transmitir a herança social das gerações anteriores para as seguintes (Carmo:1997: 108).

Nas sociedades agrárias, a educação fazia/faz parte da vida quotidiana, processando-se naturalmente, sem instituições especializadas para o efeito.

Nesse modelo educativo, cada elemento da comunidade educativa é um mestre e a interacção social confunde-se com o acto pedagógico. Todavia, nestas sociedades encontram-se embriões diferenciados para funções educativas distintas: por um lado os mais idosos funcionam como arquivos históricos do grupo que, por seu intermédio, vai acumulando e transmitindo a sua herança social. Por outro lado, em muitas culturas, o rito de passagem é um momento formal e privilegiado de aprendizagem (idem).

Finalmente, deve sublinhar-se que, nessas sociedades, a distinção entre o professor e o aluno é bastante visível, uma vez que a clivagem entre os que detêm o saber e os que não o detêm é instituída socialmente, traduzindo-se numa relação de poder de um sobre o outro.

2.3.3 - Educação na Sociedade Industrial

Com o advento da revolução industrial, o sistema educativo sofreu alterações substanciais, estabelecendo-se uma relação directa entre o progresso da indústria e a vulgarização da instrução (Faure, 1977: 52 apud Carmo, 1997: 110). A este propósito, Toffler (1980: 42 apud Carmo, 1997) refere que, “quando o trabalho se deslocou dos campos e de casa, as crianças tinham de ser preparadas para a vida da fábrica. Os primeiros donos das minas e das fábricas que se empenhavam em industrializar a Inglaterra descobriram que era quase impossível converter pessoas passadas da puberdade, tiradas de ocupações rurais ou de ofícios artesanais, em operários de fábrica úteis (...)”.

O resultado foi uma estrutura central de todas as sociedades industriais da segunda onda: “a educação em massa” (Toffler, 1980: 42 apud Carmo, 1997).

Este autor defende ainda que, a par do currículo escolar manifesto, pelo qual os alunos eram ensinados a ler, escrever, contar e a saber outras matérias consideradas importantes, havia um currículo “(...) encoberto, ou invisível, que era muito mais básico. Consistia este, e ainda consiste na maioria das nações industriais, em três cursos: um de pontualidade, outro de obediência e um de

trabalho maquinal, repetitivo” (Toffler, 1980:42-43 apud Carmo Op cit.). A este respeito o autor supracitado afirma ainda que a educação pública de massas foi claramente um passo relevante do ponto de vista humanista: “(...) não obstante, as escolas da segunda onda padronizaram geração após geração de jovens transformando-os numa força de trabalho arregimentada, maleável, do tipo exigido pela tecnologia electromecânica e pela linha de montagem” (Ibidem).

Deste modo, a sociedade industrial terá dado origem a um sistema de ensino padronizado, em instituições estruturalmente semelhantes às criadas no sistema produtivo industrial herdando, de igual forma, características organizacionais algo semelhantes às encontradas em instituições militares e religiosas (Carmo, 1997).

2.3.4 – Educação na Sociedade de Informação

Com as mudanças sociais acima descritas em 2.3.3, operadas a partir da segunda metade do Século XX, a concepção da escola também mudou, quer no que diz respeito aos conteúdos de aprendizagem, quer no que diz respeito à forma como o ensino desses conteúdos é perspectivado (Carmo, 1997: 111).

Assim, no que diz respeito aos conteúdos de aprendizagem, estamos num momento de *excesso* de produção de conhecimentos, ou seja, estamos perante uma oferta desenfreada de informação, proveniente das fontes mais diversas. Tal excesso traduz-se, muitas vezes, em informação de qualidade duvidosa e pouco credível. Este facto leva alguns autores, como Rosnay (1977), a proporem que o ensino incida mais no aprender a aprender para se poder aprender a ser, em vez de se posicionar apenas como um mero processo depositário do conhecimento de uns – os professores – em outros – os alunos (ibidem).

No que diz respeito à forma como o ensino é ministrado tem-se verificado, à semelhança do que se passa na sociedade em geral, o surgimento de uma grande diversidade de soluções que, todavia, têm em comum a procura de um acto pedagógico mais próximo das situações reais da vida dos aprendentes.

Tais soluções têm-se vindo a equacionar enraizadas nas correntes pedagógicas progressistas, desenvolvidas nos últimos cem anos e também nos avanços das novas tecnologias de informação e comunicação. Disso, temos o exemplo do movimento Freinet (1973), que tentou aproximar a escola do mundo de trabalho, uma vez que, com a aceleração da mudança social, o processo de ensino e aprendizagem tornou-se lento, e por vezes ineficaz, na resposta aos desafios colocados pela sociedade (Carmo:1997: 111).

Dito de outro modo, o ensino e a formação profissional confrontam-se actualmente com uma contradição evidente entre as necessidades crescentes, novas e diversificadas, de ensino e formação – quer inicial quer contínua – e a carência de recursos (humanos, técnicos) para lhe fazer face.

Esta situação tem levado diversos investigadores e instituições a apostar no desenvolvimento de novas estratégias de ensino e aprendizagem. No que diz respeito ao ensino, por um lado, qualificando e diversificando as estratégias de comunicação educacional presencial, como a lição tradicional e as técnicas do trabalho de grupo; por outro lado, desenvolveu-se modelos de ensino a distância, no qual começou-se a utilizar diferentes suportes, nomeadamente, scripto, vídeo, áudio, etc.

Relativamente à aprendizagem, por seu turno, têm-se vindo a criar estratégias que visam aumentar a autonomia do aprendente no processo formativo, dando-lhe oportunidade de deixar de ser objecto para se afirmar como sujeito activo e efectivo de formação.

Neste quadro, importa mostrar claramente a importância que as novas Tecnologias de Informação e Comunicação poderão ter numa sociedade do primado do saber ou do saber disponível, o que propomos abordar nos pontos que se seguem.

2.4 – As Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC

2.4.1 - As TIC como Factor de Mudança Social

A sociedade contemporânea vivencia, neste momento, um sem número de mudanças em todas as áreas do conhecimento humano. Os impactos produzidos nos últimos tempos na sociedade através dos meios de comunicação altamente sofisticados como a TV, satélites, internet têm provocado uma profunda modificação na conduta, nas atitudes, costumes, no estilo de vida e tendências das populações mundiais, principalmente na definição e redefinição das relações sociais.

Efectivamente, essas mudanças ocorrem, principalmente, devido ao avanço das tecnologias, sobretudo no ramo das telecomunicações. Isto é percebido, diariamente, em todos os países do mundo, principalmente nos mais evoluídos, onde se produzem tecnologias de forma mais acelerada e com uma eficiência singular.

O vertiginoso aumento das tecnologias da comunicação que podemos designar de era da tecnologia, produz um efeito crescente de desenvolvimento em todos os cantos do mundo e isso faz com que haja uma revolução do próprio processo de compreensão e interpretação do mundo, o que obriga a todos os envolvidos a se adaptarem de forma a poderem se estabelecer no mercado e/ou na vida de um modo geral.

Na verdade, as novas tecnologias auxiliam a sociedade em todos os ramos e estão presentes em todas as dimensões do social e em todos os espaços de sociabilidade, na nossa casa, no nosso trabalho, nos hospitais, nas escolas, etc. Deste modo, pode afirmar-se que a sociedade está a ser confrontada, permanentemente, por um conjunto de invenções, modificando hábitos e modos de vida que, por conseguinte, implica a própria mudança das relações sociais.

Baseando-se nisto e face a todas as mudanças que ocorrem, a valorização do conhecimento é ainda mais necessária. Por esse motivo, as novas tecnologias

produzem ferramentas que auxiliam na organização e disseminação do conhecimento.

Da preocupação relativa ao impacto dessas novas tecnologias, gera-se a necessidade de procurar uma hermenêutica explicativa para uma melhor compreensão desses fenómenos, numa sociedade sempre em transição.

Para isso, as teorias da sociedade pós-moderna, as teorias da sociedade de conhecimento, as sociedades pós-industrial e da informação, as sociedades de modernidade tardia ou as sociedades de risco, as teorias da sociedade em rede são algumas dessas novas abordagens teóricas que os procuram explicar.

Todas essas teorias apresentam como denominador comum o reconhecimento de que as sociedades modernas são marcadas pelo desenvolvimento e utilização das ciências e tecnologias, de modo particular das novas tecnologias de informação e comunicação, como também defendem que o capital e o trabalho, elementos estruturantes do capitalismo industrial, foram substituídos pela informação enquanto recurso estratégico da economia. De salientar ainda que apontam para um aumento exponencial dos riscos ambientais decorrentes dos padrões em vigor, associados ao desenvolvimento industrial e tecnológico.

Por esta razão, pode avançar-se que as sociedades contemporâneas são caracterizadas por revoluções como a industrial, a audiovisual e a recente e actual revolução informática e das comunicações.

Actualmente, quando se fala da nossa época, fala-se em tecnologias avançadas e caracterizadoras de uma sociedade diferente, neste caso, a sociedade da informação e do conhecimento.

Face ao ritmo acelerado das mudanças que se estão a operar na nossa sociedade, o acesso e o consumo da informação, de uma forma geral, ocorre de forma rápida e eficaz. Tudo isso nos torna, cada vez maiores consumidores das tecnologias de informação e comunicação e esta nova sociedade constitui,

simultaneamente, um grande desafio. Por essa razão, é importante que comecemos a acompanhar, efectivamente, essas mudanças, ou seja, ao mesmo tempo que as tecnologias evoluem, a nossa vontade e interesse pela mudança e pelo aprender e saber devem também aumentar.

Todavia, para que todos possam usufruir destas tecnologias, é necessário que as pessoas se instruem e aprendam a lidar com elas da forma mais adequada e correcta possível. A escola, face à sua função social de educar, afigura-se como um espaço de excelência onde estas aprendizagens devem ocorrer.

Cientes de que as TIC são, neste momento, um factor de extrema importância numa sociedade de conhecimento ou, por se afigurarem como um factor de mudança social, faz-se notar, de forma particular, a sua relevância no campo educacional, onde são tidas como um dos principais desafios dos últimos tempos.

2.4.2 – Aprendizagem Aberta

É neste contexto que se inscreve a importância do que alguns autores designam por aprendizagem aberta. Os modelos tradicionais de ensino são considerados, actualmente, demasiado rígidos, obedecendo a rituais “industriais” de padronização, massificação e sincronização e fazendo o formando depender em demasia do ambiente de ensino e aprendizagem criado pelo formador.

Em clara oposição a esta concepção de ensino, tem vindo a emergir a ideia de aprendizagem aberta (*open learning*) que, de acordo com Trindade (1992: 30), integra três ideias importantes:

- um mais fácil acesso ao sistema educacional, pela remoção dos tradicionais requisitos de acesso (exigência de qualificações académicas mínimas, de idade mínima, etc.);
- uma maior liberdade no processo de aprendizagem, por parte do próprio aprendiz, pela livre escolha do tempo local e ritmo em que o processo deve decorrer;
- um processo centrado no aprendiz e não no educador.

Com o intuito de clarificar estas perspectivas dissonantes, parece-nos importante fazer uma breve comparação entre um processo de ensino-aprendizagem centrado no professor e um processo centrado no aprendente.

No modelo em que o processo é centrado no professor, o conhecimento passa do professor para o aprendente, sendo este último, considerado, “o depositário”, um agente passivo no processo da construção do seu conhecimento, o que Paulo Freire designa por educação bancária.

Enquanto que um modelo em que o processo de ensino e aprendizagem se centra no aprendente, o professor assume o papel de guia, um meio que orienta e possibilita ao aprendente melhor ou pior acesso ao conhecimento. O seu papel é assim, fundamentalmente, o de facilitador das aprendizagens.

Neste último modelo estamos em presença de uma abordagem em que é mais enfatizado o contexto social e organizacional onde se desenham e se estruturam – em paralelo com os contextos tradicionais – novas relações entre os agentes educativos. A forma como as novas realidades (social, política, económica e tecnológica) constroem e reconstróem os sistemas de formação e as suas intervenções nos campos sociais e organizacionais, cria novos lugares e papéis para o educador, enquanto veículo e facilitador de aprendizagens, mas também para os educandos, cada vez mais autónomos e independentes nas suas aprendizagens.

No entanto, há um factor muito importante que acompanha toda esta evolução. A emergência de novos contextos tecnológicos provocou profundas alterações sociais, na medida em que abre a possibilidade do processo de aprender vir a ser diário, instantâneo, aberto e para todos.

Deste modo, o Ensino a Distância (EaD) afigura-se como uma modalidade de ensino que permite a realização e efectivação do processo de ensino e aprendizagem sem que os principais intervenientes (educador e educando)

tenham de estar reunidos presencialmente. Esta modalidade de ensino veio oferecer um conjunto de facilidades em termos de acesso à educação e, com o decorrer do tempo, tem vindo a sofrer um conjunto de alterações de forma a se fazer sentir cada vez menos a ausência física dos principais intervenientes neste processo.

Para isso, têm sido introduzidas e aperfeiçoadas ferramentas que possibilitam ao aprendente uma comunicação em tempo real com o educador, possibilitando também uma interação mediada com os demais colegas, de modo a suprir a falta de contiguidade temporal e espacial.

Face à descontiguidade espacial e temporal, aposta-se muito na autonomia e na independência dos aprendentes tendo em vista a supressão da “distância transaccional”². Uma das estratégias propostas por diversos autores, nomeadamente Gomes (2002), para suprir esta distância passa pela criação e dinamização de comunidades distribuídas de aprendizagem.

2.4.3 – Comunidades Distribuídas de aprendizagem

As *novas* formas de construção de conhecimento, associadas a novas ferramentas tecnológicas, possibilitaram a criação de uma estrutura a partir da qual se consegue aproximar os diferentes agentes envolvidos no processo educativo independentemente das distâncias que os separam, constituindo, assim, comunidades de aprendizagem no “ciberespaço”.

Essas comunidades, que se caracterizavam, no passado, não só pela relação existente entre os elementos de um grupo de pessoas mas, essencialmente, pelo facto de a sua existência e dinamização estar associada a um determinado local, actualmente não se circunscrevem a um mesmo espaço físico, mas sim à convergência e contiguidade de objectivos, finalidades, valores, ideais, etc. (Pinheiro, s/d).

² Conceito teórico proposto por Michael Moore, a partir do qual se determina o grau de autonomia permitido ao estudante pelos diferentes modelos de educação a distância (cf. Gomes, 2002: 87).

As comunidades distribuídas, e as comunidades on-line são, deste modo e no momento actual, conceitos de importância capital nos contextos educativos, sobretudo os de inspiração sócio-construtivista.

Muitos são os autores que se debruçaram sobre estes conceitos. Dias (2002: 21), por exemplo, aborda a comunidade on-line como “(...) uma rede de afinidades, de interesses partilhados e um espaço para a contextualização e a realização das aprendizagens que expande as possibilidades dos modelos presenciais e o potencial da imersão nas representações distribuídas na rede”.

Balula (2006:53), refere-se à comunidade de aprendizagem distribuídas (CAD), como sendo “um grupo de pessoas descentralizado geograficamente que interage numa relação de interdependência (relativa) e que tem o objectivo de aprofundar o conhecimento numa dada área ou assunto”.

Atendendo as abordagens apresentadas por ambos os autores, pode-se mesmo afirmar que o ponto fundamental das suas abordagens, tem a ver com a gestão da aprendizagem de modo flexível e partilhada dentro da comunidade.

Outro aspecto a destacar, é o facto da gestão da aprendizagem não ser rigidamente controlada por uma autoridade exterior à própria comunidade, na medida em que todos os elementos envolvidos partilham as suas experiências de aprendizagem, independentemente dos seus níveis de conhecimento. Daí, o e-tutor afigurar-se não só como alguém que “abre portas” à aprendizagem de forma flexível, mas também como aprendiz dentro da própria comunidade, tal como é reforçado por Dias (2004:15).

Uma vez que a comunidade distribuída se afigura como uma construção que depende dos objectivos e interesses dos seus membros, defendemos que a sua existência deve-se, fundamentalmente, às relações sociais que se estabelecem

virtualmente e que são subordinadas aos objectivos e interesses dos seus membros.

Este ambiente de aprendizagem permite também, segundo Moreira, Pedro e Almeida (2005: 753-754), "dar resposta a alguns aspectos fundamentais do processo de aprendizagem, tal como este é perspectivado hoje em dia – um processo de construção de conhecimento funcional e intimamente ligado ao contexto em que ocorre, uma actividade activa e construtiva por parte do aprendente cujo objectivo fundamental não é a aquisição passiva de conjunto de verdades inquestionáveis, sendo antes um processo activo e permanente de descobertas e interpretação, de experiência e adequação”.

É importante realçar que a pertença a uma comunidade distribuída de aprendizagem implica, segundo Pinheiro (s/d), uma relação de interdependência entre os membros dessa comunidade em que a finalidade última é aprofundar o conhecimento numa dada área ou assunto.

Nesse âmbito, a pertença a uma comunidade virtual implica uma mudança de atitude e, por conseguinte, a adopção de uma postura que Paloff & Pratt (1999) denominam por *eletronic personality*. Para que esta nova personalidade seja criada e se manifeste para benefício da comunidade é necessário o desenvolvimento de algumas competências que Paloff & Pratt (1999: 23 apud Pinheiro, s/d: 313) enumeram:

- “The ability to carry on internal dialogue in order to formulate responses;
- The creations of semblances of privacy both in terms of spaces from which the person communicates and the ability to create an internal sense of privacy;
- The ability to deal with emotional issues in textual form;
- The ability to create a mental picture of the partner in the communication process;
- The ability to create a sense of presence on-line through the personalization of communication”.

Não obstante as diversas competências consideradas necessárias para a criação e dinamização de uma comunidade distribuída, enfatizamos também a importância da definição de critérios de pertença à comunidade, uma vez que é essencial que os participantes tenham objectivos comuns, ao invés de ser uma construção constituída por pessoas que navegam sem objectivos definidos, o que pode colocar em causa a efectividade da comunidade.

A existência da comunidade implica a presença de um conjunto de actores em interacção independentemente de possuírem um espaço geográfico ou de estarem separados geograficamente. Assim, “um dos aspectos mais importantes na definição de comunidade se relaciona com a força dos laços existente entre os indivíduos membros” (Pinheiro, s/d:314).

Os laços criados baseiam-se em ideias traduzidas por palavras, o que pode proporcionar situações de dissimulação e de engano, mas que pode tornar os indivíduos mais semelhantes do que em qualquer outro contexto. Numa comunidade virtual, a interacção entre os elementos, aliada às novas estruturas em rede, possibilita a criação de comunidades com características específicas e com capacidade de construção de conhecimento, tomando a partilha e o intercâmbio como armas essenciais na prossecução dos objectivos definidos (Pinheiro, s/d:313).

A interacção é baseada num processo comunicacional, que pode ser presencial ou a distância. Numa comunidade virtual a comunicação é feita a distância, o que não significa que a dinâmica esteja em risco e pode até ser um incentivo para pessoas mais introvertidas (idem). Deste modo, esse processo comunicacional mediado pelas ferramentas tecnológicas pode, de certa forma, contribuir para a superação dessas barreiras psicológicas.

Outro aspecto importante a destacar nesse tipo de comunidade é a possibilidade de haver, quase sempre, pessoas dispostas a responder às solicitações dos

outros. No entanto, importa ressaltar que tal disponibilidade pode acarretar alguns riscos e suscitar alguns desequilíbrios, na medida em que um indivíduo sempre disponível mas que recebe, por parte dos outros membros, pouca disponibilidade, pode eventualmente perder o interesse, ou mesmo abandonar a comunidade.

Ainda relativamente a estas comunidades existem outros riscos subjacentes, dos quais destacamos a eventual alienação social do indivíduo, em função do seu grau de envolvimento na comunidade virtual e que pode contribuir, de alguma forma, para que ele se afaste das comunidades reais em que normalmente estaria inserido (Pinheiro op. cit).

A sobressistência das comunidades virtuais, ou por conseguinte a continuidade desse tipo de comunidade, depara com um conjunto de riscos, dos quais destacamos o factor distância. Porém, consideramos que a distância pode eventualmente constituir-se em risco, na medida que esse distanciamento pode não ser apenas um distanciamento físico, ou um distanciamento entre indivíduos e conhecimentos, como também pode ser um distanciamento entre oportunidades e contextos. (cf. Pinheiro op. Cit).

A propósito desse distanciamento, Damásio (2002), refere que:

- “A distância pode referir-se a uma dispersão geográfica ou a um isolamento espacial;
- A distância pode referir-se a um factor temporal – a impossibilidade de conjugar o tempo disponível para ter acesso a um dado conteúdo com o tempo real em que esse conteúdo é veiculado;
- A distância pode referir-se a uma incapacidade comunicacional – a impossibilidade de criar relações baseadas no diálogo”.(Damásio, 2002:135-136, Cit. Pinheiro, s/d:315).

A distância acima referida pode ser minimizada pelas Tecnologias de Informação e Comunicação que utilizam a internet como suporte. Assim, cremos que a internet possibilita a diminuição significativa da distância espacial e temporal

através de ferramentas de comunicação síncronas e assíncronas (cf. Santos, 2000)

Neste sentido, ressalvamos o facto das comunidades virtuais poderem possibilitar o desenvolvimento de aprendizagens colaborativas. A este respeito, Figueiredo (2002) considera que estas comunidades são “(...) comunidades onde se aprende pelo facto de se estar em conjunto” enquanto Afonso (2001) realça os aspectos intelectual, social, cultural e psicológico, como meio facilitador e que assegura a aprendizagem, promove a interacção e cria o sentimento de pertença entre os membros.

A esse respeito, Gomes (2005), ao citar Dias (2002) fala da comunidade virtual de aprendizagem, destacando também a possibilidade de uma concepção flexível e distribuída de conteúdos, na qual os sistemas hipertexto e hipermédia, não só constituem as tecnologias de representação e organização da informação na WWW como também se apresentam sob a forma de instrumentos colaborativos extremamente poderosos para a construção social do conhecimento.

Assim, pode constatar-se que as comunidades distribuídas de aprendizagem colaborativa não devem ser vistas apenas como grupos de discussão onde os seus membros se juntam para discutir uma ideia, uma estratégia, um autor ou um livro mas sim como algo que agrega todos esses elementos. Estas comunidades permitem que os elementos interajam entre si de forma a ajudarem-se uns aos outros a corrigir situações, a melhorar estratégias e a delinear novas metodologias, tendo sempre como objectivo alcançar melhorias nos projectos que assumem conjuntamente. Talvez este aspecto seja o que distingue uma comunidade virtual de aprendizagem colaborativa de uma comunidade virtual normal.

Tal como o próprio nome indica, a aprendizagem colaborativa remete para uma visão construtivista da aprendizagem, vendo-a como uma construção social, ou seja, apoiada, negociada e construída conjuntamente. A aprendizagem resulta,

deste modo, das interacções criadas pelos diferentes membros da comunidade, sendo que cada membro irá valorizar a comunidade com a sua colaboração.

O trabalho realizado no interior da comunidade apoia-se, deste modo, no diálogo reflexivo, proporcionando um ambiente intelectual, social, cultural e psicológico forte, capaz de facilitar as aprendizagens. Neste sentido, estes espaços são locais privilegiados de partilha que sustentam a construção social do conhecimento.

No que diz respeito ao nosso objecto concreto de estudo, os professores de FPS, a formação de uma comunidade com estas características, poderá possibilitar uma aprendizagem colaborativa e, por conseguinte, uma construção conjunta de conhecimento, em que cada um dos actores poderá assumir o compromisso de se apoiar mutuamente no processo de aprendizagem, através de uma comunicação activa.

Neste tipo de aprendizagem colaborativa, a interacção social assume assim um papel de destaque. Através dela as ideias são apresentadas, discutidas e reformuladas e o aprendente assume um papel fundamental e activo na aquisição de conhecimentos. Verifica-se, desta forma, a existência de um paradigma mais centrado no aprendente e nas suas aprendizagens.

Nessa busca de novas formas de ensinar e aprender, assentes num modelo de aprendizagem colaborativa, em que o aprendente assume um papel central no processo de construção do seu conhecimento, apresentaremos, de seguida, o EaD, como sendo uma modalidade de ensino que possibilita tais realizações

Capítulo 3 – Educação a Distância: Novas Modalidades de Ensino e Aprendizagem

3.1 – Introdução

Em consonância com o processo de abertura crescente dos sistemas educativos, a partir do século XIX desenvolveram-se, por todo o lado, sistemas que, em comum, têm o facto de aprendente e professor não se encontrarem permanentemente juntos, ao longo de todo o processo de ensino e aprendizagem

Isso deve-se, fundamentalmente, ao facto desta modalidade de ensino permitir uma maior abertura, possibilitando, assim, o aprendente escolher:

- o que quer aprender (conteúdos de aprendizagem)
- onde quer aprender (local de aprendizagem)
- como quer aprender (métodos e *media*)
- quando quer aprender (ocasião do dia ou da semana)
- o ritmo a que quer aprender
- a quem quer recorrer para aprofundar conhecimentos ou colher orientações metodológicas
- a que sistema de avaliação se quer submeter (forma, altura e local).

Os pontos acima mencionados podem ser potenciados pela Educação a Distância com a utilização das TIC, especificamente através da modalidade de e-Learning. Assim, importa fazer uma breve introdução a este conceito e à sua evolução histórica nos países em desenvolvimento, mais concretamente em Cabo Verde. Seguidamente, analisar-se-á a sua viabilidade no contexto de formação de professores de FPS em Cabo Verde.

3.1.1 - Conceito de EaD

Num contexto de rápidas mudanças tecnológicas e de novas lógicas de mercado, segundo Vidal (2002), alguns sistemas educativos são confrontados com a necessidade de fornecerem novas oportunidades educacionais, onde o conhecimento e a informação constituem alicerces fundamentais para a formação e para o sucesso profissional dos indivíduos.

A educação e a qualificação surgem, assim, como um dos elementos-chave para o sucesso desta transformação e o EaD (ensino a distância) desempenha, segundo Santos (2000:3), um papel importante no actual contexto de modernização permanente e acelerada, o que poderá ser interpretado como um instrumento importante que possibilita o aumento do saber, como também a satisfação individual e que poderá provocar uma revolução no que se refere à formação e qualificação dos colaboradores.

Como já tínhamos referido anteriormente, esta modalidade de ensino oferece aos estudantes trabalhadores oportunidades de formação ao mesmo tempo que exercem as suas funções profissionais, afigurando-se como uma opção credível para a resolução do problema da falta ou insuficiência de formação.

De entre as insuficiências de formação nos vários sectores, pelo qual confrontamos na nossa sociedade, podemos reportar ao contexto educativo, mais concretamente às relacionadas com a formação dos professores, que constitui o objecto desta investigação, na medida que acreditamos que essa modalidade de ensino poderá encaixar-se.

Porém, acreditamos que o EaD, para além de poder facilitar a prática de formação dos professores, pode também ser uma mais-valia para o nosso sistema educativo, uma vez que o estado, poderá não ter que despender muitos recursos para a formação dos seus colaboradores e nem ficarão sem a mão-de-obra nos períodos de trabalho durante o período de formação. (cf. Vidal, 2002).

Deste modo, no contexto de investigação desta dissertação, torna-se pertinente clarificar o conceito de EaD.

Definir EaD não é, como em qualquer área no campo das Ciências Humanas, uma tarefa fácil. Segundo Gomes (2004), à medida que aumenta o interesse por este campo de estudo e se multiplicam as investigações, comunicações

científicas, livros e artigos abordando esta temática, mais premente se torna a clarificação deste conceito. Na opinião de Garrison (1991: 2 apud Gomes, 2004), “uma das primeiras tarefas num novo campo de estudo é, claramente, definir o fenómeno de estudo com alguma precisão, embora tal tarefa, aparentemente simples, se depare com inúmeras dificuldades”.

O EaD, sendo um conceito ambíguo e difícil de definir, tem suscitado interesse de vários autores na sua conceptualização. Dentre eles, destacamos G. Dohmem, Peterrs, Borje Holmberg, Keegan, citados por Ivônio (1999), Otto (1973), Arétio (1987) e Belloni, (1999), todos estes o tentaram conceptualizar de forma mais conseguida possível, mas no entanto, a ambiguidade parece permanecer.

Com efeito, o termo ensino a distância é conhecido por muitas definições. No entanto, Inocêncio (1999) sintetiza, da seguinte forma, cinco características centrais para uma definição compreensiva do EaD, a partir da análise de um conjunto de definições apresentado por Nunes (1998):

- Separação física entre professor e aluno que se distingue do ensino presencial;
- Influência da organização educativa (planeamento, sistematização, plano, projecto, organização dirigida, etc.);
- Utilização de meios técnicos de comunicação usualmente impressos para unir o professor ao aluno e transmitir os conteúdos educativos;
- Previsão de uma comunicação de mão dupla, onde o estudante beneficia de um diálogo e da possibilidade de iniciativa de dupla via;
- Possibilidade de encontros ocasionais com propósitos didácticos e de socialização.

Segundo essa mesma autora, “com a generalização das novas tecnologias de informação e comunicação, a descontinuidade espacial (separação física professor/aluno), que constitui uma das principais características normalmente citadas como definidoras do EaD, está actualmente a ser superada com a criação de comunidades virtuais que reduzem drasticamente as distâncias entre sistemas

“ensinantes” e “aprendentes”, esbatendo cada vez mais a fronteira entre o ensino presencial e o EaD” (Inocêncio, 2006: 217).

Para Santos (2000), o EaD “é uma acção educativa onde a aprendizagem é realizada com uma separação física (geográfica e/ou temporal) entre alunos e professores”, sendo que, “este distanciamento pressupõe que o processo comunicacional seja feito mediante a separação temporal, local ou ambas entre a pessoa que aprende (aluno) e pessoa que ensina (professor)”. Este autor identifica várias particularidades do EaD, entre as quais, destaca (Santos, 2000: 7-11), que o aprendente poderá:

- Ter a liberdade de gerir a sua aprendizagem, a escolha dos conteúdos e a celeridade de estudo;
- Ter motivação, responsabilidade e capacidade para auto-aprendizagem;
- Ser avaliado presencial ou remotamente, de acordo com o processo definido à partida;
- Ter a possibilidade de rever a matéria quando a quantas vezes o desejar;
- Estar em contacto on-line ou diferido com o professor ou com a turma remota, de acordo com as tecnologias disponíveis;
- Avançar a sua autonomia de forma autónoma e individualizada;
- Aprender ao seu ritmo, de acordo com as suas possibilidades e independentemente do ritmo do grupo (não condicionado a um horário rígido para aprender);
- Fazer a sua aprendizagem baseando-se em materiais especialmente concebidos para o EaD, por especialistas qualificados, que tentam torná-los mais interessantes, interactivos e motivadores

Deste modo, podemos referir que o EaD corresponde a um conjunto de processos que possibilitam ao aprendente adquirir/construir conhecimentos, independentemente do espaço físico e temporal em que os participantes se encontram. Nesta modalidade de ensino, o processo de ensino e aprendizagem é mais direccionado para a auto-aprendizagem, ou seja, a construção da autonomia

e independência do aluno, na qual a interacção face-a-face pode ser substituída pelas ferramentas tecnológicas.

A esse respeito, Santos (op. cit) ainda o define como “uma arte, metodologia ou processo onde a aprendizagem é efectuada remotamente, isto é, mediante uma separação física, temporal ou local entre o professor e o aluno” (Santos, 2000:7-8).

Este autor, citando Ferreira da Silva (1999), reforça que “para tentar vencer as barreiras da distância, ultrapassar as condicionantes da separação entre o professor e o aluno e estabelecer um diálogo professor/alunos, o EaD tem procurado responder através da utilização combinada e integrada de duas vertentes principais: a aplicação e utilização das tecnologias de informação – TIC (correio, telefone, teleconferência, correio eletrónico, fax, internet, chat, fóruns) e a exploração e adaptação do desenho dos próprios materiais de estudo (conteúdo)” (Ferreira da Silva 1999, Apud Santos, 2000:8).

