

UNIVERSIDADE ABERTA

**MESTRADO EM
PEDAGOGIA DO ELEARNING**

**O PERFIL DO PROFESSOR/TUTOR EM
CURSOS ONLINE**

DISSERTAÇÃO APRESENTADA À UNIVERSIDADE ABERTA
PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE **MESTRE EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**
ESPECIALIDADE EM PEDAGOGIA DO ELEARNING

ANA MARGARIDA HENRIQUES GONÇALVES

DISSERTAÇÃO ORIENTADA PELA PROF. DOUTORA LINA MORGADO

LISBOA

2008

UNIVERSIDADE ABERTA

**MESTRADO EM
PEDAGOGIA DO ELEARNING**

**O PERFIL DO PROFESSOR/TUTOR EM
CURSOS ONLINE**

ANA MARGARIDA HENRIQUES GONÇALVES

DISSERTAÇÃO ORIENTADA: PROF. DOUTORA LINA MORGADO

LISBOA

2008

AGRADECIMENTOS

A Ilha não foi impeditiva de chegar a porto seguro com a realização desta dissertação. A perseverança e a resistência em remar contra os momentos menos bons, bem como as palavras de alento nos períodos mais nebulosos, constituíram momentos fundamentais na conclusão deste trabalho.

A concretização do presente estudo só foi possível devido ao apoio e à compreensão de várias pessoas. A todos, aqui deixo os meus agradecimentos e reconhecimento.

À minha orientadora, **Professora Doutora Lina Morgado**, por ter aceite, desde o primeiro momento, embarcar comigo neste projecto de investigação e agradeço, de modo particular, as oportunas observações efectuadas e os ensinamentos.

Aos meus **colegas de Mestrado** com quem partilhei experiências ricas em aprendizagem, mas em especial à Manuela Francisco e Isabelle Fernandes.

À **D. Liberdade de Almeida**, secretária do curso, pela simpatia e eficiência com que trata os alunos.

À **Dra. Marta José**, da Universidade da Madeira, pelo tratamento estatístico dos dados do estudo experimental.

À **Mãe** sempre presente e disponível para ouvir as minhas inquietudes durante a realização deste estudo, bem como à sua paciência e carinho.

Àqueles **amigos** dos dois lados do mar.

E, por fim, ao **Meu Pai** porque, apesar de já não estar entre nós, foi com ele que aprendi o verdadeiro sentido da palavra Perseverança, essencial para concluir este trabalho.

RESUMO

Esta investigação centrou-se essencialmente na procura dos traços do perfil do professor/tutor de ensino online que contribui para a melhor aprendizagem dos alunos. O estudo corporizou-se neste texto, que consta de quatro partes, começando pelo enquadramento teórico apoiado em revisão de literatura sobre o ensino online e teorias de aprendizagem.

A investigação respeita a uma amostra de sessenta e seis alunos e vinte e dois professores de ensino online de várias instituições de ensino superior. A amostra apresenta uma composição relativamente equilibrada quanto ao género dos respondentes, o que já não se observa nem quanto às habilitações literárias, nem quanto à idade.

O estudo experimental consistiu no levantamento de informação relativa à representação que estudantes e professores do ensino online têm sobre as competências do professor/tutor. Utilizámos, como instrumento de recolha de dados, um questionário por nós concebido e previamente pilotado numa amostra para o efeito constituída.

Os dados recolhidos foram tratados quantitativa e qualitativamente. Numa abordagem estatística, analisámos as respostas às perguntas fechadas; numa perspectiva qualitativa, estudámos as respostas às perguntas abertas.

Os resultados do estudo sugerem que os respondentes apreciam, em geral, favoravelmente, os vários aspectos do professor/tutor sobre os quais foram auscultados e que há uma significativa aproximação entre as opiniões de discentes e docentes, quando ambos os grupos foram solicitados a manifestar a sua opinião. Sugerem também que há uma simetria entre aquilo que os estudantes consideram como mais positivo e mais negativo na intervenção do professor/tutor, com excepção do que concerne à avaliação, que apenas foi registada como associada ao que marcou negativamente os inquiridos.

Palavras-Chave: e-Learning, ensino online, perfil do professor/tutor, competências.

ABSTRACT

This study specifically focused on finding the e-learning teacher/tutor profile characteristics that contribute to a better learning of students. The study took form in this text, divided in four parts, starting by the theoretical framing, supported by e-teaching literature review and learning theories.

The research entails a sample group of sixty six students and twenty two teachers involved in online instruction at various institutions of higher education. The sample group's composition is relatively balanced with regard to the respondents' gender, but not with regard to their academic qualifications or age.

The experimental study consisted of gathering survey information on online students' and teachers' perceptions of teacher/tutor competency. As a data collection tool, we used a questionnaire designed by us and piloted in advance with a sample group created for this purpose.

The data collected was analysed both quantitatively and qualitatively. In a statistical approach, we analysed the responses to multiple-choice questions; from a qualitative standpoint, we studied the responses to open-ended questions.

The results of the study suggest that the respondents, in general, positively rate the various aspects of the teacher/tutor on whom they were questioned, and that there are significant similarities between teacher and student responses when both groups were asked to give their opinion. They also suggest symmetry between what students believe are the most positive and most negative aspects of teacher/tutor intervention, with the exception of evaluation, which was recorded as affecting respondents in a negative manner only.

INTRODUÇÃO

O modo como alunos e professores, em cursos mediados por computador, se relacionam com as comunidades virtuais de aprendizagem, resulta, em grande parte, dos modelos de docência envolvidos, bem como da acção que o professor/tutor exerce em contexto de ensino online.

Neste sentido, é importante conhecer os modelos de docência online de Salmon (2000), que considera haver cinco etapas relacionadas com a orientação dos alunos em ambientes de aprendizagem online (acesso e motivação, socialização online, partilha de informação, construção do conhecimento e desenvolvimento), bem como o modelo das comunidades de inquirição, segundo o qual a aprendizagem tem lugar numa comunidade através da articulação entre três elementos básicos que constituem os pré-requisitos fundamentais da experiência educacional a nível de formação do ensino superior (Garrison *et al*, 2000): a presença cognitiva, a presença social e a presença de ensino. O modelo da proximidade (McCroskey *et al*, 1996), é aquele em que os comportamentos de proximidade do professor online são especialmente importantes na construção de uma atitude positiva por parte dos alunos, em relação à sua aprendizagem. A percepção social dos outros, tanto dos colegas, como do professor, representa uma parte essencial da experiência de aprendizagem de cada um.

Debruçar-nos-emos, mormente, sobre o papel, as funções do professor/tutor online e as diferentes competências que lhe são exigidas, bem como discriminaremos as competências necessárias ao professor/tutor antes, durante e depois do curso online. Enunciaremos, também, alguns instrumentos pedagógicos e didácticos de que o professor/tutor dispõe para o desenvolvimento da sua linha de acção.

Não descuraremos, outrossim, as competências muito específicas que o estudante terá de possuir para trabalhar num contexto de ensino-aprendizagem online.

SIGNIFICÂNCIA DO ESTUDO

Há uma vasta literatura no recente domínio do conhecimento do ensino online que se foca em aspectos específicos dessa modalidade de ensino-aprendizagem, e que contextualiza, numa perspectiva diacrónica, o ensino a distância, assinalando as suas características e destacando as suas virtualidades. Os autores que têm estudado esta temática enfatizam a figura do professor/tutor que se multiplica, se diferencia e se complementa, sendo-lhe exigida uma grande capacidade de adaptação e criatividade diante de novas situações, propostas e actividades. Ele não pode acomodar-se porque a todo o momento surgem soluções novas que podem facilitar o trabalho pedagógico com os alunos, soluções que não podem ser aplicadas da mesma forma para cursos diferentes. Tudo isso exige uma pedagogia muito flexível, integradora e experimental diante de múltiplas situações novas. É, pois, necessário desenvolver novas filosofias e modelos para a educação em ambiente online.

No desempenho das sua profissão, o professor/tutor é solicitado à vivência de vários papéis, o mesmo é dizer que é confrontado com a assunção de múltiplas funções, ou seja, que é chamado à comprovação de distintas competências que, articuladas, desenham um perfil de profissional potenciador do sucesso dos estudantes.

Reconhecidas estas exigências, procurámos, com este estudo, contribuir para a definição de perfil de professor/tutor online que conduza a uma motivação sempre presente e a um sucesso permanente na aprendizagem dos alunos em contexto de ensino online. Assim, a nossa investigação teve o seguinte problema central: *Quais as competências do perfil do professor/tutor que contribuem para a melhor aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, para o seu sucesso e como é que essas competências influenciam a referida aprendizagem e o conseqüente sucesso?*

ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Este trabalho é formado por quatro partes, cujos conteúdos passamos a referir, resumidamente.

Na **parte I** procedemos à revisão da literatura que contextualiza a presente investigação. Este enquadramento teórico inclui setes pontos, que, no seu conjunto, constituem o suporte conceptual do estudo. O ponto 1 perspectiva a evolução histórica do ensino a distância; o ponto 2 explica o conceito de e-Learning e enumera vantagens e limitações; o ponto 3 aborda a teoria construtivista e a aprendizagem colaborativa e cooperativa; o ponto 4 centra-se nos modelos de comunicação online; o ponto 5 enuncia e caracteriza três modelos de docência online; o ponto 6 contempla essencialmente o papel do professor/tutor em cursos online e, complementarmente, remete para o aluno; o ponto 7 elenca instrumentos pedagógicos e didácticos do professor/tutor online apontando as suas virtualidades.

Na **parte II** apresentamos as questões da metodologia da investigação e distinguimos quatro pontos: o ponto 1 consta da introdução; o ponto 2 inclui o problema, os objectivos e as hipóteses; o ponto 3 diz respeito à amostra e o ponto 4 trata do instrumento de recolha de dados, o questionário.

Na **parte III**, após a introdução, que corresponde ao ponto 1, o ponto 2 centra-se no tratamento dos dados recolhidos, que foram objecto de abordagens quantitativa ou qualitativa, determinadas pela natureza das perguntas do questionário.

Na **parte IV** registamos as conclusões globais da investigação, referimos as limitações do trabalho, apresentamos a relação entre os resultados sugeridos pelas várias análises desenvolvidas, bem como uma discussão dos aspectos que poderão traduzir implicações válidas da pesquisa ao nível de educação; em último lugar enunciamos linhas norteadoras para posteriores investigações na mesma área.

Após a indicação das referências bibliográficas inserimos, em anexo, o questionário aplicado para a recolha dos dados.

ÍNDICE

| | |
|----------------------------------|------|
| AGRADECIMENTOS | i |
| RESUMO | ii |
| ABSTRACT | iii |
| ÍNDICE | iv |
| LISTA DE FIGURAS | viii |
| LISTA DE QUADROS | xi |
| LISTA DE TABELAS | xii |
| INTRODUÇÃO | xiii |
| SIGNIFICÂNCIA DO ESTUDO..... | xiv |
| ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO | xv |

PARTE I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

| | |
|---|----|
| 1. BREVE EVOLUÇÃO HISTÓRICA DO ENSINO A DISTÂNCIA | 2 |
| 2. “A 4ª GERAÇÃO DO ENSINO A DISTÂNCIA” – O E-LEARNING | 3 |
| 2.1. CONCEITO DE E-LEARNING..... | 3 |
| 2.2. VANTAGENS DO E-LEARNING..... | 5 |
| 2.3. DESVANTAGENS DO E-LEARNING..... | 6 |
| 3. A TEORIA CONSTRUTIVISTA E A APRENDIZAGEM COLABORATIVA E COOPERATIVA | 7 |
| 3.1. AS CARACTERÍSTICAS DO CONSTRUTIVISMO..... | 7 |
| 3.1.1. A PEDAGOGIA DO CONSTRUTIVISMO NA APRENDIZAGEM ONLINE..... | 8 |
| 3.2. A APRENDIZAGEM COLABORATIVA E COOPERATIVA..... | 10 |
| 4. MODOS DE COMUNICAÇÃO ONLINE | 13 |
| 4.1. COMUNICAÇÃO SÍNCRONA..... | 15 |
| 4.2. COMUNICAÇÃO ASSÍNCRONA..... | 16 |
| 5. MODELOS DE DOCÊNCIA ONLINE | 20 |
| 5.1. MODELO DAS COMUNIDADES DE INQUIRIÇÃO..... | 20 |
| 5.1.1. A PRESENÇA SOCIAL..... | 21 |

| | |
|--|-----------|
| 5.1.2. A PRESENÇA DE ENSINO..... | 24 |
| 5.1.3. A PRESENÇA COGNITIVA..... | 27 |
| 5.2. MODELO DOS ESTÁDIOS DE GILLY SALMON..... | 29 |
| 5.3. O MODELO DE PROXIMIDADE / IMMEDIACY..... | 33 |
| 6. O PROFESSOR/ TUTOR EM CURSOS ONLINE..... | 36 |
| 6.1. O PAPEL DO PROFESSOR/TUTOR..... | 36 |
| 6.2. FUNÇÕES..... | 44 |
| 6.3. COMPETÊNCIAS..... | 52 |
| 6.3.1. DEFINIÇÃO DO CONCEITO DE COMPETÊNCIA..... | 53 |
| 6.3.2. COMPETÊNCIAS EXEGÍVEIS AO PROFESSOR/TUTOR..... | 56 |
| 6.3.3. COMPETÊNCIAS EXEGÍVEIS AO ESTUDANTE ONLINE..... | 63 |
| 7. INSTRUMENTOS PEDAGÓGICOS E DIDÁCTICOS DO TUTOR ONLINE..... | 66 |
| 7.1. O CONTRATO DE APRENDIZAGEM..... | 66 |
| 7.2. AS ACTIVIDADES..... | 68 |
| 7.3. PARA A AVALIAÇÃO..... | 70 |

PARTE II

METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

| | |
|---|-----------|
| 1.INTRODUÇÃO | 75 |
| 2. PROBLEMAS E HIPÓTESES | 76 |
| 2.1. CONTEXTUALIZAÇÃO..... | 76 |
| 2.2. EQUACIONAMENTO DO PROBLEMA. OBJECTIVOS E HIPÓTESES..... | 77 |
| 3. A AMOSTRA – COMPOSIÇÃO E DISTRIBUIÇÃO..... | 78 |
| 3.1. AMOSTRA EXPERIMENTAL..... | 78 |
| 3.2. AMOSTRA PILOTO..... | 81 |
| 4. INSTRUMENTO DE RECOLHA DE DADOS – O QUESTIONÁRIO: CONSTRUÇÃO E APLICAÇÃO..... | 84 |

PARTE III

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

| | |
|---|-----------|
| 1. TRATAMENTO DOS DADOS OBTIDOS..... | 89 |
| 2. ANÁLISE DOS DADOS | 90 |
| 2.1.DAS RESPOSTAS ÀS PERGUNTAS DO GRUPO II DO QUESTIONÁRIO... 90 | |
| 2.1.1. ANÁLISE INDIVIDUAL DAS RESPOSTAS..... 92 | |
| 2.1.2.ANÁLISE DAS RESPOSTAS POR AGRUPAMENTO DAS COMPETÊNCIAS..... 125 | |
| 2.1.2.1. COMPETÊNCIAS DE COMUNICAÇÃO ONLINE.....125 | |
| 2.1.2.2. COMPETÊNCIAS TÉCNICAS.....128 | |
| 2.1.2.3. COMPETÊNCIAS SOCIAIS.....130 | |
| 2.1.2.4. COMPETÊNCIAS DE AVALIAÇÃO.....132 | |
| 2.1.2.5. COMPETÊNCIAS AO NÍVEL DA METODOLOGIA.....136 | |
| 2.1.2.6. COMPETÊNCIAS NO DOMÍNIO DOS CONTEÚDOS.....139 | |
| 2.1.2.7. COMPETÊNCIAS AO NÍVEL DA COMPREENSÃO DO PROCESSO ONLINE | 140 |
| 2.2. DAS RESPOSTAS ÀS PERGUNTAS DO GRUPO III DO QUESTIONÁRIO..... | 141 |
| 2.3. DAS RESPOSTAS ÀS PERGUNTAS DO GRUPO IV DO QUESTIONÁRIO..... | 144 |
| 2.3.1. AS RESPOSTAS DO GRUPO IV.1 | 147 |
| 2.3.2. AS RESPOSTAS DO GRUPO IV.2..... | 153 |
| 2.3.3.COMPARAÇÃO DAS RESPOSTAS ÀS QUESTÕES IV.1 E IV.2..... | 158 |

PARTE IV
CONCLUSÕES

| | |
|--|------------|
| 1. INTRODUÇÃO..... | 162 |
| 2. CONCLUSÕES DO ESTUDO EMPÍRICO..... | 163 |
| 2.1. OS DADOS OBTIDOS ATRAVÉS DAS RESPOSTAS AO GRUPO II DO QUESTIONÁRIO..... | 163 |
| 2.2. OS DADOS OBTIDOS ATRAVÉS DAS RESPOSTAS AO GRUPO III DO QUESTIONÁRIO..... | 163 |
| 2.3. OS DADOS OBTIDOS ATRAVÉS DAS RESPOSTAS AO GRUPO IV DO QUESTIONÁRIO..... | 165 |
| 3. LIMITAÇÕES DO ESTUDO E SUGESTÕES PARA FUTURAS INVESTIGAÇÕES..... | 167 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 169 |
| ANEXO: O QUESTIONÁRIO | 178 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| Figura I.1 - Modelo das Comunidades de Inquirição de Garrison, Anderson & Archer, 2000..... | 21 |
| Figura I.2 - Modelo dos cinco estádios de Gilly Salmon..... | 30 |
| Figura II.1 - Distribuição dos elementos da amostra experimental, consoante o género..... | 78 |
| Figura II.2 - Distribuição dos elementos da amostra experimental, consoante as habilitações académica | 79 |
| Figura II.3 - Distribuição dos elementos da amostra experimental, consoante a idade..... | 80 |
| Figura II.4 - Distribuição dos elementos da amostra piloto, consoante o género..... | 81 |
| Figura II.5 - Distribuição dos elementos da amostra piloto, consoante as habilitações académicas..... | 82 |
| Figura II.6 - Distribuição dos elementos da amostra piloto, consoante a idade..... | 83 |
| Figura III.1 - Sinto que há uma melhor integração na comunidade de aprendizagem quando o professor/tutor utiliza uma expressão mais afectuosa..... | 92 |
| Figura III.2 - Penso que o modo entusiasta com que o professor/tutor contacta o aluno tem impacto na sua aprendizagem..... | 93 |
| Figura III.3 - O cronograma dos momentos de avaliação é fundamental para a boa prestação dos alunos | 94 |
| Figura III.4 - Penso que, para que se construa uma comunidade virtual de aprendizagem, o papel desempenhado pelo professor/tutor é importante..... | 95 |
| Figura III.5 - As sugestões apresentadas pelo professor/tutor são importantes para a aprendizagem dos alunos | 96 |
| Figura III.6 - É decisivo que o professor/tutor relance para debate assuntos ou mensagens colocados pelos alunos e que não foram debatidos pelo grupo..... | 97 |
| Figura III.7 - Sinto que a dinâmica da integração desenvolvida pelo professor/tutor na comunidade virtual de aprendizagem se reflecte no desempenho dos alunos..... | 98 |
| Figura III.8 - Noto que a participação frequente do professor/tutor no bar ou no "ciber-café" é relevante para os alunos..... | 99 |
| Figura III.9 - Na avaliação sumativa o comentário do professor/tutor aos trabalhos finais reflecte-se no desempenho posterior dos alunos..... | 100 |
| Figura III.10 - Acho que o professor/tutor deve resolver os problemas técnicos que os alunos enfrentam ... | 101 |
| Figura III.11- A capacidade organizativa do professor/tutor na estrutura do módulo é relevante para uma boa aprendizagem dos alunos..... | 102 |
| Figura III.12 - Penso que a disponibilidade do professor/tutor para esclarecer dúvidas durante a realização das tarefas é importante na aprendizagem dos alunos..... | 103 |
| Figura III.13 - O professor/tutor é um actor importante no papel de incentivador do processo de aprendizagem individual e colectiva, "um-para-um" e "muitos-para-muitos"..... | 104 |
| Figura III.14 - Acredito que materiais de aprendizagem diversos (recursos multimédia, AO, links, textos), apresentados pelo professor/tutor, contribuem para estimular a aprendizagem..... | 105 |

| | |
|--|-----|
| Figura III.15 - A diversificação de estratégias no processo online (trabalhos de equipas, ensaios,pequenos projectos, working papers, portfólios) é importante para uma melhor aprendizagem..... | 106 |
| Figura III.16 - Sinto que a existência do contrato de aprendizagem é fundamental para a clarificação das expectativas do aluno..... | 107 |
| Figura III.17 - O facto de o professor/tutor desaprovar intervenções menos consistentes, nos fóruns, constitui um incentivo para o trabalho futuro..... | 108 |
| Figura III.18 - Acredito que o "ciber-café" é um espaço de descontração e descompressão..... | 109 |
| Figura III.19 - Já aconteceu sentir que um elogio do professor/tutor sobre a intervenção de um aluno tem um impacto no seu desempenho..... | 110 |
| Figura III.20 - O conhecimento dos instrumentos de avaliação final (trabalhos, projectos, working papers, portfólios, exames) reflecte-se na prestação dos alunos..... | 111 |
| Figura III.21 - Sinto que a existência de critérios de avaliação bem explicitados ajuda a atingir melhores resultados..... | 112 |
| Figura III.22 - Acredito que as mensagens do professor/tutor sobre a ausência do aluno nas actividades contribuem para uma maior motivação..... | 113 |
| Figura III.23 - O conhecimento do peso relativo das diferentes avaliações é importante para o aluno poder dimensionar o seu estudo..... | 114 |
| Figura III.24 - O feedback imediato é decisivo para o progresso do aluno..... | 115 |
| Figura III.25 - É fundamental que o professor/tutor percepcione que os alunos trabalham a um ritmo adequado..... | 116 |
| Figura III.26 - A definição de objectivos de avaliação do módulo contribui para a aprendizagem dos alunos..... | 117 |
| Figura III.27 - É indispensável que o professor/tutor saiba gerir uma comunicação assíncrona..... | 118 |
| Figura III.28 - Acho que é essencial que o professor/tutor proponha linhas de discussão produtivas..... | 119 |
| Figura III.29 - Num curso online é importante que o professor/tutor encerre as linhas de discussão improdutivas..... | 120 |
| Figura III.30 - Acho que é função do professor/tutor resolver os problemas técnicos que os alunos possam ter com a plataforma..... | 121 |
| Figura III.31 - É tarefa do professor/tutor conhecer recursos de interesse da web e referi-los aos estudantes..... | 122 |
| Figura III.32 - O conhecimento dos instrumentos de avaliação contínua (baseada na participação das discussões em grupo - de trabalho ou turma) é decisivo para a prestação dos alunos..... | 123 |
| Figura III.33 - A presença de um professor/tutor é o aspecto que mais valorizo num curso online..... | 124 |
| Figura III.34 - Competências de comunicação online | 125 |
| Figura III.35 - Competências técnicas..... | 128 |
| Figura III.36 - Competências sociais..... | 130 |
| Figura III.37 - Competências de avaliação..... | 133 |
| Figura III.38 - Competências ao nível da metodologia | 136 |
| Figura III.39 - A interacção estabelecida com o professor/tutor..... | 141 |
| Figura III.40 - A relação estabelecida com o professor/tutor na aprendizagem..... | 143 |

| | |
|--|-----|
| Figura III.41 - A actuação do professor/tutor no curso..... | 144 |
| Figura III.42 - Uma situação em que a actuação do professor/tutor mais tenha contribuído para a sua aprendizagem durante o curso..... | 146 |
| Figura III.43 - Uma situação em que a actuação do professor/tutor mais tenha marcado negativamente a sua aprendizagem durante o curso..... | 147 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|----|
| Quadro I.1 – Diferenças entre Grupos de trabalho tradicional e de Aprendizagem cooperativa..... | 12 |
| Quadro I.2 – Vantagens e Desvantagens da utilização do fórum de discussão..... | 18 |
| Quadro I.3 – Presença de Ensino, Categoria de Concepção e Organização..... | 25 |
| Quadro I.4 – Presença de Ensino, Categoria da Facilitação do Discurso..... | 26 |
| Quadro I.5 – Presença de Ensino, Categoria de Ensino Directo..... | 27 |
| Quadro I.6 – Aspectos que deve reunir o perfil do professor/tutor..... | 51 |
| Quadro I.7 – Funções e Competências do tutor online..... | 52 |
| Quadro I.8 – Características e qualidades do e-moderador..... | 59 |
| Quadro I.9 – Competências dos tutores..... | 62 |
| Quadro I.10 – Questões do estudante e do professor tutor no âmbito do contrato de aprendizagem..... | 68 |
| Quadro II.1 – Organização do grupo II do questionário..... | 86 |
| Quadro III.1 – Consistência interna das Competências..... | 91 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|-----|
| Tabela III.1 – Frequências e percentagens das respostas às questões sobre as competências de comunicação online..... | 127 |
| Tabela III.2 – Medidas descritivas de tendência central e de dispersão aplicadas às informações sobre as competências de comunicação online..... | 127 |
| Tabela III.3 – Frequências e percentagens das respostas às questões sobre competências técnicas..... | 129 |
| Tabela III.4 – Medidas descritivas de tendência central e de dispersão aplicadas às informações sobre as competências técnicas..... | 130 |
| Tabela III.5 – Frequências e percentagens das respostas às questões sobre as competências sociais..... | 131 |
| Tabela III.6 – Medidas descritivas de tendência central e de dispersão aplicadas às informações sobre as competências sociais..... | 132 |
| Tabela III.7 – Frequências e percentagens das respostas às questões sobre as competências de avaliação... | 135 |
| Tabela III.8 – Medidas descritivas de tendência central e de dispersão aplicadas às informações sobre as competências de avaliação..... | 135 |
| Tabela III.9 – Frequências e percentagens das respostas às questões sobre as competências ao nível da metodologia..... | 138 |
| Tabela III.10 – Medidas descritivas de tendência central e de dispersão aplicadas às informações sobre as competências ao nível da metodologia..... | 138 |
| Tabela III.11 – Frequências e percentagens das respostas às questões sobre as competências ao nível do domínio dos conteúdos..... | 139 |
| Tabela III.12 – Medidas descritivas de tendência central e de dispersão aplicadas às informações sobre as competências ao nível do domínio dos conteúdos..... | 140 |
| Tabela III.13 – Frequências e percentagens das respostas às questões sobre as competências ao nível da compreensão do processo online..... | 140 |
| Tabela III.14 – Medidas descritivas de tendência central e de dispersão aplicadas às informações sobre as competências ao nível da compreensão do processo online..... | 141 |
| Tabela III.15 – Aspectos positivos e negativos da aprendizagem durante os cursos online..... | 145 |

PARTE I
ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. BREVE EVOLUÇÃO HISTÓRICA DO ENSINO A DISTÂNCIA

Começamos por fazer uma breve descrição do Ensino a Distância com a sua divisão em quatro gerações, desde a fase inicial, Ensino por Correspondência, até à última fase das Comunidades Virtuais de Aprendizagem e do e-Learning.

Muito embora não exista consenso quanto à organização das gerações, o desenvolvimento do Ensino a Distância pode, historicamente, ser dividido em quatro gerações (Kristiansen, 1996; Lagarto, 1998; Santos, 2000; Aretio 2001; 2007).

A primeira geração de ensino a distância, consensualmente chamada de *Ensino por Correspondência* caracterizou-se, essencialmente, pela troca de documentos em papel (manuais, guias de estudo e/ou outro material impresso) entre o aluno e o professor, enviados através do correio tradicional.

A segunda geração do EAD – *Tele-educação* – caracterizada pela difusão através da rádio, televisão, cassetes de áudio ou de vídeo. Nestes sistemas, a comunicação era efectuada num único sentido, com excepção do telefone e da troca de documentos em papel que completavam a difusão.

A terceira geração do EAD – *Serviços Telemáticos* – caracterizada pela utilização dos sistemas de comunicação bidireccional entre professores e alunos, aproveitando as capacidades da imagem, do som e do movimento para a transmissão de conhecimentos e para a introdução de ferramentas que possibilitavam maior interacção e flexibilidade do estudo.

A quarta geração do EAD – *Comunidades Virtuais e E-Learning* – caracterizada pela proliferação de escolas virtuais, institutos virtuais, turmas virtuais, com cursos e conteúdos acessíveis via Worl Wide Web (www), com possibilidade de 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 mediação entre os vários intervenientes (*e-Learning*).

2. A 4.^a GERAÇÃO DO ENSINO A DISTÂNCIA - O E-Learning

Depois de termos feito a caracterização do Ensino a Distância e a sua divisão em quatro gerações, iremos expor, mais detalhadamente, o que se entende por *e-Learning*, as suas diferentes designações, os modelos pedagógicos aí utilizáveis, o tipo de aprendizagem que se pode desenvolver em *b-Learning* (aprendizagem que admite sessões presenciais e online), e enumeraremos as potencialidades, vantagens e desvantagens do *e-learning*.

2.1. O CONCEITO DE E-LEARNING

O *e-Learning* é frequentemente referido como «aprendizagem electrónica» apresentando-se actualmente, como a forma mais utilizada do ensino a distância, potenciada pelas novas tecnologias de informação e comunicação. Está intrinsecamente associado à Internet e ao serviço WWW, que pelo seu potencial em termos de facilidade de acesso à informação, independentemente do momento temporal e do espaço físico, pela facilidade de rápida publicação, distribuição e actualização de conteúdos, pela diversidade de ferramentas e serviços de comunicação e colaboração entre todos os intervenientes no processo de ensino - aprendizagem e pela possibilidade de desenvolver “hipermédia colaborativos” de suporte à aprendizagem. (Dias & Cação, 2003).

Os mesmos autores reforçam que o *e-Learning* é definido regularmente como «aprendizagem online», mas o seu conceito é bem mais abrangente. É uma forma de ensino, na qual o formando pode assistir às aulas onde e quando entender que lhe é mais conveniente.

Poderão existir no *e-Learning* duas metodologias distintas: auto-formação e aprendizagem colaborativa. Na primeira, o formando trabalha sozinho, definindo ele

mesmo o ritmo de trabalho e método de estudo, enquanto no segundo o formando se integra num grupo de trabalho virtual, com o apoio do formador ou tutor.

O surgimento do *e-Learning* deu igualmente origem a novos formatos de aprendizagem, como é o caso do *Blended Learning*, ou *b-Learning*. Este é um modelo de formação misto, que inclui uma componente online e outra presencial.

A gestão do conhecimento é uma das mais-valias do *e-Learning*, dado que é possível actualizar os conteúdos e inserir nova informação mais rápida e eficazmente.

O valor do *e-Learning* é reconhecido pela União Europeia, que aponta esta forma de ensino como uma das suas principais apostas para os próximos anos, tendo em vista aquilo que define como uma economia baseada no conhecimento.

Gomes (2005) refere que o *e-Learning*, na sua vertente de “*modalidade de ensino/formação (interactiva e/ou colaborativa) a distância*”, pode maximizar o seu potencial ao servir de suporte ao desenho de cenários de educação/formação e de criação de situações de aprendizagem baseadas na exploração de uma imensa quantidade e diversidade de recursos disponíveis na Internet, na partilha de experiências entre todos os participantes, no envolvimento decorrente da participação numa comunidade de aprendizagem no espaço virtual, numa perspectiva empreendedorista do papel do aluno, tudo isto facilitado por uma relação empática com a utilização da Web enquanto tecnologia de suporte.

2.2. VANTAGENS DO E-LEARNING

O *e-Learning* aumentou o acesso a uma grande diversidade de cursos, pelo que existem cursos de todas as áreas e a todos os níveis. O facto do material de estudo estar disponível na plataforma no momento desejado, em qualquer local, desde que ligado à Internet, permite que o aluno possa controlar a sua aprendizagem. “ (Schutte, 1996, cf. Paiva, 2004: 37).

Para Paiva (2004), as virtudes desta metodologia de ensino a distância situam-se na flexibilidade, na acessibilidade, na centralidade do estudante, na convergência com as necessidades do aluno, na racionalização de recursos, na melhor integração dos alunos com dificuldades e ainda na sua interactividade. Outras vantagens da modalidade do ensino online são também apontadas por Santos (2000) entre as quais se destacam:

- interactividade fácil;
- flexibilidade de ensino e aprendizagem;
- flexibilidade do tempo e do espaço;
- ritmo personalizado de aprendizagem e possibilidade de auto-formação;
- maior oferta de cursos online, mais adequados às necessidades actuais;
- possibilidade de valorização pessoal ou profissional;
- permite obter economia significativa de tempo e de deslocações;
- distribuição das tecnologias de informação e comunicação que permitem o acesso e a distribuição rápida de conteúdos mais apelativos;
- permite realizar cursos não existentes na área de residência;
- redução e racionalização dos recursos da entidade de ensino;
- produz métodos e formatos de trabalho mais abertos, que envolvem a partilha de experiências.

2.3. DESVANTAGENS DO E-LEARNING

A implementação de cursos mediados por computador enfrenta alguns obstáculos que resultam do contexto de actuação e das estratégias de ensino. Santos (2000), enumera alguns:

- não gere reacções imprevistas e imediatas;
- os custos de acesso à Internet ainda são relativamente elevados para os alunos, sobretudo se o acesso for feito a partir de casa;
- na representação comum, o ensino online ainda é confundido com o ensino a distância por correspondência com pouca credibilidade;
- a elevada quantidade de informação pode confundir e consumir muito tempo aos estudantes;
- não proporciona uma relação formando/formador típica de uma sala de aula (o que pode não ser um defeito);
- há quem considere que os conteúdos dos cursos online são mais generalistas;
- os alunos devem dominar as ferramentas das novas tecnologias disponíveis, como é o caso dos Newsgroups, chats, fóruns interactivos para a comunicação e envio de ficheiros multimédia.

Paiva (2004: 32) afirma que *«o facto de os cursos de e-Learning serem, hoje em dia, desenvolvidos em plataformas digitais é um obstáculo, uma vez que não obstante a progressiva «amigabilidade» das interfaces, o analfabetismo informático é ainda uma realidade»*. Também aquele autor aponta alguns dos problemas que as camadas estudantis mais jovens enfrentam na frequência de cursos em regime de ensino a distância, como, por exemplo, a autodisciplina, que é necessária para obter resultados satisfatórios neste regime, não é típica das camadas mais jovens de estudantes, nas quais se encontram fortemente radicados os hábitos do horário escolar, do local preciso da aula, da presença física do professor, que proporcionam todo um ambiente de dedicação contínua e disciplinada às tarefas lectivas.

3. A TEORIA CONSTRUTIVISTA E A APRENDIZAGEM COLABORATIVA E COOPERATIVA

Procuraremos descrever as características principais do Construtivismo, o modo como a sua pedagogia perspectiva o papel do aluno e do professor e, por fim, todo o potencial da aprendizagem colaborativa e cooperativa.

3.1. AS CARACTERÍSTICAS DO CONSTRUTIVISMO

Passaremos agora a explicar as características do Construtivismo, teoria fundamental no ensino online.

A natureza construtivista da aprendizagem assenta no pressuposto de que os alunos não são recipientes passivos da informação, mas, pelo contrário, são sujeitos activos na construção do conhecimento através da interacção com o ambiente. A noção básica do Construtivismo é a de que os indivíduos são activos na construção do seu próprio conhecimento, construindo o seu conhecimento baseado nas suas experiências prévias.

De acordo com Johnson, Johnson & Holubec (2002) num ambiente construtivista da aprendizagem aprender transforma-se num processo activo da construção do conhecimento. Com a teoria construtivista aprender é um processo activo. O Construtivismo vê a aprendizagem como uma experiência social, onde o diálogo e a colaboração são cruciais em todo o processo.

Os processos da aprendizagem construtivista devem situar-se em contextos ricos em recursos e materiais de aprendizagem, mas essencialmente que ofereçam oportunidades para a interacção social. Estes contextos devem ser representativos dos tipos de tarefas e problemas em relação aos quais, no futuro, os alunos tenham de

aplicar os seus conhecimentos e capacidades, apontando para uma aprendizagem ligada a contextos de vida real.

Ainda na perspectiva de Johnson, Johnson & Holubec (2002), a aprendizagem deve ser significativa e o processo de ensino-aprendizagem deve passar pelo diagnóstico dos conhecimentos do aluno e basear nesses conhecimentos o processo de ensino-aprendizagem, adequando a aprendizagem ao contexto educativo. Deve-se respeitar o nível de desenvolvimento cognitivo do aluno e seleccionar as estratégias e as metodologias adequadas. O Construtivismo é considerado frequentemente como a pedagogia ideal para a aprendizagem. Num ambiente de aprendizagem construtivista a tecnologia dá aos estudantes maior autoridade para associar activamente as suas aprendizagens e flexibilidade de como, onde e quando estudar. Assim, este ambiente de aprendizagem coloca os estudantes no centro da experiência de aprendizagem e incentiva-os a construir e evoluir activamente nas suas estruturas de conhecimento. A tecnologia permite facilmente que os estudantes reflectam sobre a sua aprendizagem e se questionem sobre as suas habilidades meta-cognitivas.

3.1.1. A PEDAGOGIA DO CONSTRUTIVISMO NA APRENDIZAGEM ONLINE

A pedagogia do construtivismo vê o aluno como um participante activo da sua experiência de aprendizagem. O Construtivismo pode fornecer ambientes de aprendizagem únicos, em que os alunos se sentem desafiados a resolver problemas de forma estimulante.

No ensino online a facilidade de recolha de informação na web, de investigação e de colaboração entre alunos e professores através de fóruns, e-mails e chats, assim como a utilização de materiais educacionais multimédia, tutorias online e outros softwares específicos são vantajosos para a distribuição dos conteúdos em formatos variados. É, assim, possível obter informação relevante em forma de texto, fotografias, vídeo, áudio, tal como proporcionar experiências virtuais que seriam

impossíveis de outra maneira e permitir, tal como já foi referido, múltiplas perspectivas de determinado tema.

A este propósito Lancy (cf. Tam, 1999) refere que os computadores são muito eficazes no desenvolvimento das capacidades do pensamento superior, assim como na definição de problemas, avaliação da informação disponível, resolução do problema e desenho da conclusão apropriada. Assim, o computador passa a ter um papel fundamental no aumento do potencial cognitivo dos alunos, já que funciona como uma ferramenta que ajuda a construção de novas estruturas cognitivas, as quais potenciam uma maior aquisição de conhecimentos.

A pedagogia do construtivismo requer que o professor aja como um facilitador cuja função principal é ajudar os estudantes a serem participantes activos da sua aprendizagem e a fazer conexões entre o conhecimento prévio e o conhecimento novo, bem como de todos os processos envolvidos na aprendizagem

Brooks & Brooks (cf. Tam, 1999) sintetizaram as acções inerentes ao professor construtivista do seguinte modo:

1. incentiva a autonomia do estudante;
2. aceita essa autonomia;
3. utiliza uma variedade de materiais;
4. encoraja os estudantes a usá-los;
5. incentiva os estudantes a utilizarem o diálogo com o professor e com os outros estudantes;
6. estimula os estudantes a colocarem perguntas que levem à reflexão;
7. avalia os estudantes de acordo com a perspectiva colaborativa da aprendizagem;
8. promove o bom relacionamento entre os estudantes;
9. utiliza metáforas.

3.2. A APRENDIZAGEM COLABORATIVA E COOPERATIVA

A aprendizagem colaborativa acontece quando os alunos trabalham em conjunto para atingir os seus objectivos de aprendizagem (Johnson, Johnson & Stanne, 2000). Harasim *et al* (1995) definem a aprendizagem colaborativa como qualquer actividade na qual duas ou mais pessoas trabalham juntas para criar significado, explorar um tópicou melhorar habilidades.

No que se refere à importância da colaboração nos processos de aprendizagem, salientamos as referências de Dillenbourg *et al* (1996): o facto de o indivíduo ter de explicar ao parceiro o que pensa é positivo, tanto para quem explicita (porque necessita verbalizar o seu conhecimento), como para quem ouve e descodifica a explicação (porque toma conhecimento de novas opiniões).

O constante *feedback* entre os indivíduos requer um esforço mútuo de compreensão, o que reforça a dimensão social da colaboração; este aspecto também se verifica na negociação de pontos de vista ou no estabelecimento das regras. Deste modo, é proporcionada a partilha de pontos de vista a partir de situações de conflito, indo ao encontro dos axiomas sócio-construtivistas, que defendem que o indivíduo aprende a partir do conflito entre o que sabe e aquilo com que é confrontado.

Na verdade e de acordo com Johnson, Johnson & Holubec (2002), o trabalho em grupo aumenta a confiança, ao mesmo tempo que reduz a responsabilidade e as iniciativas individuais. A aprendizagem já não se faz de modo isolado e quando tal acontece deve ser adaptada às características pessoais, ao tipo de aprendizagem, às características psicológicas, à motivação e às necessidades.

Harasim *et al* (1995) referem que em sala de aula quase todas as actividades podem ser de cariz colaborativo; estes espaços compartilhados podem tornar-se lugares de experiência ricas e satisfatórias de aprendizagem colaborativa. Isto porque eles facilitam o trabalho com textos e ideias e assim promovem o processo de construir o conhecimento interactivamente.

De acordo com Johnson, Johnson & Holubec (2002), a aprendizagem cooperativa é a relação existente dentro de um grupo de estudantes, que exige:

- . interdependência positiva – o aluno percebe que precisa dos outros para atingir os seus objectivos;

- . responsabilidade individual – cada elemento deve contribuir e aprender. O trabalho do aluno é frequentemente avaliado e os resultados são apresentados quer ao grupo, quer individualmente;

- . habilidades interpessoais – comunicação, confiança, liderança, tomada de decisões e resolução de conflitos são capacidades que permitem aos alunos manter a função do grupo. O professor proporciona os meios para cada aluno obter essas capacidades (skills).

- . promoção da interacção face-a-face – os alunos estimulam os parceiros, ao mesmo tempo que se ajudam, partilham e envidam esforços para aprender. O professor organiza os grupos de modo a que haja uma estreita proximidade física entre os alunos, o que facilita o diálogo;

- . processamento – a reflexão conduz à melhoria do funcionamento do grupo. O grupo necessita de tempo para discutir o cumprimento dos objectivos e para manter a relação entre os seus membros; nesta tarefa o grupo pode ser ajudado pelo professor que deve transmitir feedback, permitindo manter o grupo coeso e interessado pelo trabalho.

Um bom ambiente de aprendizagem por colaboração poderá apresentar um justo equilíbrio entre a aprendizagem pela descoberta e a exploração pessoal. Deve ter-se sempre em consideração as características do aluno quanto à motivação e necessidade de apoio, uma vez que os resultados da aprendizagem dependem da inteligência, dos conhecimentos e das capacidades anteriores, mas também estão condicionados pelas estratégias de aprendizagem.

Os professores que trabalham em ambientes cooperativos têm a oportunidade de comprovar a sua contribuição para a formação cívica do indivíduo, o que se verifica, segundo Johnson, Johnson & Holubec (2002), através de valores como: compromisso perante os outros e perante objectivos comuns; responsabilidade para consigo próprio e para com os outros; apreço pela diversidade; respeito pelos outros e pelas suas ideias, opiniões e atitudes; integridade nas relações; preocupação pelos outros; ser capaz de tomar o ponto de vista do outro.

Podemos então concluir que a aprendizagem cooperativa tem como um dos principais objectivos contribuir para o sucesso académico dos alunos, mas isso só será possível se trabalharem em cooperação, se forem capazes de potenciar as vantagens que o trabalho em grupo proporciona. Deixamos, então, em forma de quadro, as diferenças entre grupos de trabalho de aprendizagem cooperativa e de trabalho tradicional (Freitas & Freitas, 2003):

| Grupos em aprendizagem cooperativa | Grupos de trabalho tradicional |
|---|--|
| ● Interdependência positiva. | ● Não há interdependência. |
| ● Responsabilidade individual. | ● Não há responsabilidade individual. |
| ● Heterogeneidade. | ● Homogeneidade. |
| ● Liderança partilhada. | ● Há um líder designado. |
| ● Responsabilidade mútua partilhada. | ● Não há responsabilidade partilhada. |
| ● Preocupação com a aprendizagem dos outros elementos do grupo. | ● Ausência de preocupação com as aprendizagens dos elementos do grupo. |
| ● Ênfase na tarefa e também na sua manutenção. | ● Ênfase na tarefa. |
| ● Ensino directo dos skills sociais. | ● É assumida a existência dos skills sociais, pelo que se ignora o seu ensino. |
| ● Papel do professor: observa e intervém. | ● O professor ignora o funcionamento do grupo. |
| ● O grupo acompanha a sua produtividade. | ● O grupo não acompanha a sua produtividade. |

Quadro 1.1. – Diferenças entre Grupos de trabalho tradicional e de Aprendizagem cooperativa (Freitas & Freitas, 2003)

4. MODOS DE COMUNICAÇÃO ONLINE

Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem são suportados por redes de comunicação síncrona e assíncrona, bem diferentes da relação de comunicação face-to-face do ensino presencial. Passaremos a descrever em que consiste cada um destes tipos de comunicação, as suas vantagens, bem como as actividades que se podem realizar nestes ambientes suportados por redes síncronas e assíncronas.

A habitual relação professor/aluno baseia-se numa comunicação face-to-face ou oral (o professor comunica a informação que os alunos precisam de obter sobre determinado assunto; os alunos comunicam as suas dificuldades e resultados). Este mecanismo de via dupla, em que os alunos e professores são simultaneamente emissores e receptores, é fundamental no processo educativo.

No *e-Learning* esta comunicação pode ser concretizada, recorrendo aos diferentes elementos da matriz dos media, por duas vias distintas: assíncrona ou síncrona. As tecnologias de comunicação síncrona têm como principal característica o facto de permitirem a comunicação em tempo real entre dois ou mais intervenientes, ao contrário das comunicações assíncronas. Numa comunicação síncrona o formando pode ter um feedback imediato às suas participações, mas tem a desvantagem de ser necessário calendarizar e definir horários de sessões em que todos os formandos se possam encontrar.

As características dos ambientes de aprendizagem suportados por redes síncronas e assíncronas, a natureza das interacções neles desenvolvidas, assim como a sua relação com o processo de ensino-aprendizagem, têm sido objecto de estudo por vários investigadores entre os quais referimos Bonk & Cunningham, Jonassen & Carr, Rintel, 2001(cf. Dias & Miranda, 2002), que consideram que as ferramentas que fomentam a interacção social e as estratégias de ensino centradas no aluno podem transformar a aprendizagem de actos silenciosos e solitários em acontecimentos significativos ricos em discussão e partilha.

Dada a importância de que se revestem estes ambientes na aprendizagem é relevante conhecer e analisar as interações dos alunos perante ambientes proporcionados por redes síncronas e assíncronas e a sua relação com a aprendizagem .

No caso do *e-Learning* revestem-se de alguma importância os aspectos da comunicação. Podemos afirmar que as duas formas de comunicar - síncrona e assíncrona - são imprescindíveis no processo de ensino-aprendizagem, devido à comunicação mediada entre professor-estudantes e estudantes-estudantes. No entanto, na literatura os autores discutem e analisam a importância destas modalidades de comunicação de modo diferenciado (Mendes, Morgado & Amante, 2005; 2007).

Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem podem possibilitar o uso destas modalidades de comunicação, que facilitam o processo de comunicação entre professor e alunos. De acordo com Mendes, Morgado & Amante (2005; 2007) as complexidades da CMC são reflectidas na diversidade dos modelos teóricos que tentam explicar as implicações da comunicação electrónica. As diferentes aproximações não são necessariamente contraditórias, mas enfatizam as qualidades diferentes da CMC.

A riqueza da comunicação assíncrona, em particular os grupos de discussão, têm a vantagem de permitir que os participantes possam pensar sobre as participações dos outros e depois forneçam a sua própria contribuição sobre o assunto, de forma mais reflectida, com todas as vantagens pedagógicas que daí advêm, possibilitando, assim, o desenvolvimento do curso ao ritmo de cada formando. Têm a desvantagem de os formandos se poderem sentir mais isolados e desmotivados, por não haver uma interação em tempo real.

Como é evidente, o ensino a distância, a integração dos computadores e das telecomunicações estão a transformar a comunicação. Em qualquer estabelecimento educacional, uma comunicação bidireccional é crucial; contudo, torna-se ainda mais importante no processo de ensino-aprendizagem a distância devido à comunicação mediada entre professores-alunos e alunos - alunos. Assim, estamos de acordo com Romiszowki & Mason (1996) quando afirmam que em ambientes educativos de ensino

a distância a utilização dos dois modos de comunicação, síncronos e assíncronos, facilita o processo de comunicação entre o professor e os estudantes.

4.1. COMUNICAÇÃO SÍNCRONA

A comunicação síncrona permite que duas ou mais pessoas, em tempo real, participem numa comunicação, mas não necessariamente no mesmo lugar. Para Romiszowki & Mason (1996), a comunicação síncrona é semelhante a ter uma aula como no ensino tradicional face-to-face. Os computadores permitem integrar a tecnologia síncrona, como sejam as salas de conversação, os sistemas de mensagens interactivos, ou as conferências de audio-vídeo.

Passaremos, então, a dar o exemplo de duas formas de comunicação síncrona: o Chat e a Vídeo-Conferência.

No que respeita ao **Chat**, possibilita a interacção em tempo real como forma de estabelecer uma conversação em directo, com um ou mais utilizadores ao mesmo tempo, que estejam nesse momento ligados ao sistema. Cada utilizador escreve a sua participação numa área criada para esse efeito e, depois de enviada para o sistema, pode ser lida numa zona específica da janela da aplicação onde se encontram as diferentes participações e respectivos autores. O chat simula um ambiente de sala de aula, com respostas imediatas entre alunos e professor, devendo ser utilizado para debates de carácter geral.

De acordo com Rodrigues (2004) das muitas formas de utilização de chat no contexto do e-Learning, podemos destacar as seguintes aplicações:

- “Discussão de textos – depois de terem lido um texto, os formandos podem comentá-lo ou discuti-lo numa sessão de chat;
- Apresentação de trabalhos – os formandos podem apresentar, individual ou colectivamente, os resultados das suas actividades ou os trabalhos realizados. Esses trabalhos poderão ainda ser discutidos com o formador e restantes colegas;

- Sessões de brainstorming – podem realizar-se sessões de brainstorming auto-contidas ou como preparação ou “aquecimento” para outras actividades;
- Horário de atendimento virtual – o formador poderá definir um horário durante o qual estará disponível para atender individualmente, ou em pequenos grupos, os formandos, esclarecendo dúvidas, orientando trabalhos, etc. É o equivalente virtual dos horários de atendimento no gabinete;
- Sessões de dúvidas e perguntas – o formador poderá responder em tempo real, e colectivamente, às dúvidas e questões dos formandos;
- Trabalhos em grupo – os estudantes podem ser estimulados ou solicitados para realizarem sessões de chat, no decurso de actividades e trabalhos em grupo.

Contudo outros autores discordam do valor frequentemente atribuído à comunicação síncrona, para além da vertente de socialização e brainstorming (Palloff & Pratt, 1999; Garrison & Anderson, 2004).

Relativamente à **Vídeo-Conferência**, trata-se de uma forma de comunicar em que se envia informação audiovisual, ou seja, para além dos interlocutores se ouvirem também se podem ver. Exige equipamento adequado (câmara, microfone e colunas) e uma boa largura de banda.

4.2. A COMUNICAÇÃO ASSÍNCRONA

A comunicação assíncrona pode ser definida como uma comunicação que não ocorre ao mesmo tempo ou em simultâneo. A comunicação assíncrona é equivalente a escrever uma carta ou deixar uma mensagem no gravador de mensagens. Como exemplos de comunicação assíncrona na comunicação mediada por computador destacam-se os e-mails e os fóruns de discussão. Os meios de comunicação assíncrona tradicionais são: livros, vídeo e audiocassetes.

Para Rourke *et al* (1999), num ambiente de comunicação assíncrona, os alunos podem trocar mensagens entre si e com o professor, em qualquer momento,

apresentar uma contribuição para um tópico de discussão quando lhe for mais conveniente.

A comunicação assíncrona permite uma maior participação dos estudantes, oferece flexibilidade de tempo e de distância, cria o tempo para a reflexão adicional, arquiva e regista permanentemente toda a discussão. Este tipo de comunicação permite a colaboração entre os estudantes, onde todos têm de se organizar eficazmente e tomar decisões, pois as decisões tomadas em equipa têm uma qualidade superior comparada com as decisões individuais, uma vez que as equipas podem processar maior informação, ter conhecimento colectivo, ter a força e a sinergia de talentos diversos.

O processo da tomada de decisões inclui resultados bastantes positivos, tais como satisfação, produtividade individual, participação e maior capacidade de escuta. De acordo com Walker (2005) a tomada de decisões em equipa tem uma influência forte sobre o ambiente colectivo de aprendizagem mais do que do individual. Os ambientes suportados por redes de comunicação assíncrona são tipicamente menos envolventes, focando-se mais na conversação reflexiva do que na imersão. (Jonassen & Carr, 2000).

Passaremos então a descrever as duas formas de comunicação assíncrona, acima indicadas: o correio electrónico e o fórum de discussão.

- **Correio electrónico (e-mail)** – permite o envio de mensagens para um ou mais destinatários simultaneamente. Juntamente com as mensagens enviadas podem ser remetidos ficheiros de qualquer tipo, em anexo, ou seja, os destinatários podem receber um ou vários documentos criados pelo emissor, sendo, contudo, necessário que o receptor tenha instalado no seu computador um programa onde esse ficheiro possa ser aberto.

Esta ferramenta pode estar integrada na plataforma utilizada no curso, ou pode ser uma aplicação independente como, por exemplo, o Outlook.

No caso particular do e-Learning, o correio electrónico pode ser usado, por exemplo, para tirar dúvidas ou trocar informação.

Fórum de discussão – infra-estrutura na qual podem ser discutidos assuntos de forma ampla e participada. O objectivo consiste no lançamento de temas de discussão, que vão sendo desenvolvidos com os contributos de quem quiser participar. À medida que vão sendo acrescentadas participações, estas vão ficando publicamente disponíveis para quem quiser simplesmente consultar ou enviar algum comentário. Os temas são normalmente organizados em árvore: uma entrada para cada tema, que se desdobra nas respostas dadas a esse tema. Algumas vantagens/desvantagens da utilização do fórum encontram-se enunciadas no seguinte quadro.

| Vantagens | Desvantagens |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ● Permite que os alunos coloquem questões e que estas lhes sejam respondidas; ● Favorece a interacção; ● Permite ao professor seguir a evolução do aluno; ● Ajuda a orientar os debates; ● Permite que os alunos tenham tempo para formular questões e respostas; ● São um bom meio para variar a apresentação da informação. | <ul style="list-style-type: none"> ● Alunos podem ficar de fora da discussão, se esta não for moderada correctamente; ● Alunos podem não participar; ● Alunos podem apresentar comportamentos inapropriados; ● Alunos podem ter expectativas irrealistas do professor. |

Quadro 1.2. – Vantagens e Desvantagens da utilização do fórum de discussão

Assim, e adoptando a perspectiva de alguns autores como Turoff (2000), Bishoff (2000), White & Weight (2000), Rodrigues (2004) no contexto de um curso em regime de e-Learning, os fóruns de discussão podem ser usados para suportar diversas actividades.

Uma delas é a **apresentação inicial dos participantes**. No início do curso pode ser criada uma linha de discussão para a apresentação individual dos participantes. O formador pode colocar uma mensagem inicial, definindo o formato geral das apresentações e o prazo durante o qual deverão ser realizadas, podendo, desde logo, responder, introduzindo a sua própria apresentação.

De acordo com aqueles autores, os fóruns possibilitam ainda a organização e dinamização de actividades de **brainstorming**. Durante um determinado período (não demasiado extenso, por exemplo, 48 ou 72 horas) os participantes podem ser convidados a listar ideias e propostas sobre determinada questão. No final, o professor poderá apresentar um relatório a partir do brainstorming.

Da diversidade de actividades que é possível desenvolver, e de acordo com Salmon (2000; 2002), encontram-se, ainda, a **discussão orientada** que possibilita a discussão de um tópico ou assunto, introduzido por uma mensagem (muitas vezes em forma de questão, para resposta dos formandos) do formador. O professor acompanha e orienta de perto a discussão, comentando as respostas dos participantes. Estas discussões podem assumir o formato de **debates** quando são introduzidos no design da actividade, por exemplo, uma discussão orientada, em que os formandos são divididos em dois ou mais grupos, para estudar determinado problema ou perspectivas diferentes sobre esse problema.

Em muitos casos é permitida, ou mesmo estimulada, a **discussão livre** entre os participantes do curso, quer em áreas/linhas de discussão especificamente criadas para esse fim pelo formador, quer em linhas de discussão criadas pelos formandos.

Para além destes tipos de actividade é ainda frequente a **apresentação e avaliação dos trabalhos**, em que o fórum pode ser usado para os alunos apresentarem trabalhos, individuais ou de grupo, que podem ser comentados pelos outros formandos ou pelo formador.

5. MODELOS DE DOCÊNCIA ONLINE

Iremos apresentar e caracterizar, de seguida, três dos modelos de docência online, considerados fundamentais do ponto de vista de enquadramento conceptual e com relevância na literatura.

O primeiro, o *Modelo das Comunidades de Inquirição*, da autoria de Garrison, Anderson & Archer (2000), em que figuram os tipos de presença social, de ensino e cognitiva, pois, segundo estes autores, a aprendizagem ocorre por meio destas três componentes.

O segundo modelo que consideremos fundamental é o *Modelo de Salmon*, que se caracteriza pela existência de diferentes estádios sendo que a função do professor se vai alterando à medida que o curso prossegue. Finalmente, apresentaremos e discutiremos o terceiro modelo, o *Modelo de Proximidade*, o qual estuda os comportamentos de proximidade não-verbal que, quando utilizados por professores, aproximam e melhoram o desempenho dos alunos em sala de aula, verificando-se, assim, uma correlação positiva entre elementos de proximidade não-verbal e o desempenho.