Nesse processo de conceptualização do EaD se considerarmos os diversos autores apresentados, apercebemo-nos que neste sistema, ou modalidade de ensino, o processo de ensino e aprendizagem, a relação pedagógica centra-se numa relação privilegiada entre alunos e materiais didácticos cuidadosamente seleccionada. Estes materiais didácticos, podem ser desde os mais convencionais, aos mais recentes que as NTIC podem proporcionar. Contudo, nesta modalidade de ensino, enfatizam ainda a importância da interacção entre o professor e o aluno, assim como a preparação adequada do conteúdo de forma a promover a educação desejada.

Em sùmula podemos entender o ensino a distância como um processo de ensino e aprendizagem em que o aluno se encontra a distância do docente e da instituição de ensino quer em termos geográficos, quer em termos temporais e em que a comunicação entre eles é suportada por outros meios tecnológicos ou não.

Atendendo ao facto de existir alguma confusão na utilização dos termos ensino a distância e a educação a distância, em que muitas vezes as definições são apresentadas como se fossem sinónimos, abre-se uma breve discussão acerca da utilização desses termos.

3.1.2 – Ensino a Distância e a Educação a Distância

De acordo com Niskier (1999: 262 apud Inocêncio, 2006), a designação “educação a distância” teve a sua origem na tradução para o português do termo alemão *Fernunterricht*, do francês *tele-enseignement* e do espanhol *educación a distancia* (Inocêncio, 2006: 217).

Segundo Carmo (1997), a designação “ensino a distância” como termo utilizado na linguagem científica começa a aparecer na literatura nos anos oitenta e engloba todo o ensino através dos *media* (correspondência, rádio, televisão e outros).

Inocêncio, ao citar Chaves (1999), ressalva que as expressões “educação a distância” e “aprendizagem a distância”, assim como “tecnologia educativa” e “rádio educativa” são termos inadequados/inapropriados no contexto educativo, já que tanto a educação como a aprendizagem são processos que acontecem e são gerados dentro da pessoa, logo não há possibilidades de serem realizados a distância, pois ocorrem onde quer que esteja o indivíduo que se está a educar ou aprendendo, o que não acontece com o ensino que pode perfeitamente ser feito à distância (Inocêncio, 2006: 217-218).

Na perspectiva de Chaves, (1999), a educação é um processo intrínseco que não acontece a distância, uma vez que requer o contacto físico entre os indivíduos e com o meio envolvente, não obstante o facto de poder ser provocado pelo ensino que, esse sim, pode decorrer à distância (idem).

Com efeito, pode-se dizer então que a educação não é um processo que ocorre à distancia, ou seja, o que pode acontecer à distância é o ensino. Este, pode ocorrer, mesmo com a ausência física e/ou temporal das partes envolvidas no processo.

Na verdade, importa sublinhar que, após a leitura das contribuições dos autores anteriormente mencionados, consideramos mais pertinente a utilização do termo ensino a distância (EaD) do que educação a distância. Com o objectivo de compreender melhor essa modalidade de ensino abordaremos, seguidamente, a sua evolução de um ponto de vista diacrónico.

3.1.3 – Evolução do EaD

De acordo com Santos (2000), é bem provável que a origem do EaD se deva a razões de ordem social, profissional e mesmo cultural, associadas a factores como o isolamento, a flexibilidade, a mobilidade, a acessibilidade ou a empregabilidade. De um modo geral, o nascimento do EaD tinha como objectivo suprir as carências do ensino tradicional, tais como a presença física dos alunos no mesmo espaço e tempo. Por sua vez, Nunes (1992) sustenta que os primeiros modelos desta modalidade de ensino se desenvolveram simultaneamente em muitos lugares com êxito, principalmente na Inglaterra na década de setenta, sendo por isso que essa iniciativa passou a ser uma referência mundial.

Havendo muita controvérsia em relação ao possível momento de início do que se define hoje como EaD. Entretanto, mais recentemente, devem ser registadas as experiências de educação por correspondência (envio de trechos de textos), iniciadas no final do século XVIII e com maior desenvolvimento a partir da primeira metade do século XIX.

Andrade (2000, apud Vidal, 2002) considera que o Ensino a Distância tem uma longa história e que existirá pelo menos desde o final do século XVIII, com um

longo desenvolvimento a partir de meados do século XIX quando foi criado o primeiro curso por correspondência por Sir Isaac Pitman.

Na opinião de Alves (1998), o ensino a distância terá começado no século XV quando, na Alemanha, Guttenberg inventou a imprensa tornando, então, desnecessária a deslocação à escola para ouvir o professor. Se se falar de uma versão moderna de ensino a distância, a Suécia é apontada como o primeiro país a implementar as estratégias a distância no campo do ensino em 1833, o que aconteceu em 1840 na Inglaterra, em 1856 na Alemanha, havendo, ainda, nos Estados Unidos notícias de ensino por correspondência em 1874. No Brasil, a data provável de introdução do ensino a distância foi 1904, tendo como marco histórico associado a implantação das "Escolas Internacionais" representando organizações norte-americanas (Inocêncio, 1999).

Segundo Fonseca (1999), o desenvolvimento do EaD pode ser caracterizado pela existência de três fases ou momentos, intimamente ligados ao desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação: a fase do ensino por correspondência, a fase analógica e a fase digital.

Alguns autores como Moore & Kearsley (1996) falam da existência de quatro gerações que, todavia, coincidem com a evolução das teorias de aprendizagem e modelos organizativos nomeadamente na tecnologia, nos meios de comunicação, modelos de interação e modelos de ensino e aprendizagem, conforme refere Andrade (2004), o que poderá ser confirmado na caracterização das gerações do EaD.

Assim, durante todo esse tempo, no âmbito do ensino a distância foram ocorrendo um conjunto de transformações em várias dimensões, gerações, terminologias, ferramentas, práticas e formas. Entretanto, poderemos ver já de seguida na caracterização da evolução do ensino a distância, um conjunto de mudanças, desde o conceito, até às tecnologias utilizadas como suporte do processo de

ensino e aprendizagem. A esse respeito, alistamos já de seguida de forma sucinta algumas das mudanças apresentadas pelo Meirinhos (2006).

Este autor mostra-nos que o conceito de ensino a distância evoluiu para educação a distância; as tecnologias de ensino passaram a ser denominadas tecnologias de aprendizagem; a comunicação tornou-se mais rápida, mais interactiva e mais flexível, espacial e temporalmente;

- De tecnologias transmissivas evolui-se para tecnologias cada vez mais interactivas; as preocupações com o processo de ensino (centrado no professor) passaram a ser preocupações com o processo de aprendizagem (centrada no aluno);

- Evolui-se de uma prática tradicionalista, preocupada com a transmissão da informação, para práticas sustentadas por teorias cognitivistas, preocupadas com o desenho e concepção de materiais de aprendizagem, para chegar a práticas de natureza construtivista, mais preocupadas com os processos e contextos de aprendizagem.

Segundo o referido autor, “todas estas transformações, impulsionadas pelo desenvolvimento tecnológico, favoreceram a criação de novos cenários, que ultrapassam algumas dificuldades associadas aos modelos anteriores, nomeadamente em relação à interacção entre os intervenientes do processo ensino/aprendizagem. Conduziram também à emergência de novos contextos educativos e formativos, aos quais se associa uma grande diversidade conceptual” (Meirinhos, 2006:71).

Deste modo, apresentaremos a evolução do EaD com base na perspectiva de Santos (2000). Segundo este autor, a literatura existente (Kristiansen, 1996; Litto, 2000) diz-nos que o desenvolvimento do EaD pode, historicamente, ser dividido em quatro gerações.

Primeira Geração do EaD – Ensino por Correspondência

De acordo com Fonseca (1999), a primeira fase do desenvolvimento do EaD - o “Ensino por Correspondência” – surgiu com o desenvolvimento dos sistemas

postais no século XVIII, cujas primeiras manifestações decorreram no século XIX. Este autor refere ainda que o primeiro curso ministrado por correspondência foi em 1833 na Suécia e que a primeira escola assente nessa forma de ensino foi criada na Inglaterra em 1840. Este ensino tinha como único suporte a distribuição de informação através de material impresso.

Segunda Geração do EaD – Tele-educação

Com o advento da radiodifusão, passou-se a uma nova fase de EaD, na qual se assiste à passagem da utilização de sistemas baseados no material impresso para sistemas baseados em sistemas de telecomunicações, nos quais a distribuição de informação é realizada através de cassetes áudio e vídeo, difundida através de TV e rádio. Porém, pode-se dizer que essa geração possibilita aos alunos formas alternativas de aprendizagem. Na verdade, para além da leitura, o aluno pode ouvir e ver imagens associado aos conteúdos educativos, possibilitando assim que o ensino se adapte a diferentes estilos de aprendizagens. Importa frisar que segundo Santos (op. cit), neste sistema, a comunicação era efectuada num único sentido, com excepção do telefone e da troca de documentos em papel que completavam a mera difusão.

Terceira Geração do EaD – Serviços Telemáticos

Com o advento das tecnologias de comunicação bidireccionais surge a terceira fase de EaD, muito apoiada no uso da informática, e em que “a possibilidade de interactividade veio a crescer de forma exponencial, reduzindo drasticamente a questão da distância entre educador e aprendente, possibilitando aos sistemas de ensino a distância substituírem o material impresso na distribuição da informação” (Fonseca, 1999: 22).

Com o decorrer do tempo, o ensino a distância veio a abrir novas espaços para a aprendizagem, dispondo de um conjunto de ferramentas tecnológicas possibilitando comunicação síncrona e assíncrona entre o aprendente e o professor e entre pares. Nesta fase, o uso do correio electrónico e das ferramentas de chat cresceram de forma rápida e exponencial.

Contudo, pode-se dizer que o desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação síncronas e assíncronas veio potenciar um contacto directo entre aluno e professor sem estarem presentes no mesmo espaço geográfico, tendo também permitido recriar o clima de sala de aula presencial, no ensino a distância. Nos dias de hoje, esta modalidade de ensino - tendo em conta o desenvolvimento das ferramentas de Comunicação Mediada por Computador (CMC), síncronas e assíncronas - oferece ao aluno a possibilidade de ter acesso à informação vinte e quatro horas por dia, sete dias por semana, adaptando-se, deste modo, à sua disponibilidade, horário e possibilitando-lhe estudar a distância. (cf. Fonseca, 1999).

Quarta Geração do EaD – Comunidades Virtuais e e-Learning

Alguns autores, tais como Fonseca, que postula a existência de três fases do EaD, Moore & Kearsley (1996), e Gomes (2003), falam em quatro gerações. Relativamente à quarta geração, estes destacam o e-Learning e o surgimento das Comunidades Virtuais, universidades virtuais, institutos virtuais, com cursos e conteúdos acessíveis via World Wide Web.

Esta geração, decerto, oferece possibilidades de realização de aulas colaborativas e interações síncronas e assíncronas, como também possibilita a utilização de vários tipos de metodologias e de tecnologias que possa promover e permitir o ensino e a aprendizagem, em que a Internet pode ser utilizada como dispositivo de mediação entre os vários intervenientes no processo (e-Learning) (Santos,2000:14-15).

Contudo, importa ressaltar que esta geração de EaD, permitiu que todos os anteriores meios envolvidos no processo de EaD tornassem mais interactivos, com um acesso ao ensino mais generalizado e com maior flexibilidade espacial e temporal.

No entanto, pode constatar-se que existe uma grande similitude entre a terceira e a quarta geração do ensino a distância apontada pelas perspectivas de Fonseca (1999) e Moore & Kearsley (1996), dado que ambas referem como factor determinante o surgimento das comunidades virtuais, que possibilitam o desenvolvimento da aprendizagem colaborativa, utilizando diferentes meios e recursos, em simultâneo, recorrendo à World Wide Web (WWW).

Face a evolução das modalidades de ensino, e a conseqüente proliferação das comunidades virtuais que envolvem cadeia de relações, cujo objectivo é diminuir a descontinuidade física e espacial entre os principais protagonistas da relação pedagógica (professor e aluno), assente no serviço da Internet, surgiram-se então as modalidades do e-Learning e b-Learning.

Face ao status quo e à forma como as tecnologias e os serviços de telecomunicações têm vindo a evoluir, especialmente com a introdução da terceira geração de comunicações móveis (UMTS – Universal Mobile Telecommunications System), Santos (2000: 15), prevê-se uma quinta geração de EaD baseada na Mobilidade (M-Learning).

3.1.4 - O EaD e o e-Learning

“Uma das formas para melhor compreender os conceitos é tentar compreender a sua evolução a partir do conceito original.” Meirinhos (2006),

Deste modo, objectivando a compreensão do surgimento do e-Learning implica estabelecer um nexó com o processo evolutivo do EaD, mais concretamente a quarta geração, uma vez que a quarta geração do EaD é marcada pela substituição, quase por completo, do material escrito (textos, sebatas e livros) por material digital multimédia que pode ser facilmente acessado através de ambientes e plataformas de ensino e aprendizagem.

É nesta geração que surgiu a possibilidade de desenvolver aulas colaborativas e interacções síncronas ou assíncronas, utilizando vários tipos de metodologias e

de tecnologias que promovem e permitem o ensino e a aprendizagem através da utilização da internet como dispositivo de medição entre os vários intervenientes no processo. Pelo facto do processo de ensino e aprendizagem ser mediado pelas tecnologias, surgem novas designações para aquela nova realidade, dentre elas, o “*e-Learning*”, “*on-Line training*”, ou mesmo “*on-Line education*”.

No que se refere ao eLearning, falar dele, não é necessariamente a referir a transmissão de conteúdos, recorrendo às ferramentas das TIC. Na verdade o e-Learning não se limita apenas à utilização da Internet como recurso facilitador na aprendizagem, mas surge antes como uma aprendizagem baseada ou mediada por diferentes tecnologias de suporte electrónico, nomeadamente a Internet. Para Bartolomé (2004) é “uma formação a distância potenciada pelas novas tecnologias” (Bartolomé, 2004, Apud Meirinhos, 2006:72).

Para alguns autores nomeadamente Paulsen (2002). o conceito de e-Learning é menos abrangente, e o prefixo “e” significa Internet, tal como aconteceu com e-commerce, e-mail ou *e-business*. Garrison e Anderson (2005), utilizam o e-Learning no sentido de educação *online* mediante a utilização de tecnologias em rede. (Meirinhos, 2006:72).

Para Rosenberg (2001, Apud. Meirinhos, 2006:73), o e-Learning assenta na utilização das tecnologias da Internet, para disponibilizar um conjunto de soluções que melhorem o conhecimento e o desempenho, e está baseado em três critérios fundamentais:

- O e-learning assenta na utilização de redes que facilitam a actualização imediata, o armazenamento, a recuperação, a distribuição e troca de informação;
- O conteúdo é enviado ao utilizador final via computador e a tecnologia *standard* da Internet, a qual também permite a interacção;
- Coloca especial ênfase em soluções metodológicas mais avançadas que os paradigmas tradicionais de formação.

Ao colocar em relevo a utilização de metodologias mais avançadas, o e-learning, deixa de ser definido apenas com base em critérios tecnológicos, pois é, segundo Rosenberg (2001), uma nova maneira de pensar a aprendizagem (Meirinhos, 2006).

Contudo, podemos avançar que o e-Learning perpassa a uma mera utilização de um conjunto de tecnologias no contexto de ensino e aprendizagem. Deste modo, importa referir ao e-Learning como um ambiente de formação, uma nova forma de aprender e formar, que envolve a conjugação de um conjunto de factores, tais como o funcionamento institucional e as necessidades educativas da sociedade do conhecimento, entre outros, que, segundo Meirinhos (2006), actualmente parece assentar em três aspectos fundamentais:

- As tecnologias que permitem não apenas o armazenamento e o acesso à informação, mas também possibilitam a comunicação, a interacção social e o trabalho colectivo. Este, é o responsável pela criação ou desenvolvimento de processos inovadores de formação a distância, inspirados na dialéctica entre inovação tecnológica e inovação pedagógica;
- A rápida produção e distribuição do saber que geram, como consequência, uma constante desactualização dos conhecimentos. Esta desactualização requer uma constante formação e preparação de acordo com a necessidade de adaptação rápida a novas situações e veio, por sua vez, questionar os processos de formação, os comportamentos e as exigências de quem aprende. Tornou-se primordial o desenvolvimento de novas competências e habilidades, passando para segundo plano a mera aquisição de informação. A utilização da tecnologia para estes fins veio possibilitar uma maior autonomia e maior controlo na aquisição do conhecimento e no desenvolvimento da aprendizagem permanente;
- A construção colectiva do conhecimento. Esta realização de trabalho em equipa, revestem-se hoje de algumas características que as parecem tornar mais eficazes para fazer face às exigências da formação

permanente. Como refere Hargreaves (1998), um dos paradigmas mais prometedores que surgiu na idade pós-moderna é o da colaboração, enquanto princípio articulador e integrador da acção, da planificação, da cultura, do desenvolvimento, da organização e da investigação (p. 277).

Nesta perspectiva colaborativa, a aprendizagem é vista enquanto processo social, indo de encontro às perspectivas sócio-construtivistas e é uma componente importante das comunidades virtuais de aprendizagem (Meirinhos, 2006:17).

Assim, podemos considerar que o e-Learning se insere num quadro de soluções, tido como inovador, e pode constituir-se como um instrumento que possibilita uma educação ao longo de toda a vida, como também pode ser utilizado como uma alternativa para a formação presencial, ou ainda, como um complemento para a referida formação.

Em súpula, podemos avançar que o e-Learning, sendo uma das modalidades de EaD, mais recente, que surgiu em 1999, graças ao processo evolutivo do EaD, nele, a aprendizagem acontece através da combinação de vários recursos educativos, que permitem dividir objectos de aprendizagem tendo em conta as competências a serem desenvolvidas em cada objectivo. Entretanto, nesta modalidade de ensino, os meios estão a ser cada vez mais interactivos, fáceis de utilizar, mais generalizados, com maior flexibilidade temporal e espacial e, logo, mais acessíveis (Ferrão et al. (2006).

Dada a sua importância no mundo moderno e no contexto desse estudo, parece-nos pertinente avançar com uma breve caracterização deste conceito.

3.2 - O Percurso Histórico do e-Learning

O e-Learning ou aprendizagem electrónica, termo muitas vezes utilizado para designar a esta modalidade de ensino com recurso a meios tecnológicos, vem sendo utilizado desde meados dos anos setenta. Contudo, só veio a tornar-se

mais visível a partir da década de noventa do século transacto (Ferrão et al., 2006).

Entretanto, o percurso histórico do e-Learning é marcado por um conjunto de inovações de acordo com a emergência das novas tendências tecnológicas do momento. Nesse sentido, desde o surgimento dos *mainframes*, nos anos 70 até então, podemos verificar profundas alterações a nível de todas as ferramentas, como a nível dos serviços oferecidos.

Da introdução de um conjunto de ferramentas e dispositivos, tais como os suportes magnéticos ou ópticos, CD-ROMs, vídeo-discos, jogos, estações de treinos individuais (stand-alone training stations) e, em alguns casos, redes LAN cliente/servidor (intranet), etc., nos cursos de formação a distância, à possibilidade de agregação e catalogação de conteúdos que possibilitam ao utilizador da rede criar um ambiente Web mais personalizado e adaptado aos seus gostos e necessidades a nível planetário, são claramente mudanças radicais a nível das TIC's.

Na verdade foi com o tempo que criou-se a percepção de que todos esses suportes estariam a revelar-se pouco flexíveis, muito caros e com *timings* de desenvolvimento muito lentos, uma vez que quaisquer alterações ou actualizações nos conteúdos implicavam, necessariamente, esperar por nova versão em CD-ROM (Ferrão et al., 2006).

Perante esse processo evolutivo, com recurso a alguma literatura, mais concretamente Masie (2001, apud Capitão et al. 2003), apercebemo-nos que o e-Learning está ligado a tudo o que é electrónico, à era digital e à internet.

Com efeito, pode-se caracterizar-se esta modalidade de ensino em três dimensões a saber: experiência (aproveitar a vivência do sujeito), extensão (extensão virtual da sala de aula, extravasando o espaço físico) e expansão (no sentido de alargar, expandir o conhecimento).

Neste caso, parafraseando Franco (2005), diremos que os avanços tecnológicos nas redes digitais, nos standards e nas plataformas operativas, que conduziram à explosão da internet e, conseqüentemente, à migração da formação baseada em suportes magnéticos ou digitais (como o CD-ROM) para a formação baseada na Web, são os principais responsáveis pelo surgimento da expressão e-Learning.

Assim, podemos afirmar que o e-Learning, enquanto modalidade de ensino e de formação baseada na web, pode ser considerada uma mais-valia. A esse respeito, Fernandes (2006), defende que as suas principais vantagens poderão estar na contenção dos custos, na maior taxa de sucesso e na flexibilidade espacial e temporal, ou seja, na possibilidade de o formando aprender em qualquer lugar e espaço.

Entretanto, consideramos oportuno realçar que não obstante as vantagens mencionadas, a eficácia desta modalidade de ensino depende fundamentalmente da capacidade do autor/tutor em conceber, estruturar e gerir conteúdos e actividades de forma adequada ao contexto de formação (alunos, objectivos de aprendizagem, tecnologia). Para isso deve-se adequar a modalidade a um trajecto de aprendizagem significativa para os formandos bem como à capacidade dos formandos em acompanhar e apreender a modalidade com uma certa autonomia. (Capitão, et al., 2003).

No início deste século, está a deparar-se com uma proliferação de ferramentas para o e-Learning que deixou de funcionar estritamente on-line, passando-se a aceder e a distribuir conteúdos em off-line, on-line síncrono e on-line assíncrono, através da WEB e dos LMS (Learning Managed System).

Neste momento, acreditamos que as potencialidades do e-Learning, enquanto modalidade de ensino, permitirá esbater e eliminar fronteiras físicas, sociais e culturais e levar o conhecimento a qualquer lugar, proporcionando maior gosto e motivação pela aprendizagem e aproximando pessoas para a criação de

comunidades de prática, aonde o formando constri e reconstrói o seu próprio percurso, favorecendo assim a aprendizagem ao longo da vida.

3.2.1 - O Conceito de e-Learning

Tal como o conceito de EaD, o conceito de e-Learning também se reveste de uma grande ambiguidade. Assim, este conceito abarca acepções bastante distintas, desde as definições mais abrangentes que o fazem coincidir com a terceira fase da evolução do EaD.

O e-Learning apesar de integrar os elementos como a distribuição de conteúdos através dos suportes e meios tecnológicos, como CD-ROM, cassetes áudio e vídeo, televisão, televisão por satélite e interactiva, tem uma abrangência um pouco mais restrita que o ensino a distância, uma vez que não abrange os cursos ou aprendizagens por correspondência.

Entretanto, o que melhor caracteriza o conceito de e-Learning é o facto de a aprendizagem decorrer com base na Internet, permitindo efectivar comunicações em tempo real ou de forma assíncrona entre os diversos actores que não se encontram presentes em simultâneo no mesmo espaço e tempo mas que, eventualmente, podem fazer parte do processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, pode-se dizer de forma sucinta que o e-Learning não é mais do que uma nova modalidade de ensino e/ou formação realizada com a separação física de formadores e formandos, através de uma mediação digital síncrona ou assíncrona, on-line ou off-line, onde a tecnologia está ao serviço da aprendizagem.

Neste âmbito, o computador e a Web assumem-se como os principais meios de acesso à informação e ao conhecimento, ao controlo do progresso da aprendizagem, à avaliação e, finalmente, à interacção social virtual, se houver lugar à criação e dinamização de comunidades colaborativas virtuais.

Do ponto de vista pedagógico, segundo Ferrão (1996), no e-Learning o foco deve centrar-se no “L” (Learning – Aprendizagem) – nos conteúdos, nos métodos, nas técnicas e nas estratégias pedagógicas utilizadas na concepção, estruturação e desenvolvimento dos cursos (componente ensino), por um lado, e na forma e no grau em que se realiza a aprendizagem (componente – aprendizagem), por outro.

No que se refere à importância do “e” (electronic), tal releva do nível de desenvolvimento tecnológico e aplicacional dos produtos disponíveis no mercado, infra-estruturas (largura de banda, por exemplo), desempenho dos computadores/outros equipamentos, plataformas e softwares (idem).

Nesta modalidade de ensino, os meios e as ferramentas para distribuição de conteúdos, os meios de interação, o controlo da aprendizagem e a tutoria são cruciais e de importância vital para o sucesso da aprendizagem. Deste modo, ao desenvolver-se um curso por recurso a esta modalidade de ensino e aprendizagem é imperativo assumir diversas responsabilidades, a nível pedagógico, metodológico, técnico, desenho da interface, avaliação, gestão do processo formativo, apoio e acompanhamento do formando e mesmo a questão ética, e entre outros.

No que diz respeito a Cabo Verde, esta não é uma realidade completamente nova, uma vez que já se registaram algumas experiências que recorreram a esta modalidade de ensino, como se poderá verificar de seguida.

3.3 - As Tecnologias de Informação e Comunicação em Cabo Verde

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) estão cada vez mais no centro da sociedade moderna e do desenvolvimento social e económico da humanidade. O Governo de Cabo Verde, na sua estratégia de desenvolvimento, atribui um papel relevante à sociedade de informação e do conhecimento na melhoria da competitividade, sobretudo da economia cabo-verdiana.

Passar para uma sociedade de informação constitui o desafio do momento do início desta década. Por esta razão assiste-se a um conjunto de acções que têm como objectivo a mobilização de toda a sociedade cabo-verdiana e, em particular, os sectores dominantes do desenvolvimento da economia para a construção da sociedade de informação.

Na última década, o processo de introdução e alargamento das TIC em Cabo Verde tem sido rápido. Aliás, os dados do Relatório Nacional de Desenvolvimento Humano (2003) mostram-no de forma evidente. Alguns sectores importantes da administração pública e do sector privado estão a introduzir nas suas rotinas organizacionais as novas tecnologias de informação e comunicação, como forma de racionalização de custos e procedimentos mas também como factor que poderá promover uma maior competitividade. (PNUD, 2003)

Estas iniciativas estimulam o aparecimento de novas profissões, (como o de e-tutor, helpdesk, etc), ampliando as possibilidades de acesso ao mercado de trabalho. De igual modo, surgem novas necessidades a nível organizacional e individual, mudando as relações sociais.

O acesso à Internet e à informação insere-nos no mundo globalizado, com as suas vantagens e inconvenientes, como consumidores ou como criadores e vendedores ou então como importadores e dependentes de tecnologias e conteúdos informacionais ou como capazes de, autonomamente, escolhermos e recriarmos tecnologias e oferecer conteúdos.

No domínio da educação e formação, com a disseminação do acesso ao conhecimento, às novas formas de operar a partir das novas tecnologias de informação e comunicação, estar-se-á a qualificar os recursos humanos, na perspectiva do capital humano mas também a formar indivíduos com uma maior capacidade crítica e analítica, de modo a que estes saibam situar-se adequadamente perante as vantagens, os inconvenientes e os perigos

decorrentes das informações disponibilizadas na rede global, de modo a aproveitar as virtualidades dessas tecnologias em benefícios próprios.

Deste modo, com vista a uma melhor compreensão da realidade em estudo, importa fazer uma breve retrospectiva do percurso feito a este nível em Cabo Verde e sublinhar os desafios actuais e futuros das tecnologias de informação e comunicação que poderão constituir o suporte principal da construção duma sociedade de conhecimento neste país.

3.4 - Ensino a Distância em Cabo Verde

Inocêncio (1999) afirma que se sabe muito pouco ou mesmo nada sobre as experiências pioneiras que tiveram lugar em Cabo Verde no domínio do EaD. Alguns dados, pouco acessíveis, revelam que no começo dos anos oitenta se procuraram alternativas para a melhoria da educação e que o ensino a distância, timidamente, foi uma das soluções utilizadas.

No entanto, a República de Cabo Verde, caracterizada pela sua insularidade, tem já alguma tradição na educação a distância. A necessidade de formação permanente tem sido o motor para o aperfeiçoamento das técnicas disponíveis nesta modalidade de ensino que ganha, actualmente, contornos específicos com a disponibilização de novas tecnologias ao serviço da Educação.

Ainda segundo Inocêncio (1999), o aparente desconhecimento dessa tradição deve-se, entre outros aspectos, ao facto de as experiências não serem divulgadas e a informação disponível sobre elas ser de difícil acesso.

A semente do ensino a distância em Cabo Verde foi lançada pela Rádio Educativa Rural, iniciativa que tinha como finalidade inicial - menos formal e académica - apoiar a população rural na resolução dos problemas relacionados com a saúde, nutrição, saneamento básico, entre outros aspectos de natureza muito pragmática.

A primeira aplicação do ensino a distância organizado com carácter formal data de 1986, altura em que foi emitido o curso de "Psicologia da criança", destinado à capacitação, via rádio, de professores sem formação pedagógica do então Ensino Básico Elementar que, na altura, constituíam cerca de 82% do universo dos professores (cf. Salústio, 1987, apud Inocêncio, 1999).

A massificação do ensino que se verificou após a independência do país levou a que entrassem para a docência um elevado número de professores com reduzido nível de formação, quer académica, quer pedagógica. Como forma de fazer face a essa problemática, o ensino a distância surgiu como uma alternativa para amenizar as insuficiências a nível de formação desses professores, o que culminou com a criação da Rádio Educativa com esse propósito, facto que constitui um marco incontornável no desenvolvimento do ensino/formação a distância em Cabo Verde (Inocêncio, 1999).

Segundo a mesma autora, mais tarde, na década de noventa, surgiram outras iniciativas de formação a distância de professores, desta feita levadas a cabo pelo Instituto Pedagógico (IP) e pelo Instituto Superior da Educação (ISE) na formação de professores do ensino básico e de professores "residuais", respectivamente (Inocêncio, 2006).

Esta autora revela-nos ainda que essas instituições, o IP e o ISE, devido a limitações materiais, humanas e financeiras para a montagem de uma estrutura organizacional de EaD, utilizaram como material mediador de autoformação o suporte escrito em forma de módulos auto-instrucionais, transportando para o ambiente de EaD estratégias/metodologias do ensino presencial. Facto que, de certa forma, disvirtualiza a verdadeira filosofia do EaD e redundou, em alguns aspectos, em resultados menos positivos (ibidem).

Não obstante as dificuldades para a implementação do EaD, anteriormente mencionadas, esta iniciativa do IP e do ISE contribuiu para resolver alguns dos

problemas de formação que se colocavam à educação naquela altura. Neste contexto, afigura-se oportuno retomar aqui algumas experiências a nível do EaD em Cabo Verde, levadas a cabo por instituições de ensino e formação.

3.4.1 – Algumas Experiências a Nível do Ensino a Distância

Como já foi referido anteriormente, em Cabo Verde existem algumas experiências a nível do EaD de segunda geração, neste caso concreto, o ensino através da rádio. De entre essas experiências destacam-se as conduzidas pela Direcção Geral da Alfabetização e Educação de Adultos (DGAEA) a nível de alfabetização de Adultos; as experiências da Rádio Educativa; as experiências do Instituto Pedagógico, a nível de formação de professores e as experiências do ISE com a Universidade Aberta.

3.4.2 – Direcção Geral da Alfabetização e Educação de Adultos (DGAEA)

Logo após a independência, a prioridade estabelecida pelos primeiros Governos de Cabo Verde foi a Educação, com um enfoque específico para a Educação Básica de crianças, jovens e adultos, uma vez que era urgente combater a taxa de analfabetismo, na altura muito elevada.

Em 1976 criou-se a Direcção de Educação Extra-escolar, dependente da Direcção Geral do Ensino que, mais tarde, em 1987, passa a Direcção Geral de Educação Extra-escolar (DGEX) e, em 1996, à actual DGAEA. Esta evolução deu-se com a intenção, por parte dos responsáveis do Sector da Educação, de resolver o problema de analfabetismo na sociedade cabo-verdiana.

Nos anos de 1985-88 deu-se início ao lançamento de uma experiência de EaD para proceder à formação e qualificação de professores de Ensino Básico que representavam, na altura, cerca de 88% da população docente. Deste programa constavam cursos de Psicologia, Técnicas de Redacção e Gramática de Português, todos ministrados por uma equipa de professores destacados pela Rádio Educativa.

Em 1999, com o arranque do projecto “*Formación de Personas Adultas a Distancia (Sistema ECCA) para el Desarrollo Económico de Cabo Verde*”, com financiamento da Agência Espanhola de Cooperação Internacional (AECI), Governo Autónomo das Canárias (Direcção Geral dos Assuntos de África), Fundação ECCA e Governo de Cabo Verde, incutiu-se uma nova dinâmica e projecção no ensino a distância em Cabo Verde.

A metodologia ECCA (Emissora Cultural Canárias África) utilizava uma combinação entre as aulas radiofónicas (30 minutos) e material escrito (manual do aluno, cadernos de notas, documentos, questionários e cadernos de práticas), preparado para o seguimento de aulas e sessões presenciais de tutoria (uma vez por semana, numa duração de três horas), de forma a potenciar o sistema de aprendizagem e promover a igualdade entre os jovens em termos de oportunidades de formação.

Contudo, fruto de uma concertação entre a DGAEA e a Universidade Aberta (Portugal), foram realizados vários cursos de licenciatura, tais como o de Português, Inglês, Francês, História, Matemática, entre outros. Por questões institucionais, a partir de 2002, este processo passou a ser liderado pelo Instituto Superior de Educação, pelo que será ainda abordado no presente trabalho.

3.4.3 – Direcção da Rádio e Novas Tecnologias Educativas (DRNTE)

As origens da actual DRNTE remontam ao projecto da Rádio Educativa e Rural, implementado entre 1976 e 1979 com financiamento da UNESCO com o objectivo de propiciar a educação a todos, numa lógica que se constitui como um factor de capital importância para o desenvolvimento.

A insularidade do país, aliada à prioridade do Governo, já atrás mencionada, de alfabetizar a população cabo-verdiana, mobilizou diferentes Ministérios e sectores da sociedade civil para a produção de programas educativos destinados principalmente às zonas rurais. O grupo-alvo destes programas formativos

radiofónicos foi a população adulta dos meios rurais, analfabeta ou semi-alfabetizada.

De 1986 a 1989 foi implementada uma formação à distância para capacitar 1500 professores do Ensino Básico, abordando temas como Psicologia da Criança, Técnicas de Redacção e Gramática do Português. Esta iniciativa foi co-financiada pela UNESCO e pelo governo alemão.

A partir de 1989, com a implementação do Projecto de Renovação e Extensão do Ensino Básico - PREBA (executado pelo IP), a Rádio Educativa prestou colaboração na emissão dos programas de formação a distância de professores (1ª fase).

Em 1992, a Rádio Educativa acolheu ainda o projecto Instrução Radiofónica Interactiva para os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa, mais conhecido por IRIPALOP, sobejamente reconhecido pelos parceiros pela qualidade dos trabalhos desenvolvidos e pela durabilidade que Cabo Verde soube inculir às acções dinamizadas (Inocêncio, 1999).

Este projecto nasceu da constatação de deficiências comuns nos sistemas de ensino dos cinco países africanos que têm o Português como língua oficial e ainda da necessidade de conjugação de esforços no sentido de se debelarem essas dificuldades e de se elaborar um programa comum que proporcionasse a consecução desse desiderato que consiste em promover formações destinadas aos professores.

Contudo, pode-se dizer que todo este processo tinha como principal objectivo a melhoria da qualidade do Ensino Básico, com incidência nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa, domínios onde as dificuldades do ensino – aprendizagem se apresentavam com maiores dimensões.

3.4.4 – Instituto Pedagógico (IP)

O Instituto Pedagógico, instituição de ensino de nível médio, foi criado pelo Decreto-Lei n.º 18/88 de 9 de Março com o principal objectivo de promover a formação de profissionais de Educação. Integra actualmente três unidades de formação, as Escolas de Formação de Professores do Ensino Básico (EFPEB) do Mindelo, da Praia e da Assomada.

A fim de responder ao desafio de formar os professores não profissionalizados (para completar as suas habilitações académicas e pedagógicas) bem como mudar o modo de encarar a formação em sintonia com a mudança do perfil foi organizado o 1º Curso de Formação em Exercício dos Professores do Ensino Básico que se desenvolveu no quadro do Projecto de Renovação e Extensão do Ensino Básico (PREBA) entre 1987 e 1992 (anos de preparação da Reforma do EB).

Para isso, adoptaram uma metodologia que procurava articular actividades presenciais e a distância. A organização e estruturação dos cursos intensivos e das sessões de formação foram presenciais, enquanto que a coordenação e supervisão foram dinamizadas a distância sob responsabilidade das escolas do IP.

3.4.5 – Instituto Superior de Educação (ISE)

O ISE, de acordo com os seus estatutos, é um estabelecimento de Ensino Superior no domínio da Educação, orientado para o ensino e investigação, para a prestação de serviços à comunidade e promoção do intercâmbio cultural. Tem a sua sede na Cidade da Praia, Ilha de Santiago, e conta com um pólo na Cidade de Mindelo, ilha de S. Vicente.

As primeiras experiências em EaD no ISE remontam à formação de 250 Professores “residuais” sem qualificação específica, acção financiada através de um empréstimo proveniente do Banco Africano de Desenvolvimento para o Projecto Educação II.

Esta iniciativa, com uma duração prevista de seis meses e com início no ano lectivo de 2000/01, teve como duração efectiva cinco anos tendo apenas terminado no final de 2004 com resultados finais muito diferentes dos objectivos preconizados, pois dos 250 professores inicialmente identificados, apenas 50 terminaram e obtiveram o seu diploma e cerca de uma dezena ainda se encontra em processo de finalização de monografia.

Foram constatados constrangimentos no próprio modelo de formação, considerado ineficaz (descontinuidade territorial do país e custos da deslocação dos formandos e formadores), dificuldades pedagógicas (candidatos com perfil muito diferenciado e insuficiências básicas de conhecimento), dificuldades na elaboração do material de apoio didáctico-pedagógico e indisponibilidade de formadores/tutores em se deslocarem para as outras ilhas para realizarem as acções de formação.

Neste Instituto existe ainda um centro da Universidade Aberta que ministra cursos com base em acções de formação a distância por correspondência em que os formandos recebem documentos pelos correios, podendo assim preparar e participar nas sessões presenciais e, posteriormente, realizar os seus exames que acontecem sempre naquela instituição.

Importa ainda referir que, nesta instituição, se realizaram dois cursos de mestrado (Mestrado em Multimédia de Educação e Mestrado em Didáctica do Português - especialização Língua Segunda), através da modalidade de Blended-learning.

Cada disciplina destes cursos foi ministrada com componentes presenciais e não presenciais, sendo estas últimas realizadas com base na plataforma de e-Learning da Universidade de Aveiro. Em cada disciplina foram incluídas duas sessões presenciais em Cabo Verde, englobando várias sessões de trabalho, realizadas nas primeiras e últimas semanas do período de leccionação de cada disciplina.

A primeira destas sessões presenciais teve a duração de 3 dias e destinou-se à apresentação e discussão dos tópicos em estudo na disciplina e à organização do trabalho de grupo. A segunda sessão presencial de cada disciplina foi realizada na última semana de leccionação, adoptando o mesmo figurino temporal, constando da apresentação, discussão e síntese final do trabalho desenvolvido na disciplina pelos diferentes grupos de trabalho e sua avaliação.

O acompanhamento dos alunos durante o período de preparação da dissertação, no 2º ano, foi efectuado através de sessões presenciais, com a duração da 1 semana cada, a escalonar durante todo o ano lectivo, e de forma permanente através de serviços de comunicação Internet.

No âmbito desta parceria encontrava-se igualmente em curso a realização de oito Cursos Tecnológicos de curta duração que tinham por objectivo capacitar formadores e técnicos na utilização de ferramentas de trabalho básicas na área de produção e edição de materiais multimédia e conteúdos pedagógicos para formação.

Os temas dos cursos foram: Introdução à Multimédia, Programação HTML e criação de páginas WEB, Programação em JavaScript, Edição digital de imagem, Introdução à autoria multimédia, Introdução à edição digital de áudio e vídeo, Introdução ao guionismo multimédia e Plataforma de e-Learning Blackboard.

Cada um destes cursos teve a duração de 6 semanas. Na primeira semana de cada curso foi realizada uma sessão presencial, com a duração de 3 dias, em que o objectivo era familiarizar os alunos com os conceitos e técnicas respeitantes a cada temática, e organizar o trabalho não presencial que decorria nas restantes semanas.

Durante a fase de trabalho não presencial, os alunos executaram um conjunto de actividades, previamente calendarizadas e discutidas na sessão presencial, que

constam de sessões de auto-estudo e de realização de exercícios programados, que são submetidos para comentários do tutor. Os alunos foram permanentemente acompanhados por uma equipa de tutoria, constituída por docentes e técnicos da Universidade de Aveiro.

A disponibilização de materiais pedagógicos de suporte aos alunos foi efectuada em CD-ROM e através da plataforma de e-Learning da Universidade de Aveiro.

Também a interacção entre os alunos e a equipa de tutoria foi assegurada através das facilidades de comunicação (correio electrónico e grupos de discussão) da plataforma de e-Learning da Universidade de Aveiro.

Com efeito, o levantamento das experiências do EaD em Cabo Verde permite-nos constatar que essas experiências abrangeram praticamente todos os níveis de ensino, do primário ao superior.

No que se refere ao Ensino Secundário Técnico, realizou-se de Outubro de 2005 até Julho de 2006 uma acção de formação a distância, com o objectivo de dotar os docentes dessa via de ensino de competências técnicas e pedagógicas para o melhor desempenho das suas funções.

Este curso de complemento pedagógico era destinado a 20 professores do Ensino Técnico, todos em exercício, afectos a quatro escolas do país: Escola Secundária Polivalente Cesaltina Ramos (5), Escola Técnica Gran-duque Henry (5), Escola Técnica do Porto Novo (5) e Escola Industrial e Comercial do Mindelo (5).

3.4.6 – Outras Experiências do e-Learning em Cabo Verde

Como foi mencionado anteriormente, Cabo Verde tem uma longa tradição a nível do EaD, mas os casos de ensino através da modalidade de e-Learning ainda são escassos.

Mesmo sabendo que esta modalidade de ensino em Cabo Verde é um fenómeno recente e que está numa fase embrionária, esta possibilidade de formação está já a acarretar uma enorme expectativa, uma vez que se prevê que poderá trazer inúmeras vantagens para o país, tanto a nível do ensino superior como a nível de acções de formação contínua para os professores do ensino básico e secundário. Como prova disso, pretende-se implementar esta lógica de ensino na Universidade Pública de Cabo Verde. É no âmbito do ensino superior que se apresentam, de seguida, um conjunto de experiências realizadas por diferentes instituições de ensino do país.

No que diz respeito às realizações concretas, começamos com o caso do Instituto Superior de Ciências Económicas e Empresariais (ISCEE) que, no ano lectivo 2006/07, realizou um curso de mestrado em Gestão Global através dessa modalidade de ensino, fruto de uma parceria existente entre aquela instituição e a Escola de Gestão de Portugal.

Há ainda o caso da Universidade Jean Piaget de Cabo Verde. Esta instituição tem uma longa tradição de ensino a distância, implementado na modalidade de e-Learning. Assim, as aulas, os trabalhos e a avaliação são feitas on-line a todos os alunos do primeiro ano na disciplina de Introdução à Informática.

Em suma, pode-se dizer que as experiências a nível do EaD em Cabo Verde não têm respondido de forma satisfatória às reais necessidades do sistema educativo, o que segundo Inocêncio (2006), “constitui um grande entrave à qualidade de ensino que se almeja numa sociedade em que se exige cada vez mais celeridade e qualidade de ensino, abrindo-se a discussão em torno da necessidade de metodologias alternativas na formação dos professores” (Inocêncio, 2006: 220).

Nesse âmbito, e na procura de uma metodologia alternativa para a formação de professores, propomos analisar, no capítulo seguinte, a viabilidade do recurso à

modalidade de e-Learning para a formação contínua dos professores de Formação Pessoal e Social (FPS).

Capítulo 4 – Formação dos Professores: um processo contínuo e dinâmico

4.1.1 – Conceito de Formação de Professores

A questão de formação de professores tem sido objecto de preocupação e interesse por parte de diversos investigadores e formadores que vêm chamando a atenção para a necessidade de se prestar atenção a esse aspecto, se se quer responder com eficácia aos desafios dos sistemas educativos particularmente numa sociedade globalizada de conhecimento.

Consensualmente, pode-se afirmar que o exercício da actividade docente não constitui uma tarefa fácil. A esse respeito, Ferry (1991), defende que a formação de professores diferencia-se das outras actividades formativas em três aspectos: primeiro, por se tratar de uma formação dupla, onde se combina a formação académica com a formação pedagógica; segundo, por, formar profissionais para uma determinada área de conhecimento, que nem sempre se assumem como tal e terceiro, por ser uma formação de formadores, o que influencia o necessário isomorfismo que deve existir entre a formação de professores e a sua prática profissional (Ferry, 1991, apud Garcia, 1999: 23).

Entretanto, a prática docente, ao longo do tempo, vem sofrendo alterações permanentes conforme a conjuntura e a dinâmica social. Pode-se mesmo dizer que o aparecimento de novos modelos de ensino, de novas teorias de aprendizagem e que a emergência das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação aplicadas à Educação, provocaram uma mudança radical nas atribuições do professor.

Esta evolução culminou em um desafio adicional para os professores, o do seu desenvolvimento enquanto profissional como forma de dar melhores respostas às novas exigências sociais, assentes fundamentalmente no grande desafio da actualidade que é o de uma educação ao longo de toda a vida.

Segundo Michael Eraut (1998), o sentido do desenvolvimento profissional dos professores depende das suas vidas pessoais e profissionais e das políticas e

contextos escolares nos quais realizam a sua actividade docente. Há que ter em conta os contextos, os propósitos e as vidas dos professores, bem como a sua capacidade de investigação, o desenvolvimento das suas competências e do seu saber-fazer profissional, as suas condições de trabalho, a sala de aula, as culturas de ensino e a liderança, a avaliação, o planeamento do seu desenvolvimento pessoal e a sua mudança, a formação contínua, os modelos de parceria e as redes de aprendizagem e aperfeiçoamento.

4.1.2 – Princípios Subjacentes a Formação de Professores

A natureza do ensino e aprendizagem, face às rápidas e aceleradas mudanças sociais, exige, cada vez mais, empenhamento dos professores no processo de desenvolvimento profissional contínuo, ao longo de toda a carreira. No entanto, não se deve perder de vista as circunstâncias, as histórias pessoais e profissionais de cada professor, assim como as condições do momento, que condicionarão as necessidades particulares dos professores e a forma como estas poderão ser identificadas.

Eraut (op. cit) Hammond (1993) e Hargreaves (1994), nas suas investigações sobre os professores, o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento profissional e os contextos em que estes aspectos ocorrem propõem dez princípios fundamentais de análise desta realidade. Assim sendo, consideram, em primeiro lugar, que os professores constituem o maior triunfo da escola, por estarem na interface entre a transmissão do conhecimento, das destrezas e dos valores. No entanto, só o conseguirão transmitir, só poderão realizar os objectivos educacionais a que se propuseram se tiverem uma formação adequada e, ao mesmo tempo, se forem capazes de garantir e de melhorar o seu contributo profissional através do empenho numa aprendizagem contínua, ao longo de toda a sua carreira.

Para que tal aconteça, torna-se fundamental promover o seu bem-estar e apoiar o seu desenvolvimento profissional de modo a elevar os padrões do ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, os resultados escolares dos alunos.

Efectivamente uma das principais tarefas do professor é a de desenvolver nos seus alunos uma motivação para a aprendizagem ao longo do seu percurso como alunos. E tal só será possível se os próprios professores se comprometerem numa aprendizagem constante, contínua. Evidentemente, essa aprendizagem, esse desenvolvimento pessoal e profissional deverão acompanhar o professor ao longo de toda a sua carreira, para que este possa enfrentar as mudanças, actualizar os próprios conhecimentos, habilidades (destrezas), o que lhe permitirá desenvolver uma visão mais alargada e uma competência mais eficaz sobre a problemática do ensino.

A aprendizagem docente não deve basear-se na experiência empírica, pessoal e profissional de cada agente educativo, muito embora, certamente, existam professores que acomodam à aprendizagem natural e espontânea ao longo do seu percurso profissional, ao invés de apostar-se no reforço e complementaridade de tais aprendizagens, envolvendo aspectos de natureza científica, sistemática que permitam um desenvolvimento profissional mais adequado do professor.

Como os autores supracitados (Eraut, Hammond e Hargreaves) destacam, é importante frisar que o pensamento e as acções dos professores constituem o resultado da interacção entre as suas histórias pessoais, a sua fase de desenvolvimento profissional, o cenário da sala de aula e da escola bem como a relação que se estabelece com os currículos e os contextos mais amplos, sociais e políticos nos quais trabalham. Tal como os professores apresentam, à partida, diferentes motivações e disposições para aprender, com distintas capacidades e provenientes de meios sócio-culturais diversos.

Por todas essas razões, ensinar é, pois, um processo complexo. Embora a complexidade organizacional possa ser minimizada, nomeadamente através de

infra-estruturas adequadas, serão sempre necessárias destrezas, quer intra-pessoais, quer interpessoais e uma dedicação individual (pessoal) e profissional, como também é importante responder as suas necessidades pessoais, profissionais e morais para que se desenvolva um ensino verdadeiramente eficaz. Por outras palavras, trata-se da (síntese) interacção “entre a cabeça e o coração”.

Na verdade o desenvolvimento profissional do docente ou dos agentes educativos só será possível depois de contemplados todos estes aspectos. E ainda se o professor participar, efectivamente, ao longo da sua carreira, de forma activa na construção da sua própria aprendizagem, na tomada de decisões sobre os processos em que se baseia essa construção.

E por esse motivo, o desenvolvimento profissional do professor deverá ser uma responsabilidade conjunta dos próprios professores, das escolas e do governo, no sentido de manter e melhorar a qualidade dos professores e das funções de liderança dos responsáveis pela direcção das escolas.

Face aos princípios aqui apresentados resumidamente, revela-se cada vez mais urgente a necessidade de desenvolver uma política de formação contínua para os professores, de modo a fornecer-lhes uma oportunidade de se desenvolverem pessoal e profissionalmente e, deste modo, ir de encontro aos preceitos de uma educação/formação ao longo de toda a vida, concretizando o desafio proposto pela UNESCO (cf. Delors, 1997).

A esse respeito, consideramos ser cada vez mais premente a necessidade de articulação entre a formação inicial e a formação contínua, o que se traduz numa nova relação entre a teoria e a prática.

4.1.3 – Uma Nova Relação Teoria/Prática

Actualmente, o processo de formação de qualquer profissional deve ser entendido, segundo Santiago (2001), como um *continuum* construído a partir da

incorporação adequada de saberes. Assim, no caso concreto da formação de professores, pode dizer-se que a formação inicial e a contínua mais não deveriam ser que etapas articuladas de um processo ininterrupto de formação. (Cf. Santiago, 2001:73).

Esta autora defende que um dos eixos fundamentais das novas concepções de formação é a recusa da tradicional dicotomia teoria/prática, que emerge do reconhecimento da prática como uma importante fonte de construção de conhecimento. A esse respeito, pensa-se numa formação que assente numa relação pensamento/acção.

Deste modo, ao pensar-se num modelo de concepção de uma formação para os professores, talvez se devesse privilegiar um modelo que possibilitasse uma relação dinâmica entre os diversos actores intervenientes no processo e que fosse capaz de articular a teoria e a prática que, na verdade, são dois conceitos indissociáveis e igualmente necessários.

No entanto, a articulação desses conceitos pode permitir-nos tirar o máximo proveito de cada um e de ambos em simultâneo, o que traria consequências positivas para a concepção de modelos de formação e, em particular, no que diz respeito ao reforço da capacidade de formação de professores.

Aliás, como defende Couceiro (1995) “o academismo, centrado numa lógica prioritariamente didáctica, feita de saberes teóricos, é abstracto e sem valor instrumental; numa lógica excessivamente prática, pelo contrário, os saberes permanecem demasiadamente restritos e correm o risco de não se tornarem transferíveis” (Couceiro, 1995, apud Santiago, 2001: 74).

Face ao avanço da tecnologia, mais concretamente com a ubiquidade e potencialidades de comunicação disponibilizadas pela Internet, asseveramos que para a formação contínua dos professores de FPS, a modalidade do e-Learning é uma opção a ser considerada, uma vez que ela possibilita uma relação dinâmica

entre os diversos actores intervenientes no processo, como também permite a articulação da teoria com a prática.

Efectivamente, através desta modalidade de ensino, poder-se-á realizar formações de qualidade e, ao mesmo tempo, permitir atenuar as disparidades regionais existentes, ao oferecer acessos igualitários aos formandos, independentemente, do local onde o formando se encontra e em conformidade com a disponibilidade de cada um e de acordo com os seus ritmos de aprendizagem.

Um outro aspecto que importa ressaltar é o facto de esta modalidade de ensino possibilitar a realização de cursos e formações em ambientes virtuais de aprendizagem e a criação de comunidades de aprendizagem virtuais, o que permite aos formandos construir os seus conhecimentos, partilharem as suas experiências, sem se deslocarem aos centros de formação.

A esse respeito, Borba et al. (2007: 27), afirmam que “para a produção de conhecimento, é preciso perceber a importância das pessoas expressarem as suas opiniões, compartilharem experiências e sentimentos como insegurança, medo e dúvida. Da mesma forma, é preciso saber valorizar a participação do outro, ouvindo com respeito o que é socializado”.

Estes autores defendem ainda uma relação interactiva em que os intervenientes participem, activamente, no processo de forma crítica, trocando ideias, construindo conhecimentos.

No caso concreto da formação de professores, com recurso a esta modalidade, Borba et al. (2007: 30-31) destacam, relativamente aos saberes conceptuais, as experiências de cada um em formação, assim como a capacidade de comunicação das suas dificuldades, como sendo imprescindíveis para o processo de aprendizagem. Ainda a este respeito, os autores valorizam /salientam a importância de o professor sentir valorizada a sua prática, sentir o apoio efectivo

dos colegas e do formador ao tentar encontrar, colaborativamente, a solução de um problema ou de uma dúvida (Borba et al., 2007: 30-31).

No âmbito da formação contínua de professores, estes autores destacam a importância de se considerar as experiências profissionais dos formandos, planificando actividades em que estes reflectam, de forma constante e crítica, sobre as suas práticas. Neste caso, o espaço de formação poder-se-á afirmar como um espaço de reflexão, além de permitir desenvolver as suas capacidades de levantar hipóteses, reflectir, analisar e organizar.

Neste sentido, o trabalho colaborativo parece afigurar-se, cada vez mais, como um cenário de capital importância para o desenvolvimento profissional dos professores, uma vez que permite construir sinergias, trocar experiências, construir conhecimentos e reflectir sobre as práticas em diferentes pontos geográficos, sem a exigência de uma presença física e sincronizada no tempo. Deste modo, em conclusão, acreditamos que o e-Learning conseguirá culminar todos os aspectos referenciados, trazendo assim novas possibilidades e oportunidades para a formação contínua de professores, desta feita, numa perspectiva construtivista e mediada pelas ferramentas tecnológicas.

4.2 - Formação de Professores em Cabo Verde

4.2.1 – Apresentação do Problema

Uma abordagem à formação dos professores em Cabo Verde implica fazer, necessariamente, um recuo temporal à data da independência do país com o objectivo de se reconstruir brevemente o percurso da história da educação e em particular da formação de professores no nosso país.

Com efeito, o Sistema Educativo cabo-verdiano vem passando, desde a independência, por diferentes transformações e mudanças pontuais sempre em

busca de um ensino de melhor qualidade e consentâneo com as exigências do desenvolvimento político, socio-económico e cultural do país.

Contudo, é a partir da década de oitenta, particularmente na segunda metade, que se começa a desenhar uma reforma abrangente, visando mudanças no edifício do sistema educativo, que culmina em 1990, com a aprovação da Lei de Bases (Lei n.º 1003/III/90, de 29 de Dezembro, revista em 1999), que dá forma ao actual sistema educativo.

Reduzir ou mesmo erradicar o analfabetismo, alargar a oferta de ensino de modo a satisfazer a procura crescente, melhorar o sistema educativo adequando-o às novas necessidades eram os grandes desafios que se colocavam ao país em matéria da educação.

Não obstante os esforços empreendidos nos vários domínios (político, económico e educativo), de modo a articular o sistema num todo coerente, procurando definir mais claramente as medidas institucionais e as políticas de apoio, a formação de docentes é vista sempre como sendo um dos vectores importantes no processo da educação.

A reforma do sistema educativo emergiu, deste modo, da necessidade de se adaptar a educação às exigências da sociedade. De facto, a sociedade cabo-verdiana, mais complexa e exigente, questiona o sistema educativo e interroga-se constantemente quanto à eficácia do sistema de ensino, do desempenho das escolas e do papel dos professores no processo educativo.

Por outro lado, o desenvolvimento verificado no campo da ciência e da tecnologia, o gosto sempre crescente pelo saber e saber fazer, também presente em Cabo Verde, o ritmo de desenvolvimento que se imprimiu na economia, particularmente nos últimos anos, levou o país a construir um novo sistema de ensino, com uma política educativa capaz de satisfazer as expectativas e anseios do país e do desenvolvimento (Ministério da Educação, Ciência e Cultura, 1997: 5).

Neste sentido, foram atribuídos direitos e deveres no âmbito da educação, nomeadamente, o livre acesso ao sistema educativo, generalizado a todos os cidadãos e novos objectivos da política educativa foram traçados de acordo com as linhas orientadoras da estratégia de desenvolvimento do país (Ministério da Educação e Valorização dos Recursos Humanos, 2005: 11).

Tudo isso veio redobrar a preocupação com a melhoria de qualidade de ensino, que passa, necessariamente, pela capacitação do corpo docente dos diferentes níveis do sistema educativo, pois este constitui um dos pilares essenciais de qualquer reforma do ensino que pretenda produzir efeitos duradouros.

Nesta perspectiva, o Estatuto do Pessoal Docente no seu artigo 8º n.º 1 declara que *“aos docentes que não possuem qualificação profissional para a docência, a Administração deverá criar condições para que a obtenham, através de acções ou de cursos de formação para o efeito”*. Neste sentido, foram criadas instituições de formação de professores para preparar recursos humanos com competência profissional para fazer face aos novos desafios do desenvolvimento sócio económico do país.

O estatuto prevê ainda que a formação dos professores em Cabo Verde se desenvolve de acordo com os princípios orientadores constantes na lei de base do sistema educativo (LBSE), concretamente no seu artigo 55º, nº1. De referir também que o artigo 7º do mesmo diploma estabelece que compete ao membro do governo responsável pela área da educação o respectivo planeamento, coordenação e avaliação global.

A esse respeito, Vieira (2005), considera que existe ambiguidades e indefinições inerentes à atribuição de responsabilidade de formações de professores, o que pode vir a perverter o sentido de formação contínua, tornando âmbguas as reais responsabilidades no provimento deste nível de formação para os docentes em Cabo Verde.

Contudo, o mesmo documento supracitado, apresenta as modalidades de formação da seguinte maneira:

1. A Formação do Pessoal Docente compreende a formação inicial e a formação contínua prevista respectivamente, nos artigos 2 e 3 do artigo 56 e no artigo 59 da LBSE.
2. A Formação Inicial visa conferir a qualificação profissional para o exercício da função docente.
3. A Formação Contínua visa desenvolver e qualificar o Pessoal Docente e promover a eficácia e a efectividade do sistema educativo, mediante a articulação entre as necessidades organizacionais e sociais e os planos individuais de carreira (Decreto – legislativo nº 2 de 2004, vol.III).

No cômputo geral, pode-se dizer que a questão da formação do pessoal docente e, particularmente a formação contínua não é negligenciada no âmbito de Estatuto do Pessoal Docente (EPD), nem na LBSE, na medida em que é considerada como um direito e um dever de todos os educadores, independentemente do nível de ensino. Na verdade, é vista como um vector importante no desenvolvimento profissional dos professores, uma vez que visa melhorar a qualidade da acção docente permitindo uma actualização permanente e concomitantemente criar a possibilidade de aquisição de novas competências.

Esses documentos (EPD e LBSE) revelam ainda que a formação inicial e contínua devem ser actualizadas de modo a dotar os docentes de novas técnicas decorrentes da evolução da sociedade, das ciências, das tecnologias e da pedagogia, possibilitando uma actualização contínua de conteúdos, métodos e atitudes.

A formação contínua reveste-se, assim, de uma enorme importância, tanto para o professor, como para o sistema educativo. Deste modo, entendemos esta formação como uma forma de curso num contexto de aprendizagem mais vasto, enquanto actividade que contribui para o repertório de modos de aprendizagem

usados actualmente, no sentido de promover o crescimento dos indivíduos e das instituições, realizado dentro como fora das instituições (Garcia, 1999:137).

No que se refere ao artigo 77 da LBSE, revela que o Estado pode promover a acção de formação contínua para o docente do ensino cooperativo e particular.

Deste modo, estas aprendizagens podem ser desenvolvidas da seguinte maneira:

- Fazer revisão das suas práticas recorrentes;
- Introdução de novos métodos e concepções de ensino, resultado da nova função da escola;
- Iniciação de novas práticas;
- Fortalecimento das práticas activas permitindo a sua ampliação, etc.

Nesse âmbito, é sabido que a formação contínua possibilita a promoção da reflexão com propósitos claramente definidos no sentido de levar ao desenvolvimento intelectual e emocional, contribuindo para a melhoria da performance profissional do professor com efeitos a longo prazo.

Face às necessidades e exigências da sociedade actual, exige-se que a educação do indivíduo seja realizada ao longo de toda a vida e que constitua uma aprendizagem aberta, isto é, que ofereça aos alunos oportunidades de aprenderem de acordo com a conveniência e ritmo: em qualquer tempo, em casa, no trabalho, no trabalho ou em qualquer cenário e com diferentes objectivos (Nogueira, 2006: 201).

Deste modo, refere-se à uma modalidade de formação que contribua para a promoção da melhoria da qualidade da aprendizagem, capaz de incentivar a reflexão, a partilha de experiências, numa construção conjunta do conhecimento através do trabalho colaborativo.

Considera-se que as estruturas presenciais de formação tradicionais/presenciais, face aos desafios que se coloca a nível de ensino e formação, é imprescindível a

actualização permanente dos professores, sob a pena de revelarem-se impotentes, inadequadas e inoperantes.

A este respeito, o recurso à modalidade do ensino a distância poderá ser uma ferramenta na resolução desses problemas, podendo assim assumir um papel de instrumento de política educativa em Cabo Verde. (Cf. Inocêncio, 1999).

Aliás, a própria Lei de Bases do Sistema Educativo cabo-verdiano, no artigo 39º, alíneas 1, 2 e 3, da Lei de Bases do Sistema Educativo prevê o seguinte:

1. As autoridades educacionais poderão recorrer a meios de comunicação social e a tecnologias apropriadas para assegurarem formação complementar supletiva ou alternativa do ensino regular;
2. O ensino a distância deve complementar o ensino recorrente e a formação contínua dos professores;
3. As habilitações conferidas pelo ensino a distância deverão ser reconhecidas como equivalentes às alcançadas no ensino formal, em conformidade com regulamentação a estabelecer previamente.

Atendendo ao exposto, assim como às condições de insularidade, a dispersão geográfica e populacional, os escassos recursos humanos e materiais, associados às dificuldades dos professores em acessarem aos centros de formação, constituem atractivos para a aplicação do EaD, em particular o e-Learning no país, sobretudo no contexto de desenvolvimento profissional.

Efectivamente, a capacitação e a actualização dos professores são peças-chave da qualidade do sistema educativo. O recurso ao e-Learning parece ser uma solução viável para um país como Cabo Verde, onde ainda persistem muitas carências relativas à formação, actualização e aperfeiçoamento dos professores, e onde ainda é necessário vencer etapas, elevar padrões de vida das populações e, sobretudo, democratizar a educação nas suas diversas modalidades.