5.1. MODELO DAS COMUNIDADES DE INQUIRIÇÃO

O Modelo das *Comunidades de Inquirição* foi desenvolvido por Garrison, Anderson & Archer (2000), Garrison & Anderson (2003). Segundo estes autores, a aprendizagem ocorre por meio da relação de três elementos: a *presença social*, a *presença de ensino* e a *presença cognitiva*. A primeira é definida pela capacidade de os participantes se projectarem social e afectivamente numa comunidade de investigação. Por *presença de ensino* entende-se a competência dos participantes de, em contexto de

comunidade online, projectarem as suas características pessoais na comunidade de aprendizagem e, por último, a *presença cognitiva*, que se sustenta na integração dos dois elementos anteriores. A figura I.1 permite visualizar a relação entre estes três elementos:

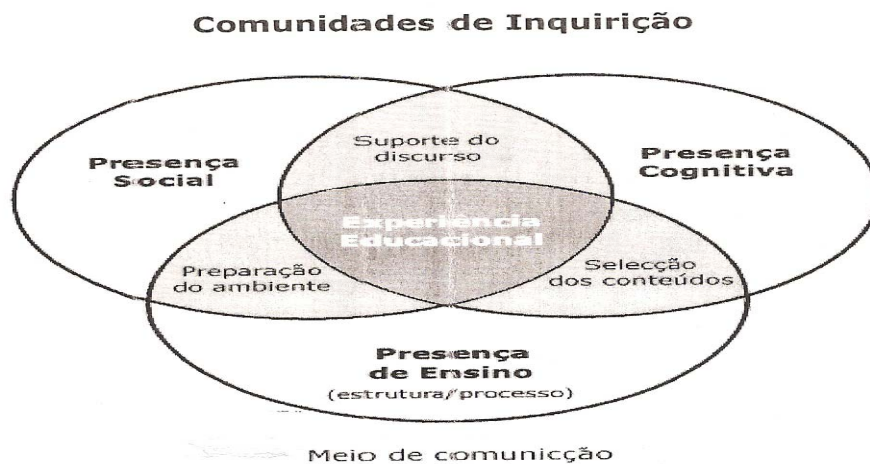


Fig. I.1 – Modelo das Comunidades de Inquirição de Garrison, Anderson & Archer, (2000)

Aqueles investigadores pretenderam conhecer os conceitos e os instrumentos envolvidos na comunicação mediada por computador (CMC) e de que modo as conversas realizadas podem apoiar a experiência educativa. No centro do seu estudo está o modelo das comunidades de inquirição, cujos elementos vão influenciar a experiência educacional online.

5.1.1. A PRESENÇA SOCIAL

A *presença social* tem sido bastante estudada, tanto na interacção electrónica como na presencial, sendo os primeiros trabalhos nesta matéria realizados por Short, Williams, & Christie, (1976). No campo do ensino online eles têm sido desenvolvidos entre outros, por Gunawardena & Zittle (1997), Richardson & Swan

(2003) Rourke, Anderson, Garrison, & Archer, (1999), Walther (1992 cf. Arbraugh & Hwang; 2005) e Anderson & Elloumi (2003), Morgado, 2003a, Mendes, Morgado & Amante, 2005; 2007.

A presença social é a capacidade dos alunos em se projectarem a si mesmos social e emocionalmente, representando-se deste modo como pessoas reais. A presença social para finalidades educacionais não pode ser separada da natureza de uma comunicação educacional (isto é, da presença cognitiva e da presença de ensino).

Anderson et Elloumi (2003) definem presença social como consistindo na capacidade dos participantes de uma comunidade de investigação em se projectarem a si mesmos social e emocionalmente, como pessoas “reais” através do meio de comunicação utilizado.

Garrison & Anderson (2003) dividem a presença social em três categorias: *afectiva* (expressão dos sentimentos e das emoções e de um certo modo de estar), *interactiva* (leitura e compreensão das mensagens) e *coesiva* (compromisso do grupo em torno dos objectivos comuns).

A presença social é, por isso, fundamental numa comunidade de aprendizagem em contexto de ensino online pois, quando uma pessoa diz que concorda ou discorda com o que foi dito, está a transmitir um resultado/um sinal para a comunidade de aprendizagem. Quando se responde com uma emoção/emoticon pode também demonstrar presença social. Contudo, esta deve ir muito além do estabelecimento da presença sócio-emocional e dos relacionamentos pessoais. A coesão requer o foco intelectual e o respeito (Swan & Shin, cf. Garrison, 2006). Estes autores definiram que a coesão do grupo está associada à presença social e aos resultados de aprendizagem da comunidade. Também a este respeito Garrison, Cleveland – Innes & Fung (cf. Garrison, 2006), referem que o ambiente de uma comunidade de aprendizagem é primeiramente focalizado em termos de objectivos académicos, reforçando a ideia de que uma comunicação afectiva pode ser importante, mas não suficiente para as finalidades educacionais.

Segundo Garrison & Anderson (2003) tanto o contexto verbal e visual, como a linguagem corporal e a entoação verbal fazem grande diferença na maneira como a mensagem é interpretada. No contexto online esta mensagem será suprida ao estabelecer familiaridade por meio de saudações, palavras de encorajamento, ênfase paralinguístico (letras maiúsculas, uso de emoticons) e descritores pessoais.

Também Palloff & Pratt (2001; 2003) referem que a função da presença social numa comunidade de investigação online tem como finalidade apoiar os objectivos cognitivos e afectivos da aprendizagem, na medida em que estimula, favorece e apoia o pensamento crítico. Em termos afectivos, a presença social favorece as interacções grupais e promove a integração académica, social e institucional, contribuindo desta forma para reduzir as taxas de desistência, tendencialmente mais elevadas em aprendizagem a distância.

Podemos concluir que a presença social não deve ser medida apenas pela quantidade de interacções que os participantes estabelecem entre si. A finalidade da presença social em contexto educacional é a de criar as condições para as discussões reflexivas e para conseguir colaborativamente objectivos educacionais de grande valor.

Picciano (2002) enumera alguns itens que permitem aumentar a presença social em cursos online:

- Promover a comunicação nos fóruns de discussão;
- Incentivar os alunos a apresentarem sínteses das suas leituras, com consequente feedback do professor e também dos colegas;
- Incentivar apresentações da matéria pelos vários grupos;
- Respostas prontas por mail, às dificuldades específicas dos estudantes;
- Uso de um estilo informal na comunicação entre o professor e os alunos, através do uso de nomes próprios, expressando opiniões pessoais ou utilizando “emoticons”.

5.1.2. A PRESENÇA DE ENSINO

Anderson & Elloumi (2003) definem *presença de ensino* como, a concepção, facilitação e direcção da processo social e cognitivo com a finalidade de conseguir resultados de aprendizagem pessoalmente significativos e educacionalmente proveitosos.

A *presença de ensino* inclui a concepção, facilitação e a orientação dos processos sociais cognitivos com o objectivo de conseguir bons resultados de aprendizagem com significado a nível pessoal e educacional. (Garrison, Anderson & Archer, 2000).

A *presença de ensino* pode ser discutida como um mecanismo para alicerçar a distância transaccional entre o aluno e o professor, associado normalmente ao ensino a distância (Moore, 1973; 1983, cf. Arbaugh & Hwang, 2005). Para estes autores são três os papéis críticos que o professor desempenha no processo de criar a presença de ensino em contextos de cursos online: o primeiro diz respeito à concepção e organização; o segundo, ao discurso facilitador (originalmente referido como criação de compreensão) e o terceiro ao ensino directo.

■ *Concepção e Organização*

Anderson *et al* (2001), citados por Arbaugh (2005), descrevem a concepção e organização dos aspectos do ensino em presença como o planeamento, a concepção, a estrutura, o processo, a interacção e a avaliação do curso. Os professores devem prestar atenção a estes aspectos num curso online, porque as normas da sala de aula tradicional estão ausentes. (Anderson, 2002; Coppola *et al*, 2002; Paloff & Pratt, 1999, cf. Arbaugh, 2005). Algumas das actividades que podem ser inseridas nesta categoria de ensino em presença, são: apresentação de trabalhos em power point, pequenas notas sobre o curso, mini-palestras em áudio e vídeo, fornecimento de material didáctico, cronograma com as actividades individuais e em grupo. Estas actividades podem ser

concluídas antes do curso iniciar ou podem ser ajustadas consoante o avanço do curso. (Anderson *et al*, 2001).

Das três categorias do ensino em presença, a Concepção e Organização é a mais importante, pois se não houver um cronograma das actividades do curso, apresentação de materiais didácticos e ausência de critérios de avaliação, será o caos. (Berger, 1999; Hiltz & Wellman, 1997, Arbraugh, 2005). Garrison & Anderson (2003) sistematizam do seguinte modo os indicadores e exemplos ilustrativos desta categoria:

| Indicadores | Exemplos |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ● Definição do curriculum ● Especificação de métodos | <ul style="list-style-type: none"> ● “Esta semana iremos discutir...” ● “Vou dividir-vos em grupo e irão debater...” |
| <ul style="list-style-type: none"> ● Estabelecimento de parâmetros do tempo ● Utilização adequada do medium | <ul style="list-style-type: none"> ● “Por favor coloquem uma mensagem até sexta-feira...” ● “Tentem focar aspectos apontados por outros quando contribuírem...” |
| <ul style="list-style-type: none"> ● Definição da netiquette ● Comentário sobre os conteúdos do curso (nível macro) | <ul style="list-style-type: none"> ● “Escrevam mensagens curtas...” ● “Esta discussão pretende dar-vos um conjunto de instrumentos e competências que poderão utilizar para decidir quando e como usar diferentes técnicas de investigação.” |

Quadro 1.3. – Presença de Ensino, Categoria de Concepção e Organização

■ *Facilitação do Discurso*

Esta categoria do ensino em presença está associada à partilha de conhecimentos, à identificação de áreas de consenso e desacordo e à tentativa de chegar a um entendimento para atingir os objectivos do curso; está relacionada com uma ideia de contacto permanente entre alunos e professores e com a reciprocidade e cooperação entre alunos.

O tutor deverá rever e comentar as intervenções dos estudantes, levantar questões e orientar a discussão na direcção desejada, de forma a manter eficiente a discussão. A facilitação do discurso deve ser feita entre o professor/tutor e a

comunidade de aprendentes. (Rovai, 2001; 2002). Garrison & Anderson (2003) apresentam os indicadores e respectivos exemplos que ilustram esta categoria:

| Indicadores | Exemplos |
|---|---|
| ● Identificação de áreas de acordo/desacordo | ● “José, a Maria deu um exemplo muito sólido que contraria a sua hipótese. Quer comentar?” |
| ● Procura de consenso/compreensão | ● “Penso que o João e a Maria estão a dizer essencialmente a mesma coisa.” |
| ● Encorajamento, reconhecimento ou reforço das contribuições dos estudantes | ● “Obrigada pelos comentários tão pertinentes.” |
| ● Estabelecimento do clima de aprendizagem | ● “Não se sintam inibidos em “pensar alto” no fórum. Afinal, este é um lugar para experimentar ideias.” |
| ● Motivar a participação, promover a discussão | ● “Há algumas reflexões sobre este assunto? Alguém quer comentar?” |
| ● Avaliação da eficácia do processo | ● “Acho que estamos a afastar do assunto.” |

Quadro 1.4 - Presença de Ensino, Categoria da Facilitação do Discurso

■ *Ensino Directo*

O ensino directo está relacionado com o incremento do contributo das ideias do tutor, com o seu conhecimento de livros, artigos, materiais. Esta categoria de ensino está associada à avaliação do discurso e à eficácia do processo educacional. Garrison & Anderson (2003) inventariam os indicadores e exemplos correspondentes desta categoria:

| Indicadores | Exemplos |
|---|---|
| • Apresentação de conteúdo/questões | • «Bates afirma...o que é que pensam?» |
| • Focar a discussão em aspectos específicos | • «Acho que isso não nos leva a lado nenhum. Peço-vos que pensem no seguinte...». |
| • Resumir a discussão | • «A questão inicial era ... o João disse...a Maria disse...concluimos que ...ainda não abordámos...». |
| • Confirmar compreensão através da avaliação e feedback explicativo | • «Está perto ... mas não teve em conta que ...isto é importante porque..». |
| • Diagnosticar más interpretações | • «Lembrem-se que Bates está a falar do ponto de vista administrativo, portanto tenham cuidado quando dizem...». |
| • Injectar conhecimentos de diversas fontes (livros, artigos, Internet, experiências pessoais, links) | • «estive numa conferência com Bates e ele disse...podem encontrar as actas em http://www... ». |
| • Responder a preocupações técnicas | • «Se quisermos incluir uma hiperligação na vossa mensagem, têm de...». |

Quadro 1.5 - Presença de Ensino, Categoria de Ensino Directo

Podemos, então, concluir que a criação da presença de ensino, como os autores salientam, vai além das tarefas formais do professor, inicia-se por ele, mas em alguns casos específicos pode ser assumida ou delegada nos alunos, tendo em vista as suas contribuições no sentido de criar uma comunidade de aprendizagem.

5.1.3. A PRESENÇA COGNITIVA

Garrison & Anderson (2003) definem a presença cognitiva como aqueles aspectos em que os alunos são capazes de construir e confirmar o significado através de reflexão sustentada e discursar numa comunidade crítica de investigação.

A presença cognitiva está fortemente associada ao pensamento crítico, à resolução de problemas, à tomada de decisões e à capacidade dos alunos em

construírem e confirmarem o sentido através de reflexão sustentada e do discurso (Garrison, Anderson & Archer, 2000). Assim, o desafio dos tutores é o de proporcionar uma estrutura e uma orientação que incentive e suporte toda a aprendizagem, sendo uma vantagem a aprendizagem assíncrona. Identificar a ideia central e solicitar aos estudantes que reflectam e partilhem as suas ideias, é o primeiro objectivo do professor.

Como refere Prawat (cf. Garrison, 2006), os estudantes necessitam de ser confrontados com uma “ideia grande” e devem ser motivados para serem reflexivos e construírem o seu próprio pensamento. Assim, a prática mais eficaz em estabelecer a presença cognitiva com a aprendizagem é preocupação do professor/facilitador que deve modelar o inquérito reflexivo e, assim, aumentar a consciência metacognitiva. Os estudantes desenvolvem a sua própria aprendizagem e aprendem a controlar e desenvolver o seu próprio conhecimento, ganham a habilidade e a confiança de serem auto-dirigidos. Neste sentido, o professor deve participar nas discussões, mas não deve controlar e dominar as discussões.

Tem sido referido que as discussões online permitem uma maior investigação e experimentação, favorecem o pensamento divergente, a exploração das perspectivas múltiplas, assim como a percepção complexa, quando comparadas com as discussões face-to-face, numa sala de aula tradicional. Picciano (2002) propõe como exercício encorajar a reflexão através de perguntas abertas estimulantes, apoiando pontos de vista diferentes e modelando a participação de todos, de modo a terem comportamentos cognitivos desejados.

Meyer (cf. Garrison, 2006), constatou que a pergunta que o professor coloca no início das discussões influencia o nível de respostas dos estudantes. Também a este propósito Arnold & Ducate (cf. Garrison, 2006), verificaram que as perguntas ou as actividades desempenham um papel importante nas discussões dos estudantes.

De realçar, também, que no contexto de aprendizagem assíncrona os alunos são convidados a serem responsáveis perante a aprendizagem, focando toda a sua atenção na oportunidade da reflexão e da construção do conhecimento, bem como na capacidade de colaborar e de construir o conhecimento. Para usar eficazmente a

comunicação escrita, aos alunos devem ser dadas oportunidades de rever e melhorar os seus comentários e ideias. A utilização da aprendizagem assíncrona requer planeamento, estrutura e facilitação de discurso.

5.2. MODELO DOS ESTÁDIOS DE GILLY SALMON

Uma investigação recente sobre o papel que é atribuído ao professor nos contextos de ensino online é apresentada por Salmon (2000), num trabalho que propõe uma interpretação da interacção online, influenciada, quer pelo suporte tecnológico, quer pela actuação do tutor, cujas funções vão mudando à medida do desenvolvimento da aprendizagem.

Este estudo resulta da reflexão da autora ao longo de dois anos, com base nos cursos de formação de tutores e na extensa investigação/acção que desenvolveu. Concluiu que a função do professor se vai alterando à medida que o curso prossegue, distinguindo cinco estádios ou níveis. Cada nível pressupõe que os participantes possuem algumas competências técnicas (canto inferior esquerdo, em cada nível) e exige diferentes intervenções e competências de moderação do e-moderador (canto superior direito, em cada nível), de acordo com a figura I.2:

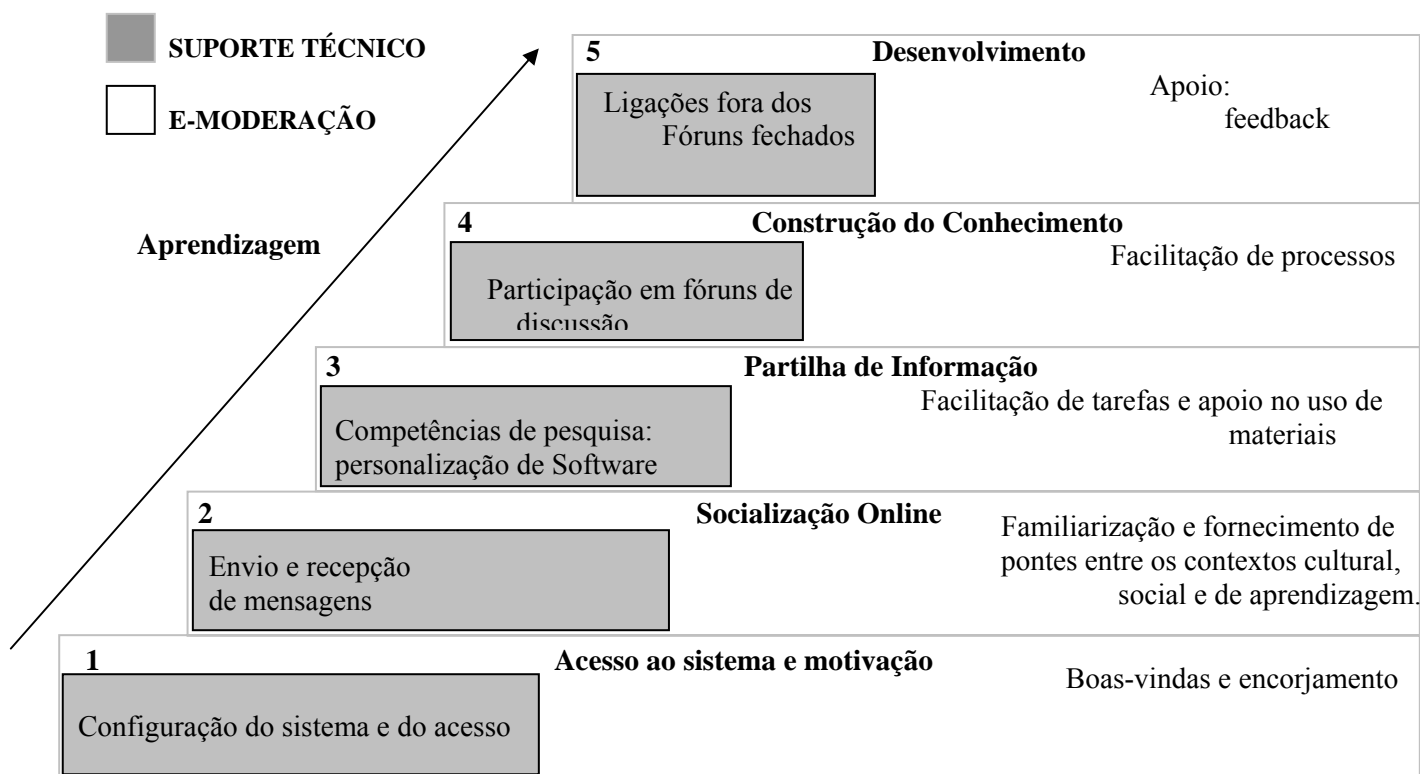


Fig.I.2 – Modelo dos cinco estádios de Gilly Salmon, Adaptado de: <http://www.atomod.com/e-moderating/5stage.shtml>, p. 26

Assim, no primeiro estádio, **acesso e motivação**, que corresponde às primeiras intervenções do tutor, o seu papel é predominantemente de encorajamento; no segundo estádio, de **socialização**, o tutor deve fundamentalmente estabelecer a ponte entre o universo individual e o universo social, para que o espírito do grupo comece a formar-se.

No terceiro estádio, que a autora descreve como de **partilha de informação**, o papel do tutor consiste fundamentalmente em suscitar e apoiar, quer as tarefas colectivas, quer a exploração dos materiais de estudo; no quarto estádio, na **fase da construção do conhecimento**, realizam-se discussões focadas nos conteúdos do curso e a interação torna-se mais colaborativa, o tutor desempenha o papel de facilitador do processo de aprendizagem; no quinto estádio, **desenvolvimento**, os

participantes procuram extrair benefícios adicionais que os ajudem a alcançar as suas metas pessoais, completando o e-learning com outras formas de aprendizagem e reflectindo sobre todo o processo.

Salmon (2000) descreve de forma mais pormenorizada o modelo dos cinco estádios e que passaremos a apresentar:

Estádio 1 - Acesso e Motivação

Esta fase caracteriza-se pelo apoio técnico que o e-moderador fornece na utilização do sistema/plataforma, por um lado, e, por outro, pelas palavras de incentivo e apoio que o moderador dá para que os participantes utilizem a plataforma assiduamente. O papel do moderador nesta fase é, pois, fundamental: dar as boas-vindas aos participantes, ajudar os alunos a ultrapassar a ansiedade e alguma falta de confiança inicial na utilização da plataforma, encorajar os alunos a visitar regularmente o curso, explicar as regras de funcionamento do curso, elucidar claramente o que espera dos estudantes e o tempo que é previsto dedicarem às discussões. Este estádio considera-se terminado quando os participantes colocam as suas primeiras mensagens.

Estádio 2 - Socialização

Esta etapa caracteriza-se pela fase onde se constrói uma “cultura de grupo”. O e-moderador deve encorajar o grupo a trabalhar de forma colaborativa, apoiar os alunos a navegar, participar nas actividades propostas e mostrar todas as potencialidades do grupo. Nesta fase a empatia que se estabelece no grupo é fundamental, pois vai marcar o desenvolvimento do curso e as discussões relacionadas com o conhecimento entre os participantes. A importância de uma área de cariz mais social, como o café ou o bar, é fundamental para assegurar uma socialização eficiente. Este estádio cessa quando os participantes começam a partilhar um pouco de si próprios e a fomentar um verdadeiro conhecimento interpessoal.

Estádio 3 – Partilha de informação

Esta etapa caracteriza-se pelo facto de o professor guiar o trabalho dos alunos, valorizando a partilha da informação e ajudando a organizá-la, estabelecendo

ligações, focando e resumindo as temáticas em discussão, avaliando se as estratégias que os estudantes utilizam para trabalhar o volume de informação são as mais adequadas. Neste estágio o moderador deve ser célere a responder às dificuldades mostradas pelos alunos, dando todo o apoio e orientação no desenvolvimento das estratégias adequadas à gestão de informação (pesquisa, selecção, organização e partilha), visto que as competências de muitos participantes, nesta fase, podem ser ainda deficientes. Antes de passarem ao estágio 4, é essencial que os alunos dominem a troca de informações nas discussões.

Estádio 4 – Construção do conhecimento

Este estágio caracteriza-se pela construção do conhecimento; aqui há lugar para a colaboração e construção do conhecimento. O moderador deverá incentivar os alunos a aprenderem uns com os outros, confrontando os seus pontos de vista, questionando e focando a informação obtida. Deverá também gerir conflitos, dar feedback e fomentar a aprendizagem colaborativa, com a resolução de problemas ou com a aplicação prática do conhecimento. Nesta fase o tutor deve adoptar um papel “silencioso”, dando espaço aos alunos, de forma a que estes possam interagir entre si e criar os alicerces para a construção do conhecimento. É também nesta fase que se assiste a um esbatimento entre moderador e participantes.

Estádio 5 - Desenvolvimento

O papel do moderador nesta fase caracteriza-se por promover o pensamento crítico, já que é neste estágio que os alunos desenvolvem padrões de pensamento mais complexos, de meta-cognição e meta-aprendizagem. O aluno reflecte sobre o seu trabalho colaborativo, faz um balanço das aprendizagens realizadas com as experiências que estabeleceu com o grupo, reflectindo sobre a sua progressão ao longo do curso. Para Salmon, este estágio é o que traduz de forma mais clara o paradigma construtivista da aprendizagem.

5.3. O MODELO DE PROXIMIDADE/IMMEDIACY

De acordo com a revisão da literatura sobre o estudo do comportamento de “Proximidade” - “*immediacy*” - este conceito refere-se a comportamentos de comunicação que reduzem a distância física ou psicológica entre os indivíduos e que promovem a afiliação (Arbaugh, 2001; O’Sullivan et al., 2004; Witt et al., 2004).

A manifestação de comportamentos de *proximidade (immediacy)* pelos professores foi entendida como uma das dimensões mais poderosas da comunicação não verbal e um dos modelos mais estudados (Swan, 2002; Slane & Leak, 1979; McCroskey et al, 1996). Os comportamentos não-verbais que foram indicados como fortemente influenciadores das manifestações de proximidade são: o tom da voz, o ritmo vocal, o contacto visual, o sorriso, a tensão corporal, os movimentos do tronco e dos membros (Burgoon, Birk & Pfau, cf. McCroskey et al, 1996).

Muita investigação efectuada sobre os efeitos da proximidade na aprendizagem dos alunos em sala de aula foi baseada na proximidade como um todo e não dividida em proximidade verbal e não-verbal. Os resultados da investigação produzida por Allen & Shaw (1990), Christophel (1990), Rodriguez, Plax, & Kearney (1996), Menzel & Carrell (1999) mostraram a existência de uma correlação positiva entre o uso de comportamentos de proximidade e a aprendizagem geral do aluno (McCroskey et al,1996).

De acordo com esses resultados, os estudantes têm melhor desempenho em sala de aula e trabalham mais, quando observam comportamentos e manifestações de elevada proximidade dos professores, ao contrário de quando observam um professor com baixa proximidade. (Christophel, 1990, cf. McCroskey et al, 1996).

Um estudo realizado por Rodriguez, Plax & Kearney (1996), citado por McCroskey et al, (1996) indica que a forma principal pela qual a proximidade interage com a aprendizagem é através de um modelo afectivo da aprendizagem. Neste modelo de aprendizagem, a utilização de comportamentos de proximidade por parte dos

professores aumenta a atitude positiva dos estudantes em relação à matéria em estudo, o que irá desenvolver, conseqüentemente, a capacidade de o estudante aprender o material que lhe é facultado pelo professor.

Alguns investigadores, entre os quais Menzel & Carrell (1999, cf. Witt, 2004), concluíram que a proximidade verbal parece ter impacto na vontade de falar e na aprendizagem aparente dos alunos, embora não tenham conseguido encontrar nenhuma ligação significativa entre a proximidade não verbal do professor e a predisposição do aluno para falar em sala de aula e a sua aprendizagem.

No entanto, outros estudos realizados (McCroskey, Sallinen, Fayer & Richmond, 1996; McCroskey, Richmond, Sallinen & Fayer, 1995, *in* McCroskey *et al*, 1996) revelaram que existe, de facto, uma correlação directa e forte entre a proximidade não verbal e a aprendizagem afectiva dos estudantes. Estes estudos chegaram também à conclusão de que existia uma correlação positiva entre a utilização de comportamentos de proximidade e a opinião favorável do professor sobre o aluno.

Para além disso, de acordo com Christophel (1990) e Mendes, Morgado & Amante (2007), os professores iriam responder de forma mais positiva a estes alunos do que a alunos com reduzida proximidade não verbal. Este facto evidencia uma tendência a criar um ciclo repetitivo de feedback, dado que, ao responderem mais positivamente, serão intensificados os comportamentos de proximidade não verbal, o que irá aumentar a motivação do aluno. Podemos retirar daí uma conclusão experimental: aumentando os comportamentos de proximidade não verbal, podemos aumentar a eficácia geral da interacção.

Quando as interacções de grupo ocorrem online em vez de face-to-face, o contexto mediado por computador apresenta aos membros do grupo alguns desafios de comunicação. Enquanto numa interacção face-to-face as pessoas comunicam normalmente a empatia interpessoal e abordam-se através de pistas não-verbais, tais como o contacto visual, sorrisos, proximidade, toque, posição aberta do corpo e expressividade vocal (Mehrabian, 1971;1981; Wiener & Mehrabian, 1968, cf. Witt,

2004), na comunicação mediada por computador (Mendes, Morgado & Amante, 2005) a ausência da maioria dos canais não verbais requer que essas expressões de envolvimento sejam realizadas através da troca de palavras, ao invés de pistas visuais, modulação da voz, proximidade física ou toque.