Neste sentido, entendemos que o e-Learning pode constituir-se como uma alternativa, não numa perspectiva de uma modalidade de ensino que favoreça uma

aprendizagem mecânica e acrítica, mas também onde o técnico e o político-social se articulem e onde o diálogo pedagógico ocupe sempre um lugar importante. Em suma, uma modalidade de ensino a distância assente numa matriz dialógica que apele à autonomia dos aprendentes, sem se distanciar do calor humano de um educador.

Para a sua efectivação, deve-se ponderar seriamente o recurso às ferramentas tecnológicas que podem trazer um conjunto de vantagens, constituindo-se o e-Learning, por esta razão, um potencial parceiro no processo da construção gradual da qualidade do sistema educativo.

4.2.2 – As NTIC como parceiros importante da Educação

Numa sociedade de conhecimento, torna-se cada vez mais vital a actualização permanente dos saberes e das competências. Para isso, é consensual a opinião de que as TIC são, hoje, meios poderosos, eficazes e capazes de oferecer essas oportunidades que são imprescindíveis à educação (Inocêncio, 2006).

Esta autora refere que diversos estudos têm demonstrado que as tecnologias de comunicação e as telecomunicações, especialmente na sua versão digital, ampliam ainda mais o alcance do EaD e, por conseguinte, o seu impacto no campo da educação, permitindo que o ensino seja feito numa escala ainda maior e em diferentes contextos, o que antes era considerado impossível (Inocêncio, 2006: 221).

Face à revolução tecnológica que se está a verificar, abarcando toda a dimensão do social (política, económica e cultural), torna-se cada vez mais necessária uma consciencialização generalizada, principalmente por parte dos actores educativos, que as TIC poderão ser parceiras inseparáveis e facilitadoras de qualquer processo de ensino e aprendizagem, e que, simultaneamente, oferecem possibilidades de alargar a eficácia e a eficiência do EaD e em particular a modalidade do e-Learning, como também constituir alternativa ao ensino presencial.

A esse respeito, Inocêncio (2006: 221) alerta-nos que as tecnologias não deixam, entretanto, de ser meios, instrumentos, suportes e nunca a finalidade em si. Por isso, os profissionais da educação devem estar bem atentos à utilização de tecnologias não as vendo apenas pelas suas virtualidades, qualidades técnicas e/ou por estarem na moda, mas antes para se preocuparem com o mais importante, isto é, com as suas virtualidades pedagógicas, já que a tecnologia em si não significa mais-valia educativa, tornando-se relevante a criação de condições para que se possa tirar o melhor proveito delas.

Deste modo, podemos constatar que, na perspectiva de Inocêncio (2006), as tecnologias são muito importantes para o processo de ensino e aprendizagem. Contudo, mais do que ter tecnologias, o mais relevante é o seu uso adequado, traduzido num bom ensino.

Nesta óptica, o que mais importa é a perícia do professor no uso dessa tecnologias e a qualidade de relação pedagógica que se consegue estabelecer com os seus orientandos, uma vez que a tecnologia e a pedagogia sempre tiveram uma relação interdependente e dinâmica no ensino a distância. Associadas, poderão oferecer aos aprendentes maiores possibilidades de acederem, participarem e construir seus conhecimentos.

Nesse contexto, diríamos que na possibilidade de se pensar implementar essa modalidade de ensino em Cabo Verde, cabe ao país ou à organização responsável pela implementação desta modalidade de ensino, escolher a tecnologia compatível com a sua disponibilidade financeira e que melhor se adequa à realidade do país e ao perfil e anseios legítimos dos agentes educativos.

4.3 – Modalidade de Formação Para os Professores de FPS.

4.3.1 – O Caso do e-Learning Para a Formação de Professores de FPS

A expansão do Sistema Educativo em todos os níveis de ensino, bem como a Reforma Educativa a decorrer no país têm colocado às estruturas educacionais e, sobretudo, às entidades responsáveis pela formação dos professores, enormes e inadiáveis desafios ligados à massificação, inevitável, do ensino e à melhoria dos resultados até agora alcançados. Têm-se registado algumas iniciativas, embora incipientes, no sentido de aprimorar o desempenho profissional dos docentes cabo-verdianos, utilizando o ensino/formação a distância, modalidade de elevado potencial ainda a ser explorado em Cabo Verde (Inocêncio, 1999).

É nesse âmbito que enquadramos a disciplina de FPS, que surgiu como resultado da reforma do sistema educativo cabo-verdiano e cuja implementação restrita ao ensino secundário se iniciou no ano lectivo 1994/95. A sua inclusão no plano de estudos do ensino secundário resultou do reconhecimento de que a escola não tem contribuído de forma eficaz para o desenvolvimento sócio-moral dos alunos e que existe a necessidade de dotá-los de competências para fazer face a um conjunto de problemas sociais ligados, particularmente, à juventude.

A inserção da FPS no currículo de ensino secundário, sendo uma disciplina de conteúdos transversais preocupada com a formação integral do homem, incluindo não só a sua relação com a sociedade, a família, mas também consigo próprio, foi considerada oportuna pelos responsáveis da educação no país. Deste modo, foi integrada no elenco das disciplinas obrigatórias no 1º, 2º e 3º ciclos, embora neste último, a sua leccionação tenha sido suspensa a partir do ano lectivo 2000/01.

A falta de formação específica dos docentes para a leccionação da disciplina de FPS é, neste momento, um dos seus principais *handicaps* e, face a esses constrangimentos, é real a necessidade de ter pessoas capacitadas para intervirem pedagógica e cientificamente nesta área, uma vez que a profissão docente é cada vez mais complexa e exigente.

Perante as transformações sociais, bem como as reformas do sistema educativo, e o grande avanço científico e tecnológico que é, sem dúvida, uma das características da sociedade em que hoje vivemos, falar da formação de professores nesse tipo de sociedade, pode ser sinónimo da procura de novas metodologias e práticas de formação que, segundo Santiago (2001:68), são “uma consequência não só das transformações no mundo de trabalho como da própria evolução do pensamento pedagógico”.

Entretanto, o desenvolvimento tecnológico que estamos a presenciar trouxe à sociedade contemporânea um novo conceito de espaço e tempo. De acordo com a mesma autora, “estamos ligados ao mundo inteiro por um espaço e tempo cada vez mais curto, o que é determinado pela instantaneidade e ubiquidade da informação” (Santiago, 2001: 47).

Face à forma e à rapidez com que as informações circulam pelo mundo, dizer-se hoje actualizado num determinado ramo do saber é cada vez mais difícil.

Esta realidade coloca-se com maior acuidade sobretudo no contexto educativo, em que para responder às exigências actuais exige-se, cada vez mais, que os professores estejam preparados e capacitados para darem resposta as exigências da sociedade do conhecimento.

Para isso, é importante preparar os professores para desempenharem as suas funções, mas também é necessário que estes estejam preparados para responderem às solicitações do mundo exterior, de forma a poderem adaptar-se às mudanças que acontecem a um ritmo acelerado, o que só será possível se se entender a formação como um *continuum*. Ou seja, como algo permanente e ao longo da vida.

Hoje em dia, a formação inicial que, antes, preparava o profissional para o resto da sua vida, na perspectiva de Santiago (op. cit) precisa não só ser reelaborada,

como alargada. Para isso, esta autora defende que “é preciso ter em conta o apreciável valor formativo do exercício do trabalho, o que rejeita a tradicional dicotomia entre tempo/espço de formação e o tempo/espço de trabalho” (Santiago, 2001:78).

Assim, a formação ao longo da vida é apontada como uma estratégia para responder à necessidade constante de mudança no mundo de trabalho, graças à rápida evolução do conhecimento.

Porém, a autora supracitada refere que a formação de professores ganha um particular relevo numa articulação entre a formação inicial e contínua, uma vez que ambas devem ser consideradas etapas complementares de um processo contínuo de construção.

Ao tentar dar uma resposta aos desafios que a sociedade de informação coloca aos professores no caso concreto de Cabo Verde, há que reflectir que acções desenvolver, ou numa hipotética acção de formações, por que modalidades optar. Na nossa opinião, devem ser empreendidas formações contínuas claramente direccionadas para uma lógica dos saberes que valorize o quotidiano do exercício profissional dos professores e que, simultaneamente, possibilite o combate à info-exclusão, no sentido de adequar melhor à sociedade do conhecimento.

Situando-nos na realidade concreta da disciplina de FPS, que visa um desenvolvimento harmonioso e integral do indivíduo, espera-se um modelo de educador, que, segundo Caldeira (S/d), seja um interventor, dinamizador, facilitador e organizador de todo o processo educativo, que conduza à mudança da mentalidades, das atitudes e comportamentos e que seja motivador de novas aprendizagens. Ou seja, um educador que, para além do conhecimento científico, possua qualidades como respeito pela diferença, tolerância, solidariedade e afectividade.

É nosso entendimento que a profissão docente, em particular em disciplinas como a FPS, atendendo à sua peculiaridade, carece da mobilização de um conjunto de

competências sociais, além daquelas que são mais comuns, de ordem científica e pedagógica, de modo a conferir aos docentes uma maior segurança e autoconfiança na consecução das suas tarefas.

Para isso, e atendendo os princípios norteadores dessa disciplina, a nosso ver, seria pertinente formar educandos a partir da realidade concreta da vida local e nacional e no apreço pelos valores permanentes das sociedades em geral e particularmente da sociedade cabo-verdiana.

A esse respeito, e na procura de novas metodologias e práticas de formação, é nosso entendimento que se deve optar para uma metodologia que atribua ao sujeito um papel activo na construção dos conhecimentos, sublinhando a necessidade de implicá-lo directamente na sua formação.

Daí, consideramos que o e-Learning se pode afigurar como uma opção educativa que responde a esses desafios e, concomitantemente, possibilita o desenvolvimento da autonomia dos professores em situações profissionais. Por outro lado, afigura-se como uma modalidade de ensino de eleição para fazer face as necessidades reais do país e os princípios norteadores da formação que actualmente se pretendem atingir.

O acesso aos cursos ministrados pelas Universidades ou quaisquer outras instituições estrangeiras em Cabo Verde através do e-Learning possibilita uma combinação simultânea do estudo com o trabalho e a família. Esta modalidade possui outras vantagens, como a redução dos custos e do cansaço e a minimização da indisponibilidade para aprender, resultante do desgaste e da sobrecarga de trabalho.

Efectuando alguns investimentos a nível das infra-estruturas tecnológicas nas diversas regiões do país, com o principal realce nas zonas peri-urbanas, assim como ao nível da capacitação de recursos humanos a nível das ferramentas TIC, o e-Learning, provavelmente, poderia minimizar a distância física entre ilhas e zonas geográficas urbanas e rurais.

O apetrechamento das escolas com esses equipamentos seria uma alternativa viável para fazer face às disparidades a nível da distância física associada a um grande *déficit* em termos de acesso à internet nas residências pessoais.

Com efeito, o e-Learning é, do nosso ponto de vista, uma opção que deve ser seriamente considerada para a formação contínua dos professores, uma vez que as suas potencialidades permitem minimizar os constrangimentos existentes ao nível do acesso à formação.

Mais, aparenta ser uma alternativa possível e capaz de melhorar a formação de professores, não no sentido de encará-la como solução única, mas complementar e, em certos casos, alternativa aos sistemas presenciais de formação.

Capítulo 5 – Metodologia

5.1 – Introdução

Na presente dissertação procuraram-se respostas para as seguintes questões de investigação:

- Quais as potenciais vantagens e desvantagens do recurso a uma modalidade de e-Learning na formação contínua de professores?
- Que recomendações se propõem para a formação contínua dos professores de FPS?

Neste capítulo pretende-se fazer o enquadramento metodológico que permitiu a procura de respostas às questões acima referidas. Assim, apresentam-se e justificam-se as opções metodológicas adoptadas na investigação e as técnicas de recolha de dados, nomeadamente, o inquérito por questionário, o inquérito por entrevista e a recolha estratégica de informação documental. São também descritas as técnicas de análise de dados utilizadas e que foram a análise estatística descritiva e a análise de conteúdo. Termina-se o capítulo com considerações sobre a interpretação dos dados e com menção às limitações operacionais encontradas no desenvolvimento do estudo.

5.2. – Opções metodológicas

Para a realização deste estudo utilizou-se uma abordagem híbrida em que se privilegiou tanto os métodos qualitativos como quantitativos, de forma a permitir a confrontação de dados e a obtenção de uma compreensão mais profunda e holística do problema. Assim, estas duas metodologias de investigação foram utilizadas de forma complementar e articulada.

Qualquer processo de investigação é, segundo Gil (1999: 42), um “processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico” que tem como objectivo fundamental descobrir respostas para problemas, mediante o emprego de procedimentos científicos. Deste modo, persegue-se o progresso da ciência, procurando-se desenvolver os conhecimentos científicos sem a preocupação directa com suas aplicações e consequências práticas (Silva, 1996).

De acordo com Silva (1996), a pesquisa exploratória, metodologia adoptada no presente estudo, tem como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. De todos os tipos de pesquisa, este é o que apresenta menor rigidez na planificação, sendo geralmente desenvolvido com o objectivo de proporcionar uma visão geral, de tipo aproximativo, acerca de um determinado facto. Este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado, como acontece com o tema em estudo, o que torna difícil a formulação de hipóteses precisas e operacionalizáveis (Silva, 1996).

Segundo Quivy et al. (2003), neste tipo de estudo as entrevistas, observações e consulta de documentos diversos coexistem, frequentemente, durante o processo de investigação, enquadrados nos princípios metodológicos fundamentais.

Assim, na fase exploratória, os levantamentos bibliográficos, as conversas (in)formais com profissionais da área, colegas professores, pais e alunos, as visitas às instituições de ensino, permitiram uma maior aproximação do investigador ao tema em estudo, para além de permitirem também pesquisar informações disponíveis, conhecer os factos e os fenómenos relacionados com o tema e descobrir os trabalhos feitos anteriormente. Simultaneamente, este procedimento exploratório possibilitou o aumento de conhecimento sobre o tema, de forma a apoiar a fundamentação teórica do estudo e, concomitantemente, obter informações relevantes para a elaboração e estruturação do projecto de pesquisa, sobretudo ao nível da definição do problema que está subjacente à análise dos dados recolhidos no trabalho de campo.

Não obstante o facto deste estudo recorrer a uma metodologia de carácter mais quantitativa recorreu-se, também, a uma abordagem qualitativa. Se, por um lado, os métodos quantitativos permitem recolher uma maior quantidade de informação num curto intervalo de tempo e um enfoque posterior no tratamento estatístico de

dados, a abordagem qualitativa permite um olhar também centrado no processo o que permite ir construindo “um quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhem e examinam as partes”, por se considerar que “o significado é de importância vital” (Bogdan e Biklen, 1994: 49-50).

Deste modo, estas duas abordagens metodológicas, quantitativas e qualitativas, foram usadas de forma complementar, com o objectivo de enriquecer a análise do objecto de estudo e do próprio processo da investigação.

Com efeito, o presente estudo tem um carácter exploratório, tendo sido recolhidos tanto dados quantitativos com recurso ao inquérito por questionário, como também, de forma complementar, dados qualitativos através do inquérito por entrevista.

Tal procedimento permite contrastar as diferentes fontes numa postura mais abrangente, tendo em conta que se pretende não só o confronto entre dados quantitativos e qualitativos mas, igualmente, entre os dados recolhidos junto dos diferentes intervenientes no processo educativo (Professores de FPS, Directores das Escolas Secundárias e Pessoas com experiência no EaD), assim como a recolha de informação em diferentes momentos no tempo.

5.2.1 – Instrumentos de Recolha de Dados

Os instrumentos de recolha de dados escolhidos foram o inquérito por questionário, o inquérito por entrevista e a análise documental, em fases distintas do processo (ver a tabela 1).

Este processo de recolha de dados decorreu em três fases, que se apresentam e caracterizam de seguida:

Fase I – Numa primeira fase, e devido ao facto de este ser um estudo exploratório, através de levantamentos bibliográficos, conversas (in)formais com

profissionais da área, professores, pais e alunos, visitas às instituições de ensino, obtivemos uma primeira aproximação ao tema em estudo. Este processo de aproximação foi ainda complementado com a pesquisa de informações disponíveis para conhecer os factos e os fenómenos relacionados com o tema e com a descoberta e análise de trabalhos anteriores.

Com efeito, este procedimento permitiu o aumento do conhecimento sobre o tema, de forma a apoiar a fundamentação teórica do estudo. Esta fase caracteriza-se, sobretudo, pela definição do problema e do suporte teórico que está subjacente à análise dos dados recolhidos no trabalho de campo.

Fase II – Nesta fase privilegiou-se o levantamento das percepções dos professores sobre a necessidade/possibilidade de uma formação no âmbito da disciplina de FPS e o posterior levantamento dos seus conhecimentos a nível da informática, da modalidade do e-Learning e, também, as suas percepções acerca da necessidade de formação no âmbito da disciplina de FPS, que foi efectuado com recurso à técnica de inquérito por questionário, aplicado aos referidos professores. Entretanto, antes da aplicação do questionário, foi realizado um teste-piloto, com o intuito de validar o instrumento a ser utilizado, conforme pode ser observado em 5.2.2.1.2.

Fase III – Esta é uma fase de aprofundamento dos resultados obtidos na primeira fase de recolha de dados. Por forma a garantir uma abrangência de diferentes realidades, uma vez que os professores não dispõem de poder de decisão em termos de eventuais mudanças nas organizações tendo em vista uma eventual implementação de uma formação através da modalidade e-Learning, foram inquiridos os directores de algumas escolas secundárias. Nesta fase, mais uma vez por recurso a um inquérito por questionário, pretendeu-se conhecer a percepção dos directores das escolas sobre a necessidade de formação contínua para os professores de FPS e saber da sua disponibilidade, ou disponibilidade das escolas que representam, em introduzir alguma mudança organizacional na

eventualidade de realização de uma formação a distância dirigida a esses professores.

Complementarmente, e tendo em vista uma melhor compreensão da viabilidade de utilização da modalidade do e-Learning para a formação contínua dos referidos professores, procedeu-se ainda à realização de uma entrevista dirigida às pessoas com alguma experiência em EaD em Cabo Verde.

A tabela que se segue ilustra, para cada fase, os participantes envolvidos e as técnicas de recolha de dados utilizadas.

Fases	Participantes	Técnicas de recolha de dados	
Fase I	- Professores coordenadores da disciplina de FPS; - Técnicos do Ministério da Educação; - Directores da Escola.	Conversas informais	Recolha estratégica de Informação
Fase II	- Professores de FPS;	Questionário	
Fase II	- Directores das Escolas Secundária; - Pessoas com experiências no EaD.	Questionário Entrevista	

Tabela 1 - Fases do estudo, participantes e técnicas de recolha de dados

A análise e interpretação dos resultados obtidos na fase II e na fase III decorreram após a recolha dos dados. Para tal, socorremo-nos de técnicas de análise estatística e de análise de conteúdo.

Após a explicitação do caminho traçado (metodologia), nos pontos seguintes faz-se o aprofundamento dos meios que permitiram a sua operacionalização, isto é, apresentam-se, justificam-se e descrevem-se as técnicas de recolha de dados exploradas e a que se aludiu anteriormente.

5.2.2 – Técnicas de recolha de dados

As técnicas de recolha de dados utilizadas neste estudo foram o inquérito por questionário e o inquérito por entrevista. Nesta secção procede-se à justificação da escolha de cada uma delas, assim como à sua caracterização e à explicação dos processos de validação a que foram submetidos. Acrescenta-se o teste-piloto efectuado ao inquérito por questionário, uma vez que este foi essencial para a construção dos questionários e para o posterior contraste entre as expectativas e percepções dos formandos.

5.2.2.1 – Inquérito por questionário

Conforme referem Fraenkel e Wallen (2003: 396), o questionário corresponde a uma técnica de recolha de dados, com as seguintes características:

- “Information is collected from a group of people in order to describe some aspects or characteristics (such as abilities, opinions, attitudes, beliefs, and/or knowledge) of the population of which that group is a part;
- The main way in which the information is collected is through asking questions; the answers to these questions by the members of the group constitute the data of study;
- Information is collected from a sample rather than from every member of population.”

Não obstante as vantagens³ e as desvantagens⁴ deste tipo de instrumento, seleccionámo-lo porque poderia permitir aceder às percepções dos professores de FPS, relativamente a uma eventual formação contínua através da modalidade

³ Segundo Pardal e Correia (1995: 52), comparado com outros instrumentos de recolha de dados, o inquérito por questionário apresenta como vantagens: (i) o ser “susceptível de ser administrado a uma amostra lata do universo”; (ii) o ser economicamente acessível; (iii) o garantir o anonimato, “condição necessária para a autenticidade das respostas”; (iv) e o não precisar de ser respondido de imediato.

⁴ Ainda de acordo com os mesmos autores, o inquérito por questionário apresenta como desvantagens: (i) o não poder ser administrado indiscriminadamente, nomeadamente a analfabetos e a inquiridos com dificuldades de compreensão; (ii) o inquirido poder ler todas as perguntas antes de responder, o que facilita a “resposta em grupo”; (iii) e o só ser “viável em universos razoavelmente homogéneos”.

de e-Learning. Este instrumento serviu ainda para efectuar o levantamento dos recursos tecnológicos das respectivas escolas, num período de tempo bastante circunscrito.

A elaboração do inquérito por questionário foi feita com base nas questões de investigação norteadoras do presente estudo. Contudo, o questionário elaborado para o teste-piloto permitiu-nos suprir algumas lacunas que inicialmente não foram detectadas, o que será descrito mais à frente (cf. 5.2.2.1.2).

Para a elaboração deste instrumento de recolha de dados, e tendo em vista uma melhor elaboração do trabalho, teve-se ainda em conta os seguintes princípios:

- Clareza (questões estruturadas de forma precisa, concisa e unívoca);
- Coerência (questões directamente relacionadas com os indicadores que as prescreveram);
- Neutralidade (a não indução de sentido nas respostas).

5.2.2.1.1 - Estrutura dos inquéritos por questionário

A construção dos inquéritos por questionário respeitou uma divisão por blocos temáticos.

O questionário aplicado aos professores de FPS possui, assim, seis partes:

- Parte I – Caracterização Pessoal e Profissional (questão 1.1 a 1.6),
- Parte II – Utilização do Computador (questão 2.1 a 2.4),
- Parte III – Posse e Utilização Doméstica de Computador (3.1 a 3.4),
- Parte IV – Posse e Utilização do Computador no Local de Trabalho (questão 4.1 a 4.4),
- Parte V – Dados Sobre a Formação, (questão 5.1 a 5.6)
- Parte VI – Utilização das TIC (questão 6.1 a 6.6).

O questionário dirigido aos directores das Escolas Secundárias possui sete partes:

- Parte I – Caracterização Pessoal e Profissional (questão 1.1 a 1.5),

- Parte II – Posse e Utilização de Computador no Local de Trabalho (questão 2.1 a 2.3),
- Parte III – Dados Sobre a Formação (questão 3.1 a 3.2.1),
- Parte IV – Sobre o EaD (questão 4.1 a 4.3),
- Parte V – Utilização Das TIC (questão 5.1 a 5.5),
- Parte VI – Importância das TIC (questão 6.1 a 6.3).
- Parte VII –Gestão e Organização da Escola (7.1 a 7.3).

Importa ainda sublinhar que foram colocadas questões que se podem classificar de forma diferente quanto à modalidade e modo. Assim, foram utilizadas:

- questões de modalidade aberta (permitem plena liberdade de resposta ao inquirido);
- questões de modalidade fechada (limitam o inquirido à opção por uma entre as respostas apresentadas);
- questões de modalidade escolha múltipla
 - modo leque fechado (permitem ao inquirido a escolha de uma ou várias respostas de um conjunto apresentado);
 - modo leque aberto (diferem das anteriores por permitirem aos inquiridos acrescentar outra(s));

5.2.2.1.2 - Procedimentos de validação

Os questionários desenvolvidos foram sujeitos a processos de validação interna (questionário aos directores) e pré-teste (questionário aos professores). Neste processo de validação, os questionários foram ainda submetidos a uma apreciação crítica efectuada por pessoas com experiência na investigação e colegas investigadores. Uma vez que os dois questionários possuíam algumas similitudes, os contributos da validação interna feita para um, e do pré-teste feito para o outro, constituíram mais-valias para os dois casos.

Para o questionário aos directores, a validação interna foi efectuada por dois investigadores em ciências sociais: um colega de graduação e um professor

universitário. Para o questionário aos professores, o pré-teste foi efectuado com a aplicação a um conjunto de professores na Escola Secundária de São Domingos. Importa frisar que as sugestões de alteração recolhidas foram analisadas e introduzidas no questionário sempre que tal se considerou pertinente.

No pré-teste procurou aferir-se a pertinência das questões e validar estruturalmente o questionário. A aferição teve como base os seguintes itens, para os quais se pretendia que os participantes da Escola Secundária de São Domingos dessem as suas perspectivas e opiniões:

- aspecto gráfico do questionário;
- facilidade de leitura;
- extensão do questionário;
- compreensão do tema em estudo;
- compreensão das questões em modalidade aberta;
- compreensão das questões em modalidade fechada ou escolha múltipla com escala;
- facilidade de preenchimento;
- compreensão das instruções.

Do *feedback* recebido resultaram indicações susceptíveis de melhorar o questionário e que se traduziram em alterações na forma e alguns acertos no conteúdo. Em relação à dimensão do questionário, facto mencionado na realização do pré-teste, procurou-se sintetizá-lo o mais possível, sem pôr em causa os objectivos preconizados. Este pré-teste contribuiu ainda para a detecção de algumas gralhas, sobretudo em termos de redundância. Alguns dos participantes revelaram alguma dificuldade no entendimento das instruções.

5.2.2.1.2.1 – Sobre acertos realizado no questionário (cf: Anexo 1):

Após a elaboração do primeiro draft do questionário, realizamos o pré-teste, no qual, apercebemos dalgumas incorrecções, o que foi prontamente suprida, através de um conjunto de acertos, conforme pode verificar-se na tabela que se segue.

Pré – teste		Questionário Final
Estrutura: III – Posse do Computador em Casa; IV – Acesso à Internet; VI – Informação Sobre as TIC.		Estrutura: III – Posse e Utilização Doméstica de Computador; IV – Posse e Utilização do Computador no Local de Trabalho; VI – utilização das TIC.
Q1.1	Q1.1	Idade: 20 a 24; 25 a 29;...
Q1.3	Habilitações literárias: ____	Ensino Secundário; Bacharelato
Q2.2	Se sim passa para a resposta seguinte. Se não passa para a questão 2.5.	Se assinalou a opção Não, deve passar para resposta seguinte. Se assinalou a opção SIM deve passar para a questão 2.3.
2.3	-----	Se não, gostaria de usar? Sim__ Não ____ (passe para o ponto 4).
Q3.1	-----	Se respondeu Sim, passe para a pergunta seguinte, se Não passe para o ponto 4.
Q5.3	-----	Se Sim, acha necessária a existência de mais formações no âmbito da disciplina de FPS.
Q6.1	O que acha do uso das TIC para a implementação de uma formação a distância dirigida aos professores de FPS?	
Q6.2	Costuma usar a internet? Se sim com que objectivo: pesquisa __ Chat ____	Q6.1 - Costuma usar a internet? Se respondeu Não, passe para a

	pergunta 6.3
		Se sim com que objectivo (seleccione todas as respostas aplicáveis). ...

Tabela 2 - Acertos efectuados no questionário a partir do Pré-teste

5.2.2.1.3 – Administração do questionário

A aplicação do questionário foi efectuada pelo investigador a todas as escolas secundárias definidas como participantes deste estudo, o que pode ser verificada no ponto 5.5. Para o efeito, o investigador dirigiu-se a cada uma das escolas, no sentido de procurar encontrar os respectivos professores no momento da coordenação, uma vez que esse é o melhor momento para os encontrar reunidos. Dado que essa estratégia não se revelou eficaz, enviou-se o questionário através dos outros colegas, o que nem sempre foi muito bem sucedido, traduzindo-se assim em mais uma limitação operacional deste estudo.

Entretanto, é de ressaltar que o número de professores que não devolveram o inquirido é bastante diminuto, o que não põe em causa o resultado desta pesquisa, apesar de ter reflexos sobre os participantes definida. Neste sentido, foram inquiridos 42 professores num universo de 51, representando cerca de 82,3% desse universo.

A aplicação do questionário aos directores das escolas secundárias foi feita nas respectivas escolas pelo investigador, tendo sido aplicado a quatro directores das seis escolas em estudo.

Finalmente, importa referir que o propósito do estudo foi sempre comunicado a todos os inquiridos, assim como foi garantido o anonimato das suas respostas.

5.2.2.2 – Inquérito por entrevista

A segunda técnica escolhida para a recolha de dados foi o inquérito por entrevista, dada a sua adequação aos objectivos do estudo e a sua apropriação face ao número de participantes da segunda fase do estudo.

Esta técnica de recolha de dados, como qualquer outra, apresenta vantagens⁵ e desvantagens⁶. Contudo, foi utilizada de modo complementar ao questionário e ainda como meio de aceder às informações que permitiriam analisar a viabilidade da utilização da modalidade de e-Learning para a formação contínua dos professores de FPS, numa realidade concreta, que é a realidade cabo-verdiana. Esta técnica foi aplicada a pessoas com experiências a nível do EaD, sendo que alguns destes participantes, para além de terem experiência de formação por recurso ao EaD, tiveram a oportunidade de estudar numa modalidade de e-Learning ou b-Learning.

As entrevistas efectuadas podem ser classificadas como entrevistas estruturadas, uma vez que as questões formuladas foram previamente determinadas, obedecendo a uma estrutura rígida estabelecida no guião. Em alguns casos, foram enviadas através de e-mails para superar as dificuldades do investigador em se encontrar com os inquiridos (cf. anexo 4).

Entretanto, convém sublinhar que, na construção do guião das entrevistas, se teve em conta a preocupação em obedecer aos mesmos critérios de construção dos questionários: clareza, coerência e neutralidade.

5.2.2.2.1- Estrutura das entrevistas

As questões a colocar foram agrupadas nos seguintes blocos temáticos:

- Caracterização Pessoal e Profissional;
- Informações do curso que frequentou;
- Adaptação ao EaD;
- Acesso e Acessibilidade dos Conteúdos;

⁵ De entre as principais vantagens destaca-se a possibilidade de obtenção de uma informação mais rica.

⁶ De entre as principais desvantagens destaca-se a limitação dos contextos físico e relacional do par entrevistado-entrevistador. (fontes?)

- Tecnologias Utilizadas;
- Valias do Curso através dessa modalidade (e-Learning);
- Perspectivas face à formação e-Learning;

No que diz respeito à selecção dos entrevistados, o guião de entrevista foi enviado a todos os colegas do curso de Mestrado em Multimédia em Educação e a alguns colegas dos cursos de Mestrado em Didáctica da Língua Portuguesa.

5.2.2.2 – Procedimentos de validação

A validação interna das entrevistas foi efectuada mediante a recolha de opinião de alguns colegas de investigação da área das Ciências Sociais relativamente à estrutura, à articulação entre objectivos/questões, formato das questões, aspectos omissos e existência de repetições ou ambiguidades. Como resultado dos seus contributos, efectuaram-se alguns acertos, o que se pode ver no anexo II.

Cientes de que a aplicação destes instrumentos exigia uma preparação cuidadosa, tanto ao nível dos conhecimentos como dos comportamentos, procurou-se ter presente todos os dados relevantes que se pudessem apresentar como pertinentes para o esclarecimento de possíveis dúvidas dos entrevistados e procurou-se, em todos os momentos, não interferir nem influenciar as respostas dos entrevistados.

5.2.2.3 – Administração da entrevista

As entrevistas foram efectuadas em Julho, Agosto e Setembro de 2007, em locais designados pelos entrevistados no caso dos colegas mestrados e a alguns participantes através de e-mail.

5.2.2.4 – Caracterização dos Entrevistados

Da análise dos dados recolhidos na primeira parte das entrevistas realizadas a colegas do Mestrado em Multimédia em Educação (MME) (cf. Anexo 4 e 5, respectivamente) constatou-se que os entrevistados têm formações académicas

semelhantes, em áreas diferentes tais como as Ciências da Educação, Matemática, Engenharia Informática e Língua Portuguesa.