A eficácia da comunicação dos grupos online pode ser melhorada pelos seus participantes que fazem uso frequente da proximidade verbal, utilizando palavras para exprimir mensagens de envolvimento normalmente demonstradas por um sorriso, toque ou contacto visual directo. Uma vez que estas pistas de proximidade verbal demonstraram reduzir a distância psicológica entre os formandos de uma aprendizagem à distância (Mendes, Morgado & Amante, 2007; 2005; Hackman & Walker, 1990, cf. Witt, 2004), parece evidente que estes comportamentos de comunicação podem ter efeitos semelhantes em grupos de trabalho online.

Entre os componentes da proximidade verbal encontram-se expressões de participação (*nós vs vocês*), probabilidade (*eu irei vs eu poderia*), mutualidade (*encontrámo-nos vs eu encontrei-a*), proximidade (*estes vs aqueles*), preocupação, abertura, integração e uma panóplia de outras mensagens de aproximação (Gorham, 1988; Jordan, 1989; Mehrabian, 1969; Wiener & Mehrabian, 1968, *in* Witt, 2004).

Os grupos em contexto online que comunicam de forma mais eficaz são provavelmente mais capazes de usar a linguagem verbal imediata que reflecte participação – “devemos, é melhor para nós, o nosso projecto”. Esta linguagem não é somente imediata, mas indica também identificação com o outro e maior proximidade social/relacional. Do mesmo modo a proximidade verbal também está patente nesta frase – “aqui está uma ideia, estes planos, este projecto” – e coloca o objecto de discussão em proximidade com os seus interlocutores, uma vez que este processo pode produzir maior identificação com as tarefas de discussão e tomada de decisão do grupo (Witt, 2004).

Gunawardena & Zittle (1997, cf. Richardson & Swan, 2003), referem que os comportamentos de proximidade do professor/tutor são regidos pelos mesmos

fenómenos que regem a presença social, independentemente do meio de comunicação em causa. Deste modo, tanto o professor como os alunos, quando envolvidos em discussões assíncronas, desenvolvem comportamentos de proximidade que são valores inerentes à cultura online.

O objectivo é diminuir a distância psicológica entre os indivíduos envolvidos em cursos online. As atitudes de proximidade do professor online são especialmente importantes na construção de uma atitude positiva por parte dos alunos em relação à sua aprendizagem e também à satisfação com o curso. Neste sentido, Christophel (1990), referido por Richardson & Swan (2003), observou que a percepção de comportamentos de proximidade, as características pessoais e a motivação do professor estão relacionadas com maiores níveis de aprendizagem dos alunos.

6. O PROFESSOR/TUTOR EM CURSOS ONLINE

São várias as denominações existentes para a designação de professor/tutor no âmbito do e-Learning, pelo que apresentaremos alguns dessas denominações pois envolvem concepções sobre o seu papel e competências. Descreveremos, através de diversa revisão da literatura, os múltiplos papéis que o professor deve pôr em prática antes de começar um curso online, durante e após a conclusão do mesmo, bem como enunciaremos as diferentes funções que diversos autores consideram que o professor/tutor em cursos online deve desempenhar, sendo que muitas destas funções irão repetir-se pelos diferentes autores.

6.1. O PAPEL DO PROFESSOR/TUTOR

No âmbito do e-Learning, os termos professor, formador, tutor, moderador, são associados ao prefixo e- ou às palavras virtual ou online, dando origem a

designações como e-moderador, tutor online, e-professor, e-formador, formador virtual, etc, que são geralmente utilizadas de forma indiscriminada. A este respeito Morgado (2001; 2003a; 2005) refere-se à utilização dos termos professor online, e-moderador ou e-tutor como uma qualquer pessoa que desempenha um papel de apoio à aprendizagem significativa do aluno, sabendo de antemão que a ideia de guia é a que aparece com maior força na designação de tutor.

Assim, podemos definir tutor como aquele que guia e facilita a aprendizagem, enquanto professor é aquele “professore”, que significa “aquele que ensina ou professa um saber”. Ser professor/tutor no ensino online apresenta-se de cariz bem diferente de ser professor no ensino presencial e de ser tutor no ensino a distância convencional. Contudo, o docente continua a ser pensado como um transformador de processos pedagógicos, quer actue em ambiente presencial ou a distância. Nenhum outro elemento pode ser mais relevante na qualidade do ensino do que a competência do professor, especialmente no ensino online.

A importância do professor-tutor assume, pois, um papel central na intermediação do aluno com o conhecimento em ambientes de educação online, percebendo, previamente, que em meios virtuais não se dá tanto destaque à tecnologia, mas sim à qualidade do professor (Miranda, Morgado & Pereira, 2005). Para que o professor virtual desempenhe bem a sua função docente é necessário que tenha em mente o desejo de partilhar conhecimento com os seus alunos, estando o seu principal foco de aprendizagem centrado na aprendizagem dos seus alunos, na eficiência de uma comunicação adequada, na facilitação de uma metodologia que motive, que incentive e valorize o conhecimento e que promova as relações interpessoais na comunidade de aprendizagem.

Heur & King (2004) descrevem o papel do tutor, como sendo um planeador, um modelo, um conselheiro e facilitador, de acordo com as características que passamos a referir .

Planeador

O papel do professor-planeador está relacionado com as competências técnicas e organizacionais. O professor planeador deve ser um líder inspirador de comportamento em toda a comunidade de aprendizagem, deve funcionar como um líder na modelagem do comportamento. Deve indicar claramente todas as direcções que o grupo de aprendizagem deve seguir. Tal como afirma um formando, “ter instruções claras relativamente ao que o professor espera de nós pode fazer a diferença entre uma experiência de aprendizagem positiva e um pesadelo.” Heur & King (2004).

Ajudar os estudantes nos problemas técnicos é uma das funções do planeador. O professor tem de dar resposta e acomodar vários níveis de experiência e conforto com a tecnologia.

Modelo

O professor deve ser visto como um modelo de reflexão, deve ser um modelo na organização, um líder inspirador que indica claramente a direcção que o grupo de aprendizagem deve seguir e quando deve responder às mensagens de forma oportuna. Ao mesmo tempo que os participantes frisaram a importância da aprendizagem partilhada e da igualdade entre o estudante e o professor online, solicitaram igualmente que o professor fosse um líder da modelagem do comportamento online. Muitos de entre eles pediram ao professor para “modelar a reflexão” e “modelar o acompanhamento dos assuntos e a organização”. Outros definiram o papel do professor online como um “líder inspirador”, que deve ser um líder quotidiano, fornecer instruções claras e uma estrutura organizacional.” Um aspecto chave da modelagem é a prontidão. Pôde verificar-se que “caso o líder dê o exemplo de resposta às mensagens e outras correspondências atempadamente, irá motivar os estudantes a fazê-lo.”

Conselheiro

Esta terceira categoria define o professor como um conselheiro, encorajando os indivíduos e criando uma equipa de alunos. Este papel reconhece as repercussões

afectivas da comunicação mediada por computador. Na qualidade de conselheiro o professor deve, de acordo com um aluno, “desafiar as pessoas que estão unidas por um objectivo comum a pensar de forma diferente e experimentar novas metodologias e iniciativas.” Ele deve “motivar os alunos a tomarem iniciativa e responsabilidade pela sua aprendizagem”, disse outro aluno. Ao mesmo tempo que o professor encoraja o pensamento crítico e novas perspectivas, dá apoio moral aos seus alunos. O professor tem de “fomentar um ambiente que mantenha a discussão permanente e origine temas de discussão,” ao mesmo tempo que “disponibiliza apoio e tempo de recuperação aos que apresentam dificuldades, o que inclui inspeccionar os estudantes menos participativos”. Deve estar ciente das diferenças e “trazer diversidade, não apenas ao nível da comunidade, mas do indivíduo.”

Facilitador

Na qualidade de facilitador, o professor desempenha o papel de orientador e estudante. Os professores devem ser formados deste novo modo, para facilitar o sucesso dos alunos e desenvolver uma participação online, uma vez que irão por eles próprios desenvolver a arte de se tornarem um orientador online.”

Um formando afirmou que é importante que “estejamos a aprender todos uns com os outros e não apenas com o professor.” Como um parceiro igual na aprendizagem, o professor, “*que se torna um aluno e passa pelas alegrias e dificuldades de aprender online estará em melhor posição para ajudar potenciais alunos a conceberem programas de aprendizagem apropriados.*” O professor deve igualmente ser democrático, e “dar a todos a oportunidade de expressarem as suas opiniões, respeitar as opiniões e ideias, identificar as necessidades e manter as vias de comunicação abertas.” Outro inquirido sugeriu, “Não domine, mantenha as coisas simples. Coloque questões orientadoras, de resposta aberta, que obriguem a respostas pensadas e fomentem a interacção.”

O professor necessita de ser colaborador, dado que “muita da aprendizagem é realizada através da partilha de histórias positivas e negativas.” “A partilha é a base da

aprendizagem”, conclui um dos formandos. “Não existe melhor forma de integrar os alunos na experiência de aprendizagem do que partilhar os seus interesses.”

Muitos inquiridos reconheceram o processo ou a natureza evolutiva do ensino online com o decorrer do tempo. “Leva bastante tempo até que o professor crie um clima de cooperação e compreensão”. Tal como um deles afirmou, o ensino online é especial. “É centrado no aluno. O professor é envolvido como orientador, conduzindo o grupo em evolução na direcção adequada.”

Comunicador

Um dos papéis cruciais do professor, reiterado por muitos e mencionado na maioria das respostas dos formandos, é o de comunicador. “A chave para o sucesso reside num professor que comunique antes do início das aulas, que fomente a comunicação e colaboração entre colegas, que responda de forma atempada e que forneça feedback crítico.” A quantidade, timing, conteúdo e formato da comunicação entre o professor e alunos é vital nos cursos online, privados de pistas sensoriais face-to-face.

O professor “deve” recordar-se dos três P: preparação, paciência e praticabilidade. Devem estar preparados para tudo: para ouvir e responder às necessidades individuais dos alunos para criar um ambiente de comunicação confortável em que todos os alunos se possam integrar da melhor forma.

Em síntese, pode-se concluir que as responsabilidades e as competências exigidas ao professor online são muito grandes. O professor deverá desenvolver estratégias de comunicação, manter o diálogo, fomentar o espírito de grupo numa comunidade de aprendizagem, ter uma atitude positiva, ser dinâmico, ter a capacidade de ouvir os estudantes, motivar o grupo ao mesmo tempo que é responsável por organizar o calendário com as actividades.

São vários os autores que se preocuparam com o que será uma boa prática pedagógica, no ambiente online. Salmon (2000), por exemplo, propôs um processo de desenvolvimento específico para descrever cada etapa do processo online, cada etapa

apresenta desafios e oportunidades para os professores construírem relações sólidas com os seus alunos em todo o processo de formação online.

Outros autores, entre os quais Palloff & Pratt (1999), propõem um conjunto de características que devem ser tidas em conta na construção de uma comunidade de aprendizagem online: definição e clareza de objetivos e de expectativas, reflexão sobre a liderança a ter no curso, funcionalidade e transparência da técnica do curso. A estratégia especial está em ter vários papéis na construção de uma comunidade de sucesso. Distinguem-se cinco papéis como o professor pode promover uma comunidade de aprendizagem, que incluem os de planeamento do curso, acolhimento, ligação e espelho. Esses papéis enfatizam as responsabilidades organizacionais, enquanto outros se reflectem nos aspectos sociais do curso.

Headley (2005) enumera os cinco papéis que o professor deve assumir no curso online.

Planear o espaço/contexto

A primeira responsabilidade dos professores online é planear o espaço/contexto do seu curso, utilizando a funcionalidade e actividades do curso para criar um grande número de oportunidades de interacção, num interface facilmente navegável. Esta responsabilidade está no núcleo do seu primeiro papel: o de planeador do espaço.

No modelo de Salmon (2000), os dois primeiros passos, “acesso e motivação” e “socialização online”, requerem que o professor dê instruções claras e transmita expectativas de utilização do sistema e do curso; para além disso, através destas fases, os professores têm de criar oportunidades para os alunos se associarem e estabelecerem as respectivas identidades como formandos numa comunidade específica de alunos. O professor deverá colmatar essas necessidades criando oportunidades para que os alunos passem a conhecer o docente, bem como o conteúdo do curso e as expectativas, para que possa existir um conhecimento mútuo. Todos os estudantes devem estar aptos a escrever uma pequena biografia e a apresentar-se com uma

fotografia tipo passe. O professor deve criar um espaço de interação síncrona, sessões todos os sábados, para que os alunos falem sobre as suas preocupações sobre o ensino online, a fim de promoverem a interação social entre os colegas.

Marcar o ritmo

Os professores online devem conceber cuidadosamente não apenas as suas salas de aula virtuais, mas também o timing e o ritmo do curso. Na qualidade de marcadores de ritmo, os professores online devem ter tempo para a interação e a reflexão, permitindo, assim, profundidade, bem como uma aprendizagem abrangente. As experiências satisfatórias para professor e aluno num curso baseado na Internet requerem o reconhecimento de que a preparação, as actividades e os compromissos são um pouco diferentes em comparação com os cursos presenciais. Os professores também devem valorizar a discussão como um instrumento educacional importante, tal como indica a investigação realizada por Swan & Shi (2005), posto que a discussão activa é vista pelos alunos online como um contributo positivo para a sua aprendizagem. No papel de marcar o ritmo, o professor deve reconhecer que discussões proveitosas online requerem mais tempo e que devem permitir maior reflexão do que as discussões face-to-face.

Anfitrião

Em vez de encarar o seu papel nas discussões da turma como moderadores, os professores online devem agir de forma mais subtil nas acções de apoio – como anfitriões. No papel de anfitrião, os professores online orientam os alunos para a experiência da aprendizagem online e respondem às necessidades e preocupações com uma atitude paciente, acolhedora e atenciosa. Este papel é especialmente importante no “acesso e motivação” preliminares e “fases de “socialização online” de Salmon (2000; Headley, 2005). O professor deverá enviar mensagens individuais de parabéns, preocupação e ajuda, tanto através de e-mail como através do correio do curso. Ocasionalmente deverá ligar aos alunos, em especial aos que parecem estar ausentes ou

com maiores dificuldades, e enviar ainda mensagens de grupo com instruções, boas-vindas e encorajamento.

Ligação

Estabelecer e cumprir com estes compromissos pessoais está bastante relacionado com a criação do papel seguinte do professor, que é o de ligação. Os professores online devem garantir que as linhas de acesso à informação e comunicação entre os participantes se encontram abertas e estabelecidas claramente. O professor deverá auxiliar os formandos a estabelecerem ligações uns com os outros, com o conteúdo do curso e entre o seu trabalho no curso e o seu trabalho fora do espaço do curso. Deverá assistir às ligações entre o conteúdo do curso e os papéis e aspirações profissionais dos formandos, “ouvindo” as suas preocupações, problemas, oportunidades e esperanças que os formandos expressam, bem como procurando novas formas de ligar o conteúdo e as actividades do curso às suas necessidades pessoais e desejos. Utilizar uma lista de formandos que inclui o nome de cada estudante, profissão, localização geográfica e endereço de e-mail. Este recurso, fácil de utilizar, permite que cada participante fique familiarizado com os outros e tenha acesso aos mesmos. Por vezes, este facto leva à colaboração em projectos do curso quando os formandos descobrem papéis, preocupações ou espaços geográficos comuns.

Espelho

À medida que o trabalho do curso avança, os professores devem participar em actividades de avaliação. Neste papel de espelho, o professor online dá feedback claro e apropriado para facilitar a aprendizagem do estudante. Os objectivos pessoais do professor neste papel são ajudar os indivíduos a possuírem um guia externo para dominarem o conteúdo do curso, informar os indivíduos do seu nível de sucesso no cumprimento dos compromissos da comunidade e encorajar e desafiar o grupo como um todo. Para fornecer orientações para o domínio da matéria, o professor disponibiliza rubricas de avaliação para trabalhos escritos, auto-testes sobre conceitos-chave e exemplos de trabalhos realizados anteriormente por alunos. Deve ainda encorajar os

alunos a darem feedback relativo à clareza e ritmo do curso, para que possam ser introduzidas as alterações apropriadas, quando necessário.

O professor deve utilizar diversas formas específicas de feedback: feedback pessoal formal e informal, feedback formal de grupo e feedback final para os indivíduos e para a turma como um todo. O feedback informal pessoal é utilizado consoante as necessidades do formando. Por exemplo, enviando frequentemente um e-mail ou uma mensagem de correio, da plataforma do curso, de encorajamento (por ex.: “Onde é que tem andado?” ou “*Espero que as coisas estejam a correr melhor agora*” ou “Deu uma resposta formidável a...”)) a alunos em maiores dificuldades.

Na conclusão do curso, o professor deve fornecer um resumo final que dá feedback sobre os trabalhos finais, um total de pontuação final e uma nota de curso; utilizar o correio do curso e o e-mail para este relatório; encorajar vivamente os alunos a darem feedback formal e informal e também à universidade; utilizar um sistema de avaliação do curso baseado na Internet para feedback anónimo formal.

Conclusão: Estes cinco papéis do professor online vão ajudá-lo a reflectir sobre a construção de uma comunidade de aprendizagem e demonstrar o seu compromisso com os outros. O aspecto social do curso torna-se uma experiência importante para todos os envolvidos.

6.2. FUNÇÕES

Tal como no ensino presencial, o professor num curso em e-Learning tem de actuar como organizador e facilitador da participação dos estudantes/formandos, usando um conjunto de estratégias pedagógicas necessárias para lhes assegurar uma experiência de aprendizagem enriquecedora.

As funções formativas do tutor no contexto do e-Learning são múltiplas: desde a concepção das acções até à sua implementação e condução, passando pela criação de conteúdos, etc. Essas funções podem ser distribuídas por uma equipa de

formação ou executadas pela mesma pessoa. Contudo, há que fazer também a distinção entre o professor-autor e o professor-tutor, embora ambas ocorram no ensino virtual. Enquanto aquele professor desenvolve o curso, escreve e produz o conteúdo, organiza o material e estrutura as unidades do curso, o professor-tutor vai desempenhar a função de promover a interação dos alunos e de facilitar a aprendizagem.

Há um relativo consenso quanto a considerar-se que a chave do sucesso do ensino online se centra na actuação do professor (Bishoff, 2000; Salmon, 2000; Morgado, 2001; 2003a, 2005). Também Rodrigues (2004) afirma que a investigação está constantemente a reforçar a importância dos e-formadores para o sucesso dos cursos online. A sua intervenção no apoio à aprendizagem em regime de e-Learning exige destes e-formadores um amplo leque de competências e habilidades.

Podemos afirmar que cabe ao professor-tutor a responsabilidade de facilitar a criação de uma comunidade de aprendentes, assumindo um papel activo na dinamização das discussões, na manutenção de um espaço de interação informal, tornando-se visível sem dominar as intervenções, incentivando a participação dos alunos de modo contínuo e fornecendo apoio em casos de dificuldade ou de confusão.

Passaremos então a descrever, de forma mais minuciosa, as funções que os diferentes autores atribuem ao papel do tutor:

Moore & Kearsley (1996) referem que compete ao tutor de aprendizagem a distância, entre outras, as seguintes funções, relativamente ao estudante: apresentar os conteúdos do curso; fornecer feedback do progresso; aconselhar; esclarecer dúvidas; responder a perguntas administrativas; aplicar os testes de avaliação e corrigi-los; assegurar a realização das reuniões presenciais previstas no desenvolvimento da formação; constituir-se como elo de ligação entre o aluno e a instituição.

De acordo com a perspectiva de Santos (2000:111) as principais funções dos tutores podem ser enquadradas em três áreas complementares: - *“concepção: definição do modelo, do método, do ambiente, dos conteúdos e das actualizações dos cursos, (em equipa pluridisciplinar, de preferência com conhecimentos sobre a criação de*

conteúdos para o EAD); tutoria: acompanhamento pedagógico, para resposta a dúvidas e para moderação de debates (por exemplo, via web); avaliação: criação, realização e correção dos testes de avaliação pedagógica.”

Por seu lado, Lewis (1988), relativamente a esta questão, apresentou os resultados de um estudo sobre como ser tutor num sistema de ensino aberto onde os inquiridos foram tutores. Assim, no que diz respeito às dificuldades evidenciadas pelos alunos, uma das principais prendia-se com a demora no feedback dado às actividades por eles desenvolvidas; os inquiridos referiram que a forma de ultrapassar esta situação prende-se com o facto de todo o trabalho desenvolvido pelo aluno dever ser apreciado e serem-lhe dados a conhecer os resultados no mais curto intervalo de tempo.

O tutor tem ainda um papel crucial no estabelecimento rápido das comunicações com o estudante. Ou seja, quando o estudante questiona o tutor sobre determinado aspecto, se a resposta não é suficientemente rápida corre-se o risco do nível de motivação do estudante descer. (Holmberg, 1985, cf. Lagarto, 1994).

Para Gilkman (2002), a função do professor transforma-se em tutor, englobando várias dimensões e surgindo como muito importante, não para transmitir conhecimento, mas para guiar o processo de aprendizagem, para aconselhar sobre a utilização de suportes pedagógicos e para orientar e acompanhar os formandos.

Daele & Lusalusa (2003) referem que o tutor deverá ter as necessárias competências ou habilidades interdependentes, de forma a orientar e desenvolver grupos de comunidades de aprendizagem. A aprendizagem em grupo a distância divide-se, em: social, organizacional, pedagógica e técnica.

Na opinião de Lagarto (2002), se o tutor consegue criar uma relação adequada entre os estudantes e a instituição e se transmite aos estudantes uma imagem de segurança, então conseguirá manter a motivação destes elevada, contribuindo para o sucesso global, quer dos alunos, quer da própria instituição. Também para o mesmo autor (2004) umas das competências necessárias ao e-formador relaciona-se com a capacidade de comunicar pela escrita. Em tarefas como a participação dos fóruns é

essencial escrever de forma estruturada e clara, isto porque é através da escrita que o e-formador comunica e faz as sínteses essenciais para a avaliação e trabalho nos fóruns.

Deschryer (2003) aborda o papel do tutor em termos de ajudas a fornecer aos formandos em situações de trabalho colaborativo. Essas ajudas relacionam-se com a constituição do grupo/comunidade e sua comunicação, a elaboração de projectos e sua realização, a organização de ideias e trabalhos, o acesso a recursos educativos, a avaliação do trabalho e o domínio das ferramentas de comunicação.

Do ponto de vista do estudante, o professor online ideal deveria, segundo Higgison (2001):

- facilitar a comunicação a alimentar com a comunidade de aprendizagem;
- monitorizar os contributos de cada um;
- facilitar acesso administrativo e técnico;
- fornecer instruções online;
- fazer uma moderação atempada das discussões do fórum;
- orientar os alunos ao longo do curso;
- motivar;
- tolerar as diferenças;
- ajudar os formandos a atingir os seus objectivos.

No mesmo sentido, Duggleby (2000) considera que, durante um curso online, o professor/tutor deve assumir um conjunto de funções específicas, tais como:

- dar as boas-vindas aos formandos;
- encorajar e motivar;
- monitorizar o progresso da aprendizagem;
- assegurar que os formandos estão a trabalhar no ritmo adequado;
- dar informações, explicar, clarificar e aprofundar;
- dar feedback do trabalho aos formandos;
- assegurar que os formandos estão a cumprir os requisitos exigidos;
- assegurar o sucesso da comunicação;
- facilitar a comunidade de aprendizagem;
- fornecer apoio técnico;
- terminar o curso.

O Institute of Education da Open University do Reino Unido (2001) produziu um conjunto de linhas orientadoras para ajudar a estabelecer e definir a

qualidade da tutoria online dos seus próprios cursos. As suas recomendações focam-se, sobretudo, nas interacções com os estudantes online e consideram, de acordo com Sharpe & Baume, citados por Higgison (2001) que o tutor deve:

- prestar apoio;
- responder a pedidos directos de informação;
- acompanhar as discussões;
- monitorizar a participação dos formandos;
- fornecer resumos e feedback às actividades.

O *feedback*, quer seja escrito ou falado, é um bom guia para determinar a progressão do trabalho. O tutor deve indicar ao aluno: o que fez bem; de que modo pode melhorar ou desenvolver o trabalho específico; de que modo pode alcançar bons resultados em vários trabalhos.

A resposta ao feedback deve ser atempada, mas não imediata. O aluno não deve ser defensivo em relação ao seu trabalho, quando receber feedback. Ao invés disso, deve escutar e tentar retirar proveito construtivo, fazendo o mesmo relativamente às suas competências. O objectivo é melhorar, não debater.

Para Sauv , Wright & St-Pierre (2004), o formador online surge com fun es de instrutor, animador, assistente técnico e gestor de programas de forma o.

Barber  & Badia (2004) consideram que os formadores dos novos espaços virtuais aglutinam as competências do formador presencial e do formador da educa o a distância. Para além deste incremento de competências, acresce ainda a necessidade de gerar e manter uma rela o pedagógica formador-formando e formando-formando, suportada por uma comunica o assíncrona. São necessárias fun es cada vez mais complexas e exigentes. Não significa que desapareçam as competências necessárias   forma o presencial, mas estas modificam-se, transformam-se e adicionam-se a outras necessárias   forma o em rede. Incentivam-se, assim, as fronteiras através das quais se pode introduzir uma maior sobrecarga do trabalho docente.

Deste modo, estamos de acordo com Volman (2005) quando assinala que o papel do professor não se simplifica, pelo contrário, torna-se mais complexo . Gomes (2005), por exemplo, aponta para o surgimento de novos desafios e para este aumento de tempo e de esforço dispendido pelo formador, quando envolvido em modelos de formação online, suportados na interacção e na construção colaborativa do conhecimento.

Apesar de o formador ver as suas funções modificadas, é necessário ter presente que a sua actuação vai depender sempre do modelo pedagógico de formação a distância implementado, pois este modelo vai determinar o tipo de relações que se estabelecem entre formador e formandos.

Neste contexto, importa classificar as três categorias das funções do professor/tutor diferenciadas por Mason (1991): a função organizacional, a função social e a função intelectual, às quais se associam as de avaliação, subscrita por Paulsen (1995).

As *Funções organizacionais*, envolvem o estabelecimento das diversas actividades – por exemplo, os prazos para a realização das tarefas e os momentos mais apropriados para participar no fórum;

As *Funções sociais*, referem-se à criação de um ambiente online amigável e propício para a aprendizagem enquanto as *Funções intelectuais*, considerando a importante função de focar a discussão nos pontos cruciais do debate;

No que respeita às *Funções de Avaliação*, referem-se ao diagnóstico pessoal, à apreciação das ferramentas, à avaliação das várias tarefas realizadas pelos alunos e também à avaliação do próprio ensino.

Por seu lado, Berge (1995) classifica a intervenção dos tutores em quatro áreas:

- Pedagógica (intelectual) – como facilitador educacional, o moderador usa vários métodos para focar a discussão nos conceitos, princípios e competências essenciais;

- Técnica – O moderador tem de fazer com que os participantes se sintam confortáveis com a utilização do software que está a ser usado. O objectivo último do formador é fazer com que a tecnologia seja transparente para o formando;

- Social – deve ser criado um ambiente amigável, que promova a aprendizagem através do incentivo das relações sociais, de modo a incrementar a coesão da comunidade e que vá reflectir-se no aumento da aprendizagem;

- Administrativa – envolve o estabelecimento da agenda, dos objectivos, procedimentos e regras das actividades educativas.

Collison, Haavind & Tinher (2000) dividem o papel do tutor em três categorias:

- “Guia não participante” – abordagem semelhante à dos seminários, com o tutor a dirigir e conduzir as múltiplas discussões que decorrem entre os estudantes, mas não participando em demasiadas interacções directas;

- Instrutor ou líder do projecto: como facilitadores de cursos online, os tutores desempenham um papel instrutivo, devem fornecer feedback, orientar e definir as regras das interacções;

- Líder do processo de grupo: o tutor deve promover a participação de todos nas discussões, guiando e focando essa participação em linhas construtivas.

Por seu lado, a **OTIS (Online Tutoring Skills)** considerou onze funções que um tutor deverá desempenhar: tecnológico; gestor; co-formando; designer; perito em conteúdos; pesquisador; facilitador; assessor; conselheiro/consultor; tutor; mentor.

Hywel Thomas, (cf. Shepherd, 2003), citado por Rodrigues (2004: 5), sintetizou numa mnemónica de 4 P’s, as qualidades que os e-formadores devem possuir:

- **Positivo** – Estabelecer ligações, gerar entusiasmo, manter interesse e ajudar nas dificuldades;

- **Proactivo** – Fazer acontecer, ser um catalisador (quando necessário), identificar quando é necessário agir;

- **Paciente** – Compreender as necessidades de cada um dos formandos e do grupo e ter a flexibilidade de ajustar o curso, na medida do possível, a essas necessidades;

- **Persistente** – Impedir os formandos de se afastarem do foco essencial, resolver os problemas técnicos ou de outra natureza.

Morgado (2001: 11) identifica e caracteriza os vários aspectos que deve reunir o perfil dos professores/tutores:

| |
|--|
| <p style="text-align: center;">Aspectos pedagógicos, Berge, Harasim, Rowntree</p> <p>Englobam todos aqueles aspectos que suportam o processo de aprendizagem, desde as técnicas de ensino directo às técnicas que se centram na facilitação da aprendizagem: fazer perguntas; dar exemplos e modelos; orientar e sugerir; promover a reflexão; orientar os estudantes na exploração de outras fontes de informação; estimular os estudantes para a justificação/explicação e elaboração das suas ideias; dar feedback; proceder à estruturação cognitiva das tarefas; resumir.</p> |
| <p style="text-align: center;">Aspectos de Gestão, Berge, Rowntree, Dugleby</p> <p>Prendem-se com as tarefas de organização e planificação do curso e das actividades de ensino.</p> |
| <p style="text-align: center;">Aspectos Sociais, Mason, Berge, Rowntree</p> <p>Relativos à criação de um contexto social de aprendizagem, onde seja possível o desenvolvimento de relações interpessoais, da coesão de grupo, manutenção do grupo como unidade e contribuindo para ajudar os membros a trabalhar colaborativamente.</p> |
| <p style="text-align: center;">Aspectos Técnicos, Berge</p> <p>Referem-se à contribuição do professor para tornar a tecnologia transparente, permitindo, assim, ao estudante concentrar-se nas tarefas académicas. Numa tentativa de ultrapassar este problema, muitos cursos estão estruturados de modo a que a primeira sequência ou módulo se centre na familiarização com o software/plataforma e com o desenvolvimento das competências de comunicação online. A importância deste papel é revelada nas avaliações feitas por estudantes e professores como sendo um aspecto crítico a salvaguardar.</p> |

Quadro 1.6

– in Morgado (2001:11) Aspectos que deve reunir o perfil do professor/tutor

Também Cejudo (2006: 11) estabelece do seguinte modo a relação entre funções e competências do tutor online:

| FUNÇÕES | COMPETÊNCIAS |
|----------------------------------|---|
| Académica/ Pedagógica | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Responder aos trabalhos dos alunos. ▪ Assegurar que os alunos estão a alcançar um nível adequado. ▪ Desenhar actividades e situações de aprendizagem, de acordo com um diagnóstico prévio. ▪ Fazer comentários globais e individuais às actividades realizadas. ▪ Dar informações, clarificar e explicar os conteúdos apresentados. |
| Técnica | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Transmitir conselhos e apoios técnicos. ▪ Manter-se em contacto com o administrador do sistema. ▪ Utilizar adequadamente o correio electrónico. ▪ Utilizar o software com propósitos determinados. ▪ Assegurar que os alunos compreendem o funcionamento técnico da formação. |
| Organizativa | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Estabelecer o calendário do curso, de forma global e específica. ▪ Organizar o trabalho de grupo e facilitar a coordenação entre toda a equipa. ▪ Estabelecer uma comunicação online com uma determinada lógica. |
| Orientadora | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Assegurar que os alunos trabalham ao ritmo adequado. ▪ Ser guia e orientador do estudante. ▪ Dar feedback público e privado sobre o trabalho e qualidade do mesmo. ▪ Motivar os estudantes para o trabalho. ▪ Informar os estudantes sobre os progressos nos estudos. |
| Social | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Propor actividades para facilitar o conhecimento entre os alunos. ▪ Animar e estimular a participação dos alunos. ▪ Dinamizar as acções formativas e o trabalho em rede. ▪ Dar as boas-vindas aos estudantes que participam no curso online. |

Quadro 1.7 – Funções e Competências do tutor online

6.3. COMPETÊNCIAS

Passaremos a explicar neste ponto o que se entende por competência e a forma quase indiscriminada como se utiliza esta palavra, os vários níveis de competência e como se pode avaliá-los. Seguidamente, enumeraremos e descreveremos

as diferentes competências que são exigíveis ao professor/tutor antes, durante e após o curso online, e as competências exigíveis ao estudante online; posteriormente, enunciaremos algumas regras que o estudante deverá observar nos fóruns de discussão assíncrona e no chat, comunicação síncrona.

6.3.1. DEFINIÇÃO DO CONCEITO DE COMPETÊNCIA

O termo “competência” tem sido utilizado a propósito de várias realidades e em acepções bem diferentes, dificultando a sua compreensão e aplicação. A utilização do termo “competência” é bastante familiar e o seu emprego sempre se deu em referência às pessoas que têm uma qualidade especial para resolver situações complexas e fazer com minúcia determinada coisa.

De acordo com Roldão (2003:18) o conceito de “competência” *“tornou-se muito conhecido nos anos 70, associado, numa das suas traduções inglesas – skill –, ao trabalho orientado por objectivos definidos com grande precisão técnica, proveniente das concepções behaviouristas que marcaram o ensino nessa época e largamente difundidas por autores como Robert Mager ou Benjamin Bloom.”* O conceito de *skill*, dentro de um saber mais amplo, (que pode traduzir-se melhor em inglês como *competency*), é hoje debatido no seu carácter integrador e mobilizador de um conjunto vasto de conhecimentos.

Deste modo, todos os saberes que adquirimos ao longo da vida, os do currículo escolar incluídos, se destinam afinal a tornar-nos mais capazes de exercer competências. A competência, uma vez adquirida, não se esquece nem se perde, mas pode ampliar-se e consolidar-se, sempre.

Perrenoud (1995, cf. Roldão, 2005), define competência como um saber em uso. Esta noção é bastante próxima da de um outro autor central neste domínio, mais ligado ao campo das competências profissionais, Guy Le Boterf (2005, cf. Roldão: 20) que refere que *“competência não é um estado é um processo.”* Ou seja, ao falarmos de

competências referimo-nos ao saber que se traduz na capacidade efectiva de utilização e manejo – intelectual, verbal ou prático – e não a conteúdos acumulados com os quais não sabemos nem agir no concreto, nem fazer qualquer operação mental ou resolver qualquer situação, nem pensar com eles. Os antropólogos falam de “utensílios do pensamento” (“bonnes à penser” na conhecida expressão de Lévy-Strauss, *in* Roldão, 2005, p. 20).

Perrenoud (1996), descreve os vários níveis de competências com que o sujeito se pode defrontar:

- “Situações nas quais pode mobilizar recursos cognitivos, permitindo um tratamento imediato e largamente automatizado;

- Situações nas quais o sujeito necessita, para dominar a situação, de reflectir, ter tempo e investir energia necessária para recombinar, diferenciar e coordenar recursos existentes;

- Situações face às quais o sujeito fica impotente enquanto não adquirir novas competências cognitivas no decurso de um processo de desenvolvimento ou aprendizagem.

O domínio de uma competência é, como vem sendo dito, uma resultante de um processo complexo que só se actualiza e visualiza em contexto ou situação – seja ela uma acção observável ou uma operação mental detectável pela sua expressão em actos, raciocínios, palavras ou relações, contextualmente mobilizadas. Assim, existe competência (ou competências) quando, perante uma situação, se é capaz de mobilizar adequadamente diversos conhecimentos prévios, seleccioná-los e integrá-los adequadamente perante aquela situação (ou problema, ou questão, ou aspecto cognitivo ou estético, etc).”

Gaspar (2001) refere que a competência se manifesta na acção. Logo, se a competência emerge da acção, ela terá de ser permanentemente reconstruída e recontextualizada: é-se competente ou incompetente para determinadas situações, ou seja, é-se competente nuns casos e incompetente noutros.

Competência está, muitas vezes, mais ligada ao que se pode fazer do que ao que se sabe. Assim, há implicações na sua definição, tendo em conta que a competência se revela em contexto; a competência é um resultado que permite entrar em standards em que o desempenho é medido e acreditado. A noção de competência remete para situações nas quais é preciso tomar decisões e resolver problemas. Ser competente é ser capaz de agir de modo pertinente numa família de situações. A transferibilidade está na faculdade de se estabelecer laços, tecer fios, construir conexões entre duas situações.

Na frase de Dewey: “toda a lição é uma resposta” acentua-se que uma competência é qualquer coisa que se sabe fazer; contudo, ela não é um simples saber-fazer ou uma habilitação obtida ou aptidão conseguida. É uma capacidade estratégica, indispensável em situações complexas, independentemente da sua natureza. A noção de competência acarreta a necessidade de tomar decisões e resolver problemas.

Kerka (1998, cf. Roldão, 2005:32), afirma que a competência é *“individualizada, enfatiza resultados – indivíduos que sabem e podem fazer. A competência com base na educação é excessivamente redutora e estreita, rígida e automática e pedagogicamente frágil, ignorando muitas vezes as conexões entre as tarefas, os atributos que subjazem ao desempenho, o significado, intenção ou disposição para agir, os efeitos interpessoais e os aspectos éticos.”*

Gaspar (2001) diz-nos que, para avaliarmos uma competência, temos de fazer tudo o que faríamos para avaliar o que chamamos correntemente de conhecimentos, mas organizando a situação de avaliação numa outra óptica. Assim, temos de organizar a situação (questão, tarefa, actividade, jogo, exame, o que quisermos) de forma a que possibilite expressar, usar, visualizar a competência em causa. Exige-se, pois, ao avaliador – como em qualquer outro campo da vida – a “competência” de criar e conceber as situações que realmente servem para demonstrar se o aprendiz se tornou ou não competente. Esta é, claramente, uma das competências específicas do professor.

6.3.2. COMPETÊNCIAS EXIGÍVEIS AO PROFESSOR/TUTOR

Após termos descrito o que se entende pelo conceito de competência, enunciaremos as competências que são exigidas aos professores. Marques (1993) afirma que ao professor se exige simultaneamente que seja um formador e um técnico e, conseqüentemente, “que forme” e que “se forme”. Identifica quatro componentes desejáveis dos professores, no campo das competências: competências técnicas – qualificações tecnológicas; competências pedagógicas – mais relacionadas com a capacidade de transferência dos conhecimentos técnicos e tecnológicos; competências de relação – ou seja, o conhecimento relativamente ao sector de actividade respectivo e no sentido de acompanhamento das mudanças tecnológicas e sua evolução na dinâmica do mercado de trabalho e competências sociais – para permitir compreender atitudes e analisar as interacções no interior dos grupos, condições de mudança e estilos de vida.

Diversos factores influenciam os resultados do ensino. O papel do professor no sucesso do ensino, incluindo a retenção e sucesso dos alunos, está claramente documentado. Na aprendizagem online, este papel é ainda mais fundamental, dado que o professor tem de auxiliar os alunos a ultrapassarem potenciais barreiras impostas pela tecnologia (tempo e forma como as interacções entre os alunos e o professor ocorrem).

Shank (2004) divide cinco áreas de competências do professor: administrativa, concepção, facilitação, avaliação e técnica, existindo alguma sobreposição entre as mesmas.

Administrativa – O principal objectivo desta área é garantir a operacionalidade do curso para todos os intervenientes e reduzir a sobrecarga excessiva que o curso possa vir a ter para alunos e professores. Para alcançá-lo, é necessário:

- fornecer um roteiro adequado do curso;
- fornecer objectivos claros, de acordo com as expectativas e a reputação do curso;
- fornecer materiais didácticos antes dos alunos terem o plano;
- transmitir alterações e actualizações;
- assegurar que todos os alunos estão prontos a entrar no “barco”, antes do curso começar;
- responder rapidamente às chamadas dos alunos e aos emails, de forma a permitir que os alunos progridam mais rapidamente;
- referir a origem dos problemas e segui-los até garantir a sua resolução.

Concepção – O principal objectivo desta área é garantir a satisfação e os resultados da aprendizagem e depende de o professor:

- planear actividades que permitam aos alunos dar mais significado ao conteúdo;
- dar oportunidade aos alunos de colocarem em prática os seus conhecimentos;
- ajudar os alunos a gerir a sua carga de trabalho;
- ajudar os alunos a avaliar a sua aprendizagem e atingir metas pessoais de aprendizagem;
- incorporar aspectos sociais para melhorar a satisfação, proporcionar um ambiente realista, apresentar múltiplos pontos de vista e superar o anonimato;
- assegurar que os materiais são fáceis de usar.

Facilitação – O principal objectivo desta área é proporcionar benefícios sociais e melhorar a aprendizagem. A sua prossecução supõe da parte do professor:

- estabelecer e facilitar as regras de comunicação dos grupos e as normas de tomada de decisões do grupo;
- dar boas oportunidades para a discussão online, negociação e debate;
- contribuir com recursos externos (online, em papel, outros) e incentivar os formandos a fazê-lo também;
- moderar a discussão, contribuir com conteúdos avançados de conhecimento e opiniões, modelar os métodos desejados de comunicação;
- encorajar a partilha do conhecimento, dúvidas e competências;
- responder às mensagens afixadas adequadamente sem assumir uma posição de destaque;
- reconhecer o contributo dado pelos alunos;
- moderar os conflitos e problemas que surjam no seio do grupo.

Avaliação – O principal objectivo é garantir que os alunos saibam como vão ser avaliados e ajudá-los a cumprir os objectivos do curso. Para prosseguir-lo, o professor deverá:

- fornecer aos alunos critérios claros de classificação, utilizar rubricas, critérios de classificação ou exemplos para ajudá-los a reconhecer as expectativas;
- ajudar os alunos que estão com problemas em concluir os trabalhos;
- permitir aos alunos o acompanhamento da evolução dos trabalhos e o seu impacto na nota final;
- acusar rapidamente a recepção dos trabalhos dos alunos;
- fornecer feedback e ajudar os alunos a emendar os erros, conforme necessário;
- contactar os alunos que não tenham concluído os seus trabalhos e ajudá-los no planeamento para que possam concluí-los.

Técnica – o principal objectivo desta área consiste em ajudar os alunos a superar os problemas técnicos, para o que é necessário o professor:

- conhecer bem todos os sistemas técnicos utilizados no curso;
- ajudar os alunos a compreender os sistemas técnicos;
- reportar os problemas às entidades adequadas e acompanhá-los até garantir a sua resolução.

Salmon (2000) apresenta e discrimina as seguintes características e qualidades do e-moderador- traduzido e adaptado por Morgado (2003b).

| Qualidades | | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|---|
| Características | 1. Confiante | 2. Construtivo | 3. Desenvolvimental | 4. Facilitador | 5. Partilha de conhecimento | 6. Criativo |
| Compreensão no processo online | Confiante no estabelecimento do enfoque da discussão, na intervenção, no julgamento do interesse dos participantes, na experimentação de diferentes abordagens e em um modelo. | Capaz de construir confiança e objectivos online; de saber quem deve estar online e o que devem estar a fazer. | Capacidade de fazer evoluir os outros, agir como catalizador, promover a discussão, resumir, reafirmar, desafiar, monitorizar a compreensão e a incompreensão, aceitar feedback. | Saber quando controlar grupos, quando deixar prosseguir, como atrair os não-participantes, como estabelecer o ritmo da discussão e gerir o tempo online. | Capaz de explorar ideias, desenvolver argumentos, promover linhas de discussão produtivas. | Capaz de usar várias abordagens CMC, desde actividades mais estruturadas a discussões livres e julgar o sucesso das conferências. |
| Competências Técnicas | Confiante na compreensão do software como utilizador; competência razoável na utilização do teclado; bom acesso online. | Capaz de apreciar as estruturas básicas da CMC, e o potencial da WWW e da Internet para a aprendizagem. | Saber como usar características especiais do software do ponto de vista do e-moderador (controlar, arquivar). | Capaz de utilizar características especiais do software/plataforma para analisar a utilização dos estudantes (histórico de mensagens). | Capaz de criar ligações entre CMC e outras características de programas de aprendizagem. | Capaz de usar as funcionalidades do software/plataforma para criar e gerir conferências e construir um ambiente de aprendizagem online. |
| Competências de comunicação online | Confiante em ser cortês e educado na comunicação online (escrita). | Capaz de escrever mensagens concisas, estimulantes e personalizadas. | Capaz de se relacionar com pessoas online (não com a máquina ou o software). | Capaz de interagir através do correio electrónico e conferências e dinamizar as interacções entre os outros. | Capaz de valorizar a diversidade com sensibilidade cultural. | Capaz de comunicar adequadamente sem o apoio de auxiliares visuais. |
| Domínio dos Conteúdos | Confiante em ter conhecimentos e experiências para partilhar e estar disposto e ser capaz de juntar as suas próprias contribuições. | Capaz de encorajar contribuições válidas dos outros. | Capaz de despoletar debates através de perguntas estimulantes. | Ganhar autoridade atribuindo notas justas aos estudantes pela sua participação e contribuições na CMC. | Conhecer recursos de interesse (p. ex. na www) e referi-los aos participantes. | Capaz de animar conferências através do uso de recursos multimédia e electrónicos. |
| Características pessoais | Confiante em ser determinado e motivado como e-moderador. | Capaz de estabelecer uma identidade online como e-moderador. | Capaz de se adaptar a novos contextos de ensino, métodos e papéis. | Mostrar sensibilidade relativamente às relações interpessoais e comunicação online. | Mostrar uma atitude positiva, empenho e entusiasmo pela aprendizagem online. | Saber com o criar uma comunidade de aprendizagem online útil e relevante. |

Quadro 1.8 – Características e qualidades do e-moderador

Smith (2005: 16) faz uma listagem das competências dos tutores, remete para a fonte e assinala se essas competências são importantes para o curso antes, durante e/ou após a conclusão do curso, conforme consta do Quadro I.9.

| Competência | Fonte | Antes | Durante | Depois |
|--|--|--------------|----------------|---------------|
| 1. Agir como um facilitador de aprendizagem, em vez de como um professor. | Paloff & Pratt (2001, p. 36) | | X | |
| 2. Evitar sobrecarregar os novos alunos antes de o curso começar. | Smith (this papper) | X | X | |
| 3. Ser claro sobre os requisitos do curso. | Paloff & Pratt (2001, p. 28) | X | X | |
| 4. Estar disposto a contactar os alunos que não estão a participar. | Paloff & Pratt (2001, p. 31) | | X | |
| 5. Tornar-se um estudante ao longo da vida. | Ko & Rossen (2001, p. 292) | X | X | |
| 6. Comunicar elevadas expectativas aos alunos. | Merisotis & Phipps (1999, p. 17) | X | X | |
| 7. Comunicar as informações técnicas em inglês. | Coghlan (2002, bullet 9) | X | X | |
| 8. Criar um ambiente animador e acolhedor que promova o desenvolvimento da comunidade de aprendizagem. | Paloff & Pratt (2001, p. 32) | | X | |
| 9. Criar um ambiente de aprendizagem que estabeleça as condições do programa – a interacção esperada entre os formandos, as suas responsabilidades e deveres, critérios de classificação, o que devem ou não deve fazer em termos comportamentais e explicar a geografia do curso. | Ko & Rossen (2001, pp. 67 e 71) | X | | |
| 10. Lidar eficazmente com alunos perturbadores. | Ko & Rossen (2001, pp. 67 e 71) | | X | |
| 11. Definir os critérios de participação e classificação. | Ko & Rossen (2001, p. 68) | X | | |
| 12. Desenvolver a reciprocidade e cooperação entre os alunos. | Merisotis & Phipps (1999, p. 17) | | X | |
| 13. Desenvolver as relações sociais. | Segundo Paloff & Pratt (2001, pp. 161-162) | | X | |
| 14. Gerir e administrar eficientemente o curso. | Ko & Rossen (2001, p. 211) | | X | X |
| 15. Utilizar a tecnologia escolhida para apoiar a aprendizagem online. | Paloff & Pratt (2001, pp. 161-162) | | X | X |
| 16. Enfatizar o factor tempo nas tarefas. | Merisotis & Phipps (1999, p. 17) | | X | |
| 17. Incentivar as relações entre alunos e professores. | Merisotis & Phipps (1999, p. 17) | | X | |
| 18. Incentivar os alunos a trazerem exemplos reais do quotidiano para a sala | Paloff & Pratt (2003, p. 134) | | X | |

| | | | | |
|---|--|----------|----------|----------|
| de aula virtual. | | | | |
| 19. Avaliarem-se a si próprios. | Paloff & Pratt (2001, p. 134) | X | X | X |
| 20. Avaliar os alunos. | Paloff & Pratt (2001, p. 134) | | X | X |
| 21. Encorajar uma aprendizagem autónoma e proactiva dos alunos. | Hootstein (2002, 4) | | X | |
| 22. Fazer respeitar por parte todos os alunos as datas de entrega dos trabalhos e a duração acordada dos tempos de trabalho. | Gray, Ryan & Coulon (2004, e-tutoring) | | X | |
| 23. Transmitir feedback atempado aos alunos. | Merisotis & Phipps (1999, p. 17) | | X | X |
| 24. Aproveitar a tecnologia. | Conrad (1999, p.14) | X | X | X |
| 25. Ajudar os alunos a integrarem-se na cultura da instituição. | Gaskell & Mills (2004, p.12) | | X | |
| 26. Ajudar os alunos a desenvolver competências de pensamento crítico. | Pepicello & Rice (2000, p. 52) | | X | |
| 27. Ajudar os alunos a identificar e utilizar técnicas adequadas de aprendizagem. | Pepicello & Rice (2000, pp. 53-54) | | X | |
| 28. Ajudar os alunos a identificar pontos fortes e aspectos a melhorar. | Pepicello & Rice (2000, p. 46) | | X | |
| 29. Manter-se informado das últimas tendências e questões, melhorar continuamente os próprios conhecimentos. | Ko & Rossen (2001, p. 276) | X | X | |
| 30. Manter a dinâmica do curso. | Coghlan (2002, # momentum) | | X | |
| 31. Fazer a transição para o ambiente de aprendizagem online. | Paloff & Pratt (2001, pp. 31 e 36) | | X | |
| 32. Gerir as expectativas dos alunos. | Ko and Rosen (2001, pp. 69-70) | X | X | |
| 33. Direcção a participação, ou seja, caso a participação esteja direccionada no sentido errado. | Paloff & Pratt (2001, pp. 31 e 36) | | X | |
| 34. Modelar a boa participação. | Paloff & Pratt (2001, pp. 24 e 121) | | X | |
| 35. Criar ligações com outras pessoas envolvidas na aprendizagem online. | Ko and Rosen (2001, pp. 291-292) | X | X | |
| 36. Preparar os alunos para a aprendizagem online. | Ko and Rosen (2001, p. 194) | | X | |
| 37. Promover a aprendizagem colaborativa. | Paloff & Pratt (2001, p. 36) | | X | |
| 38. Promover a reflexão. | Paloff & Pratt (2001, p. 33) | | X | X |
| 39. Fornecer a estrutura para os alunos, mas para permitir a negociação e a reflexão. | Paloff & Pratt (2001, p. 36) | X | X | |
| 40. Lembrar-se que existem pessoas que acompanham as palavras no ecrã. | Paloff & Pratt (2001, p. 31) | | X | |
| 41. Respeitar os diversos talentos e formas de aprendizagem. | Merisotis & Phipps (1999, p. 17) | | X | |
| 42. Respeitar as directrizes institucionais. | Smith (This paper) | | X | |
| 43. Respeitar questões de privacidade. | Ko & Rossen (2001, pp. 238-239) | | X | X |

| | | | | |
|---|--|---|---|--|
| 44. Ensinar os alunos sobre a aprendizagem online. | Palloff & Pratt (2001, p. 36) | | X | |
| 45. Traduzir o conteúdo a disponibilizar online. | Moore, Winograd, and Lange (2001, p. 9.3) | X | | |
| 46. Utilizar técnicas de aprendizagem activa. | Merisotis & Phipps (1999, p. 17) | | X | |
| 47. Utilizar as melhores práticas para promover a participação. | Palloff & Pratt (2001, p. 118) | | X | |
| 48. Utilizar o humor. | Coghlan (2002, "Getting Started" bullet 8) | | X | |
| 49. Utilizar a Internet como um recurso. | Ko & Rosen (2001, p. 105) | X | X | |
| 50. Acima de tudo, divertir-se e abrir-se à aprendizagem tanto quanto os alunos que irão aprender com os colegas e consigo. | Palloff & Pratt (2001, p. 36) | | X | |

Quadro 1.9 – Competências dos tutores

6.3.3. *COMPETÊNCIAS EXIGÍVEIS AO ESTUDANTE ONLINE*

Ser estudante de ensino online acarreta um conjunto de competências muito específicas por se trabalhar num contexto de ensino-aprendizagem online (Pallof & Pratt, 2003; Morgado, 2003^a; 2005). Existem várias condicionantes que têm de estar presentes num aluno que vai iniciar um curso online: *autonomia* (quando falamos em autonomia é no sentido de escolher prioridades, estratégias de aprendizagem, organização do horário, de decidir sobre a informação presente, de fazer auto-análise das suas acções, de ter consciência do seu ritmo de aprendizagem); *auto-disciplina* (boa gestão do tempo); *motivação* (esta característica é fundamental, pois será sempre ela que fará com que os alunos mantenham o seu interesse e empenho na construção do seu conhecimento); *adaptabilidade*; *abordagem activa* à aprendizagem; *independência*; *organização*; *auto-direcção*.

Os alunos de um curso online devem também apresentar algumas competências para a comunicação interpessoal, desenvolver habilidades para a colaboração e cooperação e capacidade de trabalho em equipa. A facilidade na expressão escrita e a proficiência na linguagem também ajudam um aluno online.

O avançar de novas perspectivas na educação e as “tecnologias colaborativas” tornam possível a existência de grupos de trabalho, cujos membros partilham entre si as mesmas finalidades, em ambientes que permitem a interacção, a cooperação e a colaboração. Como salienta Figueiredo (2002:2), “*nos ambientes em rede os alunos, membros de comunidades, sentem que a construção do conhecimento é uma aventura colectiva – uma aventura onde constroem os seus saberes, mas onde contribuem, também, para a construção dos saberes dos outros*”.

Não nos podemos esquecer de que a motivação está associada ao trabalho em ambientes colaborativos, pois para aprender é necessário empreendimento e objectivos para alcançar. Nesta linha de pensamento é, portanto, imprescindível o interesse, a motivação e a participação regular dos formandos. O que acontece é que na

situação de formação em ambientes colaborativos, os formandos não passam somente a ser responsáveis pela sua formação, como também responsáveis pela formação dos outros. Passamos, então, a enumerar algumas das competências que os estudantes de cursos online devem possuir, de acordo com Harasim *et al* (1990), e Bullen, (1998):

- a) motivação, responsabilidade e capacidade para a auto-aprendizagem;
- b) liberdade de gerir a sua aprendizagem e a celeridade do estudo;
- c) ser avaliado presencialmente ou remotamente, de acordo com o contrato de aprendizagem definido à partida;
- d) estar em contacto com o professor ou com a turma, utilizando as tecnologias disponíveis;
- e) avançar na aprendizagem de forma autónoma e individualizada;
- f) aprender ao seu ritmo, de acordo com as suas capacidades e independentemente do ritmo do grupo, não condicionado a um horário rígido;
- g) fazer a sua aprendizagem baseando-se não apenas nos materiais disponibilizados pelo professor, mas em outros, fruto da sua exploração.

Passemos, de seguida, a enumerar algumas regras que o estudante online deve respeitar nos fóruns de discussão, natureza assíncrona das discussões. Morgado, (2003a) e Pereira *et al* (2004: 4) preconizam que o aluno:

- acompanhe assiduamente as discussões em curso;
- procure estabelecer um horário adequado para consultar as mensagens;
- leia as mensagens existentes antes de elaborar e colocar a sua;
- prepare a sua participação offline num processador de texto e utilize a técnica de copiar/colar para colocar a sua mensagem;
- procure que a sua participação contribua para o avançar e aprofundar da discussão;
- coloque a sua mensagem no ponto correcto das discussões.

Os mesmos autores (2004: 7) consideram que “*na comunicação síncrona o Chat é fundamental, quer para convívio entre os alunos, quer para troca de impressões sobre tarefas a desenvolver, estabelecimento de metodologias no trabalho a seguir,*

esclarecimento de dúvidas [apresentando] algumas das regras que o estudante online deve desenvolver.

Depois de apresentarmos algumas competências que um estudante online deve possuir, bem como as regras que este deve seguir nos fóruns de discussão assíncrona a síncrona, enumeraremos, seguidamente, alguns dos óbices com que o estudante online se depara. A este respeito Pereira *et al* (2005: 6) afirmam que “*estes se prendem com a dificuldade que os alunos sentem em gerir o seu tempo; outra condicionante é a natureza assíncrona, em que o atraso das respostas pode dar a sensação de não se acrescentar nada de novo à discussão. Também devido à natureza do curso a distância alguns alunos podem sentir-se isolados e distantes, levando-os a participar pouco nas discussões e a desistirem. Dado tratar-se de contextos marcados pela assincronia, nem todos os estudantes se adaptam bem a ela e às exigências de uma comunicação desfasada no tempo.*”

Sendo fundamental seguir a evolução e o ritmo de comunicação do grupo, alguns alunos podem não conseguir participar no andamento das discussões e transformarem-se, por isso, em meros espectadores das conversas dos outros. De destacar, ainda, o empenho necessário ao acompanhamento do ritmo de trabalho e das avaliações, comprovando-se que os estudantes que se atrasam amiudadamente na apresentação das suas colaborações podem experimentar um embate negativo na qualidade das interacções.