Todos os entrevistados fazem parte do grupo de Mestrado em Multimédia e Educação de Cabo Verde e são docentes numa instituição de formação de professores (Instituto Pedagógico, Instituto Superior de Educação) ou em escolas de ensino básico e secundário.

O facto de terem experiência nos cursos ou disciplinas ministradas em *e-Learning* ou *b-Learning* assume particular importância para a nossa pesquisa, uma vez que são indivíduos com uma vivência que lhes permite partilhar informações pertinentes para a nossa avaliação das potencialidades de recurso a essa modalidade de ensino no contexto da formação de professores em Cabo Verde.

5.2 – Procedimentos e técnicas de análise de dados

A análise dos dados recolhidos foi efectuada em dois períodos temporais distintos, após a administração dos questionários e das entrevistas. No primeiro caso (questionário aplicado aos professores e directores das escolas secundárias) a análise foi estatística, para as questões fechadas, e foi de conteúdo, para as questões abertas; no segundo caso (entrevista às pessoas com experiência no EaD) a análise foi predominantemente de conteúdo.

5.2.1 - Análise estatística

As respostas às questões fechadas dos questionários foram sujeitas a tratamento estatístico recorrendo a técnicas de estatística descritiva que “consiste[m] na recolha, apresentação, análise e interpretação de dados numéricos através da criação de instrumentos adequados: quadros, gráficos e indicadores numéricos.” (Reis, 1991: 15). De acordo com Pardal e Correia (1995: 89), com a organização dos dados para análise, a estatística permite oferecer uma ideia de conjunto e “possibilita uma exploração e descrição mais simplificada da colecção de dados, realçando os caracteres mais relevantes (...)”.

Na primeira fase do estudo, para organizar os dados recolhidos, utilizam-se quadros de frequência, com menção das frequências absolutas⁷, das frequências relativas⁸ e do efectivo total⁹.

5.2.2 - Análise de conteúdo

Neste estudo a análise de conteúdo foi aplicada ao conteúdo das respostas a questões abertas nos questionários e ao conteúdo recolhido nas entrevistas.

De acordo com Bardin (2000: 29), com a análise de conteúdo procura-se ultrapassar a incerteza, “o que eu julgo ver na mensagem estará lá efectivamente contido, podendo esta «visão» muito pessoal, ser partilhada por outros (...)”; e o enriquecimento da leitura, “se um olhar imediato, espontâneo, é já fecundo, não poderá uma leitura atenta, aumentar a produtividade e a pertinência?”.

Importa sublinhar que, face à ausência de hipóteses de partida que servissem de directrizes ou para as quais se procurassem confirmações (ou infirmações), utiliza-se a análise de conteúdo com uma função heurística que procura enriquecer a tentativa exploratória, aumentando a propensão para a descoberta.

Antes de iniciarmos a análise dos dados, a nossa primeira preocupação foi conceber a estrutura final do trabalho para que nos orientasse na escrita. Nesse sentido, as respostas das entrevistas e as respostas às questões abertas dos questionários foram transcritas, como se pode conferir no anexo 6.

5.3 - Interpretação dos dados

A interpretação dos dados foi efectuada tanto no desenrolar da primeira como da segunda fases. Ou seja, na primeira fase, interpretaram-se os dados relativos às respostas às questões de modalidade fechada e de escolha múltipla do

⁷ Frequência absoluta, na acepção de Pardal e Correia (1995: 88) “é o número de vezes que um determinado acontecimento ou fenómeno ocorre – que um determinado valor de um carácter da amostra se repete na série de dados”.

⁸ Frequência relativa, segundo os mesmos autores (1995: 95), “é a relação entre o número de vezes que um acontecimento ou fenómeno é observado e o número total de casos”.

⁹ Efectivo total, ainda de acordo com os mesmos autores (1995, 90), “número total de observações da colecção ou amostra.”

questionário que, por motivos operacionais, foram desdobradas no sentido de facilitar a sua análise através do programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences).

Relativamente à segunda fase, a interpretação dos dados assumiu o seu espaço na e após a análise de conteúdo efectuada às respostas das entrevistas, ou seja, às respostas abertas. Nesse momento, concorreram para a sua consubstanciação os resultados da primeira fase e o sempre presente referencial teórico.

5.4 - Limitações de carácter operacional

As limitações de carácter operacional prendem-se tanto com a recolha como com o tratamento dos dados.

No que diz respeito à recolha de dados, deparámo-nos com um conjunto de dificuldades: pouca disponibilidade e vontade de colaboração de alguns participantes, mais especificamente dos colegas mestrandos e dos directores das escolas secundárias, dado que muitos deles não devolveram o inquérito atribuído, alegando falta de tempo para responder; dispersão geográfica dos concelhos – o estudo decorreu na maior ilha do país (a ilha de Santiago), visando atingir todos os concelhos. Este facto tornou-se numa dificuldade, uma vez que o investigador teria que se deslocar a todos os concelhos e, por vezes, mais do que uma vez, na tentativa de aplicação dos questionários aos professores nas respectivas escolas.

No entanto, mesmo com todos os esforços por parte do investigador, não se conseguiu atingir o número de participantes pretendido, uma vez que não foi possível aplicar o questionário à totalidade dos professores da disciplina de FPS. Importa ainda destacar que houve algum desfasamento temporal entre o momento de aplicação dos questionários aos professores e o momento de aplicação dos questionários aos directores de escola.

Resta referir que, não obstante todas as limitações mencionadas, tentou-se sempre minimizá-las de forma a prosseguir com o presente projecto de investigação.

5.5 – População e Participantes no estudo

A investigação conduzida centrou-se especificamente na ilha de Santiago, abrangendo todos os concelhos da ilha, uma vez que se trata da maior ilha do país, albergando mais de cinquenta por cento da população e também o maior número das escolas secundárias e também o maior número de professores. Importa sublinhar que a escolha desta ilha e dos respectivos concelhos permite, no limite, captar, através da reconstrução dos percursos dos inquiridos, as ideias, opiniões e informações que podem ser consideradas como indicadores importantes do processo de análise da viabilidade da implementação de uma formação de professores por recurso a uma modalidade de e-Learning, embora do ponto de vista estatístico, não seja suficientemente representativa.

Assim, neste estudo contou-se com a participação directa de 50 participantes, dos quais 42 (84%) são professores da disciplina de FPS, 4 (8%) Directores das Escolas Secundárias e 4 (8%) colegas mestrandos do Mestrado em Multimédia em Educação (MME).

5.6 – Calendário de Actividades

Relativamente à planificação do processo de trabalho no tempo, este foi dividido em 6 fases: leitura exploratória; definição do problema, metodologia e quadro teórico; elaboração de questionário e guião de entrevistas; trabalho de campo; tratamento e análise de dados e redacção, tendo esta última decorrido ao longo de todo o tempo de elaboração desta pesquisa.

As fases foram seguidas de forma sequencial e articulada. Não obstante a importância de todas as fases de pesquisa, a fase de preparação e construção de materiais de apoio à investigação (elaboração dos instrumentos de recolha de

dados) mereceu uma atenção especial, tendo em conta que nela se estabeleceram os primeiros contactos com as escolas onde decorreu a investigação e a recolha de dados.

Importa também destacar a fase da redacção da dissertação que tinha sido prevista ser conduzida ao longo de todo o ano académico, com um progressivo aumento do tempo que lhe é consignado à medida que o processo de trabalho vai evoluindo e em que os meses de Setembro, Outubro e Novembro seriam decisivos. No entanto, diversos motivos, principalmente os sucessivos problemas informáticos, provocaram um atraso substancial nesta tarefa.

Capítulo VI

6 – Apresentação e análise dos Resultados

6.1 - Introdução

No presente capítulo pretende-se apresentar e analisar os dados recolhidos ao longo do estudo realizado. Para isso, decidiu-se organizar os dados de forma a facilitar a sua leitura e interpretação, sem se perder de vista os objectivos e as questões de investigação formuladas no início deste estudo.

Em primeiro lugar, começa-se por apresentar os dados recolhidos junto dos professores de FPS que participaram nesta pesquisa. Seguidamente, apresentar-se-ão os dados recolhidos junto dos directores de algumas dessas escolas. Por último, proceder-se-á à apresentação dos dados obtidos através das entrevistas aplicadas às pessoas com experiência no EaD.

6.2. – Dados recolhidos através do questionário aplicado aos professores de FPS que participaram neste estudo.

6.2.1 - Caracterização da população inquirida

De seguida, passaremos a caracterizar uma parte dos participantes, relativo aos professores de FPS, a partir das seguintes variáveis: sexo, idade, anos de experiência e escola onde lecciona, já que as mesmas constituem os primeiros pontos do questionário aplicado:

6.2.1.1 – Distribuição dos professores inquiridos quanto ao sexo

Sexo	Frequência	%
Masculino	21	50
Feminino	21	50
Total	42	100

Tabela 3 – Distribuição dos professores participantes no estudo quanto ao sexo

No que diz respeito ao sexo, verifica-se que 50% dos inquiridos são do sexo masculino e 50% são do sexo feminino. Na verdade, trata-se de uma mera coincidência e não de uma preocupação do estudo em definir os participantes de forma equitativa para ambos os sexos.

6.2.1.2 – Distribuição dos professores inquiridos quanto à idade

Idade dos inquiridos	Frequência	%
20 – 24	8	19
25 – 29	14	33,3
30 – 34	14	33,3
35 – 39	4	9,5
40 e mais	2	4,7
Total	42	100

Tabela 4 – Distribuição dos professores participantes no estudo quanto à idade

A maioria dos inquiridos tem entre 20 e 44 anos de idade, constituindo desta forma uma população relativamente jovem. A média de idades centra-se entre 25 e 34 anos, facto positivo para o sistema educativo, existindo assim a possibilidade de tal poder traduzir-se numa maior propensão para lidar com as ferramentas tecnológicas, uma vez que as gerações mais novas, de certo modo, têm demonstrado menor resistências às novas tecnologias de informação e comunicação, como também poderão trabalhar com a disciplina a um tempo mais longínquo..

6.2.1.3 – Distribuição dos professores inquiridos quanto ao nível de escolaridade

Nível de escolaridade	Frequência	%
12º ano	4	9,5
Bacharelato	10	23,8
Licenciatura	14	33,3
Pós-graduação	1	2,4
Em formação	11	26,8
Outro	1	2,4
Não responde	1	2,4
Total	42	100

Tabela 5 – Distribuição dos professores participantes no estudo quanto ao nível de escolaridade.

Relativamente ao nível escolar dos inquiridos, 9,5% tem habilitações ao nível do 12º ano, 23,8% possui bacharelato, 33,3% possui o grau de licenciatura, 26,8% estão em formação, 2,4% tem uma pós-graduação e os restantes 4,8% não responderam ou possuem outras habilitações, tais como o magistério primário ou outras formações técnicas profissionais. Todavia, verifica-se que a maioria dos inquiridos possui uma formação superior e que um número considerável se encontrava, à altura da administração do inquérito, em formação superior no Instituto Superior da Educação ou noutras instituições de ensino superior, como é o caso da Universidade Jean Piaget e Instituto Superior de Ciências Económicas e Empresariais (ISCEE).

Outro aspecto que, do nosso ponto de vista, merece destaque, é o facto de embora aproximadamente noventa por cento dos professores terem formação ou estarem em formação, nenhum deles têm formação específica no âmbito da disciplina em estudo, uma vez que não existe formação específica no âmbito da disciplina de FPS. Porém, nestes participantes, pode verificar-se que quase 10% desses professores não dispõem de quaisquer formações, tendo apenas o 12º ano de escolaridade. Esta realidade vem reforçar a nossa opinião acerca da necessidade de realização de formações para os professores de FPS, em particular, para os que não possuem quaisquer formações. Por outro lado, revela ainda alguma fragilidade no nosso sistema de ensino, mais concretamente no sub-sistema do ensino secundário.

6.2.1.4 – Distribuição dos professores inquiridos quanto à formação pedagógica

Posse de Formação Pedagógica	Frequência	%
Com Formação Pedagógica	27	64,3
Sem Formação Pedagógica	14	33,3
Não Respondeu	1	2,4
Total	42	100

Tabela 6 – Distribuição dos professores participantes no estudo quanto à posse de Formação Pedagógica

A grande maioria dos inquiridos, cerca de 64,3%, possui formação pedagógica. Deste modo, podemos depreender que a maioria das pessoas que lecciona a disciplina de FPS são professores com formação específica na área da educação. No entanto, não se pode ignorar o facto de 1/3 desses professores não ter formação pedagógica, quando a actividade docente exige não só a competência científica, mas também competências pedagógicas e didácticas.

6.2.1.5 – Distribuição dos professores inquiridos por escolas

Escola Secundária	Frequência	%
Palmarejo	7	16,7
São Domingos	5	11,9
Assomada	11	26,2
Santa Cruz	11	26,2
São Miguel	5	11,9
Tarrafal	3	7,1
Total	42	100

Tabela 7 – Distribuição dos professores por escolas

A partir dos dados recolhidos é possível verificar que 7,1% dos inquiridos pertencem à Escola Secundária do Tarrafal, São Domingos e São Miguel (11,9% cada), 16,7% são da Escola Secundária de Palmarejo, Assomada e Santa Cruz (26,2% cada). Esses dados acabam por reflectir a própria dimensão das escolas secundárias, uma vez que as escolas de Assomada e Santa Cruz são as que possuem maior número de alunos e, conseqüentemente, de professores.

6.2.2. - Apresentação de dados relativos às Competências Tecnológicas

6.2.2.1 – Sobre o Computador

6.2.2.1.1 – Utilização do computador e frequência de utilização

Frequência de Utilização do Computador	Frequência	%
Todos os dias	8	19
Várias vezes por semana	17	40,5
Uma vez por semana	2	4,8
Uma vez por mês	1	2,4
Quando faz algum trabalho	10	23,5
Não Respondeu	4	9,5
Total	42	100

Tabela 8 – Frequência de utilização do computador por parte dos professores participantes no estudo.

Independentemente da instituição onde trabalham, dos inquiridos que responderam a esta questão, 90,5% afirmaram já terem utilizado o computador. Pode-se constatar que cerca de 19% utiliza o computador todos os dias, que 40,5% utiliza-o várias vezes por semana, que 4,8% uma vez por semana e 2,4% uma vez por mês, sendo que 23,5% só o utiliza quando tem algum trabalho para fazer, havendo apenas 9,5% dos inquiridos que não respondeu à questão.

Outro aspecto que achamos importante ressaltar é o facto de alguns professores terem afirmado que utilizam o computador apenas quando fazem algum trabalho, o que corresponde a cerca de um quarto das respostas.

6.2.2.1.2 – Posse de Computador

Posse de Computador	Frequência	%
Sim	19	45,2
Não	19	45,2
Não respondeu	4	9,5
Total	42	100

Tabela 9 – Posse de computador em casa por parte dos professores.

Apesar de todos os participantes terem acesso ao computador, tal não reflecte a posse de um computador. Os dados apurados permitem confirmar que a posse de computador em casa constitui privilégio para apenas metade dos inquiridos que responderam a essa questão.

6.2.1.1.3 – Tarefas desempenhadas com mais frequência no computador

Tarefas desempenhadas com mais frequência no computador	Frequência	%
Jogos	11	26.2
Processamento de texto	35	83.3
Folha de cálculo	10	23.8
Realização de pesquisas	30	71.4
Trocas de mensagens	16	38.1
Outros	6	14.3

Tabela 10 – Tarefas desempenhas com mais frequência no computador por parte dos professores.

Quanto à finalidade de utilização do computador, os dados revelam, relativamente aos jogos, que 26,2% já utilizou o computador para esse fim, enquanto que a maioria não o fez (69%). Em relação ao processamento de texto, 83% dos inquiridos utiliza o computador com essa finalidade à excepção de 11,9% que responderam que não. Relativamente ao uso da folha de cálculo, apenas 23,8% já fez uso dessa ferramenta enquanto que a maioria nunca a utilizou (71,4%). Quanto à realização de pesquisas, 71,4% respondeu que faz uso do computador com esse propósito havendo 23,8% que respondeu que não. A maioria dos inquiridos não utiliza o computador para a troca de mensagens (57,1%), pois apenas 38,1% recorre a ele com essa finalidade. É de realçar ainda que 14,3% dos inquiridos respondeu utilizar o computador também para outros fins, ou seja, para comunicações on-line, recorrendo ao MSN e ao SKYPE, que são ferramentas de comunicação com características diferentes. A maioria, isto é, 81%, respondeu negativamente. Em suma, as tarefas mais realizadas pelos inquiridos quando usam o computador são o processamento de texto e a realização de pesquisas, enquanto que o uso da folha de cálculo constitui a tarefa menos realizada, isto porque os inquiridos consideram, por um lado, que têm menos

necessidade de utilizarem essa ferramenta e, por outro, consideram-na a mais complexa.

6.2.2 – Sobre a Internet

6.2.2.1 – Frequência de utilização da Internet;

Frequência de utilização da Internet	Frequência	%
Todos os dias	3	7,1
4 a 5 vezes por semana	2	4,8
2 a 3 vezes por semana	9	21,4
Uma vez por semana	13	31,0
Menos de uma vez por semana	10	23,8
Não respondeu	5	11,9
Total	42	100

Tabela 11 – Frequência da utilização da Internet por parte dos professores.

Em relação à frequência de utilização da Internet, dos participantes que responderam a essa questão, todos afirmaram utilizar a Internet. Assim, 31% afirmou fazer uso da Internet uma vez por semana, seguindo-se aqueles que fazem uso menos de uma vez por semana (23,8%) e os que fazem uso 2 a 3 vezes por semana (21,4%).

A restante percentagem distribui-se entre aqueles que fazem uso todos os dias (7%) e os que fazem uso 4 a 5 vezes por semana (4,8%). Entretanto, consideramos que estes dados, no contexto de formação através da modalidade do e-Learning, atendendo a importância que se atribui à internet, reveste-se de alguma preocupação, uma vez que mais de 50% desses professores utiliza a Internet uma ou menos de uma vez por semana.

6.2.2.2 – Posse de e-mail

Posse de e-mail	Frequência	%
Sim	23	54,8
Não	18	42,9
Não respondeu	1	2,4
Total	42	100

Tabela 12 – Posse de e-mail por parte dos professores

No que diz respeito ao e-mail, apesar de o uso da Internet não ser frequente para estes participantes, a maioria (54,8%) respondeu que possuía uma conta de e-mail e apenas 42,9% respondeu que não.

6.2.2.3 – Frequência de utilização do e-mail

Utiliza o e-mail	Frequência	%
Todos os dias	2	9
4 a 5 vezes por semana	3	13
2 a 3 vezes por semana	6	26
Uma vez por semana	6	26
Menos de uma vez por semana	6	26
Total	23	100

Tabela 13 – Frequência de comunicação através do e-mail por parte dos professores.

Dos inquiridos que dispõem de uma conta de e-mail, 26% respondeu que a utiliza 2 a 3 vezes por semana, valor que corresponde também à percentagem dos que fazem uso da conta de e-mail menos de uma vez ou uma vez por semana. A restante percentagem divide-se entre aqueles que fazem uso diariamente (9%) e aqueles que fazem uso 4 a 5 vezes por semana (26%).

Neste sentido, é importante ter presente que nem todas as escolas a que pertenciam os inquiridos tinham condições idênticas em termos de espaços, equipamentos e ligação à Internet, o que pode influir directamente nesses resultados. Por isso, para melhor perceber essa realidade, procuramos saber o local de acesso à Internet por parte desses professores.

6.2.2.4 – Local de acesso à Internet

Local de acesso à Internet	Frequência	%
Casa	6	14.3
Escola	10	23.8
Casa de amigos	7	16.7
Cyber-café	26	61.9
Outro	9	21.4
Falta a informação do total		

Tabela 14 – Local de Acesso à internet por parte dos professores.

De acordo com a tabela acima apresentada, a maioria dos inquiridos (61,9%) acede à internet nos Cyber-Cafés, 14,3% costuma aceder em casa, 23,8% na escola, 16,7% em casa de amigos e 21,4% acede noutra local, por exemplo, o local de ensino (caso de professores-estudantes), casa de familiares, entre outros.

A falta de ligação à Internet a partir de casa, aliada à impossibilidade de aceder a partir da escola pela inexistência ou acesso restrito, pode ter-se traduzido nessa limitação de acesso por parte dos inquiridos, uma vez que quase dois terços utiliza essa ferramenta em espaços comerciais. O custo de acesso a Internet é relativamente caro, contudo este facto poderá ser minizado com a massificação do acesso a Internet pelas escolas do país.

A nosso ver, estes resultados, ao revelarem que a maioria dos inquiridos tem acesso à internet a partir de cyber-cafés, suscitam alguma preocupação já que se trata de um espaço público-comercial, o que implica um custo relativamente elevado, podendo constituir um entrave ao processo de efectivação de uma formação através da modalidade de e-Learning. Portanto, consideramos importante ter em conta esses aspectos, na eventualidade de se vir a concretizar um projecto de formação de professores de FPS, pois, primeiramente, será necessário criar condições de acesso para todos os formandos, de modo a que tenham iguais oportunidades de acesso à Internet sem terem de recorrer aos cyber-cafés.

6.2.2.5 – Facilidade de utilização da Internet

Facilidade de utilização	Frequência	%
Sente à vontade	28	66.7
Não sente à vontade	11	26.2
Não respondeu	3	7,1
Total	42	100

Tabela 15 – Facilidade de utilização da internet por parte dos professores

Num curso na modalidade de e-Learning é fundamental manusear várias ferramentas tecnológicas e, em particular os serviços da Internet. Por isso, muitas vezes, os conhecimentos nessa área são considerados como um dos requisitos básicos para poder participar ou promover uma formação nessa modalidade. A esse respeito, questionámos os nossos inquiridos acerca das suas destrezas em termos da utilização da Internet, tendo constatado que a maioria deles se sente à-vontade para o seu uso para qualquer fim (66,7%) e apenas 26,2% não se sente à-vontade em usar a Internet. Assim, os dados revelam que a grande maioria dos inquiridos, cerca de dois terços, afirmaram que se sentiam à vontade na utilização dos serviços da Internet. Todavia, mais de um quarto dos inquiridos (26,2%) não dispõe da mesma facilidade em lidar com a internet e isso poderá dificultar a consecução de uma formação através da modalidade de e-Learning, a não ser que se desenvolvam acções de capacitação para os docentes com maiores dificuldades em utilizar este serviço.

6.2.3 – Apresentação de Dados relativos ao Local de Trabalho

6.2.3.1 – Sobre o Computador

6.2.3.1.1 – Existência de Computadores na Escola

Existência de Computadores na Escola	Frequência	%
Sim	32	76.2
Não	10	23.8
Total	42	100.0

Tabela 16 – Computadores disponíveis na escola para os professores participantes no estudo

Quanto à existência de computadores na escola, disponíveis para os professores, a maioria dos inquiridos (76,2%) respondeu que na escola onde trabalha existem computadores, enquanto que os restantes 23,8% responderam negativamente.

6.2.3.1.2 – Finalidade do Uso do Computador da Escola

Finalidades do uso do Computador da Escola	Frequência	%
Jogos	2	14.2
Processamento de textos	7	50.0
Folha de calculus	3	41.4
Pesquisas	1	7.2
Outro	1	7.2
Total	14	100

Tabela 17 – Finalidades da utilização do computador, por parte dos professores participantes no estudo.

Os computadores da escola são utilizados para actividades como jogos, processamento de texto, folha de cálculo e pesquisas. Dessas actividades, o processamento de texto é a tarefa mais empreendida pelos inquiridos quando usam o computador. Por outro lado, convém destacar que nenhum dos inquiridos revelou utilizar o computador na escola para a troca de mensagens, facto esse que pode estar relacionado com a falta de ligação dos computadores à Internet que se verifica na maioria das escolas, como poderemos verificar na secção seguinte.

6.2.3.2 – Sobre a Internet

6.2.3.2.1 – Acesso à Internet, por parte dos professores participantes no estudo

Acesso à Internet na Escola	Frequência	%
Sim	6	14.3
Não	30	71.4
NR	6	14.3
Total	42	100

Tabela 18 – Acesso à Internet na escola, por parte dos professores participantes no estudo.

A maioria dos professores (71,4%) não tem acesso à Internet na escola, havendo apenas 14,3% que respondeu ter acesso. Estes números mostram que a maioria das escolas não dispõe de computadores ligados à Internet ou então, quando existem, o seu acesso é restrito à grande maioria dos professores.

6.2.4 – Apresentação de dados relativos à Leccionação de FPS e a Formação dos Docentes

6.2.4.1 – Sobre a Leccionação de FPS por parte dos professores participantes no estudo.

6.2.4.1.1 – Tempo de serviço a leccionar FPS

Tempo de serviço a leccionar FPS	Frequência	%
1º ano	11	26.2
2 a 3	13	31.0
4 a 5	9	21.4
6 e mais	9	21.4
Total	42	100.0

Tabela 19 – Tempo de serviço a leccionar FPS por parte dos professores participantes no estudo

No que diz respeito ao tempo de serviço na leccionação da disciplina de FPS, a maioria dos inquiridos tem menos de 4 anos de serviço (57,2%) enquanto 42,8% tem 4 ou mais anos de experiência de leccionação.

Estes dados reflectem, de certa forma, a enorme mobilidade de professores na leccionação dessa disciplina, uma vez que ninguém possui uma formação específica na área. Muitas vezes, a escolha do professor não é feita com base na sua formação, mas sim tendo em conta a necessidade das escolas de completar o horário a alguns professores. Por isso, a maioria dos professores que leccionam essa disciplina são docentes de outras disciplinas. Tendo em conta esse facto, podemos afirmar que esta disciplina é encarada como sendo uma disciplina secundária. Por esse motivo, reitera-se a necessidade de os professores receberem formação específica nessa disciplina, no sentido de melhorarem os seus desempenhos e, conseqüentemente, criar um corpo docente específico da disciplina de FPS.

6.2.4.1.2 – Disponibilidade em continuar a leccionar FPS

Pretende continuar a leccionar FPS?	Frequência	%
Sim	29	69,0
Não	11	26,2
Não respondeu	2	4,8
Total	42	100

Tabela 20 – Continuidade na leccionação de FPS por parte dos professores participantes no estudo

Apesar de não possuírem quaisquer formações no âmbito da disciplina de FPS, a maioria dos inquiridos respondeu que gostaria de continuar a leccionar essa disciplina (69%), enquanto 26,2% respondeu que não. Na nossa opinião, esse facto não deverá ser ignorado, já que 26,2% corresponde a mais de um quarto dos professores inquiridos. Este sentido de resposta pode evidenciar a sua desmotivação o que, conseqüentemente, poderá ter reflexo num desempenho deficiente das suas funções.

6.2.4.1.3 – Sobre a necessidade de formação em FPS

Acha necessária a formação em FPS?	Frequência	%
Sim	21	50.0
Não	3	7.1
Não respondeu	18	42.9
Total	18	100

Tabela 21 – Sobre a necessidade de formação em FPS por parte dos professores participantes no estudo

Dos 24 professores que responderam a esta questão, a maioria (21), o que corresponde a cinquenta por cento do universo total, afirmou ser necessário a formação para os professores no âmbito da disciplina de FPS. Apenas três professores, representando cerca de 7,1% do universo inquirido, não consideraram necessária tal formação. Contudo, outra realidade que convém apurar prende-se com o facto de um número considerável de inquiridos (18) não

ter respondido a essa questão, razão pela qual não se poderá tirar ilações com maior consistência. De todo o modo e partindo do pressuposto de que não existe formação específica no âmbito da disciplina, o facto de um número significativo de inquiridos não ter respondido poderá denotar uma certa inibição da sua parte em se expor ou até o próprio (des)conhecimento das suas limitações.

6.2..4.1.4 – Frequência de formação on-line

Frequência de formação on-line	Frequência	%
Sim	3	7.1
Não	37	88.1
Não respondeu	2	4.8
Total	42	100

Tabela 22 – Sobre a experiência de formação on-line, por parte dos professores participantes no estudo

Relativamente à frequência de formação on-line, verifica-se que apenas 7,1% já passou por essa experiência. A maioria (88,1%), porém, nunca vivenciou qualquer formação nessa modalidade.

A nosso ver, estes dados não revelam nenhuma estranheza, uma vez que esta modalidade de ensino em Cabo Verde ainda é muito incipiente, com excepção dos alunos que receberam a sua formação inicial na Universidade Jean Piaget.

6.3.2.4 – Disponibilidade para frequentar uma formação on-line

Disponibilidade para frequentar uma formação on-line	Frequência	%
Sim	36	85.7
Não	1	2.4
Não respondeu	5	11.9
Total	5	100

Tabela 23 – Disponibilidade para frequentar uma formação on-line na área de FPS por parte dos professores participantes no estudo

Quanto à disponibilidade para frequentar uma formação on-line, quase todos os inquiridos manifestaram a disponibilidade para frequentar uma formação on-line na área de FPS (85,7%), exceptuando-se 2,4% que afirmou não estar disponível. Se cruzarmos estas informações com o facto de 50% dos inquiridos ter afirmado que necessita de formação em FPS, podemos afirmar que pelo menos metade dos inquiridos não só considera que necessita dessa formação, como também se encontra disponível para participar nessa formação, caso venha a ser ministrada. A leitura destes dados mostra uma abertura dos professores em acolher esta iniciativa, revelando também que a implementação de acções de formação através de uma modalidade de e-learning poderá ser bem sucedida.

6.3.2.5 – Potencialidades das TIC para a implementação de uma formação on-line a nível de FPS.

Opinião sobre o potencial das TIC para a formação	Frequência	%
Muito interessante	31	73,8
Interessante	8	19,0
Pouco interessante	1	2,4
Não respondeu	2	4,8
Total	42	100

Tabela 24 – Opinião Sobre o Potencial das TIC para a Formação na área de FPS por parte dos professores participantes no estudo.

Quanto à utilização das TIC para a implementação de formação contínua on-line para os professores de FPS, verifica-se que a grande maioria, isto é, 73,8% dos inquiridos acha muito interessante a utilização das TIC para a formação, 19% acha interessante e apenas 2,4% considera pouco interessante.

Estes dados reflectem, de certa forma, a forte valorização da formação permanente e o reconhecimento do potencial das TIC, enquanto instrumento que

permitirá ao docente articular a formação teórica e com a sua prática, assim como a unidade entre o espaço e o tempo de formação e o local de trabalho.

Em síntese, partindo da análise dos dados relativos aos professores de FPS e face à possibilidade de implementar uma formação contínua através da modalidade de e-Learning para esses professores, podemos constatar que já dispomos de alguns requisitos importantes para sua implementação. Desses requisitos, salientamos um conhecimento razoável ao nível das TIC por parte dos professores inquiridos, o seu interesse em participar numa formação contínua na modalidade do e-Learning, o reconhecimento da necessidade de formação e do potencial das TIC para o efeito.

Na verdade, esta formação poderia possibilitar aos professores a oportunidade de reflectirem sobre a própria prática, e desenvolverem-se profissionalmente em função de novos saberes que vão construindo.

6.3 – Resultados Obtidos com a Aplicação do Questionário aos Directores das Escolas Secundárias.

A nossa pesquisa incluiu também a aplicação de um questionário aos directores das escolas secundárias. Dos 6 questionários distribuídos aos directores das escolas que constituem objecto da pesquisa, tivemos apenas a devolução de 4 questionários, o que equivale aproximadamente a 67%. De seguida, passaremos à caracterização deste grupo de inquiridos e, de seguida, à análise dos dados obtidos através das respostas aos questionários.

6.3.1 – Caracterização dos Inquiridos

Para a caracterização dos inquiridos, tivemos como base os dados recolhidos nas variáveis sexo, idade e nível de escolaridade, obtidos através do inquérito aplicado.

6.3.1.1 – Quanto ao sexo dos inquiridos

Sexo	Frequência	%
Masculino	2	50
Feminino	2	50
Total	4	100

Tabela 25 – Distribuição, quanto ao sexo, dos directores de escola participantes no estudo

Verifica-se que 50% dos inquiridos são do sexo masculino e 50% do sexo feminino. Importa frisar que essa semelhança estatística em relação ao sexo é uma mera coincidência, pois não se teve a preocupação de definir os participantes de uma forma equitativa para ambos os sexos.