De referir um outro elemento importante que se relaciona com a importância da aprendizagem colaborativa no contexto do e-Learning, visto que nem todos os alunos estão habilitados a promover uma aprendizagem deste tipo.

O aluno experimenta, sobretudo, dificuldades em se integrar no grupo, mas uma vez estas superadas quebra-se a barreira psicológica e o estudante deixa de se julgar um outsider para se reconhecer um insider.

Em jeito de conclusão, podemos afirmar que a motivação dos alunos é a questão fundamental no ensino online, pois será sempre esta que fará com que os estudantes mantenham o seu interesse e se empenhem na construção do conhecimento.

É que o ensino online assenta em mudanças profundas do professor-tutor, mas também do aluno-formando.

7. INSTRUMENTOS PEDAGÓGICOS E DIDÁCTICOS DO TUTOR ONLINE

De acordo com Morgado (2003a) iremos descrever alguns dos instrumentos pedagógicos e didácticos utilizados pelo tutor online, explicaremos as vantagens do contrato de aprendizagem, tanto para o professor, como para o aluno, mencionaremos os materiais de aprendizagem que o professor/tutor deve apresentar aos seus alunos, bem como indicaremos as potencialidades dos textos escritos e dos discursos áudio-vídeo no ensino a distância. Faremos, também, referência às diversas actividades que o professor/tutor pode apresentar num curso online e, por fim, no âmbito da avaliação, citaremos os instrumentos de avaliação do professor/tutor, bem como enunciaremos alguns dos factores que podem dar maior qualidade à avaliação online ou, pelo contrário, podem lesá-la.

7.1. O CONTRATO DE APRENDIZAGEM

Morgado (2003a) equaciona e defendem que o “Contrato de Aprendizagem” (CA) constitui um instrumento pedagógico fundamental modelo e a sua elaboração é da responsabilidade do professor/tutor. Morgado, Pereira e Mendes (2005; 2007) afirmam que contrato é disponibilizado e negociado com os estudantes no contexto online (sala de aula virtual) no início da docência do módulo/disciplina.

Morgado (2003a: 165) defende que o CA deve ser *“pensado e concebido como um contrato pedagógico que, funcionando como um “mapa da navegação”, quer para o estudante, quer para o professor/tutor, explicita as responsabilidades e deveres de ambos. Se, no limite, estabelece uma relação contratual entre a instituição e o estudante, cabe, no entanto, ao professor/tutor a negociação do posterior envolvimento de cada uma das partes. Ao estabelecer toda a orientação fundamental do módulo/disciplina de que é responsável, este CA constitui, na nossa perspectiva, uma*

boa base para o sucesso, quer da experiência de ensino, quer da experiência de aprendizagem.

Pereira *et al* (2003; 2005; 2007) referem que, para a elaboração do CA, cada módulo/disciplina deverá ser dividido numa sequência de unidades de trabalho. Cada unidade deverá clarificar uma sequência de actividades de aprendizagem com objectivos claros, tempos de realização e metodologias de trabalho. Assim, deverão ser especificados:

- Tema
- Objectivos específicos
- Leitura a efectuar
- Metodologia de trabalho
- Actividades
- Tempo a investir e calendarização
- Avaliação
- Bibliografia

O modelo do *Contrato de Aprendizagem* equacionado por Morgado (2003a) e por Pereira *et al*, (2003; 2004; 2007) é um modelo que foi adoptado posteriormente pela Universidade Aberta e a que todos os cursos obedecem, constituindo, pois, um modelo oficial desta instituição. Segundo os autores, como num vulgar contrato, estão presentes no *Contrato de Aprendizagem* todos os elementos susceptíveis de discussão. É um guia sobre os conteúdos, a estrutura do módulo/disciplina, as actividades propostas, a metodologia de trabalho a desenvolver e a avaliação, devendo explicitar e detalhar estes componentes o mais possível, pois constitui a principal referência para o estudante.

O *Contrato de Aprendizagem* é disponibilizado aos estudantes no contexto online (sala de aula virtual) no início da docência do módulo e traduz um plano descritivo que explicita todo o processo de ensino-aprendizagem em detalhe e funciona como guia orientador a dois níveis: do estudante e do professor/tutor.

Pereira *et al* (2005: 10) enumeram e enunciam as questões que poderão ser formuladas tanto pelo estudante, como pelo professor no âmbito do CA. É o que podemos observar no Quadro I.10:

| Estudante | Professor/Tutor |
|---|---|
| Explicita o itinerário pessoal que deverá efectuar ao longo do módulo (disciplina). | Explicita todos os elementos da proposta de trabalho a desenvolver. |
| 1. Quais são as etapas do percurso que irei efectuar ao longo do módulo (sequência)? | 1. Que n.º de temáticas, sequências ou unidades vamos desenvolver? |
| 2. Quais são os objectivos de aprendizagem? | 2. Quais são os objectivos para a aprendizagem das temáticas? |
| 3. Quais são os diversos recursos de aprendizagem (materiais) de que disponho? | 3. Quais os materiais a utilizar em cada temática? Que bibliografia? |
| 4. Como vou trabalhar em cada uma das temáticas? Individualmente? Farei trabalho de grupo? Discuto com o professor/tutor e colegas? | 4. Como vão trabalhar os estudantes? |
| 5. Quais são as actividades de aprendizagem em cada temática? Ler o texto X, fazer uma síntese de Y, analisar o caso Z? | 5. Quais são as actividades em cada temática? |
| 6. Quando está terminada cada temática? Quando é que faço a actividade X, Z? Quando sou avaliado (calendário)? | 6. Quais são os tempos adequados para cada temática em função do calendário global? |
| 7. Como sou avaliado? | 7. Qual a estratégia de avaliação? Quais os critérios de avaliação? |

Quadro 1.10 – Questões do estudante e do professor/tutor no âmbito do contrato de aprendizagem

7.2. AS ACTIVIDADES

O tipo de actividades e trabalhos que podem ser desenvolvidos durante um curso em regime de e-Learning são muito variados. A sua escolha deve ser condicionada, em primeiro lugar, pelo tipo de curso, a sua temática, o seu formato e duração, o número de participantes e também o número de horas de trabalho que os formadores poderão disponibilizar. Exemplos de actividades que podem ser realizadas, segundo Rodrigues (2004: 23):

- **“Pesquisa** – Os formandos podem ser solicitados a pesquisar na Internet, de forma mais ou menos orientada, no sentido de localizar sites e documentos relevantes. As actividades podem restringir-se inicialmente à localização e selecção da

informação, mas podem também incluir a avaliação, síntese, análise crítica e comparação entre as diversas fontes de informação identificadas;

- **Trabalhos escritos** – Os trabalhos escritos servem para os formandos construírem, aprofundarem, desenvolverem e demonstrarem os conhecimentos ou competências adquiridas, e podem ser semelhantes aos usados em cursos presenciais. Ensaios, relatórios, análise de textos, redacção de textos originais, podem ser alguns dos tipos de trabalhos escritos realizados num curso em regime de e-Learning;

- **Discussão no fórum** – A discussão de um determinado assunto ou tópico, a partir de uma mensagem ou questão inicial do formador. No final, o formador deverá sintetizar o conteúdo e as eventuais conclusões da discussão;

- **Trabalhos práticos** – Apesar da dificuldade que em muitas circunstâncias existe para se desenvolverem trabalhos práticos em cursos em regime de e-Learning, esta é uma hipótese que não se deve afastar. Se possível e adequado, deverão ser incluídas actividades e trabalhos práticos, cuja realização ou resultados possam ser documentados por escrito, áudio ou vídeo, pelo formando ou por terceiros;

- **Testes e questionários** – Permitem aos formandos e formadores realizar avaliações de tipo diagnóstico formativo e sumativo.”

Os testes e questionários têm sempre uma função de avaliação. Em alguns casos podem servir para os formandos e o formador avaliarem os conhecimentos iniciais (geralmente designada avaliação de diagnóstico). Em outros casos, podem servir também para monitorizar os progressos realizados durante o curso e os formadores devem fornecer retorno, comentário e orientação aos formandos (designada avaliação formativa). Finalmente os testes e os questionários podem ser usados para certificar a aprendizagem, classificar os formandos e preencher os requisitos necessários para que obtenham uma qualificação (avaliação sumativa).

As actividades, segundo Salmon (2000; 2003), caracterizam-se por ter um formato que implica a definição clara do seu objectivo, das tarefas a desenvolver, da

duração prevista, do número de participantes e da forma como serão avaliadas, e incluem um convite à interacção através de sugestões ou orientação para a colaboração.

Garrison & Anderson (2003) sublinham a importância de ter presente um aspecto fundamental deste tipo de ensino, que é o facto de as actividades, quer individuais, quer colaborativas, serem configuradas no contexto online pela escrita e pela leitura. A leitura é um meio de aquisição de informação e ao mesmo tempo de “ouvir” o tutor e os colegas e a escrita a forma de “falar” com colegas e tutor.

Vários autores, entre os quais Harasim *et al* (1995), sugerem um conjunto de actividades que poderão promover a aprendizagem colaborativa, independentemente do conteúdo do curso: trabalhos em pequenos grupos, trabalhos de pesquisa com o objectivo de apresentação aos colegas, trabalho de grupo em estudos de caso, simulações, facilitação partilhada, fóruns de trabalho de casa, discussões assíncronas sobre leituras e sobre as questões formuladas e textos colocados no curso com feedback mútuo são alguns exemplos possíveis. Contudo, é no tutor que se centra a responsabilidade de criação das condições para que a actividade colaborativa se desenvolva, facultando, de facto, um contexto propício e encorajando a sua implantação desde o primeiro dia do curso. Por outro lado, a sua participação como tutor deve constituir uma modelação do processo de colaboração através da interacção que desenvolve no grupo.

7.3. PARA A AVALIAÇÃO

A problemática da avaliação em ambiente online é complexa na medida em que coloca alguns problemas com a distância e com a não co-presença dos participantes. (Garrison & Anderson, 2003).

Naturalmente estamos de acordo com Porto (2005) quando afirma que tal como todo o planeamento instrucional que é realizado, também a avaliação online é sujeita a um design exaustivo. Na avaliação pode proceder-se à recolha sistemática de

dados, que permitam que se determinem as mudanças que ocorreram no aluno e o modo como elas ocorreram. A avaliação em e-Learning é, como em qualquer outra modalidade de ensino, indispensável e pode ser diagnóstica, formativa ou sumativa.

Uma das dificuldades que se coloca, no momento da definição dos instrumentos de avaliação a aplicar num curso a distância, é a tendência para recorrer a estratégias em ambientes presenciais. Em particular, está em causa a autenticidade do autor das tarefas e o não conhecimento dos alunos no que diz respeito à sua linguagem corporal ou expressões faciais. Por outro lado, do ponto de vista do professor, a avaliação em e-Learning tem grandes vantagens: o registo automático e sistemáticos dos resultados obtidos pelos alunos, estatística e controlo de presença, tudo executado sem grande dispêndio de tempo e com acentuado rigor e pormenor.

Alguns instrumentos podem ser utilizados:

- Auto-avaliação online em todos os módulos (fundamental em desejáveis aproximações mais construtivistas). O feedback deve ser o mais rápido possível, de forma a apoiar o formando no seu processo de aprendizagem;
- Registos das participações por meio das ferramentas de comunicação (chat, e-mail, fóruns de discussão);
- Quiz – (testes online): de verdadeiro/falso, de escolha múltipla, de relacionamento, de preenchimento de espaços em branco;
- Testes presenciais (sempre que se justificar);
- Construção de um portfólio com os trabalhos realizados (por exemplo: apresentações, relatórios, páginas web).

No momento de realizar a avaliação, não se pode pensar apenas no aluno. É também preciso considerar a qualidade do material que foi disponibilizado no curso e a ajuda disponibilizada ao aluno nos momentos de dificuldade. Isto é, associada à avaliação dos alunos está a não menos importante avaliação do curso e do desempenho do professor, como deve ser em qualquer processo educativo.

Dereshiwski (2001) valoriza a qualidade, responsabilidade e veracidade da avaliação, pelo que identifica diferentes ítems que as possibilitam:

- Os estudantes no ensino online interagem com os seus colegas de forma mais vincada do que os alunos na sala de aula tradicional;
- Existe maior eficiência nas intervenções dos colegas, uma vez que permite fazer um “corte e costura” das participações de todos, o que irá conduzir a reflexões mais profícuas;
- O facto de não haver tempos fixos para participar permite que o estudante reflecta mais sobre as suas intervenções;
- A ausência de testes programados, aliada a uma flexibilidade da aprendizagem, constitui um elemento que reduz o stress dos estudantes;
- Os materiais de aprendizagem no ensino online são mais económicos do que os fornecidos nas Universidades no Ensino Presencial, com a possibilidade de muitos textos serem viabilizados online;
- Maior interactividade entre o tutor e os alunos, pois permite um maior acompanhamento do tutor no que respeita ao desempenho individual do estudante, conseguindo ir dando um feedback individual e ao próprio grupo;
- Por seu turno, os estudantes também apreciam a velocidade de informação do retorno dado ao seu desempenho;
- Os e-estudantes “soltam-se” mais, “libertam-se” mais do que aqueles que estão numa sala de aula tradicional;
- No ensino online o e-estudante terá mais possibilidade de adquirir mais competências ao nível da tecnologia;
- A capacidade de auto-avaliação é desenvolvida, permitindo ao aluno gerir o seu tempo, as suas participações e envolvimento na disciplina.

Dereshiwski (2001) identifica diferentes ítems que podem lesar a qualidade de avaliação:

- problemas em lidar com a tecnologia ou específicos da própria tecnologia;
- dificuldades de adaptação ao ritmo exigente de um curso online;
- dificuldades na expressão escrita;
- turmas numerosas o que impede o acompanhamento do tutor aos estudantes;
- falta de clareza na planificação dos objectivos e avaliação;

- ter um plano de avaliação que contemple flexibilidade;
- as actividades planificadas e propostas estarem desenquadradas das capacidades técnicas, expectativas ou tempo dos alunos;
- a inexistência de um verdadeiro/eficaz ambiente virtual de aprendizagem.

Em jeito de conclusão, podemos afirmar que cabe ao professor-tutor a responsabilidade de facilitar a criação de uma comunidade de aprendentes, assumindo um papel activo na dinamização das discussões, na manutenção de um espaço de interacção informal, tornando-se visível sem dominar as intervenções, incentivando a participação dos alunos de modo contínuo e fornecendo apoio em casos de dificuldade ou de confusão.

**PARTE II:
METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO**

1. INTRODUÇÃO

Construído o enquadramento teórico deste estudo e para atingir os objectivos deste trabalho, passamos a apresentar uma segunda parte do nosso trabalho de investigação, a da Metodologia, onde incluímos o problema, os objectivos e as hipóteses, a amostra e o instrumento da recolha de dados.

Através da revisão da literatura que constitui a parte I desta investigação, constatámos que o ensino a distância, nomeadamente o e-Learning é, actualmente, reconhecido como uma modalidade indispensável em vários planos, nomeadamente, no plano da política educativa, pois permite a formação de pessoas que de outra forma não teriam essa possibilidade; no plano económico, visto que possibilita a um grande número de formandos que se formem e progridam na carreira, sem se afastarem dos seus locais de trabalho ou locais de residência; no plano pedagógico, pelos métodos que utiliza e pelos conteúdos que disponibiliza, online, vinte e quatro horas por dia, podendo o estudante aceder a eles, quando lhe for mais conveniente.

O aluno e o grupo de alunos do ensino a distância desenvolvem a sua aprendizagem, normalmente, numa situação de isolamento e afastamento geográfico dos professores, sendo que as funções destes devem ser encaradas numa perspectiva de facilitadores da aprendizagem. Efectivamente, o ensino a distância trouxe consigo a necessidade de se reflectir sobre as funções tradicionais do professor e de as reformular.

Neste contexto, surge a figura do professor/tutor no papel de animar, promover, gerir e moderar os debates, facilitando e guiando o grupo à medida que ele vai progredindo. *“O tutor no contexto online passa a tomar uma série de decisões sobre o processo de ensino - aprendizagem, tendo um papel determinante na modelação do contexto online em que este se desenvolve, e a conduzir e liderar um grupo de aprendizagem, sendo responsável pela criação e manutenção de um clima propício à interacção e à colaboração”*. (Morgado, 2003: 9).

O professor/tutor desempenha pois, um papel de extrema importância em toda a comunidade de aprendizagem, cumprindo uma significativa função social (ao criar um ambiente de aprendizagem encorajador, ao promover as relações humanas) e de construção da coesão do grupo (ao ajudar os estudantes a trabalhar em torno de objectivos comuns). As competências pedagógicas e comunicacionais do professor/tutor são muito relevantes para apoiar o processo de aprendizagem e estão ambas ligadas às várias categorias dos papéis do e-tutor: facilitador da meta-cognição, facilitador do processo de aprendizagem, conselheiro e “parceiro”.

O professor/tutor tem também um papel fulcral na aprendizagem dos alunos, quer através da avaliação formativa e respectivo feedback, esclarecendo aspectos menos conseguidos, realçando outros com mais sucesso, quer através da avaliação sumativa, orientando e informando sobre a obtenção dos propósitos que foram alcançados.

2. PROBLEMA E HIPÓTESES

2.1. CONTEXTUALIZAÇÃO

Vários autores e investigadores, que partilham interesses e preocupações comuns nesta área do saber, a do e-Learning, utilizam diferentes termos para veicularem um conceito mais abrangente e presente na literatura específica, através de nomenclatura que subscrevem neste domínio de conhecimentos. Como vimos no enquadramento teórico deste trabalho (Parte I), o perfil do professor/tutor pode ser definido pelos papéis que assume (Morgado, 2001; 2003a; 2005; Heur & King, 2004; Headley, 2005), pelas funções que desempenha (Moore & Kearsley, 1996; Santos, 2000; Rodrigues, 2004), pelas competências que manifesta (Marques, 1993; Salmon, 2000; Shank, 2004; Roldão, 2005; Smith, 2005; Cejudo, 2006).

Nesta investigação optámos por privilegiar a designação de competências como elemento estruturante do perfil do professor/tutor, pelo que congregámos nessa

designação os traços que configuram o referido perfil, ou seja, o perfil de professor/tutor que procuramos definir ancora nesse suporte conceptual.

2.2. EQUACIONAMENTO DO PROBLEMA. OBJECTIVOS E HIPÓTESES

Este estudo pretendeu encontrar o perfil do professor/tutor, ou seja quais as competências, em vários domínios, que o professor/tutor deve exhibir, que exerçam maior preponderância sobre a aprendizagem dos alunos e, por conseguinte, sejam o sustentáculo do seu sucesso. Assim, o problema que nos propusemos estudar equaciona-se nos seguintes termos: *Quais as competências do perfil do professor/tutor que contribuem para a melhor aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, para o seu sucesso e como é que essas competências influenciam a referida aprendizagem e o conseqüente sucesso?*

A nossa hipótese é a seguinte: *A melhor aprendizagem e o maior sucesso dos alunos também são devidos às competências que integram o perfil do professor/tutor e ao modo como essas competências são percebidas pelos discentes.*

As questões específicas decorrentes do problema central são:

- Quais as competências mais apreciadas no professor/tutor, em vários domínios, como potenciadoras de uma mais conseguida aprendizagem, e, conseqüentemente, do sucesso dos alunos?
- Qual o perfil de professor/tutor que essas competências configuram?
- Como é que os estudantes inquiridos representam, pela sua vivência de alunos, as competências do professor/tutor?

Os objectivos do presente estudo são:

- Reconhecer, num conjunto de competências que o professor/tutor apresenta, nos diferentes domínios, as que são mais apreciadas;

- Obter elementos que possam ser utilizados para a definição do perfil do professor/tutor mais adequado à aprendizagem dos alunos;
- Diferenciar as representações dos estudantes sobre as competências do professor/tutor;
- Contribuir para a definição do perfil de professor/tutor que influencia positivamente a aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, o seu sucesso.

3. A AMOSTRA – COMPOSIÇÃO E DISTRIBUIÇÃO

3.1. AMOSTRA EXPERIMENTAL

A amostra experimental é formada por vinte e dois professores/tutores e sessenta e seis alunos, todos do ensino online, de várias instituições de Ensino Superior (Universidade Aberta, Universidade Católica do Porto e Instituto Politécnico de Leiria), cujos género, habilitações académicas e idade são as que constam das figuras que se inserem na sequência do texto.

Na figura que se segue (**Figura II.1**) pode-se constatar que, dos sessenta e seis alunos inquiridos, 39,39% são masculinos e 60,61% femininos e, dos vinte e dois professores, 40,91% são masculinos e 59,09% femininos:

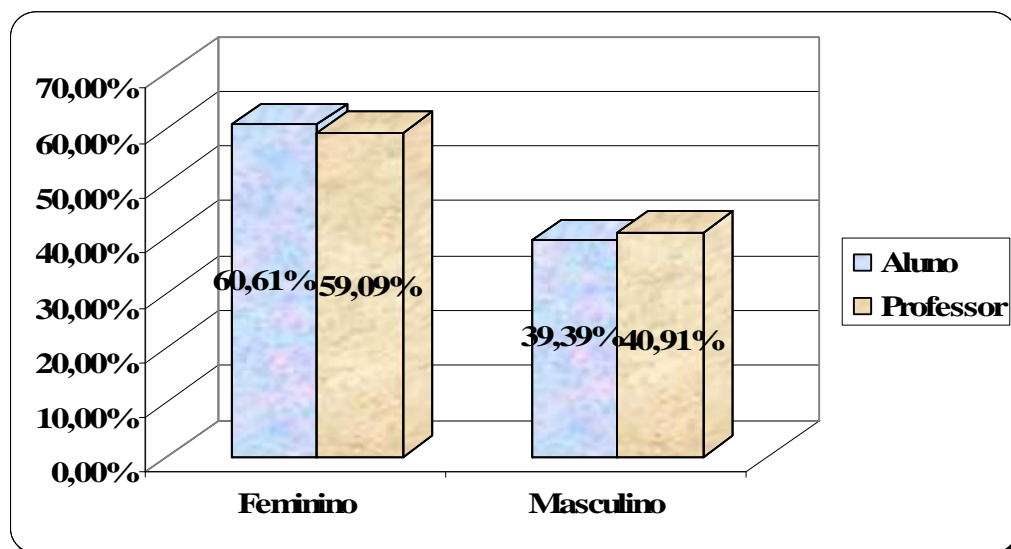


Figura II.1 – Distribuição dos elementos da amostra experimental, consoante o género

O nível de escolaridade dos alunos em análise mostra que 1,52% têm curso superior incompleto; a maioria (77,27%) tem Licenciatura; 15,15% têm Pós-Graduação; 4,55% têm Mestrado e 1,52% têm Doutorado. No que diz respeito ao nível de escolaridade dos professores, 22,73% têm Licenciatura; 9,09% têm Pós-Graduação; 18,18% têm Mestrado e 50,00% têm Doutorado. É o que podemos observar na **Figura II.2**:

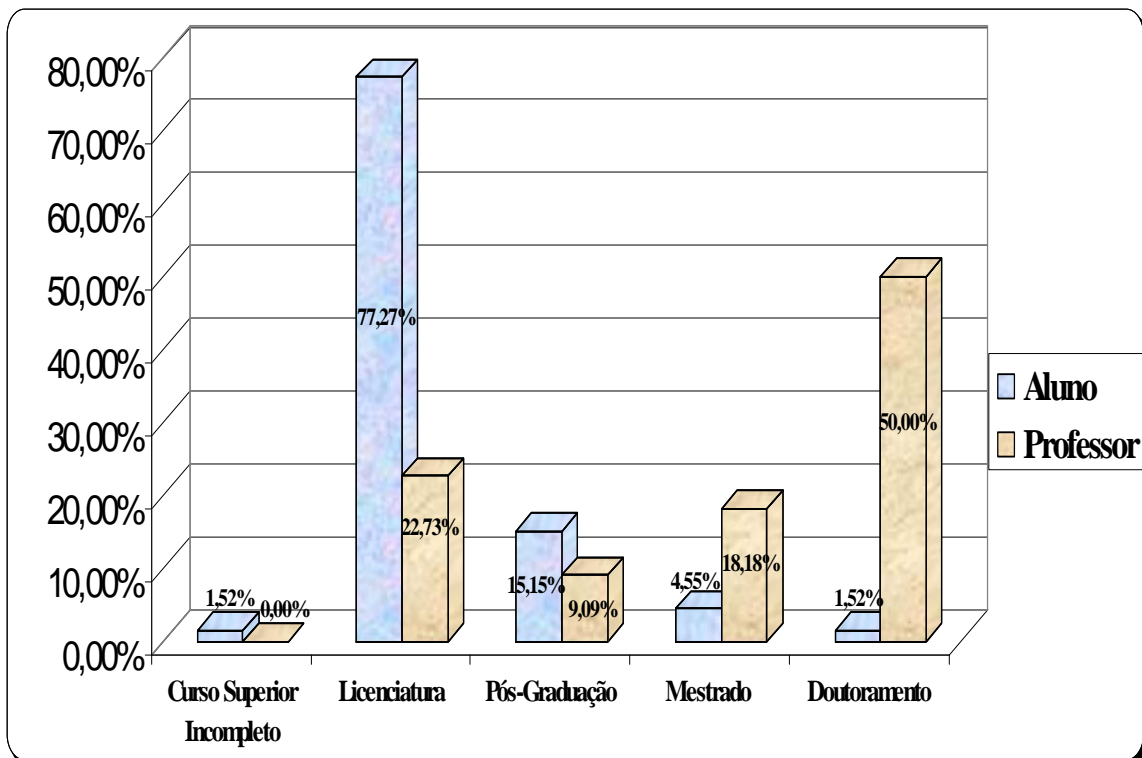


Figura II.2 – Distribuição dos elementos da amostra experimental, consoante as habilitações académicas

Dos sessenta e seis alunos inquiridos, a maioria (19,70%) tem entre 40-44, 16,67% têm entre 25-29 e 35-39 anos, 13,64% têm entre 30-34, 12,12% têm entre 45-49 e 50-54 anos e 9,09% têm idade compreendida entre 55-59 anos. A média de idade é de 40,56 anos e a mediana de 41,50 o que significa que 50% dos alunos têm idades inferiores ou iguais a 41,50 anos e os outros 50% têm idades superiores ou iguais a 41,50 anos. O desvio-padrão é de 9,19 aproximadamente, o que nos leva a concluir, no

contexto em que os dados se inserem, que existe uma dispersão considerável das idades. A idade mínima e máxima observadas são de 25 e 59 anos, respectivamente.

Dos vinte e dois professores, a maioria (27,27%) tem entre 45-49 anos, 18,18% têm entre 35-39 anos, 13,64% têm entre 40-44 e 60-64, 9,09% têm idade compreendida entre os 25-29, 30-34 e 55-59 anos. A média de idade é de 44,45 anos e a mediana de 44, o que significa que 50% dos professores têm idades inferiores ou iguais a 44 anos e os outros 50% têm idades superiores ou iguais a 44 anos. O desvio-padrão é de 10,49 aproximadamente, o que nos leva a concluir, no contexto em que os dados se inserem, que existe uma dispersão considerável das idades. A idade mínima e máxima observadas são de 28 e 65 anos, respectivamente. Estes dados são apresentados na

Figura II.3:

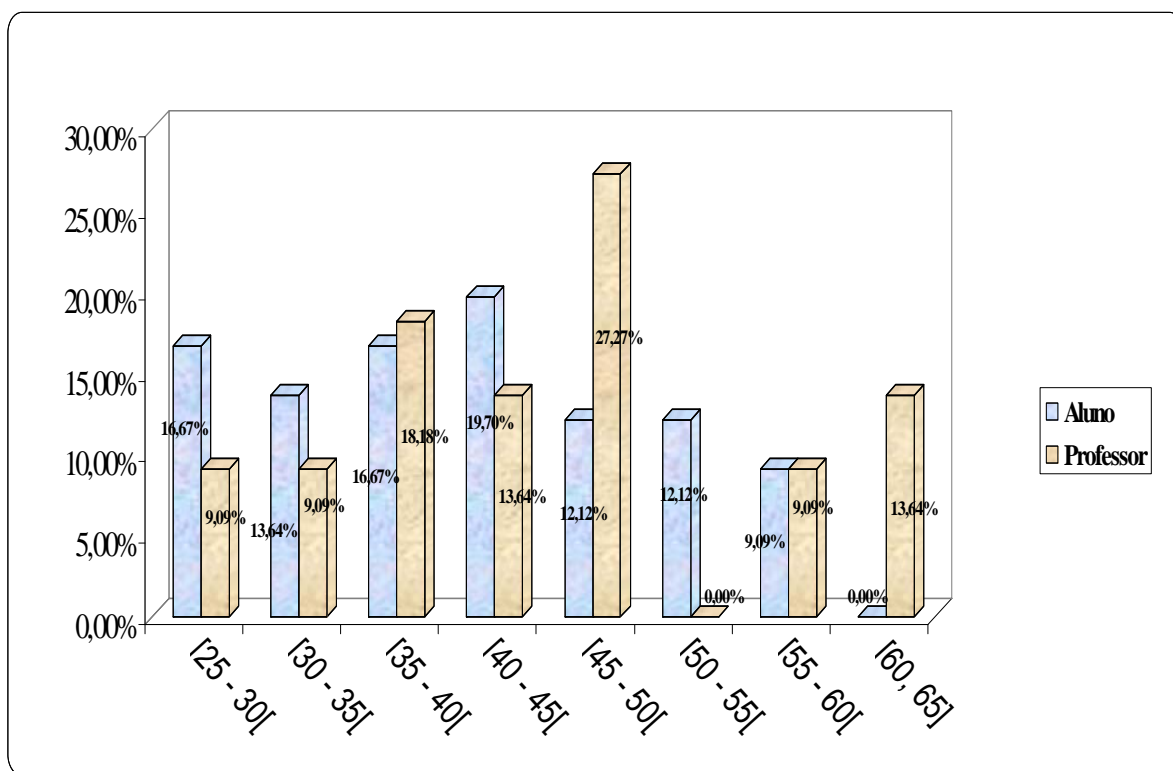


Figura II.3 – Distribuição dos elementos da amostra experimental, consoante a idade

3.2. AMOSTRA PILOTO

Foi constituída uma amostra piloto constituída por trinta alunos (30) e dez professores/tutores (10) de instituições do ensino superior online, junto da qual procedemos à validação do questionário a ser preenchido pela amostra experimental. Esta amostra piloto foi aleatoriamente distribuída quanto ao género, idade e habilitações académicas, conforme ilustram as figuras II.4, II.5 e II.6.

No estudo piloto, a amostra consistiu em 30 alunos (56,67% do género feminino e 43,33% do género masculino) e 10 professores/tutores (50% do género feminino e 50% do género masculino), de acordo com a **Figura II.4**

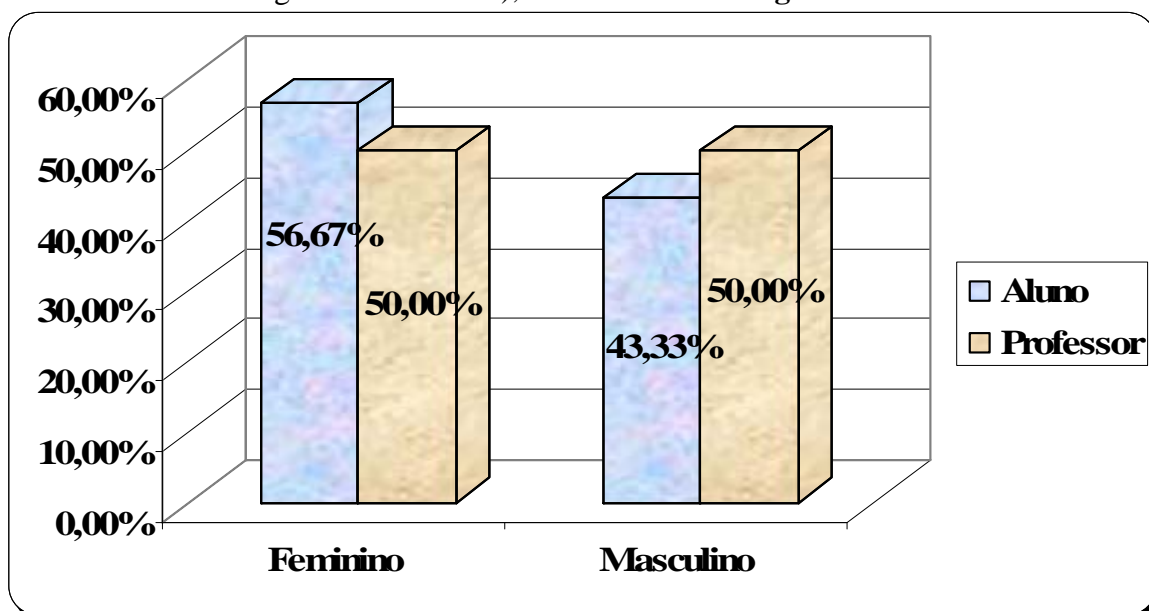


Figura II.4 – Distribuição dos elementos da amostra piloto, consoante o género

O nível de escolaridade dos alunos da amostra piloto mostra que a maioria (63,33%) tem Licenciatura; 13,33% têm Pós-Graduação e 23,33% têm Mestrado. No que diz respeito ao nível de escolaridade dos professores, 50,00% têm Mestrado e 50,00% têm Doutoramento, conforme nos é dado observar na **Figura II.5**:

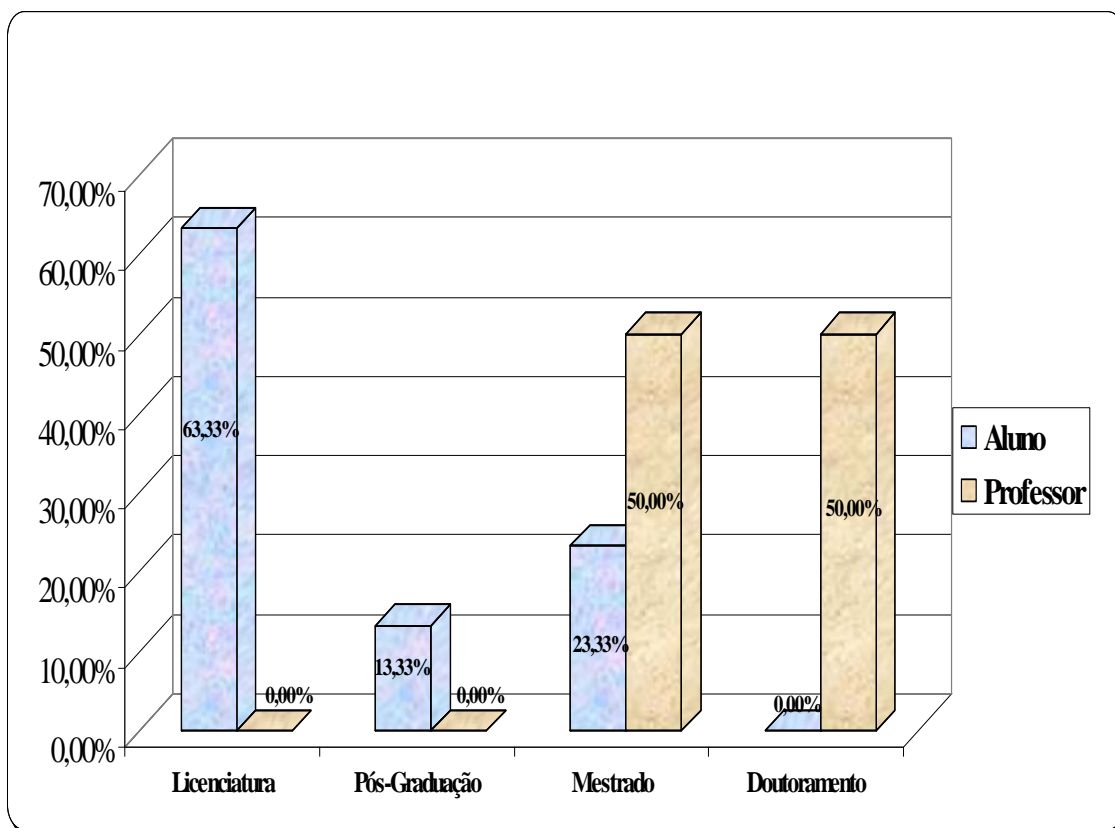


Figura II.5 – Distribuição dos elementos da amostra piloto, consoante as habilitações académicas

A idade dos 30 alunos varia de 25 a 57 anos e estão distribuídos de acordo com os grupos etários: 25-29 anos (10,00%); 30-34 anos (16,67%); 35-39 anos (13,33%); 40-44 anos (13,33%); 45-49 anos (16,67%); 50-54 anos (23,33%) e 55-59 anos (6,67%). A idade dos 10 professores/tutores varia de 33 a 53 anos e estão distribuídos de acordo com os grupos etários: 30-34 anos (10,00%); 35-39 anos (10,00%); 40-44 anos (20,00%); 45-49 anos (30,00%) e 50-54 anos (30,00%). Estes dados estão apresentados na **Figura II.6**:

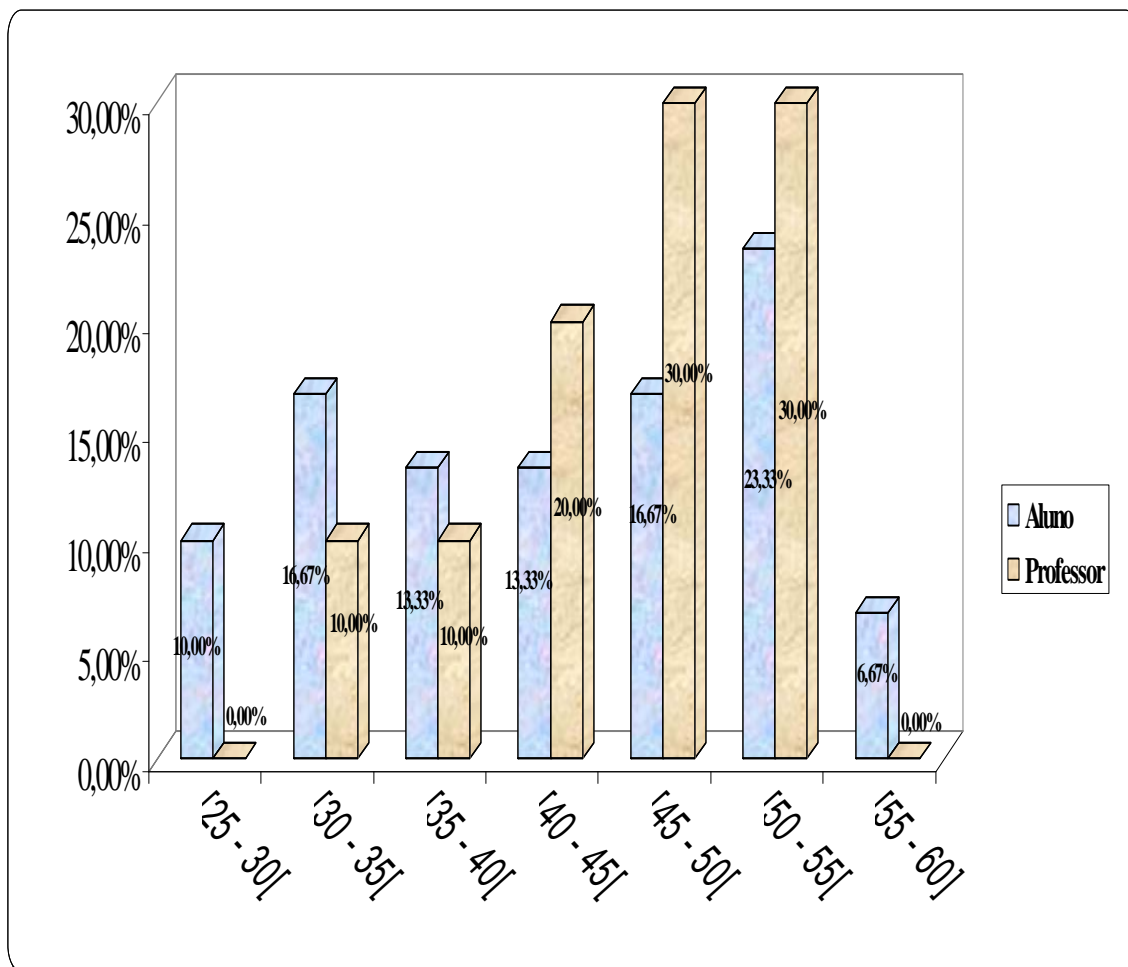


Figura II.6 – Distribuição dos elementos da amostra piloto, consoante a idade

Como objetivos do estudo piloto podemos referir:

- averiguar a clareza dos enunciados das questões;
- constatar eventuais dificuldades decorrentes dos enunciados das questões;
- apurar a adequação das questões ao problema a abordar.

4. INSTRUMENTO DE RECOLHA DE DADOS – O QUESTIONÁRIO: CONSTRUÇÃO E APLICAÇÃO

Segundo Quivy & Campenhouldt (2005: 188) “*o inquérito por questionário consiste em colocar um conjunto de perguntas a um grupo de inquiridos, grupo este representativo de uma população. As perguntas visam a recolha de informação face à atitude de cada indivíduo relativamente a opções, expectativas, nível de conhecimento ou outro.*”

O instrumento de recolha de dados utilizado neste estudo foi o questionário, cuja elaboração decorreu após uma extensa pesquisa bibliográfica e a consulta de numerosos artigos, muito dos quais disponíveis na Internet, sobre a temática do perfil do professor/tutor em contexto de ensino online.

O ponto de partida para a construção deste instrumento de recolha de dados baseou-se nas competências online do E-Moderador, referidas por Salmon (2000) e Berge & Collins (2000), Anderson *et al* (2001), Higgison (2001) e Morgado (2001; 2003a; 2005): comunicação online, técnicas, sociais, de avaliação, de metodologia, de conteúdos e de compreensão do processo online. Com este questionário, distribuído entre os indivíduos da amostra, pretendia-se perceber quais as competências do professor/tutor na sala de aula virtual que os respondentes valorizam e como é que, na óptica dos inquiridos, essas competências surgem conotadas positiva ou negativamente, em função das vivências que protagonizaram durante o seu processo de ensino-aprendizagem online.

A versão definitiva do questionário, aplicada à amostra experimental, beneficiou de alterações sugeridas pela pilotagem de que foi objecto e que se prenderam, por um lado, com o enunciado de algumas questões e, por outro lado, com a sequência das próprias questões, agora inseridas aleatoriamente, no que respeita ao conjunto de competências a que pertencem (comunicação online, técnicas, sociais, de avaliação, de metodologia, de conteúdos e de compreensão do processo online).

O questionário é composto por quatro grupos. Os grupos I e II foram respondidos por todos os indivíduos que integram a amostra (professores e estudantes); os grupos III e IV destinaram-se a auscultar apenas os alunos.

No grupo I são colocadas três questões que permitem fazer a caracterização dos inquiridos (género, habilitações académicas e idade).

O grupo II é constituído por 33 questões fechadas, devendo o inquirido responder, assinalando numa escala de tipo Likert, de entre as cinco alternativas consideradas, a que mais se aproxima da sua opinião. Estas questões versam as competências do professor/tutor já acima referidas. Na sequência do texto mencionamos, para cada grupo dessas competências, quais e quantas as questões que as ilustram.

| Competências | Questões | Total |
|---------------------------|--|--------------|
| <i>Comunicação Online</i> | 1. Sinto que há uma melhor integração na comunidade de aprendizagem quando o professor/tutor utiliza uma expressão mais afectuosa. | 3 |
| | 2. Penso que o modo entusiasta com que o professor/tutor contacta o aluno tem impacto na sua aprendizagem. | |
| | 27. É indispensável que o professor/tutor saiba gerir uma comunicação assíncrona. | |
| <i>Técnicas</i> | 10. Acho que o professor/tutor deve resolver os problemas técnicos que os alunos enfrentam. | 2 |
| | 30. Acho que é função do professor/tutor resolver os problemas técnicos que os alunos possam ter com a plataforma. | |
| <i>Sociais</i> | 8. Noto que a participação frequente do professor/tutor no bar ou no “ciber-café” é relevante para os alunos. | 2 |
| | 18. Acredito que o «ciber-café» é um espaço de descontração e descompressão. | |
| <i>Avaliação</i> | 3. O cronograma dos momentos de avaliação é fundamental para a boa prestação dos alunos. | 11 |
| | 9. Na avaliação sumativa o comentário do professor/tutor aos trabalhos finais reflecte-se no desempenho posterior dos alunos. | |
| | 16. Sinto que a existência do contrato de aprendizagem é fundamental para a clarificação das expectativas do aluno. | |
| | 17. O facto de o professor/tutor desaprovar intervenções menos consistentes nos fóruns, esse facto constitui um incentivo para o trabalho futuro. | |
| | 19. Já aconteceu sentir que um elogio do professor/tutor sobre a intervenção de um aluno tem um impacto no seu desempenho. | |
| | 20. O conhecimento dos instrumentos de avaliação final (trabalhos, projectos, working papers, portfólios, exames) reflecte-se na prestação dos alunos. | |

| | | |
|---------------------------------------|---|----------|
| | 21. Sinto que a existência de critérios de avaliação bem explicitados ajuda os alunos a atingir melhores resultados. | |
| | 23. O conhecimento do peso relativo das diferentes avaliações é importante para o aluno poder dimensionar o seu estudo. | |
| | 24. O feedback imediato é decisivo para o progresso do aluno. | |
| | 26. A definição de objectivos de avaliação do módulo contribui para a aprendizagem dos alunos. | |
| | 32. O conhecimento dos instrumentos de avaliação contínua (baseada na participação nas discussões em grupo - de trabalho ou turma) é decisivo para a prestação dos alunos. | |
| <i>Metodologia</i> | 7. Sinto que a dinâmica da interacção desenvolvida pelo professor/tutor na comunidade virtual de aprendizagem se reflecte no desempenho dos alunos. | 8 |
| | 11. A capacidade organizativa do professor/tutor na estrutura do módulo é relevante para uma boa aprendizagem dos alunos. | |
| | 12. Penso que a disponibilidade do professor/tutor para esclarecer dúvidas durante a realização das tarefas é importante na aprendizagem dos alunos. | |
| | 13. O professor/tutor é um actor importante no papel de incentivador do processo de aprendizagem individual e colectiva, “um-para-um” e “muitos-para-muitos”. | |
| | 14. Acredito que materiais de aprendizagem diversos (recursos multimédia, AO, links, textos) apresentados pelo professor/tutor contribuem para estimular a aprendizagem. | |
| | 15. A diversificação de estratégias no processo online (trabalhos de equipas, ensaios, pequenos projectos, working papers, portfólios) é importante para uma melhor aprendizagem. | |
| | 22. Acredito que as mensagens do professor/tutor sobre a ausência do aluno nas actividades contribuem para uma maior motivação. | |
| | 25. É fundamental que o professor/tutor percepcione que os alunos trabalham a um ritmo adequado. | |
| <i>Conteúdos</i> | 5. As sugestões apresentadas pelo professor/tutor são importantes para a aprendizagem dos alunos. | 5 |
| | 6. É decisivo que o professor/tutor relance para debate assuntos ou mensagens colocadas pelos alunos e que não foram debatidas pelo grupo. | |
| | 28. Acho que é essencial que o professor/tutor proponha linhas de discussão produtivas. | |
| | 29. Num curso online é importante que o professor/tutor encerre as linhas de discussão improdutivas. | |
| | 31. É tarefa do professor/tutor conhecer recursos de interesse da web e referi-los aos estudantes. | |
| <i>Compreensão do processo online</i> | 4. Penso que, para que se construa uma comunidade virtual de aprendizagem, o papel desempenhado pelo professor/tutor é importante. | 2 |
| | 33. A presença de um professor/tutor é o aspecto que mais valorizo num curso online. | |

Quadro II.1 – Organização do grupo II do questionário

O grupo III é constituído por três perguntas, cuja estrutura é semelhante à das perguntas do grupo II e cujo conteúdo incide sobre a interacção com o professor/tutor, a relação com o professor/tutor e a actuação do professor/tutor. Estas questões foram inspiradas e adaptadas de Swan & Shill (2001), que pretenderam avaliar a satisfação dos alunos em relação a: interacção aluno-tutor; relação pedagógica aluno-tutor e actuação do professor/tutor no final do curso.

O grupo IV é constituído por duas perguntas abertas, onde o respondente deverá manifestar a sua opinião relativamente ao contributo de uma actuação do professor/tutor para a aprendizagem durante o curso, tanto pela positiva como pela negativa.

A informação relativa ao estudo de campo e necessária ao prosseguimento do nosso trabalho foi obtida através da administração deste questionário, para a qual foi criada uma conta de e-mail com o seguinte endereço: mestrado2007@gmail.com (cf. Anexo 1: 178). A recolha de dados decorreu entre Novembro e Dezembro de 2007.

PARTE III
ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

1. TRATAMENTO DOS DADOS OBTIDOS

Aplicado o questionário à amostra piloto e construída a sua versão final, resultante das alterações sugeridas aquando dessa aplicação, remetemo-la para os indivíduos da amostra experimental, composta, como já foi dito, por sessenta e seis estudantes e vinte e dois docentes do ensino online, cujo anonimato foi assegurado, como o exige a investigação desta natureza.

As respostas reunidas foram objecto de análise estatística através do software estatístico SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), versão 15.0, uma poderosa ferramenta informática que permite construir um ficheiro de dados, transformar as variáveis, aplicar uma técnica estatística, produzir gráficos e efectuar cruzamento de variáveis.

Estes dados são armazenados numa base de dados e submetidos *a posteriori* a uma análise com recurso a estatística paramétrica e não paramétrica, utilizando medidas descritivas de tendência central e de dispersão (média, mediana, desvio-padrão (DP), mínimo e máximo) e medida de correlação para a interpretação dos dados. Como a maior parte das variáveis não apresentava uma distribuição normal, após realização do teste Kolmogorov-Smirnov, utilizaram-se na análise estatística testes não paramétricos e testes paramétricos.

Para detectar a existência de associações entre uma variável categórica com duas categorias utilizou-se o teste de Mann-Whitney para as variáveis que tinham distribuição não normal; quando estas eram normais utilizou-se o teste T.

Determinou-se também o coeficiente de consistência interna (Alpha de Cronbach). Foi considerado com um nível de significância crítico para rejeição da hipótese nula, um valor inferior a 0,05 ($p < 0,05$).

A média global das competências foi calculada pela soma das médias dos itens a dividir pelo número de itens.

Uma vez que a informação obtida pelas respostas às questões do grupo I do questionário, respeitantes ao género, habilitações académicas e idade dos respondentes, estatisticamente tratada, já foi apresentada na parte II.3, onde indicámos a composição e distribuição da amostra, passamos, em seguida, à análise quantitativa das respostas às questões dos grupos II e III do instrumento de recolha de dados, tendo em conta os valores da escala de avaliação das competências do perfil do professor/tutor em contexto de cursos on-line e as características da relação aluno-professor no mesmo contexto. Em último lugar, analisámos as respostas às questões do grupo IV: apresentamo-las sob a forma de gráfico, que dá conta da incidência das respostas obtidas e aplicámos a técnica de análise de conteúdo para uma leitura mais aprofundada do texto das respostas.

2. ANÁLISE DOS DADOS

2.1. DAS RESPOSTAS ÀS PERGUNTAS DO GRUPO II DO QUESTIONÁRIO

Este grupo do questionário contribuiu (junto com os grupos III e IV) para conhecermos a opinião dos respondentes sobre as competências que configuram o perfil do professor/tutor. As respostas às trinta e três questões que constituem o grupo II foram avaliadas através de uma escala de Likert, uma variável ordinal de frequências que varia de 1 a 5 (discordo totalmente, discordo, indeciso, concordo, concordo totalmente). Os itens integram-se em sete categorias de competências: comunicação on-line (itens 1, 2, 27), técnicas (itens 10, 30), sociais (itens 8, 18), de avaliação (itens 3, 9, 16, 17, 19, 20, 21, 23,

24, 26, 32), de metodologia (itens 7, 11, 12, 13, 14, 15, 22, 25), de conteúdos (itens 5, 6, 28, 29, 31) e de compreensão do processo online (itens 4, 33).

Antes de se efectuar uma análise dos resultados da escala na sua globalidade e em cada dimensão, é efectuada uma análise psicométrica do questionário baseada essencialmente na consistência interna. Esta é avaliada pelo Apha de Cronbach, que é uma medida que prova se o grau das variabilidades totais das respostas se associa ao somatório das variâncias item a item. Considera-se um bom indicador de consistência quando o alpha é superior a 0,8; no entanto, são aceitáveis valores acima dos 0,6, quando as escalas têm um número reduzido de itens.

A consistência interna global é de 0,809 e as diferentes dimensões apresentam valores entre 0,758 e 0,261 (Quadro III.1), revelando assim uma boa consistência interna, ao nível global. Ao nível das subescalas, todos os valores de consistência interna se situam acima dos 0,60, excepto nas dimensões *competências no domínio dos conteúdos* e *competências ao nível da compreensão do processo online*, que apresentam um alpha de 0,411 e 0,261, respectivamente. Por esse facto, analisámos estas duas categorias de competências apenas item a item, dada a sua fraca consistência interna. As restantes foram analisadas *de per si* e dentro das categorias já assinaladas.

| Dimensões | Alpha Cronbach | Nº itens |
|--|-----------------------|-----------------|
| Escala global (N=88) | 0,809 | 33 |
| Competências comunicação on-line (N=88) | 0,634 | 3 |
| Competências técnicas (N=88) | 0,758 | 2 |
| Competências sociais (N=88) | 0,725 | 2 |
| Competências de avaliação (N=88) | 0,751 | 11 |
| Competências de metodologia (N=88) | 0,710 | 8 |
| Competências de conteúdos (N=88) | 0,411 | 5 |
| Competências de compreensão do processo on-line (N=88) | 0,261 | 2 |

Quadro III.1 – Consistência interna das Competências

Apresentamos, em seguida, a análise das respostas dos itens do Grupo II do questionário. O número de cada figura corresponde ao número da questão e a legenda que acompanha cada figura é o enunciado da questão que está a ser analisada.

2.1.1. ANÁLISE INDIVIDUAL DAS RESPOSTAS

Neste ponto do trabalho procedemos à análise de cada uma das trinta e três questões que integram o grupo II do questionário, a qual se insere na sequência do texto.

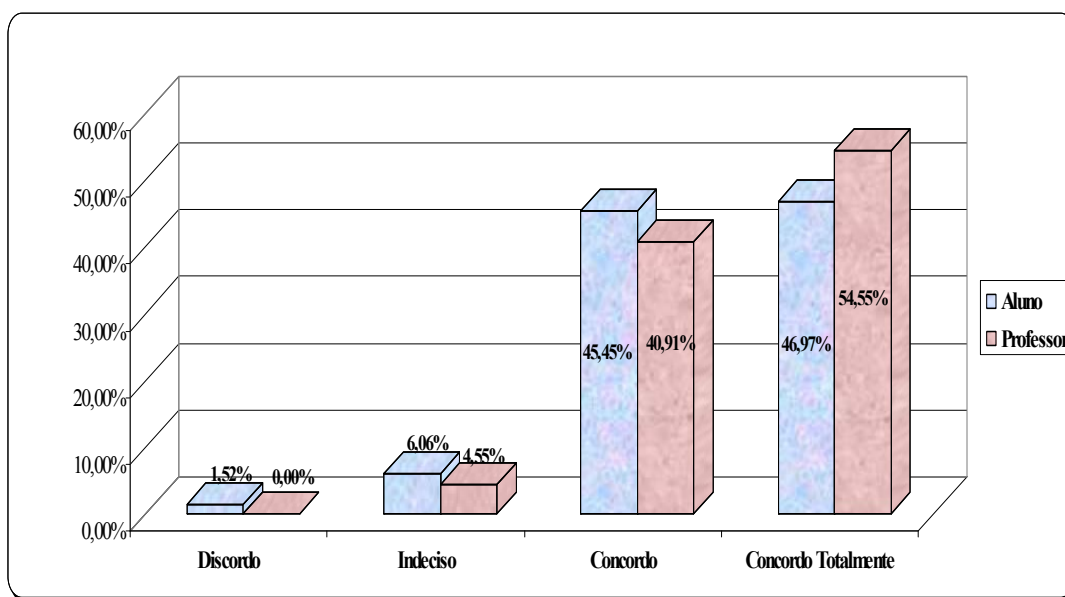


Figura III.1 – *Sinto que há uma melhor integração na comunidade de aprendizagem quando o professor/tutor utiliza uma expressão mais afectuosa*

A **figura III.1** mostra que a maioria dos alunos - 46,97% (moda = 5) - concorda totalmente que há uma melhor integração na comunidade de aprendizagem quando o professor/tutor utiliza uma expressão mais afectuosa, sendo esse valor de 54,55% (moda = 5) para os professores.

Na amostra dos 66 alunos o valor médio é de 4,38 (d.p. 0,67) e a mediana de 4 para valores compreendidos entre 2 e 5. No que diz respeito à amostra de 22 professores o valor médio é de 4,50 (d.p. 0,60) e a mediana de 5 para valores compreendidos entre 3 e 5.