6.3.1.2 – Distribuição dos professores inquiridos quanto à faixa etária

Faixa etária	Frequência	%
30 – 34	1	25
35 – 39	1	25
40 e mais	2	50
Total	4	100

Tabela 26 – Distribuição quanto à idade, dos directores de escola participantes no estudo

Os inquiridos situam-se numa faixa etária compreendida entre os 32 e os 54 anos de idade, sendo que 50% têm menos de 40 anos.

6.3.1.3 – Distribuição dos professores inquiridos quanto ao nível de escolaridade

Nível escolar	Frequência	%
Licenciatura	3	75
Pós-graduação	1	25
Total	4	100

Tabela 27 – Distribuição, quanto ao nível escolar, dos directores de escola participantes no estudo

Quando ao nível escolar dos inquiridos, contata-se que três dispõem do grau de licenciatura e 1 do grau de mestrado.

6.3.2 – Apresentação de Dados

6.3.2.1 – Sobre Disponibilidade dos Computadores na Escola para os Professores e a Necessidade de Formação

Os dados levantados a partir das questões fechadas (2.1 a 3.2.1) são apresentados na tabela seguinte.

Questões	Sim	%	Não	%	Total	%
Existência de Computador disponíveis para os professores na Escola	<u>4</u>	<u>100</u>	<u>0</u>	<u>0</u>	<u>4</u>	<u>100</u>
Ligação à Internet	<u>2</u>	<u>50</u>	<u>2</u>	<u>50</u>	<u>4</u>	<u>100</u>
Acha necessária a existência de formação para os professores a nível da FPS?	<u>4</u>	<u>100</u>	<u>0</u>	<u>0</u>	<u>4</u>	<u>100</u>

Tabela 28 – Resultado das questões 2.1 a 3.2.1

Os dados apresentados na tabela 27 permitem constatar que existem computadores disponíveis para os professores utilizarem em todas as escolas. Convém ainda realçar que, em 50% dessas escolas, os computadores estão ligados à Internet. Relativamente à necessidade de formação para os professores de FPS, todos os directores foram unânimes em considerar necessária essa formação.

Se ligarmos estes dados com as respostas relativas ao acesso à Internet por parte dos professores, verifica-se uma discrepância entre eles, uma vez que cerca de 71% dos professores responderam não ter acesso à internet nas escolas. Será oportuno salientar que esses dados representam apenas a realidade de duas escolas das seis onde foi aplicado o inquérito aos professores.

6.3.2.2 – Sobre o EaD

Questões	Respostas	Frequência	%
Já teve experiência no EaD?	Sim	1	25
	Não	3	75
	Total	4	100
Acha que o EaD contribui para o desenvolvimento profissional dos professores?	Sim	4	100
	Não	0	0
	Total	4	100

Tabela 29 – Experiência no EaD dos directores de escola participantes no estudo

Verifica-se que 25% dos inquiridos já teve alguma experiência no EaD, enquanto que 75% nunca tiveram essa experiência. Apesar de a maioria deles nunca ter tido quaisquer experiências do EaD, todos partilham a ideia de que o EaD pode contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores.

6.3.2.3 – Acerca do Conhecimento a Nível do EaD

Nível do conhecimento sobre o EaD	Frequência	%
Muito Bom	1	25
Bom	2	50
Razoável	1	25
Total	4	100

Tabela 30 – Nível de conhecimento sobre o EaD dos directores de escola participantes no estudo

Não obstante a maioria dos inquiridos nunca ter tido qualquer experiência a nível do EaD, esse facto não parece traduzir-se num desconhecimento total dessa modalidade de ensino. Na verdade, os inquiridos manifestaram terem conhecimento sobre o EaD. O nível de conhecimento varia entre Muito bom (25%), Bom (50%) e Razoável (25%).

6.3.2.4 – Importância das TIC

Relativamente à importância que os inquiridos atribuem à utilização das TIC na escola, os directores de escola participantes no estudo admitem que a sua utilização traria muitas valias para o país, nomeadamente, na melhoria do processo de ensino e aprendizagem, o que poderia traduzire numa melhoria de resultados pedagógicos. Entretanto, 50% dos inquiridos ressaltaram, de uma forma ou outra, o facto dessas ferramentas poderiam facilitar o trabalho docente, no sentido de os levarem a desprenderem-se dos recursos tradicionais como o quadro, cartazes, etc, tornando as aulas mais atractivas, como também poderia contribuir para melhorar o desempenho profissional dos docentes.

Questões	Sim	Não	Total
Acha que o EaD contribui para o desenvolvimento profissional dos professores?	4	0	4
Estaria disposto a apetrechar uma sala com computadores e Internet para a formação on-line dos professores de FPS?	4	0	4
Haveria disponibilidade na sua escola em elaborar o horário de modo a facilitar a formação desses professores?	4	0	4

Tabela 31 – Opinião sobre valias do curso em e-Learning por parte dos directores de escola participantes no estudo

No que diz respeito às valias do curso na modalidade de e-Learning, os directores das escolas participantes nesse estudo consideraram, por unanimidade, que são muito interessantes (questão 6.5). Para além disso, mostraram acreditar no EaD, no sentido de contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores (questão 6.3), mostrando-se ainda disponíveis a apetrechar uma sala específica com os materiais necessários para facilitar a eventual formação desses professores (questão 7.1) e em criar mecanismos que facilitem a atribuição de um horário compatível de modo a compatibilizar a actividade docente e a formação (questão 7.2).

6.3.2.5 – Modalidade para Formação dos Professores de FPS

Modalidades de Ensino para Formação de professores de FPS	Frequência	%
Presencial	3	75
b-Learning	1	25
Total	4	100

Tabela 32 – Escolha de uma modalidade de ensino para a formação dos professores de FPS por parte dos directores de escola participantes no estudo

Não obstante o reconhecimento da importância do EaD e das ferramentas tecnológicas ao serviço da educação, a maioria dos directores (75%), se pudesse escolher uma modalidade de formação para os professores de FPS, escolheria o ensino tradicional ou “presencial”. Este facto pode demonstrar alguma reserva/resistência em relação às novas tecnologias de informação e comunicação, principalmente no contexto de formação. Se se confirmar essa resistência, se calhar, deve ser empreendido um conjunto de acções no sentido de se demonstrarem as virtualidades dessas ferramentas que, eventualmente, poderão vir a ser uma mais-valia no processo educativo.

Em suma, pode-se dizer que a percepção que os directores das escolas têm sobre a necessidade de formação para os professores de FPS é positiva e isso poderá facilitar a sua potencial efectivação. Estes participantes demonstraram estar dispostos a facilitar a vida dos professores no sentido de lhes dar a possibilidade de frequentarem o curso, caso uma formação deste tipo viesse a ser realizada. De igual modo, mostraram-se disponíveis em atribuir um horário a esses professores compatível com a formação, para que os professores pudessem frequentar essa formação sem grandes sobressaltos. Esta disponibilidade estende-se ainda à possibilidade de apetrechamento das salas específicas com os equipamentos necessários para a potencial efectivação do curso. Este facto seria muito vantajoso na medida em que, em Cabo Verde, ainda existe um certo *déficit* em termos de acesso à internet, em parte por causa da tarifa praticada que é considerada relativamente cara. A criação de um espaço nas escolas permitiria o acesso almejado.

Apesar de os directores das escolas secundárias reconhecerem as vantagens desta modalidade do ensino, como sendo importante e capaz de contribuir para uma melhor capacitação do pessoal docente e para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, optariam por uma modalidade de formação tradicional, considerando-a mais adequada para a formação desses professores.

6.4 – Apresentação dos dados Obtidos na Entrevista.

Passamos, seguidamente, a apresentar os dados que obtivemos após a análise das entrevistas, podendo ser consultadas globalmente em anexo (anexo seis).

O conjunto de perguntas da entrevista estava, em termos gerais, organizado em seis (6) categorias pré-definidas fundamentais, a saber:

- Motivações Invocadas para a frequência do Curso de Mestrado em Multimédia em Educação (MME),
- Dificuldades Percebidas ao longo do curso;
- Reconhecimento da Importância das Ferramentas Tecnológicas na modalidade do e-Learning;
- Opinião sobre o contributo do EaD para Cabo Verde
- Os principais constrangimentos do EaD;
- Representações criadas sobre e-Learning face à Formação Presencial.

6.4.1 - Motivações invocadas para a frequência do Curso de Mestrado em Multimédia em Educação MME.

Dado que o foco do nosso estudo se centra na componente de formação a distância que integraria o curso de Mestrado em Multimédia em Educação (MME), procurámos conhecer diversos aspectos relacionados com os motivos que levaram esses professores a frequentar o curso, a forma como o vivenciaram o curso e apurar as dificuldades sentidas ao longo da formação.

A partir da análise que fizemos das entrevistas, constatámos que os entrevistados manifestaram razões diversas que os levaram a este curso. Das razões evocadas, destacamos a possibilidade de se desenvolverem pessoal e profissionalmente, de obter conhecimentos numa área do seu gosto e ainda a possibilidade, de obterem o grau académico que a formação lhes facultava. por um terço dos entrevistados (33%), entre outras. Ressalva-se que, dessas razões, a que se pode claramente verificar no discurso de todos os participantes é a possibilidade de desenvolvimento profissional (100%), seguida do gosto pela área, constatada no discurso de dois terços dos entrevistados (66%).

(P1) “Para obter mais conhecimento ligado às TIC porque é uma área de que gosto muito. E por último obter o mais um grau académico: Mestrado”.

Esta preocupação em se desenvolverem pessoal e profissionalmente pode ser fundamentada no facto de todos eles serem docentes das escolas de formação de professores, tanto do Ensino Básico, como do Secundário. Assim o grau que este curso lhes proporciona permite-lhes continuar a exercer a sua função no ensino superior.

Além disso, para cinquenta por cento dos entrevistados, esta formação, realizada em Cabo Verde, nesta modalidade de ensino, é, claramente, uma motivação adicional, o que podemos confirmar, de seguida, a partir dos seguintes extractos de entrevista de alguns participantes:

(P1) “posso estudar sem me ausentar do país”.

(P4) “Permite-me estar no meu ambiente, na minha ilha, no meu País, com os meus familiares e no meu trabalho”.

Com base nas respostas dos entrevistados e numa perspectiva analítica, reforçamos que, realmente, esta formação poderá ter surgido como uma oportunidade de desenvolvimento profissional e, simultaneamente, uma possibilidade de obter um grau superior, permitindo poupar tempo e gerir o tempo de forma mais flexível, assegurando o trabalho e economizando no custo das deslocações e estadias num outro país.

6.4.2 - Dificuldades Percebidas ao longo do curso.

No que diz respeito às dificuldades percebidas ao longo do curso, pudemos constatar que as que foram evidenciadas são diversas, de acordo com cada entrevistado. Atendendo a essa diversificação de respostas, procurámos, então, descobrir as similitudes existentes nas várias respostas.

É certo que, ao longo do curso, para além dos aspectos positivos, os inquiridos confrontaram-se com algumas dificuldades, como por exemplo de ordem financeira, técnica e logística, entre outras, que poderemos resumir em: incompatibilidade entre o horário de trabalho e o de estudo, a forma como os conteúdos foram disponibilizados (demasiado compactos, particularmente para os que estavam a experienciar o e-Learning pela primeira vez), carência de bibliografia de apoio, dificuldades no acesso à Internet (devido aos problemas de energia que estavam a afectar o país naquele momento), o alto custo da tarifa da Internet praticada no país e os compromissos profissionais que, muitas vezes, não lhes eram compatíveis com os trabalhos que tinham de realizar em grupo.

Assim, na análise dessas entrevistas, identificámos a falta de bibliografia como sendo um dos principais constrangimentos, na medida em que foi referenciada por 50% dos entrevistados.

Apesar de todas as dificuldades constatadas, pudemos verificar que, de uma forma geral, a experiência foi positiva, na medida que 75% dos inquiridos manifestou claramente que gostou verdadeiramente da experiência, conforme se pode confirmar nos extractos que se seguem:

(P1) “Gostei imenso, foi uma boa oportunidade para aprender e partilhar conhecimentos.”

(P3) “Muito desafiadora e interessante, com altos picos de aprendizagem”.

(P4) “Este curso de Multimédia de Educação foi uma experiência bastante positiva. A Internet, não sendo uma experiência nova, ajudou a aceder à plataforma sem nenhum problema”.

Importa sublinhar ainda que os entrevistados referiram o facto de poderem partilhar os conhecimentos através de uma plataforma LMS on-line (100%). A esse respeito, reiteramos a importância da comunidade virtual de aprendizagem, como sendo um espaço de excelência para a partilha e construção de conhecimentos.

É certo que um dos pontos fracos nas formações à distância são as situações de desistência. Nesse sentido, convém referir que 50% dos entrevistados manifestou a intenção da desistência. Segundo os mesmos, essa desistências registrar-se-iam devido à incompatibilidade entre as actividades do curso e os compromissos laborais (100%), uma má concertação com a entidade responsável pela coordenação do curso (50%) e devido ao facto de a avaliação, em alguns momentos, não corresponder à expectativa do formando (50%).

Outra justificação apresentada é de ordem financeira, dado que os formandos sentiram dificuldades em suportar os custos inerentes à formação, que teriam de pagar à instituição acolhedora. No entanto, os mesmos (50%) revelaram terem ultrapassado os referidos constrangimentos a partir do momento em que houve uma melhor concertação com a organização, coordenação e instituições responsáveis pelo curso:

(P3) “Além do pouco tempo disponível para realizar este tipo de trabalho, encontrei problemas como a dificuldade de acompanhamento dos trabalhos à distância (em algumas disciplinas do curso), problemas associados à falta de energia eléctrica, carência de espaços para estudo e realização dos trabalhos

de grupo e finalmente,propinas demasiado elevadas para o contexto do país e para os encargos familiares que temos”.

Com efeito, os formandos destacaram (50%) que essa concertação foi feita no sentido de solucionar os problemas inerentes à formação e que se reflectem na sua organização. A esse respeito, citamos Santos (2000: 108) ao referir que “o sucesso da organização de uma acção de formação a distância depende essencialmente da sua concepção, do seu desenvolvimento e da sua implementação”.

6.4.3 - Reconhecimento da Importância das Ferramentas Tecnológicas na modalidade do e-Learning

No que diz respeito à importância das ferramentas tecnológicas, a Internet afigura-se, sem dúvida alguma, como um serviço de capital importância, tanto na concepção do curso, como no seu desenvolvimento. É unânime (100%) a opinião dos entrevistados de que é uma condição *sine qua non* para um curso na modalidade do e-Learning, como pudemos verificar no extracto da resposta de um dos entrevistados:

(P4) “Sem a Internet não poderia aceder à plataforma da Universidade e não poderia seguir o curso, porque além disso existe a interactividade entre o professor e o aluno, através de chats ou Messenger (síncronas) ou através dos fóruns de discussão ou de trabalhos de grupo, e-mails (assíncronas)”.

A importância da Internet para a disponibilização dos conteúdos foi salientada por todos, (100%), uma vez que os conteúdos são, sem dúvida, elementos fundamentais em qualquer formação ou processo de ensino e aprendizagem. Assim, procurámos saber de que forma foram disponibilizados os materiais de estudo e como se verificou o progresso no programa de estudo.

A partir da análise das entrevistas, constatámos que os conteúdos e os suportes de todas as disciplinas foram disponibilizados pelos professores essencialmente nas plataformas LMS, facto que não impedia os formandos de se dirigirem a outras fontes de documentação com o intuito de aprofundar e desenvolver as suas pesquisas, conforme se pode constatar através do extracto da entrevista que se segue:

(P2) “Os recursos de estudo utilizados para a realização desta primeira componente do curso foram essencialmente disponibilizados pelos professores na plataforma. Para a preparação da dissertação, recorremos também a alguns livros que se encontram disponíveis no Centro, bem como a outros que temos vindo a pesquisar nas diversas bibliotecas do país” .

Esta realidade mostra que a plataforma LMS é uma ferramenta importante no EaD e, muito em particular numa modalidade de e-Learning ou b-Learning. Sem dúvida, as plataformas LMS, para além de permitirem a disponibilização de conteúdos em diferentes formatos, nomeadamente, scripto, áudio, visual, etc., dispõem de outras ferramentas importantes que possibilitam tanto a interacção síncrona como assíncrona, no caso dos e-mails, fóruns de discussão, chats, entre outros.

No que se refere ao progresso de estudo, pudemos observar que o fórum de discussão afigura-se como ferramenta de capital importância para o efeito, uma vez que todos os entrevistados reconheceram sua importância no processo de construção e partilha de conhecimento, como também destacaram-no pelo facto de possibilitar o desenvolvimento do trabalho colaborativo, que é um factor importante na ajuda e superação das dificuldades confrontadas:

(P1) “(...) foi uma boa oportunidade para aprender e partilhar conhecimentos”.

De facto, consideramos oportuno ressaltar que essas ferramentas, tidas como de capital importância nesta modalidade de ensino, possibilitam não só uma

superação dos constrangimentos enunciados como também permitem a partilha e a construção conjunta de conhecimentos.

Questionado sobre a possibilidade de desenvolver os cursos na modalidade do e-Learning, e deste modo, contribuir para uma educação para todos em Cabo Verde, os dados analisados demonstram que o e-Learning, no actual contexto, não contribuirá para uma educação para todos, opinião de 75% dos entrevistados, essencialmente devido à escassez em termos de oferta desse serviço, o valor alto de tarifa de acesso praticada em Cabo Verde e a escassez de bibliografia:

(P2) “Não, porque, em Cabo Verde, ainda não temos nem condições económicas nem técnicas que permitam recorrer, com mais ou menos frequência ao EaD. Pensamos também que as pessoas ainda não estão preparadas para este tipo de ensino, o que poderá dificultar o grau de (in)sucesso do mesmo”.

Através da análise das respostas obtidas podemos constatar que, na perspectiva dos entrevistados, o e-Learning, no presente momento, não poderá contribuir para uma educação para todos em Cabo Verde, uma vez que o país não dispõe de recursos económicos, técnicos e humanos necessários para se poderem desenvolver cursos nesta modalidade. Para além disso, um dos entrevistados refere a falta de preparação das pessoas para frequentar um curso/formação nesses moldes.

Noutra perspectiva, um dos entrevistados, correspondente a (25%) manifestou uma opinião favorável sobre a possibilidade do e-Learning contribuir para uma educação para todos em Cabo Verde, considerando-o viável, desde que estejam reunidas as condições necessárias, como é o caso da ligação à internet.

(P2) “Número de computadores, com acesso rápido à Internet, suficiente para todas as pessoas envolvidas na formação, acompanhamento técnico permanente, disponibilização de um gerador que suporte as constantes falhas

energéticas, espaços físicos suficientes para a realização dos trabalhos necessários”.

6.4.4 - Opinião sobre o contributo do EaD para Cabo Verde

Ao analisar as respostas dos entrevistados constatamos que a flexibilidade temporal e espacial e a provável redução de custos inerente à formação são vistas como os principais contributos, por parte dos entrevistados, (100%), dessa modalidade de ensino em Cabo Verde.

Numa perspectiva mais analítica, pode-se considerar que as respostas dadas pelos entrevistados são importantes no contexto da realidade cabo-verdiana, particularmente pelas características geográficas do país. A realização de um curso nesta modalidade de ensino, segundo os mesmos entrevistados, possibilitaria a participação de formandos de diversas ilhas, sem que estes se tivessem de deslocar das suas ilhas deixando as suas casas, famílias e trabalho.

No que diz respeito à flexibilidade temporal, 50% dos entrevistados destacou o facto de esta modalidade de ensino respeitar o ritmo pessoal de trabalho dos participantes, tornando mais fácil conciliar a formação com o tempo em família, o que de certa forma ilustra a valorização que os formandos fazem deste potencial de flexibilização de gestão de tempo.

Esses mesmos entrevistados salientaram a questão da flexibilidade espacial, na medida em que os participantes poderiam participar nas actividades de formação, independentemente dos locais onde se encontrassem, precisando apenas de um computador com acesso à Internet. Este factor permitiria evitar deslocações dos professores aos centros de formação. Essas opiniões podem ser fundamentadas através da perspectiva de Gomes (2004) que ressalva o facto desta modalidade de ensino se revelar menos fatigante, permitindo economizar tempo e evitar despesas, sobretudo em termos de deslocações.

Em suma, podemos afirmar que todos os entrevistados, (100%), corroboram a ideia de que o EaD contribui para o desenvolvimento profissional, considerando-o como um meio importante no contexto da formação e no desenvolvimento das suas competências..

6.4.5 - Os principais constrangimentos do EaD

No que diz respeito aos constrangimentos evidenciados pelos parte dos entrevistados, importa adiantar que estes se resumem no facto desta modalidade de ensino não permitir desenvolver a oralidade e trazer dificuldades em termos de acesso à bibliografia. Efectivamente, pudemos constatar, na análise das entrevistas, que a maioria dos entrevistados, 75%, apontou a questão da escassez de tempo como um dos principais constrangimentos desta modalidade de ensino, contrariando aquilo que está na sua essência, que é a flexibilidade temporal. Desses mesmos entrevistados, 50% mencionou a questão de falta de bibliografia, como já tinha sidoreferido anteriormente.

(P1) “Pouco tempo para aprofundar/consolidar convenientemente cada uma das disciplinas, dificuldades no acesso à bibliografia para a realização da dissertação, alguns etutores com dificuldades no acompanhamento, à distância, dos trabalhos”.

Efectivamente, é de resslvarar que segundo esses entrevistados, (100%), os constrangimentos ao nível da escassez de tempo, se devem à falta de apoio da instituição onde trabalham, no sentido de conceder redução de horário laboral para poderem cociliar a formação e com o trabalho.

6.4.6 - Representações criadas sobre o e-Learning face à Formação presencial

No que concerne às representações criadas sobre a modalidade do e-Learning face à formação presencial por parte dos entrevistados, pudemos reparar que as

opiniões divergem, ou seja, quase dois terços (60%), manifestaram representações positivas, sendo que um deles, representando um terço (66%), recomenda a utilização dessa modalidade de ensino para a Universidade de Cabo Verde.

No entanto, os restantes entrevistados não tem a mesma representação, considerando que há ainda muito por fazer, sobretudo ao nível das infra-estruturas tecnológicas capazes de suportar essas ferramentas em condições aceitáveis para ministrar um curso nessa modalidade. Apresentaram, ainda, outro constrangimento, é a questão de massificação do acesso à internet, que neste momento não consegue responder as reais demandas para a aplicação dessa modalidade de ensino..

Síntese final dos resultados

Analisado os dados obtidos a partir das entrevistas, mais concretamente, referentes aos professores e directores das escolas em estudo, constatamos que ambos corroboram ser necessária e urgente a realização de acções de formação contínua, especificamente para os professores de Formação Pessoal e Social (FPS), tendo como o principal justificativo a inexistência de professores com formação específica nesta área do conhecimento.

Esses pressupostos levam-nos a reflectir sobre as potencialidades do e-Learning na construção de um cenário para a formação contínua, neste caso específico, para os professores de FPS através da modalidade de e-Learning.

Com efeito é do nosso conhecimento geral que não existe uma formação específica que permita a leccionação da referida disciplina. Essa realidade, transparece de diversas formas, das quais destacamos a inexistência de materiais didácticos para a leccionação da disciplina e a dificuldade em manter um corpo docente estável que possa ser alvo de formações contínuas. Estes constrangimentos traduzem-se numa dificuldade acrescida, quer a nível pedagógico quer a nível científico, para os professores.

Todavia, apesar de todas as dificuldades evidenciadas, a motivação dos professores é apreciável e tais constrangimentos não se reflectem na sua vontade de continuarem a leccionar e a investir na sua formação. Os dados recolhidos revelam claramente que os professores manifestaram o interesse em continuar a leccionar essa disciplina e em obter uma formação específica e contínua nessa área, com o intuito de exercer as suas funções pedagógicas com maior qualidade.

Tal vontade e motivação em alargar os horizontes de conhecimento é, efectivamente, um bom ponto de partida para uma formação contínua e de desenvolvimento profissional. Considerando essa vontade e motivação e tendo em conta o facto desses professores já possuírem uma vida familiar e profissional constituídas, é necessário reflectir sobre qual seria a melhor acção pedagógica a

desenvolver, de forma a suprir todos os constrangimentos anteriormente mencionados.

Deste modo, cientes das modalidades de ensino existentes, parece-nos que o EaD, particularmente a modalidade “e-Learning”, seria uma forte alternativa a considerar numa hipotética formação para os referidos professores no sentido de se suprirem as suas necessidades de formação.

Consideramos, na verdade, que as vantagens são diversas, nomeadamente na provável redução de custos ao nível das deslocações aos locais onde se encontram as infra-estruturas físicas de ensino e também no que diz respeito à flexibilidade temporal e espacial permitida por esta modalidade de ensino.

Não obstante as evidentes e reconhecidas vantagens, existem também algumas reservas relativamente à sua aplicação em Cabo Verde, no sentido da inexistência de condições necessárias para a melhor exploração das suas mais-valias. Na verdade, a implementação desta modalidade de ensino não poderá ser apenas justificada pelas características geográficas do país, mas ainda pelos recursos a nível tecnológico e humano, devendo este último ser devidamente capacitado e em clima organizacional propício para o efeito.

Consideramos, neste momento, que dispomos de algumas bases que servem de alicerce à possibilidade de implementação desta modalidade de ensino no contexto de formação contínua dos professores de FPS em Cabo Verde. Para tal, contamos com professores motivados, disponíveis e com um nível de conhecimento razoável a nível as TIC. Contamos ainda com a disponibilidade das escolas relativamente às salas de informática. Nas que apresentam uma maior carência a esse nível, os directores das escolas consideraram a possibilidade de equipar uma sala exclusivamente para esse fim.

Por todas essas razões, consideramos que o e-Learning constitui uma opção a ser seriamente considerada para a formação contínua dos professores de FPS,

uma vez que as suas potencialidades permitem fazer face ou minimizar alguns dos constrangimentos anteriormente mencionados.

Notemos bem que as ferramentas tecnológicas subjacentes à modalidade do e-Learning permitem não só alargar os horizontes e conhecimentos desses professores, mas também possibilitam a oportunidade de adquirir novas competências, novos saberes úteis e indispensáveis na sua vida profissional.

É de realçar que os professores sujeitos ao inquérito se mostraram conscientes da contribuição desta modalidade de ensino no seu desenvolvimento profissional.

Outro aspecto que consideramos importante ressaltar é o facto de as ferramentas do e-Learning possibilitarem a criação de comunidades de aprendizagem, que se constituirão como um espaço de excelência na partilha, intercâmbio e na construção de conhecimento por parte dos professores envolvidos.

Por todas estas razões, reiteramos que a formação de professores deverá assentar em metodologias que estimulem o desenvolvimento de determinadas competências, a criatividade, a iniciativa, a autonomia, todos eles requisitos fundamentais na formação de qualquer docente. O e-Learning atende, do nosso ponto de vista, a todos esses propósitos.

7 - Conclusão

7.1 - Introdução

Tendo sempre presente os objectivos e as questões que nortearam o presente trabalho de investigação e orientados por aquilo que constitui o nosso quadro de referências, propomo-nos, de seguida, fazer uma reflexão, baseada igualmente nos dados obtidos através do presente estudo.

7.2 - Limitações do estudo

Antes da referida reflexão, devemos no entanto enunciar aquilo que consideramos serem as principais limitações desse estudo.

Deste modo, em primeiro lugar, apresentamos a de maior relevo que é a de natureza metodológica, uma vez que nem as entrevistas, nem os questionários foram suficientemente numerosos e representativos para generalizar os resultados a todas as Escolas Secundárias do país.

Outra das limitações é de ordem pessoal e prende-se com a limitação inerente ao facto deste trabalho ser realizado por uma única pessoa, o que inviabiliza a contemplação de todas as escolas, em todos os concelhos do país, uma vez que o autor desta pesquisa tem a sua vida profissional e se confronta com limitações financeiras, facto que não lhe permite abranger todas as escolas desejadas de forma equitativa.

Uma outra limitação deste estudo é de carácter técnico-logística e relaciona-se com a dificuldade em localizar e contactar os participantes, que são oriundos de concelhos dispersos. Para além disso, os professores não leccionam no mesmo período de tempo e, muitas vezes, acumulam funções de trabalhador-estudante. Este facto acabou por provocar várias deslocações aos diferentes concelhos para aplicação e recolha dos questionários. No caso das entrevistas, o investigador,

face à dificuldade de encontrar-se pessoalmente com os entrevistados, optou por recorrer à internet para poder enviar e receber o guião da entrevista.

Apesar destes constangimentos, estamos convictos de termos conseguido obter alguns dados importantes que poderão vir a ser objecto de reflexão acerca de uma modalidade de ensino para a formação contínua dos professores de FPS e, até mesmo, para a formação contínua de uma forma geral.

7.3 - Algumas reflexões finais

Importa, neste momento, recordar um dos propósitos deste trabalho, que era, como anteriormente foi referido, identificar as potencialidades do e-Learning para a formação contínua dos professores de FPS.

Após a análise dos dados recolhidos, quer pelas entrevistas e questionários aplicados às pessoas com experiências em EaD, Directores das Escolas Secundárias e Professores de FPS, quer através de informações recolhidas através da pesquisa feita, podemos afirmar que as potencialidades do e-Learning seriam claramente mais-valias, particularmente no âmbito da formação contínua dos professores, particularmente os de FPS, já que:

1. O Sistema Educativo Cabo-verdiano tem um grande número de professores e outras pessoas com muitos anos de experiência profissional, mas sem formação específica ou mesmo sem qualquer formação;
2. A necessidade da actualização do conhecimento se torna cada vez mais premente e deve ser encarada como prioritária para o país, em particular pelos que estão directamente ligados ao Sistema de Ensino, se se pretender ter, cada vez mais, um ensino de qualidade;
3. Cabo Verde é um país de poucos recursos e que se caracteriza pela sua descontinuidade espacial;

4. A falta de formação específica dos docentes para a leccionação da disciplina de FPS é, neste momento, um dos seus principais *handicaps* e, face a esses constrangimentos, é real a necessidade de ter pessoas capacitadas para intervirem pedagógica e cientificamente nesta área.

Contudo, estas reflexões não têm um carácter generalizável, sendo apenas indicativas de determinadas tendências da população em estudo.

De um modo geral, consideramos que os problemas mencionados deverão constituir uma preocupação a nível superior, isto é, dos responsáveis pelo ensino, que deverão empenhar-se na sua resolução. Se tal formação contínua para os professores de FPS viesse a concretizar-se, certamente, facilitar e enriquecer o processo de ensino e aprendizagem no país, proporcionando aos professores a oportunidade de vivenciar experiências interessantes, proporcionadas pelo contexto de formação.

Deste modo, a opção pelo EaD, como alternativa metodológica e como nova abordagem pedagógica e formativa, baseada em pressupostos teóricos modernos sobre a aprendizagem poderá representar, provavelmente, uma viragem na política de formação de professores em Cabo Verde.

Essa viragem, decerto, irá provocar um conjunto de mudanças, tanto a nível pessoal como a nível institucional, já que o recurso ao e-Learning poderá possibilitar um conjunto de vantagens, tais como a possibilidade de se realizar uma aprendizagem séria, comprometida, bem concebida e baseada num ambiente de aprendizagem colaborativo, isto para além da diminuição das deslocações e da redução de custos em comparação com regimes de aprendizagem presenciais/tradicionais.

Estas vantagens irão contribuir para o desenvolvimento de hábitos de auto-aprendizagem, necessários ao mundo actual, indo de encontro às expectativas do

formando adulto na qualidade de sujeito e agente transformador do meio físico em que vive.

Para além disso, poderão levar à diminuição dos riscos das aulas serem uma mera exposição, havendo um abandono ou uma ruptura com o ensino tradicional baseado em metodologias que priorizam um saber reprodutivo, abstracto, sem qualquer preocupação com as suas implicações, em prol de um saber participativo, dialógico, colectivo e construído num ambiente colaborativo.

Apesar das vantagens enumeradas, parece existir um consenso generalizado por parte dos professores e por parte dos directores das escolas secundárias que existe a necessidade real de desenvolver acções de formações no âmbito da disciplina de FPS. Para isso, pode-se contar tanto com a motivação dos professores, como com a dos directores das escolas, no sentido de facilitar a vida do professor no sentido de poder participar nas potenciais acções de formação, caso estas se venham a realizar.

Deste modo, procurámos analisar os conhecimentos tecnológicos dos professores de FPS, no sentido de poderem participarem numa eventual formação contínua através da modalidade do e-Learning.

Com a realização da pesquisa, pôde-se notar um domínio razoável da tecnologia por parte desses professores. Este facto pode facilitar o seu envolvimento no trabalho a distância, na modalidade do e-Learning.

Este aspecto pode ainda facilitar a utilização deste ambientes em larga escala, a nível nacional. Na verdade, o facto destes professores já terem um *background* razoável no domínio das tecnologias, poderá agilizar e promover a participação noutras acções de formação que decorram por recurso à modalidade de e-learning, evitando um esforço suplementar e alguma sobrecarga cognitiva acrescida resultante da familiarização/utilização das ferramentas.

Outro aspecto que merece algum destaque é a questão da acessibilidade das TIC.

A esse respeito, verifica-se que a possibilidade das TIC serem utilizadas pelos potenciais formandos no local de trabalho é relativamente fraca. Esta limitação poderia condicionar ou mesmo inviabilizar esta modalidade de formação para os professores de FPS, uma vez que esta exige a participação e o envolvimento activo dos professores na dinâmica requerida pelos processos de aprendizagem colaborativa. No entanto, os directores das escolas mostraram-se disponíveis a criar condições necessárias de acesso à tecnologia.

Assim, no que se refere a uma modalidade para a formação contínua dos professores de FPS, defendemos uma formação através da modalidade de e-Learning, também como sendo um factor importante que possibilita a aplicação do modelo de aprendizagem ao longo de toda a vida, fundamentado essa opção tanto no estudo teórico realizado, como nas vantagens anunciadas e nas opiniões das pessoas com experiências no EaD e dos professores inquiridos.

Outro factor determinante para a proposta do e-Learning no âmbito da anunciada formação tem a ver com o facto desta possibilitar uma maior democratização do ensino e formação em Cabo Verde, podendo, assim, abarcar de forma equitativa todos os cabo-verdianos, independentemente do espaço geográfico em que se encontram, sendo apenas necessária a criação de infra-estruturas tecnológicas para a massificação do acesso à Internet.

Devido ao facto de a disciplina de FPS ser uma disciplina em que não existem suportes didácticos para leccionação e que privilegia a relação entre os sujeitos, o professor representa a grande referência no que diz respeito à transmissão de conhecimentos. A adopção da modalidade do e-Learning, por se tratar de uma modalidade de ensino que possibilita a construção e partilha de conhecimentos e materiais de diversos actores num ambiente colaborativo, seria claramente uma mais-valia.

Outro aspecto que consideramos importante, tendo em conta a natureza da disciplina de FPS, é o facto de se poder considerar o perfil dos formandos, respeitando as reais aspirações de cada um. A formação deve, deste modo, ser centrada nas necessidades dos formandos e não na mera instrução, criando espaços propiciadores de construção do conhecimento, de reflexões e de intercâmbio de experiências que facilitem essa construção.

A esse respeito, o professor se constrói num modelo que acentua no carácter auto-formativo e participativo da aprendizagem, havendo um envolvimento maior na construção e produção do seu saber, ou seja, num modelo de racionalidade prática.

Ora, tendo em conta o quadro teórico em que nos apoiamos para a elaboração deste trabalho e os dados obtidos através dos questionários e da entrevista, podemos afirmar que o e-Learning poderá permitir desenvolver uma educação ao longo de toda a vida, pelo que deve constituir a modalidade de formação contínua para os professores de FPS.

Propomos esta modalidade de ensino, uma vez que consideramos já possuir algumas bases para a sua implementação em Cabo Verde, se tivermos em conta alguns factores como a motivação e a receptividade dos professores e Directores em terem uma formação no âmbito dessa disciplina, o conhecimento satisfatório a nível das destrezas informáticas por parte dos professores, havendo até um número substancial dos professores que possui computador em casa e já sabe manusear e lidar com a Internet, a existência de escolas apetrechadas com os equipamentos informáticos necessários para a formação.

Entretanto, dos aspectos mencionados, estamos cientes que nem todas as escolas possuem as mesmas bases, mas para isso, os próprios Directores das Escolas se mostraram disponíveis em mobilizar os recursos necessários na eventualidade da realização dessa formação.

Num quadro prospetivo, acreditamos que se se apostar na implementação, ou na estratégia para a implementação, desta modalidade de ensino, atendendo ao contexto actual, é fundamental que os passos sejam dados de forma concertada e firme, sobretudo, em termos da infra-estruturas, meios tecnológicos e recursos humanos necessários. Assim, podemos asseverar que se estas condições estiverem reunidas, esta modalidade de ensino surtirá efeitos positivos no sentido de minimizar as carências existentes a nível de formação de professores, constituindo-se assim numa alternativa ou num complemento à formação presencial. Deste modo, propomos um modelo de formação dos professores assente nas metodologias activas, privilegiando o desenvolvimento de uma atitude auto-formativa, feito e através da prática e da sua vivência.

7.2 –Algumas recomendações para a formação contínua dos professores de FPS

Dado que a educação é essencialmente, uma área de aplicação, a investigação deverá sugerir recomendações para eventuais alterações da prática educativa, fundamentando-as não só apenas nos resultados obtidos, mas também na realidade que conhecemos de Cabo Verde. Nesse sentido, e considerando a hipotética realização de uma formação contínua para os professores de FPS, gostaríamos de apresentar algumas recomendações.

As que passamos a enunciar, parecem-nos ser de carácter mais premente:

- Definir uma estratégia de formação, tendo em conta as aspirações das pessoas (população - alvo), as realidades sociais, económicas e culturais, os recursos humanos, materiais e financeiros disponíveis e viáveis para o país;
- As instituições provedoras da formação, neste caso, responsáveis pelo ensino a distância, devem preocupar-se, essencialmente, com um ensino de qualidade, seleccionando especialistas que dominem as novas tecnologias, aplicada às suas áreas científicas;
- Massificar o acesso à internet com ligação ADSL, em todas as Escolas Secundárias do país, de modo a que o acesso ao conhecimento não

seja um privilégio de alguns grupos sociais ou de escolas mais favorecidas, possibilitando, assim, que todos os professores sejam, efectivamente, potenciais formandos;

- Promover uma rede de formação contínua assegurada, predominantemente, pelas instituições de formação inicial em estreita cooperação com os estabelecimentos onde todos os agentes educativos desempenham as suas funções profissionais;
- Instituir uma formação contínua que estimule uma perspectiva crítico-reflexiva, que confira aos professores os meios necessários para um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada;
- Desenvolver, em simultaneidade, a formação contínua de professores e a investigação com vista a encontrar soluções consistentes para os constrangimentos educativos que emergem e irão continuar a ocorrer nas condições concretas do contexto cabo-verdiano;
- Construir uma rede nacional para o conhecimento e os conteúdos a distância, assente nas ferramentas das TIC's, tendo como suporte a sociedade de informação;

8 – Bibliografia

ANDRADE, A. (2005). Manual de Ensino à Distância e e-Learning. 1º ed. Instituto de educação, Universidade católica portuguesa.

ARETIO, Lorenzo Garcia, (1987). Para uma definição de Educação a Distância. *Tecnologia Educacional*, v.16, n.78/79, set/dez. 1987.

BALULA, A. (2006). *E-assessment* no Ensino Superior: Constrangimentos e Potencialidades, tese de mestrado apresentado à Universidade de Aveiro, Portugal.

BARDIN, L. (2000). *Análise de Conteúdo* (L. A. Reto & A. Pinheiro Trad.). Lisboa: Edições 70. (Original publicado em 1977)

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – Uma introdução à teoria e aos métodos* (M. J. Alvarez & S. B. Santos & T. M. Baptista Trad.). Porto: Porto Editora (Coleção Ciências da Educação). (Original publicado em 1991)

BORBA, MALHEIROS & ZULATTO. (2007). *Educação a Distância online*, Coleção *Tendências em Educação Matemática*, Belo Horizonte.

CALDEIRA, J. (s/d). *Escola para Todos – Formação Pessoal e Social*.

CANÁRIO, R. (2000c). A “aprendizagem ao longo da vida”. *Análise crítica de um conceito e de uma política*. In *Psicologia da Educação*, 10/11, 2000, pp. 29-52

CAPITÃO, Z & LIMA, J. (2003). *e-Learning e e-Conteúdos: aplicações das teorias tradicionais e modernos de ensino e aprendizagem à organização e estruturas de e-cursos*, centro atlântico, sociedade de informação, Lisboa, Portugal.

CARMO, Hermano Duarte de Almeida (1997). *Ensino Superior a Distância: contexto mundial*: Lisboa: Universidade Aberta. V.1, (Temas Educacionais; 16)

DELORS, J. (1997). Educação – Um Tesouro a Descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Porto: Edições ASA.

FERRÃO, L. & RODRIGUES, M. (2000). Formação Pedagógica de Formadores. Da Teoria à Prática. Lisboa: LIDEL.

FIGUEIREDO, A. D. (2002). Redes e Educação: A surpreendente riqueza de um conceito. In [CNE] Conselho Nacional de Educação (2002). Redes de Aprendizagem, Redes de Conhecimento. Lisboa: Ministério da Educação.

FONSECA, M.J.L. (2004). Supervisão em Ensinos Clínicos de Enfermagem – perspectiva do docente. Aveiro: Universidade de Aveiro - Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa (Tese de Mestrado em Supervisão).

FRAENKEL, J. R. & WALLEN, N. E. (2003). How to design and evaluate research in education. New York: McGraw-Hill.

GAL, R. (1993). História da educação (A. Campos Trad.). Lisboa: Assírio Bacelar (Colecção Vega Universidade).

LOUREIRO, C. (2001). A Docência como Profissão. Porto: ASA (Colecção Perspectivas Actuais / Educação).

LEITÃO, J. A. (2005) Formar Formadores – Aprender para inovar. In Formar. Revista dos Formadores. N.º52, Outubro de 2005. Lisboa: Instituto do Emprego e Formação Profissional, pp. 34-40.

ERAUT, Michael. (1998) Ser Professor (Desenvolver-se como profissional), (University of Sussex) Agosto de 1998, pág.15-21.

FERRÃO, L & RODRIGUES, M. (2006). Formação Pedagógica de Formadores, Lidel, 6ªedição.

FONSECA, J. (1999). Educação à Janela – Educação à Distância em Portugal: Potencialidades e Vulnerabilidades. Tese de mestrado. Lisboa: Universidade de Lisboa.

FONTES, C. (s/d). Profissão: Professor – Conceito de profissão, (in www.educar.no.sapo.pt/PROFS2.htm, consultado pela ultima vez no dia 26 de Setembro de 2008)

GOMES, M (2003). Formação Contínua no Domínio do e-Learning – Um Estudo de Caso, Revista Galeco-Portuguesa de Psicología e Educación, Nº 8 (Vol. 10), Ano 7. Espanha: Vigo.

GOMES, M (2004). Educação a Distância: um estudo de caso sobre formação contínua de professores via internet, Universidade de Minho, Braga, 2004.

GOMES, M (2005). E-Learning: reflexões em torno de um conceito. In Paulo Dias e Varela Freitas (orgs), Actas da IV Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação – Challenges'05, Braga: Centro de Competência da Universidade do Minho, pp. 229-236, ISBN 972-87-46-13-05[CD-ROM].

GOMES, M. (2005). Desafios do e-Learning: Do Conceito às Práticas, Universidade do Minho.

GOVERNO DE CABO VERDE (2005a). Plano Estratégico para a Governação Electrónica. Praia: Alfa comunicações.

GOVERNO DE CABO VERDE, (2005b) Plano Estratégico para a Sociedade da Informação. Praia: Alfa comunicações.

HADJI, C. (1994). A avaliação, regras do jogo. Das intenções aos instrumentos (J. Ferreira & J. Cláudio Trad.). Porto: Porto Editora (Coleção Ciências da Educação). (Original publicado em 1993)

INOCÊNCIO, M. L (1999). Capacitação de Professores Leigos a Distância Alternativa: uma alternativa pedagógica desafiadora em Cabo Verde. Tese de Mestrado. Campinas, Faculdade de Educação.

INOCÊNCIO, M. L (2006). Formação a Distância de Professores do EBI em Exercício de Funções: contribuição para sua discussão, in revista de estudos cabo-verdianos, nº 3/4 – Novembro de 2006, Universidade de Cabo Verde.

GARCIA, C. (1999), Formação de Professores: para uma mudança educativa, porto editora, Porto.

LIMA, K. (2001), Determinismo tecnológico, UESP, in INTERCOM – XXIV Congresso Brasileiro da Comunicação – Campo Grande/MS – Setembro de 2001. Disponível em (www.infoamerica.org/documentos_pdf/determinismo.pdf consultado em 1 de Setembro de 2009)

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CIÊNCIA E CULTURA (1997). Reforma do ensino Básico e Secundário.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E VALORIZAÇÃO DOS RECURSOS HUMANOS (2005), Anuário da Educação – 2003/04

MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO ENSINO SUPERIOR (1990) Lei de Bases do Sistema Educativo Cabo-verdiano (Lei nº 103/III/90, de 29 de Dezembro).

NOGUEIRA, L. (2006). A utilização das novas tecnologias de informação e comunicação no ensino secundário – o caso de Cabo Verde, in revista de estudos cabo-verdianos, nº 3/4 – Novembro de 2006, Universidade de Cabo Verde.

Nogueira, L et Ali. (1997). Programa de Formação Pessoal e Social 1º Ciclo – 7º e 8º Anos, Edição Ministério da Educação, Ciência e Cultura, Praia.

NUNES, Ivônio Barros (1992). Educação à Distância e o mundo de trabalho. Tecnologia Educacional v.21, n.107, p.73-84, jul/ago.

PARDAL, L. & E. Correia (1995). Métodos e técnicas de investigação social. Porto, Areal Editores.

PEDRO, L. & MOREIRA, A. (s/d). Didaktosonline: Princípios Subjacentes à Sua Conceptualização e Prototipagem para a Constituição de Comunidades de Prática, Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores, Universidade de Aveiro.

PERRENOUD, P, et ali. As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação, artmed, São Paulo, Brasil.

PERRENOUD, P, et ali. (orgs) Formando Professores profissionais: quais estratégias? Quais competências, 2ª edição revista, artmed, São Paulo, Brasil.

PINHEIRO, A (S/D). Um Novo Desafio para Novas Aprendizagens: As Redes na Construção de uma Comunidade Aprendizente, Escola Superior de Paula Fressinetti, in www.nonio.uminho.pt/challenges/05comunicacoes/tema3/02/anaPinheiro.pdf

PLANO ESTRATÉGICO DA EDUCAÇÃO PROGRAMA DO GOVERNO para a VII Legislatura (2006-2011) Relatórios Célula de Execução de Projectos

PLANOS DE ESTUDOS DO ENSINO BÁSICO E SECUNDÁRIO (em vigor), MEES

PLANOS DE ESTUDO PARA O EBI E ES – Proposta de Revisão Curricular em elaboração, MEES.

PNUD, 2003. Rapport National sur le Developpment Humain Cap Vert 2003 – Les Nouvelles technologies de l'informations et de la Communication et transformation du Cap Vert.

PROGRAMA DO GOVERNO para a VII Legislatura, Março 2006

PROMEF/MEVRH, Plano Estratégico para a Educação, Fevereiro 2003,

Protocolo de Cooperação no domínio da Educação e Valorização dos Recursos Humanos entre o Ministério da Educação e Valorização dos Recursos Humanos de Cabo Verde e a Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, Março de 2004

QUIVY, R., Copenhoud, Van Luc. (2003). Manual de Investigação em Ciências Sociais, Lisboa: Gradiva.

RAMOS, F. (2002), As Tecnologias da Comunicação no Suporte aos Sistemas de e-Learning, Departamento de Comunicação e Arte/única. Portugal: Aveiro

SANTIAGO, R. (2001), Práticas de Formação e Desenvolvimento Profissional e Social: um contributo para a formação contínua dos professores do ensino básico em Cabo Verde, Dissertação de Mestrado, Universidade Nova de Lisboa.

SANTOS, A (2000). Ensino a Distância & Tecnologias de Informação e-Learning, Editora Linnel.

SILVA, A. (1997). Programa de FPS, 2ºCiclo – 9º e 10 Anos, Edição Ministério da Educação Ciência e Cultura, Praia.

SILVA, L. (1998), O Computador na Prática Pedagógica. Porto: Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico do Porto (in <http://www.lerparaver.com/node/162> - Consultado em 05/03/07)

SILVA, M. (1996). Projetos de Estágio do curso de administração, in http://www.portaldelogistica.adm.br/capitulo_3.htm - Consultado em 05/03/07)

TRINDADE, A. R (1992). Distance Education for Europe. Lisboa, Universidade Aberta.

VIDAL, E. (2002). Ensino a Distância Vs Ensino Tradicional. Universidade Fernando Pessoa in www2.ufp.pt/~lmbg/monografias/evidal_mono.pdf .
Consultado em 25/09/2008.

Anexo 1 – Pré – Teste do Questionário dirigido aos Professores de FPS

QUESTIONÁRIO DIRIGIDO AOS PROFESSORES DE FPS

Com o objectivo de elaborar um trabalho conducente à obtenção do grau de Mestre em **Multimédia em Educação**, solicito a sua contribuição através da resposta, com objectividade, às questões que lhe são colocadas neste questionário. Para tal deve manifestar as suas preferências, com um **X**, nas hipóteses de resposta disponibilizadas ou preencher os dados que lhe são solicitados, Importa ainda realçar que este questionário tem uma finalidade meramente académica, estando salvaguardado o anonimato da sua resposta.

Antecipadamente, o meu agradecimento pelo tempo dispendido no preenchimento deste questionário.

Florentino Rodrigues

Questionário Nº _____

1. CARACTERIZAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL

1.1. Idade: ____

1.2 - Habilitações literárias: _____

1.3 - Escola _____

1.4 - Ano de serviço/ano serviço FPS: ____

1.5 - Lecciona outra disciplina? Se sim, qual? _____

2 – UTILIZAÇÃO DO COMPUTADOR

2.1 Alguma vez utilizou um computador?

Sim ____ Não ____

Se Sim passa para resposta seguinte. Se Não passa para a questão 2.5

2.2 Com que objectivo: Jogos ----- Dactilografia -----Pesquisas ----- Traça de mensagens ----

2.3 Qual foi a ultima vez que o fez?

Hoje --- Ontem --- a dois dias ---- 3 a 5 dias ---- Uma semana --- duas semanas ---- mais de duas semanas ----

2.4 Com que frequência tens estado a utilizar o computador?

Todos os dias__ várias vezes por semana__ uma vez por semana__ uma vez por mês__ quando faz algum trabalho__

2.5 – Se não, gostaria de usar? Sim ____ Não ____

3. POSSE DO COMPUTADOR EM CASA

3.1 Possui um computador em casa?

Sim ____ Não ____

3.2 Se sim, costuma usá-los para:

Jogos ____ Processamento de texto ____ Pesquisas ____ Trocas de mensagens ____ Outro ____

3.3 Na sua Escola Existem computadores Disponíveis para os professores usarem?

Sim ____ Não ____

4.ACESSO À INTERNET

4.1 - Os computadores estão ligados à Internet?

Sim ____ Não ____

4.3 Se sim, costuma usá-los?

Sim ____ Não ____

4.4 Se sim, para que efeito?

Jogos ____ Processamento de texto ____ Pesquisas ____ Trocas de mensagens ____ Outro ____

5. DADOS SOBRE A FORMAÇÃO

5.1. Pretende continuar a leccionar a disciplina de FPS?

Sim ____ Não ____

5.2. Fostaria de ter alguma formação no âmbito da disciplina de FPS?

Sim ___ Não ___

5.3. Alguma vez frequentou uma formação on-line?

Sim ___ Não ___

5.4 Se não, estaria disponível a frequentar uma formação dessa natureza?

Sim ___ Não ___

5.6 Se não porquê? _____

6. INFORMAÇÕES SOBRE AS TIC

6.1. O que acha do uso das TIC para a implementação de uma formação a distância dirigida aos professores de FPS?

Muito interessante ___ Interessante ___ Pouco interessante ___ Desinteressante ___

6.2 – Costuma usar a Internet?

Sim ___ Não ___

6.3. Se sim, com que objectivo?

Pesquisa ___ Chat ___ E-mail ___ Jogos ___ Outros ___

Se não, porque? _____

6.4. Dispõe de uma conta de e-mail?

Sim ___ Não ___

6.5. Se sim, comunica através do e-mail com que frequência?

Todos os dias ___ 4 a 5 dias por semana ___ 2 a 3 vezes por semana ___ uma vez por semana ___ Menos de uma vez por semana ___

6.6. Utiliza outras ferramentas de comunicação através da Internet?

Sim ___ Não ___

6.7. Se sim, quais? _____

6.8. Onde costuma aceder à Internet?

Casa ___ escola ___ casa de amigos ___ cyber café ___ outro ___

6.9. Com que frequência?

Todos os dias ___ 4 a 5 dias por semana ___ 2 a 3 vezes por semana ___ uma vez por semana ___ Menos de uma vez por semana ___

6.10. Sente-se a vontade com o uso da Internet para qualquer fim?

Sim ___ Não ___

Anexo 2

QUESTIONÁRIO DIRIGIDO AOS PROFESSORES DE FPS

Com o objectivo de elaborar um trabalho conducente à obtenção do grau de Mestre em **Multimédia em Educação**, solicito a sua contribuição através da resposta, com objectividade, às questões que lhe são colocadas neste questionário. Para tal deve manifestar as suas preferências, com um **X**, nas hipóteses de resposta disponibilizadas ou preencher os dados que lhe são solicitados, Importa ainda realçar que este questionário tem uma finalidade meramente académica, estando salvaguardado o anonimato da sua resposta.

Antecipadamente, o meu agradecimento pelo tempo dispendido no preenchimento deste questionário.

Florentino Rodrigues
Questionário Nº _____

1. CARACTERIZAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL

1.2. Idade:

20 a 24 ___ 25 a 29 ___ 30 a 34 ___ 35 a 39 ___ 40 ou mais ___

1.3. Sexo: Masculino ___ Feminino ___

1.4. Habilitações literárias:

Ensino Secundário: ___ Bacharelato ___ Licenciatura ___ Pós graduação ___ Em formação ___ Outro

1.5. Tem formação pedagógica?

Sim ___ Não ___

1.6. Escola _____

1.7. Ano de serviço/ano serviço FPS:

1º ano ___ 2 a 3 ___ 4 a 5 ___ 6 e mais ___

1.8. Lecciona outra disciplina?

Sim ___ Se sim, qual? _____

Não ___

2 – UTILIZAÇÃO DO COMPUTADOR

2.1 Alguma vez utilizou um computador?

Sim ___ Não ___

Se assinalou a opção Não, deve passar para resposta seguinte. Se assinalou a opção Sim deve passar para a questão 2.3

2.2 Se não, gostaria de usar?

Sim ___ Não ___ (passe para o ponto 4)

2.3 Qual a tarefa mais frequente que desempenha quando utiliza o computador? (selecione todas as respostas aplicáveis)

Jogos ___ Processamento de texto ___ Utilização da folha de cálculo ___ Pesquisas ___ Trocas de mensagens
___ Outro _____

2.4 Com que frequência utiliza o computador?

Todos os dias ___ várias vezes por semana ___ uma vez por semana ___ uma vez por mês ___ quando faz algum trabalho ___

3. POSSE E UTILIZAÇÃO DOMÉSTICA DE COMPUTADOR

3.1 Possui um computador em casa?

Sim ___ Não ___

Se respondeu Sim, passe para a pergunta seguinte, se não passe para o ponto 4.

3.2 Qual a tarefa mais frequente que desempenha quando utiliza o computador? (selecione todas as respostas aplicáveis)

Jogos ___ Processamento de texto ___ Utilização da folha de cálculo ___ Pesquisas ___ Trocas de mensagens
___ Outro _____

3.3 O computador está ligado à Internet?

Sim ___ Não ___

3.3 Se sim, costuma aceder à Internet com frequência?
Sim ____ Não ____

4. POSSE E UTILIZAÇÃO, NO LOCAL DE TRABALHO, DE COMPUTADOR

4.1 Na sua escola existem computadores disponíveis para os professores?
Sim ____ Não ____

Se respondeu Sim, passe para a pergunta seguinte, se respondeu Não passe para o ponto 5.

4.2 Esses computadores estão ligados à Internet?
Sim ____ Não ____

4.3 Se sim, costuma usá-los?
Sim ____ Não ____

4.5 Se sim, para que efeito?
Jogos ____ Processamento de texto ____ Utilização da folha de cálculo ____ Pesquisas ____ Trocas de mensagens ____ Outro ____

5. DADOS SOBRE A FORMAÇÃO

5.1. Pretende continuar a leccionar a disciplina de FPS?
Sim ____ Não ____

5.2. Alguma vez teve formação na área de FPS?
Sim ____ Não ____

5.3. Se sim, acha necessária a existência de mais formação no âmbito da disciplina de FPS?
Sim ____ Não ____

5.4 Alguma vez frequentou uma formação on-line?
Sim ____ Não ____

5.5 Se não, estaria disponível a frequentar uma formação dessa natureza?
Sim ____ Não ____

5.6 Se não porquê? _____

6. UTILIZAÇÃO DAS TIC

6.1. Costuma usar a Internet?
Sim ____ Não ____

Se respondeu Não, passe para a pergunta 6.3.

6.2. Se sim, com que objectivo? (selecione todas as respostas aplicáveis)
Pesquisa ____ Chat ____ E-mail ____ Jogos ____ Outros ____

6.3. Se não, porque? _____

6.4. Dispõe de uma conta de e-mail?
Sim ____ Não ____

6.5. Se sim, comunica através do e-mail com que frequência?
Todos os dias ____ 4 a 5 dias por semana ____ 2 a 3 vezes por semana ____ uma vez por semana ____ Menos de uma vez por semana ____

6.6. Utiliza outras ferramentas de comunicação através da Internet?
Sim ____ Não ____

6.7. Se sim, quais? _____

6.8. Onde costuma aceder à Internet?
Casa ____ escola ____ casa de amigos ____ cyber café ____ outro ____

6.9. Com que frequência?
Todos os dias ____ 4 a 5 dias por semana ____ 2 a 3 vezes por semana ____ uma vez por semana ____ Menos de uma vez por semana ____.

6.10. Sente-se a vontade com o uso da Internet para qualquer fim?

Sim ___ Não ___

6.11 O que acha do potencial uso das TIC para a implementação de uma formação a distância dirigida aos professores de FPS?

Muito interessante ___ Interessante ___ Pouco interessante ___ Desinteressante ___

Anexo 3

QUESTIONÁRIO DIRIGIDO ÀS DIRECTORES DAS ESCOLAS SECUNDÁRIAS

Com o objectivo de elaborar um trabalho conducente à obtenção do grau de Mestre em **Multimédia em Educação**, solicito a sua contribuição através da resposta, com objectividade, às questões que lhe são colocadas nesta Entrevista. Para tal deve manifestar as suas respostas nas questões que lhe são colocadas. Importa ainda realçar que este inquérito tem uma finalidade meramente académica, estando salvaguardado o anonimato da sua resposta.

Antecipadamente, o meu agradecimento pelo tempo dispendido para o preenchimento desse questionário.

Florentino Rodrigues

1. CARACTERIZAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL

Nome: _____

1.1 Qual é a sua idade? _____

1.2 Qual é a sua formação? _____

1.3 Em que Escola trabalha? _____

1.4 Onde se situa o seu actual local de trabalho? _____

1.5 Há quanto tempo ocupa esse cargo? _____

2. POSSE E UTILIZAÇÃO DE COMPUTADOR NO LOCAL DE TRABALHO

2.1 Na sua escola existem computadores disponíveis para os professores?

Sim ___ Não ___

2.2 Se sim, aqueles computadores estão ligados à Internet?

Sim ___ Não ___

2.3 Se não porquê? _____

3. DADOS SOBRE A FORMAÇÃO

3.1. Algum professor da disciplina de FPS tem alguma formação na área?

Sim ___ Não ___

3.2. Na sua opinião acha necessária a existência de formação para esses professores?

Sim ___ Não ___

3.2.1 Se não porquê? _____

4 - SOBRE EaD – Ensino a Distância

4.1 Já teve alguma experiência no EaD?

Sim ___ Não ___

4.2 Como considera o seu conhecimento a nível da EaD? Muito bom ___ Bom ___ Razoável ___ Pouco ___ Nenhum ___

4.3 Acha que o EaD contribui para o desenvolvimento profissional dos professores? Porquê?

5. UTILIZAÇÃO DAS TIC

5.1. Costuma usar a Internet?

Sim ___ Não ___

5.2. Se sim, com que objectivo? (selecione todas as respostas aplicáveis)

Pesquisa ___ Chat ___ E-mail ___ Jogos ___ Outros ___

5.3. Se não, porque? _____

5.4. Dispõe de uma conta de e-mail?

Sim ___ Não ___

5.5. Se sim, comunica através do e-mail com que frequência?

Todos os dias ___ 4 a 5 dias por semana ___ 2 a 3 vezes por semana ___ uma vez por semana ___ Menos de uma vez por semana ___

6. Importância das TIC

6.1 No contexto actual, qual a importância que atribui à utilização das TIC na escola, em geral, em particular na sua escola?

- .
- 1.1 Qual é a sua idade? _____
 - 1.2 Qual é a sua profissão? _____
 - 1.3 Qual a sua formação? _____
 - 1.4 Onde moras? _____
 - 1.5 Há quanto tempo desempenha esta profissão / ocupação? _____
 - 1.6 Quais as tarefas que desempenha actualmente? _____
 - 1.7 Qual é o seu sexo? Masculino ___ Feminino _____
-
- 2.1 Já teve alguma experiência no EaD? _____
 - 2.2 Qual foi o curso que frequentou? _____
 - 2.3 Aonde? _____
 - 2.7 Foram necessários alguns pré-requisitos para aderir a este curso na Internet?
 - 2.8 Como recebia os resultados das disciplinas do curso? _____
-
- 3.1 Em que modalidade decorreu o curso? _____
 - 3.2 Como vivenciou esta nova experiência de EaD utilizando a Internet? _____
 - 3.3 A instituição fez alguma mudança na sua estrutura para acomodar as necessidades do curso?
 - 3.4 Quanto tempo demorou o curso?
 - 3.5 Que tipo de dificuldades encontrou durante a realização o curso? _____
 - 3.6 Alguma vez pensou em desistir do curso? Se sim porquê? _____
-
- 4.1 Teve alguma dificuldade em aceder aos conteúdos do curso? _____
 - 4.2 Como se verificou o seu progresso no seu programa de estudo? _____
 - 4.3 Como lhe foi atribuído o diploma no final do curso? _____
 - 4.4 Como foi a disponibilização dos materiais de estudo para o desenvolvimento deste curso? _____
 - 4.5 Que comparações faz com o ensino presencial, ou seja, o ensino tradicional? _
-
- 5.1 Acha que o EaD através da Internet pode contribuir para uma educação para todos? Justifica a tua resposta. _____
 - 5.1.1 Porquê? _____
 - 5.2 Qual é a importância da Internet para este tipo de curso? _____
 - 5.3 Contribui para o seu desenvolvimento profissional? _____
 - 5.3.1 Se sim Como? se não porquê? _____
 - 5.4 O computador como o instrumento mais utilizado neste curso, onde foi mais utilizado? _____
-
- 6.1 Considera adequado a implementação dos cursos on-line em Cabo Verde? _____
 - 6.2 Quais são as condições mínimas para existir cursos on-line nas instituições de ensino em Cabo verde?
 - 6.3 Quais seriam as valias que os cursos a distância traria para Cabo Verde?
 - 6.4 Quais foram as principais vantagens que teve em fazer um curso a distância? E as desvantagens? _
-
- 7.1 Como considera a informação que possui sobre o e-Learning? _____
 - 7.2 Qual a sua perspectiva do e-Learning face à formação presencial que existe, neste momento, em Cabo Verde? _____
 - 7.3 Para si, qual seria a principal dificuldade em participar num curso e-Learning? _____
 - 7.4 Quais seriam as vantagens e desvantagens que este modalidade de ensino traria para o ensino em Cabo Verde? _____

Obrigado pela sua Colaboração.
 Florentino Rodrigues

Anexo 5:

Guião de Entrevistas aos Mestrandos em MME.

ENTREVISTA DIRIGIDO ÀS PESSOAS COM ALGUMA EXPERIENCIA NO EaD

1. CARACTERIZAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL

- 1.1 Qual é a sua idade? _____
- 1.2 Qual é a sua profissão? _____
- 1.3 Qual a sua formação? _____
- 1.4 Onde se situa o seu actual local de trabalho? _____
- 1.5 Há quanto tempo desempenha esta profissão / ocupação? _____
- 1.6 Quais as tarefas que desempenha actualmente? _____
- 1.7 Qual é o seu sexo? Masculino ___ Feminino _____

2. Informações do curso

- 2.1 Já teve alguma experiência no EaD? _____
- 2.2 Qual foi o curso que frequentou? _____
- 2.3 Em que instituição? _____
- 2.7 Foram necessários alguns pré-requisitos para aderir a este curso na Internet? Em caso afirmativo, quais? _____
- 2.8 Como recebia os resultados das disciplinas do curso? _____

3. Adaptação ao EaD

- 3.1 Em que modalidade decorreu o curso? _____
- 3.2 Como vivenciou esta nova experiência de EaD utilizando a Internet? _____
- 3.3 A instituição fez alguma mudança na sua estrutura para acomodar as necessidades do curso? Se sim, quais? _____
- 3.4 Quanto tempo demorou o curso? _____
- 3.5 Que tipo de dificuldades encontrou durante a realização o curso? _____
- 3.6 Alguma vez pensou em desistir do curso? Se sim porquê? _____

4. Conteúdos

- 4.1 Teve alguma dificuldade em aceder aos conteúdos do curso? _____
 - 4.1.1 Se sim quais? _____
- 4.2 Como se verificou o seu progresso no seu programa de estudo? _____
- 4.3 Como lhe foi atribuído o diploma no final do curso? _____
- 4.4 Como foi a disponibilização dos materiais de estudo para o desenvolvimento deste curso? _____
- 4.5 Que comparações faz com o ensino presencial, ou seja, o ensino tradicional? _____

5. Tecnologias

- 5.1 Acha que o EaD através da Internet pode contribuir para uma educação para todos? _____
 - 5.1.1 Porquê? _____
- 5.2 Qual é a importância da Internet para este tipo de curso? _____
- 5.3 Contribuiu para o seu desenvolvimento profissional? _____
 - 5.3.1 Se sim Como? se não porquê? _____
- 5.4 O computador como o instrumento mais utilizado neste curso, onde foi mais utilizado? _____

6. Valias do Curso

- 6.1 Considera adequado a implementação dos cursos on-line em Cabo Verde? _____
- 6.2 Quais são as condições mínimas para existir cursos on-line nas instituições de ensino em Cabo verde?
- 6.3 Quais seriam as valias que os cursos a distância traria para Cabo Verde?
- 6.4 Quais foram as principais vantagens que teve em fazer um curso a distância? E as desvantagens? _____

7. Perspectiva face à formação e-Learning

- 7.1 Como considera a informação que possui sobre o e-Learning? _____
- 7.2 Qual a sua perspectiva do e-Learning face à formação presencial que existe, neste momento, em Cabo Verde? _____

7.3 Para si, qual seria a principal dificuldade em participar num curso e-Learning? _____

7.4 Quais seriam as vantagens e desvantagens que este modalidade de ensino traria para o ensino em Cabo Verde? _____

Obrigado pela sua Colaboração.
Florentino Rodrigues

Anexo 6

Transcrições de Entrevistas Feita aos Mestrandos em Multimédia em Educação

Questões	Respostas
2.4 Porque fez este curso?	<p>Para obter mais conhecimento ligado as TIC porque é uma área de que gosto muito. E por último obter o mais um grau académico: Mestrado.</p> <p>Interesse pessoal e profissional.</p> <p>Desenvolver novas competências e certificar-se para melhores trabalhos</p> <p>Porque é uma área que sempre me interessou</p>
3.2 Como vivenciou esta nova experiência de EaD utilizando a Internet?	<p>Gostei imenso, foi uma boa oportunidade para aprender e partilhar conhecimentos</p> <p>Alguma pressão para o cumprimento dos prazos estipulados para a entrega das tarefas e com alguns problemas no acesso à Internet.</p> <p>Muito desafiadora e interessante, com altos picos de aprendizagem</p> <p>Neste curso de Multimédia de Educação foi uma experiência bastante positiva. A Internet não sendo uma experiência nova, ajudou para aceder à plataforma sem nenhum problema</p>
3.5 Que tipo de dificuldades encontrou durante a realização o curso?	<p>Falta de bibliografia falta de orientação.</p> <p>Além do pouco tempo disponível para realizar este tipo de trabalho, encontrei problemas como dificuldade de acompanhamento dos trabalhos à distância (em algumas disciplinas do curso), problemas associados à falta de energia eléctrica, carência de espaços para estudo e realização dos trabalhos de grupo e finalmente, propinas demasiado elevadas para o contexto do país e para os encargos familiares que temos.</p> <p>Muito compacto para uma experiência nova de e-Learning</p>
Alguma vez pensou em desistir do curso? Se sim porquê?	<p>Não.</p> <p>Sim, devido a algumas situações do âmbito de coordenação, que nos pareceram ser pouco claras, preço de propinas demasiado elevado, dificuldades em conciliar o horário do curso com o do trabalho e uma carga horária de trabalho profissional (paralelo), por vezes complicada de gerir com o do curso.</p> <p>Não</p> <p>Logo após o 1º Módulo, achei que foi justo a nota de participação no grupo e achei que não valia a pena continuar. Depois foi quando o ISE cobrou as propinas e não estava preparada para enfrentar mais este encargo.</p>
Teve alguma dificuldade em aceder aos conteúdos do curso?	<p>Dificuldades no acesso à Internet causados por problemas técnicos e falta de energia eléctrica</p>
Como se verificou o seu progresso no seu programa de estudo?	<p>Bastante bom.</p> <p>Com alguma disciplina associada à necessidade de cumprimento de tarefas estipuladas e organização do tempo diário disponível para o seu cumprimento.</p> <p>Decorreu bem com alguma interrupção por razões profissionais, mas, o trabalho de grupo ajudou</p> <p>Normalmente</p>
4.4 Como foi a disponibilização dos materiais de estudo para o desenvolvimento deste curso?	<p>Através da plataforma LMS</p> <p>Os recursos de estudo utilizados para a realização desta primeira componente do curso foram essencialmente disponibilizados pelos professores na plataforma. Para a preparação da dissertação, recorremos também a alguns livros que se encontram disponibilizados no Centro, bem como a outros que temos vindo a pesquisar nas diversas bibliotecas</p>

	do país.	
	Estavam disponíveis numa plataforma	
	Através da plataforma da Universidade na área de conteúdos	
4.5 Que comparações faz com o ensino presencial, ou seja, o ensino tradicional?	O EaD torna o aluno mais responsável pelo seu processo de aprendizagem, os alunos aprendem mais uns com os outros, ou seja há maior colaboração e o professor funciona mais como um orientador.	
	Como esta foi uma modalidade de ensino mista, parece-me que as sessões à distância, na maioria das disciplinas, correu bem. No entanto, acredito que se fosse uma formação totalmente à distância, não teria tido o mesmo grau de sucesso e teria havido muito mais desistências por parte dos formandos.	
	Trabalho de grupo enquanto que a parte presencial foi essencialmente individual.	
	Penso que não existe muita comparação tirando as aulas presenciais e os testes_	
5.1 Acha que o EaD através da Internet pode contribuir para uma educação para todos? Porquê?	Não. Porque nem todos têm acesso à Internet e as TIC	
	Não. Porque em Cabo Verde ainda não temos nem condições económicas, nem técnicas que permitam recorrer, com mais ou menos frequência ao Ead. Pensamos também que as pessoas ainda não estão preparadas para este tipo de ensino, o que poderá dificultar o grau de (in)sucesso do mesmo.	
	Não.	
	Sim. Porque desde que tenha as condições necessárias (uma ligação à Internet e um computador), posso aceder ao curso em casa, no trabalho, num ciber-café e além disso, mesmo fazendo deslocações para o exterior ou outras ilhas posso sempre aceder ao curso.	
Qual é a importância da Internet para este tipo de curso?	É uma condição indispensável.	
	Para estes tipos de cursos, a Internet é um instrumento valioso e essencial, constituindo a melhor fonte de acesso à informação actualizada e permitindo também a comunicações.	
	Essencial	
	Sem a Internet não poderia aceder à plataforma da Universidade e não poderia seguir o curso, porque além disso existe a inter-actividade entre o professor e o aluno, através de chats, ou Messenger (síncronas) ou através dos fóruns de discussão ou de trabalhos de grupo, e-mails (assíncronas)	
Contribui para o seu desenvolvimento profissional?	Sim. Porque permite adquirir novas competências e novos conhecimentos úteis e indispensáveis na vida profissional.	
	Sim. Possibilita-nos ir mais além dos nossos horizontes, desenvolvendo as nossas competências profissionais e criando comunidades de aprendizagem virtuais, onde podemos partilhar e simultaneamente construir o nosso conhecimento.	
	Sim. Flexibilidade temporal e espacial.	
	Sim. Através de um curso semi a distância que estou já a implementar nas ilhas do Fogo e da Brava.	
Quais são as condições mínimas para existir cursos on-line nas instituições de ensino em Cabo verde?	Acesso as TIC com custos razoáveis, bibliografias de referencia.	
	Número de computadores, com acesso rápido à Internet, suficiente para todas as pessoas envolvidas na formação, acompanhamento técnico permanente, disponibilização de um gerador que suporte as constantes falhas energéticas, espaços físicos suficientes para a realização dos trabalhos necessários.	

	Computadores, ligação à Internet, de preferência Banda Larga de mínimo de 512 Kb/seg. Diminuição dos custos da Internet em Cabo Verde	
Quais seriam as valias que os cursos a distância traria para Cabo Verde?	Redução de custos	
	Provavelmente poderiam “encurtar” as distâncias entre as ilhas e as zonas geográficas urbanas e rurais. Todavia, na sua área de residência não terão ainda as condições necessárias para a prática do Ead, por isso penso que não se consegue ainda operacionalizar ainda muito bem as mais valias do Ead em CV.	
	Possibilidade de dar acesso a cursos para pessoas em todas as ilhas sem a necessidade de deslocações para os centros aonde estão os recursos físicos das escolas, possibilidade de aceder a cursos mesmo no estrangeiro aqui em Cabo Verde combinando contemporaneamente o trabalho a família e o estudo.	
	Os profissionais nas outras ilhas poderiam aceder a qualquer curso ministrado em qualquer ilha on-line	
Quais foram as principais vantagens que teve em fazer um curso a distância? E as desvantagens?	Vantagens: poder estudar sem ausentar do paio. Desvantagens: Falta de apoio por parte da instituição onde trabalho, nomeadamente a nível da redução da carga horária. Falta de informações e documentação no país.	
	Vantagens – flexibilidade de horário (nas sessões à distância), contacto mais próximo com a minha área de interesse (TIC), construção de comunidades de aprendizagem virtuais, contacto com “outras realidades”.	
	Desvantagens – Pouco tempo para aprofundar/consolidar convenientemente cada uma das disciplinas, dificuldades no acesso à bibliografia para a realização da dissertação, alguns tutores com dificuldades no acompanhamento, à distância, dos trabalhos.	
	Flexibilidade temporal e espacial, desvantagens pouco uso da oralidade.	
	Estar no meu ambiente, na minha Ilha, no meu País, com os meus familiares, no meu trabalho. As desvantagens: pouco tempo para estudar, muito cansaço e a gastar muito dinheiro	
Qual a sua perspectiva do e-Learning face à formação presencial que existe, neste momento, em Cabo Verde?	Grandes avanços verificados nos últimos anos mas muito mais há por fazer, principalmente a nível do acesso a Internet e as TIC.	
	Uma realidade muito distante da realidade do ensino e aprendizagem em Cabo Verde.	
	Deverá ser uma modalidade de formação a ser implementado na Universidade	
	Falta muito ainda para que o e-Learning assuma pelo menos 20% da formação presencial.	
	As perspectivas são muitas, desde que diminuem os custos inerentes à formação	
7.3 Para si, qual seria a principal dificuldade em participar num curso e-Learning?	Dificuldade de acesso a Internet e as TIC.	
	Poucas condições técnicas (dificuldade no acesso à Internet, poucos computadores funcionais, falta de apoio técnico), falta de preparação para este tipo de ensino.	
	Acesso aos instrumentos de formação por causa da dificuldade no acesso à internet	
	Falta de Internet	
	As propinas e os custos da Internet	
7.4 Quais seriam as vantagens e desvantagens que este modalidade de ensino traria	Vantagens: Redução de custos, maior número de formados e zonas dispersas e distantes do local de formação.	
	Caso houvesse condições, poderia possibilitar que mais pessoas tivessem	

para o ensino em Cabo Verde?	acesso a mais informação. Por outro lado, questionamos até que ponto, conseguiriam ter sucesso, com este tipo de formação, se não têm condições, e nem conhecimentos básicos de informáticos, que possibilitem concretizar esta “meta”.
	Vantagens Maior chance para as pessoas que não podem deslocar os centros de formação. Desvantagens: Isolamento físico. Ter que ter pelo menos um computador em casa
	Vantagens flexibilidade espacial e temporal, desvantagens pouca interação oral.
	As vantagens seriam muitas, por exemplo um curso poderia ser aberto numa ilha e assistido pelos formandos das outras ilhas; Não se abriria cursos iguais em diversas ilhas; O Formando tinha possibilidade de escolha de tempo disponível para estudar ou aceder aos diversos tipos de interação com o Professor ou os colegas, etc. As desvantagens neste momento são: os custos elevados da comunicação via Internet; as propinas são elevadas para o custo de vida em Cabo Verde e as bolsas de estudo estão escassas.

Análise dos dados qualitativos

6.4.1 Caracterização dos Entrevistados

Sexo	Frequência	%
Masculino	2	40
Feminino	3	60
Total	5	100

Tabela 24 – Distribuição quanto ao sexo, das pessoas com experiência no EaD participantes no estudo.

Relativamente às pessoas com experiências em EaD, participaram nesse estudo dois indivíduos do sexo masculino e três do sexo feminino.

Faixa etária	Frequência	%
Menos de 30	1	20
30 – 33	2	40
49 a 52	2	40
Total	5	100

Tabela 25 – Distribuição quanto à idade, das pessoas com experiência no EaD participantes no estudo

Os inquiridos situam-se numa faixa etária compreendida entre os 28 e os 52 anos de idade, sendo que mais de metade, ou seja, três, tem menos de 35 anos.

Importa frisar que esses entrevistados têm formações académicas semelhantes, em áreas diferentes, nomeadamente Ciências da Educação, Matemática, Engenharia Informática e Língua Portuguesa e todos eles estão ligados à docência, mais concretamente à formação dos professores, quer a nível do ensino básico, como a nível do secundário.

6.4.2 – Informações Sobre o Curso

a primeira questão que figura neste tema – “O que é que motivou a frequentar esse curso?” foi colocada, pensando que pudesse fornecer dados que apontassem para aquilo que consideram ser indispensáveis

6.4.2.1 – Motivo da frequência do Curso MME.

Participantes	Respostas
P1	Para obter mais conhecimento ligado as TIC porque é uma área de que gosto muito. E por último obter o mais um grau académico: Mestrado.
P2	Interesse pessoal e profissional.
P3	Desenvolver novas competencias e certificar-se para melhores trabalhos
P4	Porque é uma área que sempre me interessou
P5	NR

Tabela 26 – Motivo da frequência do Curso MME

A tabela apresenta as principais razões que os entrevistados revelaram como motivo da frequência do curso de mestrado em multimédia e educação. A partir da análise desses dados, podemos reparar que cada um dos entrevistados apontou uma razão específica. No entanto, as razões apontadas por cada um, acaba por confluir na possibilidade de se desenvolverem pessoal e profissionalmente.

6.4.2.2 – A forma como vivenciou o curso.

A primeira questão que afigura neste tema – Como vivenciou o curso – foi colocada, pensando na forma como os formandos encararam uma formação numa modalidade do e-Learning.

De uma forma geral, os participantes consideraram serem uma experiência positiva, em que gostaram imenso. Nessa experiência,

Participantes	Respostas
P1	Gostei imenso, foi uma boa oportunidade para aprender e partilhar conhecimentos
P2	Alguma pressão para o cumprimento dos prazos estipulados para a entrega das tarefas e com alguns problemas no acesso à Internet.
P3	Muito desafiadora e interessante, com altos picos de aprendizagem
P4	Neste curso de Multimédia de Educação foi uma experiência bastante positiva. A Internet não sendo uma experiência nova, ajudou para aceder à plataforma sem nenhum problema
P5	NR

Tabela 27 - A forma como vivenciou o curso

No que se refere à forma como vivenciaram o curso, foi possível aperceber-se que houve alguns sobressaltos, o que se traduziu como desafio para alguns. Contudo, de uma forma geral a avaliação é positiva.

Todavia, apesar dessa avaliação positiva, nos cursos através dessa modalidade, muitas vezes os participantes revelam

6.4.2.3 – Dificuldades ressentidas ao longo do curso

no que toca às dificuldades ressentidas, eles ...

Participantes	Respostas
P1	Falta de bibliografia falta de orientação.
P2	Além do pouco tempo disponível para realizar este tipo de trabalho, encontrei problemas como dificuldade de acompanhamento dos trabalhos à distância (em algumas disciplinas do curso), problemas associados à falta de energia eléctrica, carência de espaços para

	estudo e realização dos trabalhos de grupo e finalmente,propinas demasiado elevadas para o contexto do país e para os encargos familiares que temos.
P3	Muito compacto para uma experiência nova de e-Learning
P4	Falta de bibliografia falta de orientação.
P5	NR

Tabela 28 - Dificuldades ressentidas ao longo do curso

Ao longo do curso, os entrevistados afirmam ter sentido algumas dificuldades. Das dificuldades mais visíveis é a questão da bibliografia e deficiência na orientação dos trabalhos.

6.4.2.4 – Possibilidade da desistência do curso e os eventuais motivos

Participantes	Respostas
P1	Não.
P2	Sim, devido a algumas situações do âmbito de coordenação, que nos pareceram ser pouco claras, preço de propinas demasiado elevado, dificuldades em conciliar o horário do curso com o do trabalho e uma carga horária de trabalho profissional (paralelo), por vezes complicada de gerir com o do curso.
P3	Não
P4	Logo após o 1º Módulo, achei que foi justo a nota de participação no grupo e achei que não valia a pena continuar. Depois foi quando o ISE cobrou as propinas e não estava preparada para enfrentar mais este encargo.
P5	NR

Tabela 29 - Possibilidade da desistência do curso e os eventuais motivos

Ao longo do curso, alguns desses entrevistados ponderaram a possibilidade de desistirem do curso. Entretanto, essa possibilidade foi posta, sobretudo na fase inicial, muito embora devido às questões financeiras.

6.4.3 – Sobre os Conteúdos do Curso

6.4.3.1 – A forma como foi disponibilizado os materiais de estudo no curso

Participantes	Respostas
P1	Através da plataforma LMS
P2	Os recursos de estudo utilizados para a realização desta primeira componente do curso foram essencialmente disponibilizados pelos professores na plataforma. Para a preparação da dissertação, recorreremos também a alguns livros que se encontram disponibilizados no Centro, bem como a outros que temos vindo a pesquisar nas diversas bibliotecas do país.
P3	Estavam disponíveis numa plataforma
P4	Através da plataforma da Universidade na área de conteúdos
P5	NR

Tabela 30 - A forma como foi disponibilizado os materiais de estudo no curso

Efectivamente, nos cursos numa modalidade do e-Learning em que se utiliza as plataformas LMS, os conteúdos foram disponibilizados essencialmente naquelas plataformas.

6.4.3.2 – A forma como se verificou o progresso no programa de estudo

Participantes	Respostas
P1	Bastante bom.
P2	Com alguma disciplina associada à necessidade de cumprimento de tarefas estipuladas e organização do tempo diário disponível para o seu cumprimento.
P3	Decorreu bem com alguma interrupção por razões profissionais, mas, o trabalho de grupo ajudou
P4	Normalmente
P5	NR

Tabela 31 - A forma como se verificou o progresso no programa de estudo

O progresso de estudo é visto pelos entrevistados de forma positivo, ainda, mencionaram alguns inconvenientes por causa da incompatibilidade com o horário de trabalho, uma vez que as tarefas eram tantas. Nesse âmbito, destacaram o trabalho colaborativo como um factor que ajudou a superar aquelas dificuldades.

6.4.4 – Sobre Tecnologias

6.4.4.1 – Importância da Internet para este tipo de curso

Participantes	Respostas
P1	É uma condição indispensável.
P2	Para estes tipos de cursos, a Internet é um instrumento valioso e essencial, constituindo a melhor fonte de acesso à informação actualizada e permitindo também a comunicações.
P3	Essencial
P4	Sem a Internet não poderia aceder à plataforma da Universidade e não poderia seguir o curso, porque além disso existe a inter-actividade entre o professor e o aluno, através de chats, ou Messenger (síncronas) ou através dos fóruns de discussão ou de trabalhos de grupo, e-mails (assíncronas)
P5	NR

Tabela 32 - Importância da Internet para este tipo de curso

No que se refere à importância da internet, é consensual que este serviço é de capital relevância, na medida que alguns o apontaram como condição *sine qua non*.

6.4.4.2 – Sobre a possibilidade do EaD através da Internet contribuir para uma educação para todos

Participantes	Respostas
P1	Não. Porque nem todos têm acesso à Internet e as TIC
P2	Não. Porque em Cabo Verde ainda não temos nem condições económicas, nem técnicas que permitam recorrer, com mais ou menos frequência ao Ead. Pensamos também que as pessoas ainda não estão preparadas para este tipo de ensino, o que poderá dificultar o

	grau de (in)sucesso do mesmo.
P3	Não.
P4	Sim. Porque desde que tenha as condições necessárias (uma ligação à Internet e um computador), posso aceder ao curso em casa, no trabalho, num ciber-café e além disso, mesmo fazendo deslocações para o exterior ou outras ilhas posso sempre aceder ao curso.
P5	NR

Tabela 33 - Possibilidade do EaD através da Internet contribuir para uma educação para todos.

Quanto à possibilidade da internet, mais concretamente o EaD através desse serviço contribuir para uma educação para todos, a maioria desses entrevistados, 75% acham que não. Essa descrença, deve-se sobretudo à escassez em termos de oferta desse serviço, como a alta taxa de tarifa praticada em Cabo Verde.

6.4.4.5 – Condições mínimas para existir cursos on-line nas instituições de ensino e Cabo Verde

Participantes	Respostas
P1	Acesso as TIC com custos razoáveis, bibliografias de referencia.
P2	Número de computadores, com acesso rápido à Internet, suficiente para todas as pessoas envolvidas na formação, acompanhamento técnico permanente, disponibilização de um gerador que suporte as constantes falhas energéticas, espaços físicos suficientes para a realização dos trabalhos necessários.
P3	Computadores, ligação à Internet, de preferência Banda Larga de mínimo de 512 Kb/seg. Diminuição dos custos da Internet em Cabo Verde
P4	NR
P5	NR

Tabela 34 - Condições mínimas para existir cursos on-line nas instituições de ensino e Cabo Verde

No que se refere às condições mínimas para a existência de cursos on-line nas instituições de ensino em Cabo Verde, verificamos que do ponto de vista dos entrevistados, o principal handicap são as carências em termos de equipamentos informáticos e o serviço de internet prestado.

6.4.5 – Valias do curso

6.4.5.1 – Que valias os cursos à distância trariam para Cabo Verde

Participantes	Respostas
P1	Redução de custos
P2	Provavelmente poderiam “encurtar” as distâncias entre as ilhas e as zonas geográficas urbanas e rurais. Todavia, na sua área de residência não terão ainda as condições necessárias para a prática do Ead, por isso penso que não se consegue ainda operacionalizar ainda muito bem as mais valias do Ead em CV.
P3	Possibilidade de dar acesso a cursos para pessoas em todas as ilhas sem a necessidade de deslocações para os centros aonde estão os recursos físicos das escolas, possibilidade de aceder a cursos mesmo no estrangeiro aqui em Cabo Verde combinando contemporaneamente o trabalho a família e o estudo.
P4	Os profissionais nas outras ilhas poderiam aceder a qualquer curso ministrado em qualquer ilha on-line
P5	NR

Tabela 35 - Valia que os cursos à distância trariam para Cabo Verde

Os entrevistados manifestaram como principais valias de um curso a distancia, a possibilidade da redução de custos eda descontinuidade espacial.

6.4.5.2 – Vantagens e desvantagens que tiveram em fazer o curso a distância

Participantes	Respostas
P1	Vantagens: poder estudar sem ausentar do país. Desvantagens: Falta de apoio por parte da instituição onde trabalho, nomeadamente a nível da redução da carga horária. Falta de

	informações e documentação no país.
P2	Vantagens – flexibilidade de horário (nas sessões à distância), contacto mais próximo com a minha área de interesse (TIC), construção de comunidades de aprendizagem virtuais, contacto com “outras realidades”. Desvantagens – Pouco tempo para aprofundar/consolidar convenientemente cada uma das disciplinas, dificuldades no acesso à bibliografia para a realização da dissertação, alguns tutores com dificuldades no acompanhamento, à distância, dos trabalhos.
P3	Flexibilidade temporal e espacial, desvantagens pouco uso da oralidade.
P4	Estar no meu ambiente, na minha Ilha, no meu País, com os meus familiares, no meu trabalho. As desvantagens: pouco tempo para estudar, muito cansaço e a gastar muito dinheiro
P5	NR

Tabela 36 - Vantagens e desvantagens que tiveram em fazer o curso a distância

Na identificação das vantagens e desvantagens, os entrevistados apontaram como as principais vantagens a flexibilidade temporal e espacial, e como desvantagem, apontaram o facto dessa modalidade de ensino não permitir desenvolver a oralidade e as dificuldades em termos de acesso às bibliografias

6.4.5.3 – Comparações entre o EaD e o ensino tradicional

Participantes	Respostas
P1	O EaD torna o aluno mais responsável pelo seu processo de aprendizagem, os alunos aprendem mais uns com os outros, ou seja há maior colaboração e o professor funciona mais como um orientador.
P2	Como esta foi uma modalidade de ensino mista, parece-me que as sessões à distância, na maioria das disciplinas, correu bem. No entanto, acredito que se fosse uma formação totalmente à distância, não teria tido o mesmo grau de sucesso e teria havido muito mais desistências por parte dos formandos.
P3	Trabalho de grupo enquanto que a parte presencial foi essencialmente individual.
P4	Penso que não existe muita comparação tirando as aulas presenciais e os testes.

P5	NR
----	----

Tabela 37 - Comparações entre o EaD e o ensino tradicional

Confrontando as duas modalidades de ensino, presencial e a distância, os dados mostram discrepância em termos das respostas. Deste modo, destacamos o facto de um dos entrevistados revelou que numa modalidade de ensino a distância, há uma maior predominância do trabalho colaborativo, contrariando o ensino presencial, que se privilegia muitos mais os trabalhos individuais.

6.4.5.4 – O EaD contribuiu para o desenvolvimento profissional

Participantes	Respostas
P1	Sim. Porque permite adquirir novas competências e novos conhecimentos úteis e indispensáveis na vida profissional.
P2	Sim. Possibilita-nos ir mais além dos nossos horizontes, desenvolvendo as nossas competências profissionais e criando comunidades de aprendizagem virtuais, onde podemos partilhar e simultaneamente construir o nosso conhecimento.
P3	Sim. Flexibilidade temporal e espacial.
P4	Sim. Através de um curso semi a distância que estou já a implementar nas ilhas do Fogo e da Brava.
P5	NR

Tabela 38 – Contributo do EaD para o desenvolvimento profissional

Face à possibilidade do EaD contribuir para o desenvolvimento profissional, gera o consenso entre os entrevistados, na medida que todos corroboram essa ideia, considerando-o como um meio importante no contexto da formação e no desenvolvimento de suas competências.

6.4.6 – Perspectivas face à Formação através do e-Learning

6.4.6.1 – Que perspectiva do e-Learning face à Formação presencial

Participantes	Respostas
P1	Grandes avanços verificados nos últimos anos, mas muito mais há por fazer, principalmente a nível do acesso a Internet e as TIC.
P2	Uma realidade muito distante da realidade do ensino e aprendizagem em Cabo Verde.
P3	Deverá ser uma modalidade de formação a ser implementado na Universidade
P4	Falta muito ainda para que o e-Learning assuma pelo menos 20% da formação presencial.
P5	As perspectivas são muitas, desde que diminuem os custos inerentes à formação

Tabela 39 - Perspectiva sobre o e-Learning face à Formação presencial

No que se refere às perspectivas sobre o e-Learning face à formação presencial, no âmbito geral, as expectativas são positivas, até que alguns recomendam a utilização dessa modalidade de ensino para a Universidade de Cabo Verde, apesar de outros defenderem que ainda falta muito, essencialmente no que tange à redução de custo da internet.

6.4.6.2 – Vantagens e desvantagens que o e-Learning traria para o ensino em Cabo Verde

Participantes	Respostas
P1	Vantagens: Redução de custos, maior número de formados e zonas dispersas e distantes do local de formação.
P2	Caso houvesse condições, poderia possibilitar que mais pessoas tivessem acesso a mais informação. Por outro lado, questionamos até que ponto, conseguiriam ter sucesso, com este tipo de formação, se não têm condições, e nem conhecimentos básicos de informáticos, que possibilitem concretizar esta “meta”.
P3	Vantagens Maior chance para as pessoas que não podem deslocar os centros de formação. Desvantagens: Isolamento físico. Ter que ter pelo menos um computador em casa
P4	Vantagens flexibilidade espacial e temporal, desvantagens pouca interação oral.
P5	As vantagens seriam muitas, por exemplo um curso poderia ser aberto numa ilha e assistido pelos formandos das outras ilhas; Não se abriria cursos iguais em diversas ilhas;

	O Formando tinha possibilidade de escolha de tempo disponível para estudar ou aceder aos diversos tipos de interação com o Professor ou os colegas, etc. As desvantagens neste momento são: os custos elevados da comunicação via Internet; as propinas são elevadas para o custo de vida em Cabo Verde e as bolsas de estudo estão escassas.
--	---

Tabela 40 - Vantagens e desvantagens que o e-Learning traria para o ensino em Cabo Verde

Relativamente às vantagens e às desvantagens que o e-Learning traria para Cabo Verde, os dados permitem-nos afirmar que as vantagens são de longe superiores aos inconvenientes. A esse respeito, trouxeram de novo a questão da redução de custos e a questão da flexibilidade espacial e temporal como principais vantagens, do outro lado as questão da oralidade e o custo elevado do serviço da internet.

6.4.6.3 – As principais dificuldades em participar num curso na modalidade e-Learning

Participantes	Respostas
P1	Dificuldade de acesso a Internet e as TIC.
P2	Poucas condições técnicas (dificuldade no acesso à Internet, poucos computadores funcionais, falta de apoio técnico), falta de preparação para este tipo de ensino.
P3	Acesso aos instrumentos de formação por causa da dificuldade no acesso à Internet
P4	Falta de Internet
P5	As propinas e os custos da Internet

Tabela 41 - As principais dificuldades em participar num curso na modalidade e-Learning

No que se refere às dificuldades reveladas no decorrer do curso, tem a ver com a questão do acesso ao serviço da internet e as TIC e a questão financeira, em que os entrevistados revelaram ser demaseado caro.