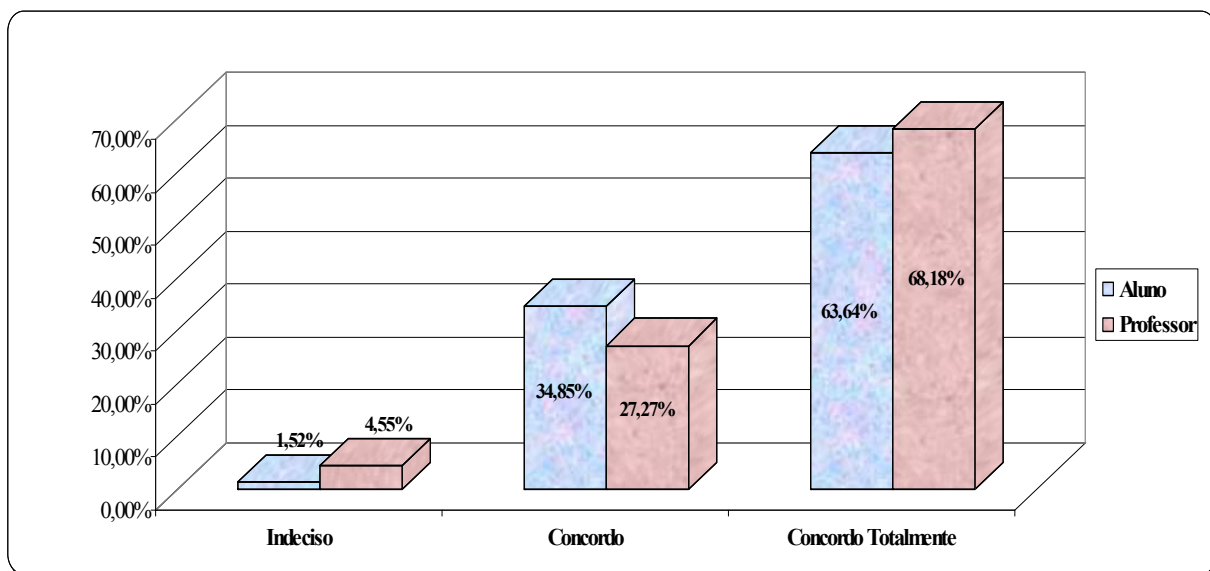


Figura III.2 – *Penso que o modo entusiasta com que o professor/tutor contacta o aluno tem impacto na sua aprendizagem*

A **figura III.2** mostra que a maioria dos alunos - 63,64% - (moda = 5) concorda totalmente que o modo entusiasta com que o professor/tutor contacta o aluno tem impacto na sua aprendizagem, sendo esse valor de 68,18% (moda = 5) para os professores.

A amostra de 66 alunos tem como valor médio 4,62 (d.p.0,52) e como mediana 5 para valores compreendidos entre 3 e 5. No caso da amostra de 22 professores o valor médio é de 4,64 (d.p. 0,58) e a mediana de 5 para intervalo de valores idênticos.

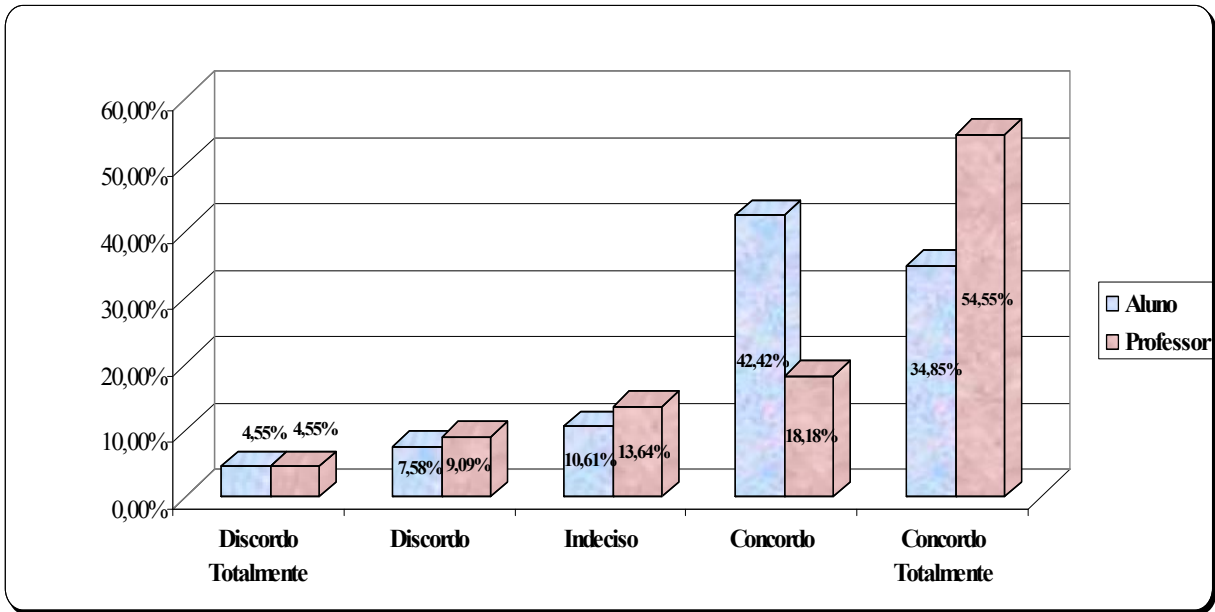


Figura III.3 – *O cronograma dos momentos de avaliação é fundamental para a boa prestação dos alunos*

A **figura III.3** mostra que a maioria dos alunos - 42,42% (moda = 4) - concorda que o cronograma dos momentos de avaliação é fundamental para a boa prestação dos alunos, enquanto 54,55% (moda = 5) dos professores concordam totalmente.

Na amostra dos 66 alunos o valor médio é de 3,95 (d.p. 1,09) e a mediana de 4 para uma escala de avaliação entre 1 e 5. Para a amostra de 22 professores o valor médio é de 4,09 (d.p. 1,23) e a mediana de 5 para uma idêntica escala de avaliação.

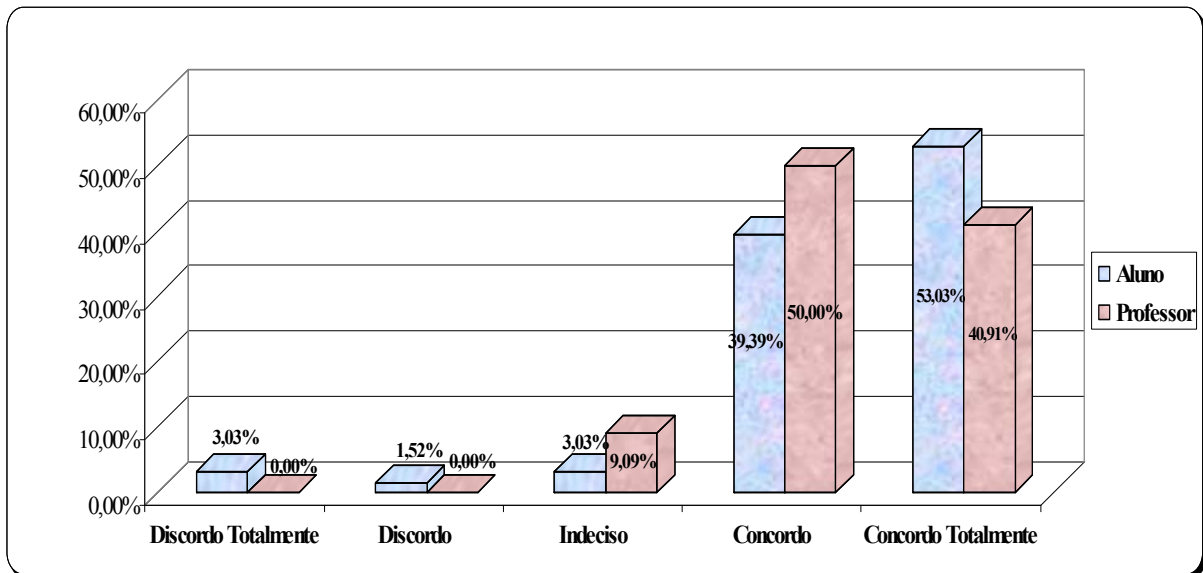


Figura III.4 – *Penso que, para que se construa uma comunidade virtual de aprendizagem, o papel desempenhado pelo professor/tutor é importante*

A **figura III.4** mostra que a maioria dos alunos - 53,03% (moda = 5) - concorda totalmente que, para que se construa uma comunidade virtual de aprendizagem, é importante o papel desempenhado pelo professor/tutor, sendo que 50,00% (moda = 4) dos professores concordam.

Para a amostra dos 66 alunos tem-se um valor médio de 4,38 (d.p.0,87) e uma mediana de 5 numa escala de avaliação entre 1 e 5. Para a amostra dos professores o valor médio é de 4,32 (d.p. 0,65) e a mediana de 4 numa escala de avaliação entre 3 e 5.

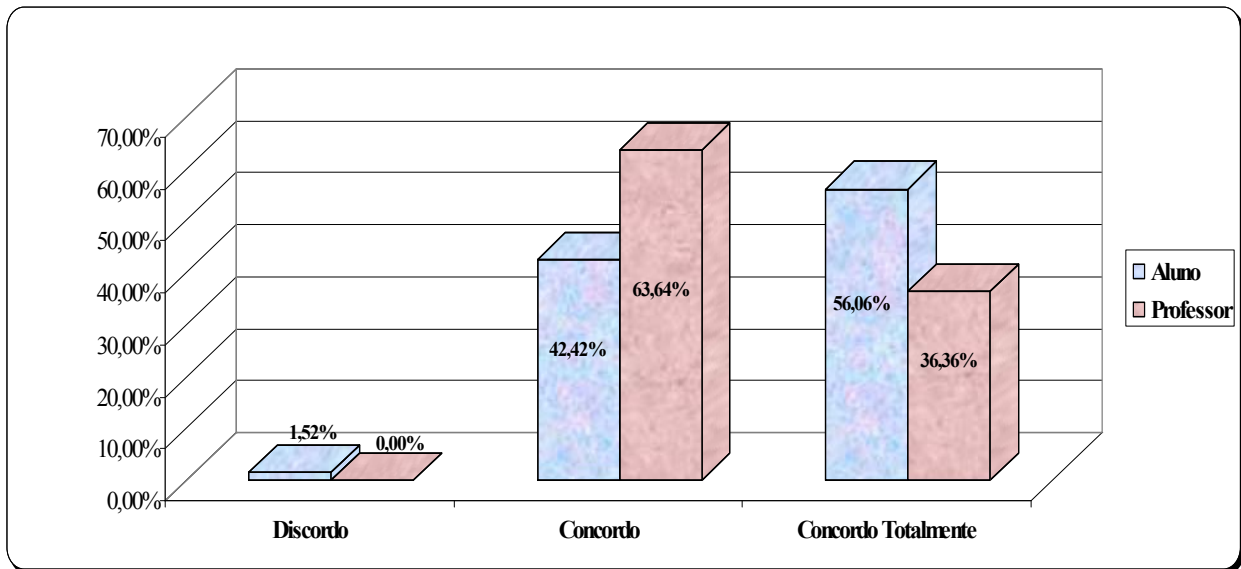


Figura III.5 – *As sugestões apresentadas pelo professor/tutor são importantes para a aprendizagem dos alunos*

A **figura III.5** mostra que a maioria dos alunos - 56,06% (moda = 5) - concorda totalmente que as sugestões apresentadas pelo professor/tutor são importantes para a aprendizagem dos alunos, sendo 63,64% (moda = 4) os professores que concordam.

Na amostra dos 66 alunos o valor médio é de 4,53 (d.p. 0,59); mediana de 5 para valores compreendidos na escala de 2 a 5 e na amostra de 22 professores é de 4,36 (d.p. 0,49); mediana de 4 para valores compreendidos na escala de 4 a 5.

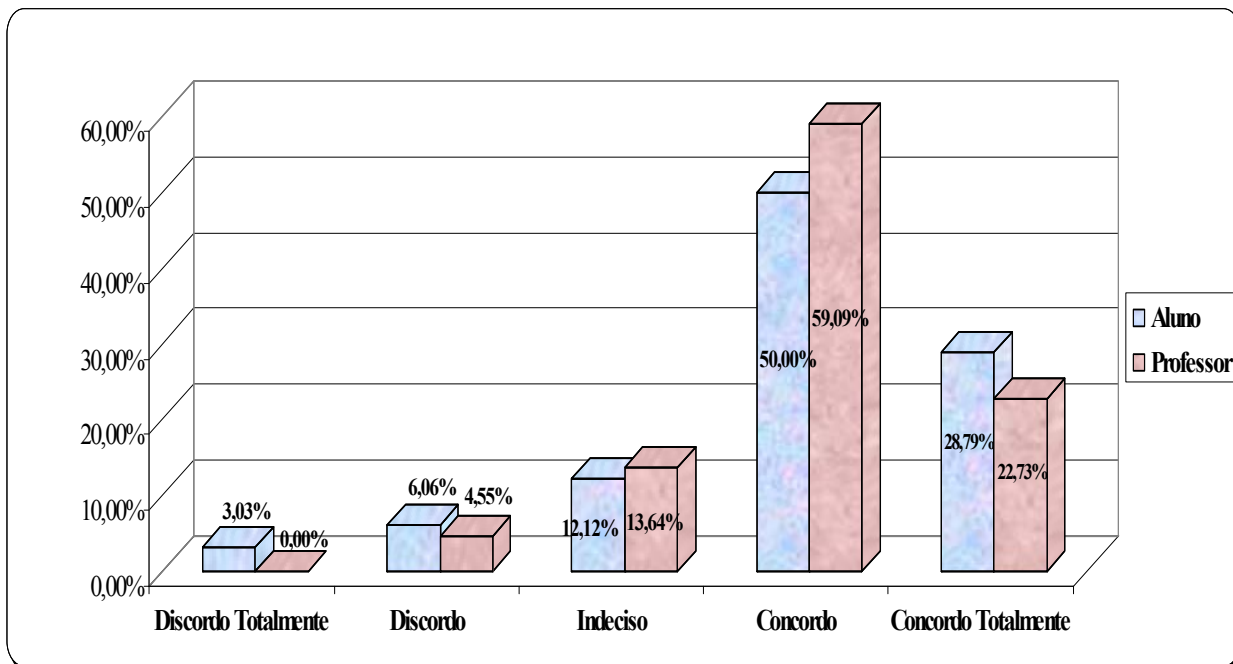


Figura III.6 – *É decisivo que o professor/tutor relance para debate assuntos ou mensagens colocados pelos alunos e que não foram debatidos pelo grupo*

A **figura III.6** mostra que a maioria dos alunos - 50,00% (moda = 4) - concorda que há uma melhor integração na comunidade de aprendizagem quando o professor/tutor utiliza uma expressão mais afectuosa, sendo esse valor de 59,09% (moda = 4) para os professores.

Na amostra dos 66 alunos o valor médio é de 3,95 (d.p. 0,97) e a mediana de 4 para valores compreendidos entre 1 e 5. Na amostra de 22 professores o valor médio é de 4,00 (d.p. 0,76) e a mediana de 4 para valores compreendidos entre 2 e 5.

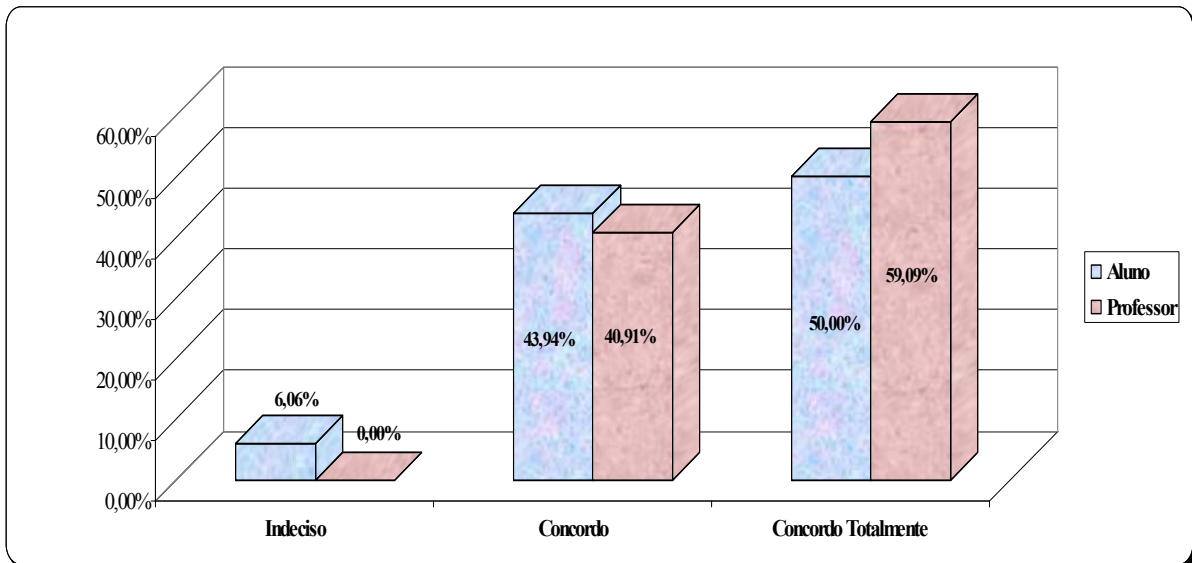


Figura III.7 – *Sinto que a dinâmica da integração desenvolvida pelo professor/tutor na comunidade virtual de aprendizagem se reflecte no desempenho dos alunos*

A **figura III.7** mostra que a maioria dos alunos - 50,00% (moda = 5) - concorda totalmente que a dinâmica da integração desenvolvida pelo professor/tutor na comunidade virtual de aprendizagem se reflecte no desempenho dos alunos, sendo esse valor de 59,09% (moda = 5) para os professores.

Na amostra dos 66 alunos o valor médio é de 4,44 (d.p. 0,61) e a mediana de 4,5 para valores compreendidos entre 3 e 5. No que diz respeito à amostra dos 22 professores o valor médio é de 4,59 (d.p. 0,50) e a mediana de 5 para valores compreendidos entre 4 e 5.

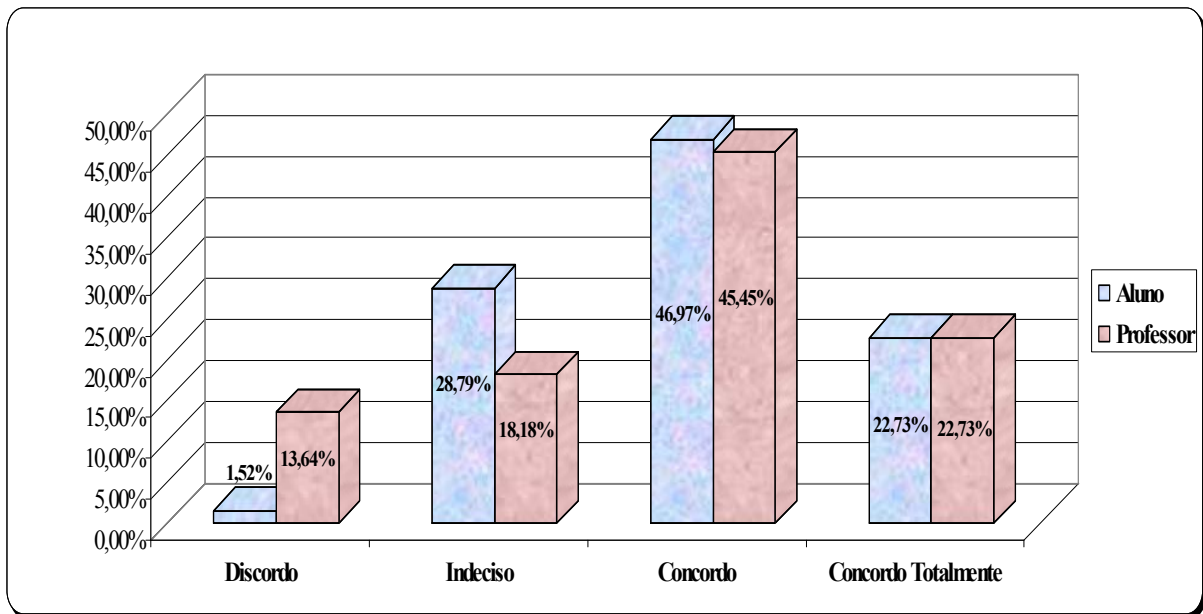


Figura III.8 – *Noto que a participação frequente do professor/tutor no bar ou no "ciber-café" é relevante para os alunos*

A **figura III.8** mostra que a maioria dos alunos - 46,97% (moda = 4) - concorda que a participação frequente do professor/tutor no bar ou no "ciber-café" é relevante para os alunos, sendo esse valor de 45,45% (moda = 4) para os professores.

Para a amostra dos 66 alunos tem-se um valor médio de 3,91 (d.p.0,76) e uma mediana de 4 numa escala de avaliação entre 2 e 5. Para a amostra dos professores o valor médio é de 3,77 (d.p. 0,97) e a mediana de 4 numa escala de avaliação entre 2 e 5.

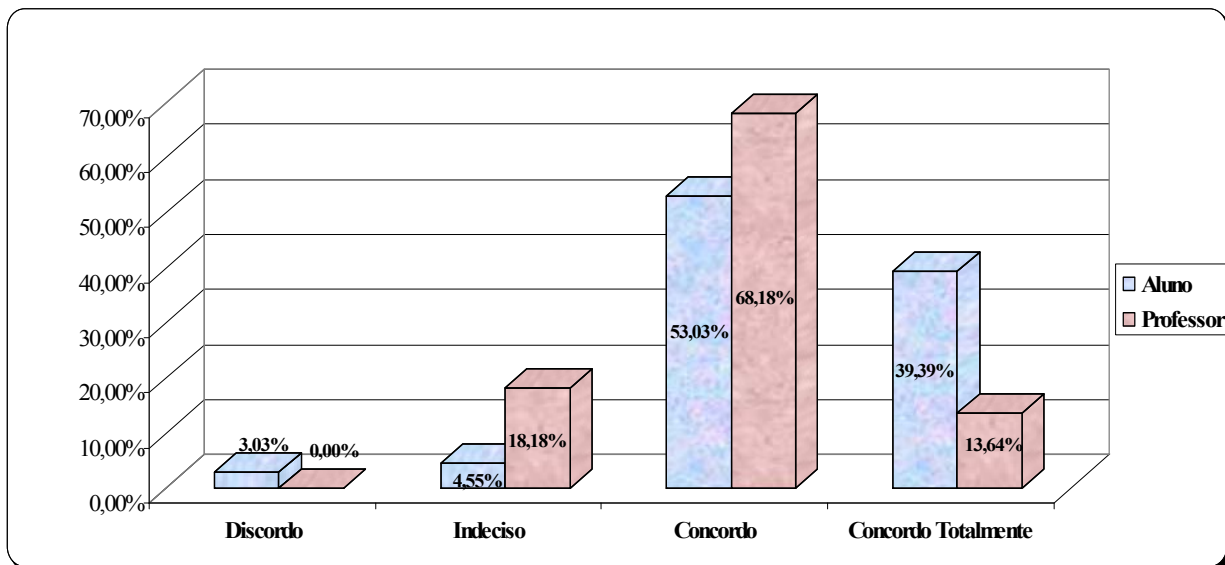


Figura III.9 – Na avaliação sumativa o comentário do professor/tutor aos trabalhos finais reflecte-se no desempenho posterior dos alunos

A **figura III.9** mostra que a maioria dos alunos - 53,03% (moda = 4) - concorda que na avaliação sumativa o comentário do professor/tutor aos trabalhos finais reflecte-se no desempenho posterior dos alunos, sendo esse valor de 68,18% (moda = 4) para os professores.

Na amostra dos 66 alunos o valor médio é de 4,29 (d.p. 0,70) e de mediana de 4 para valores compreendidos na escala de 2 a 5. Na amostra de 22 professores o valor médio é de 3,95 (d.p. 0,58) e mediana de 4 para valores compreendidos na escala de 3 a 5.

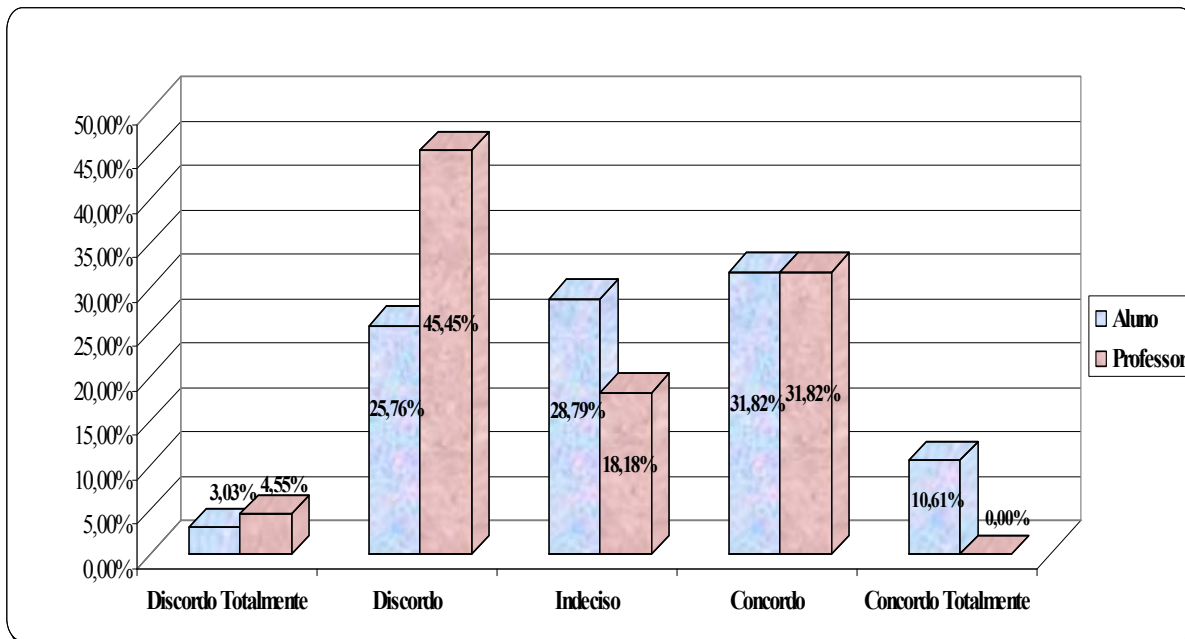


Figura III.10 – *Acho que o professor/tutor deve resolver os problemas técnicos que os alunos enfrentam*

A **figura III.10** mostra que a maioria dos alunos - 31,82% (moda = 4) - concorda que o professor/tutor deve resolver os problemas técnicos que os alunos enfrentam, havendo uma discordância de 45,45% (moda = 2) por parte dos professores.

Para a amostra dos 66 alunos tem-se um valor médio de 3,21 (d.p. 1,05) e de mediana de 3 numa escala de avaliação entre 1 e 5. Para a amostra dos professores o valor médio é de 2,77 (d.p. 0,97) e a mediana de 2,5 numa escala de avaliação entre 1 e 4.

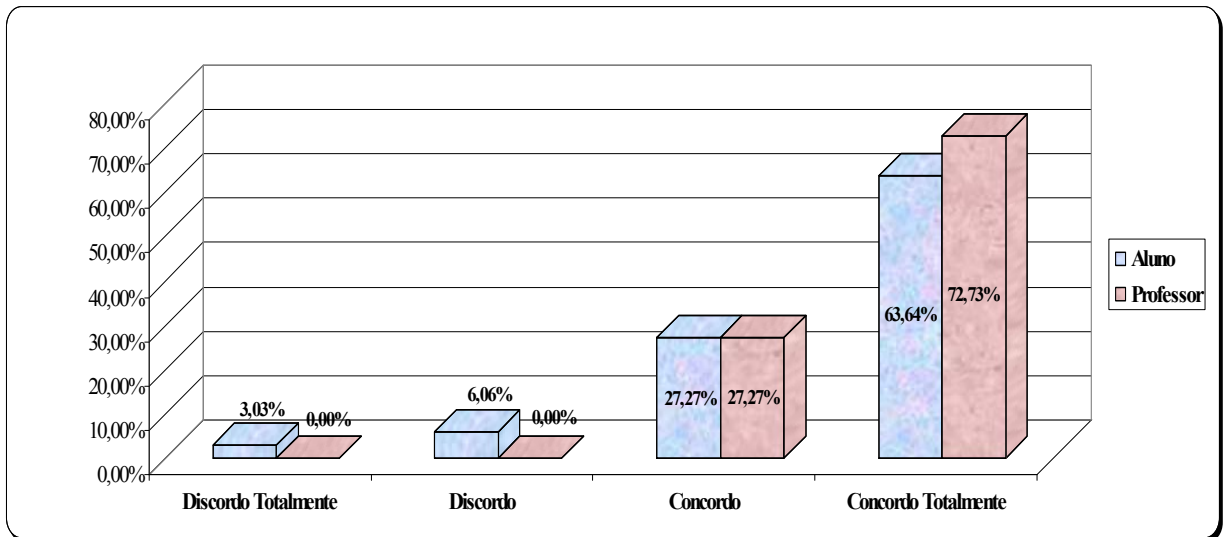


Figura III.11 – *A capacidade organizativa do professor/tutor na estrutura do módulo é relevante para uma boa aprendizagem dos alunos*

A **figura III.11** mostra que a maioria dos alunos - 63,64% (moda = 5) - concorda totalmente que a capacidade organizativa do professor/tutor na estrutura do módulo é importante para uma boa aprendizagem dos alunos, sendo esse valor de 72,73% (moda = 5) para os professores.

Na amostra dos 66 alunos tem-se um valor médio de 4,42 (d.p. 0,99) e uma mediana de 5 para uma escala de avaliação compreendida entre 1 e 5. Por sua vez, a amostra de 22 professores apresenta um valor médio de 4,73 (d.p. 0,46) com uma mediana de 5 para uma escala de avaliação entre 4 e 5.

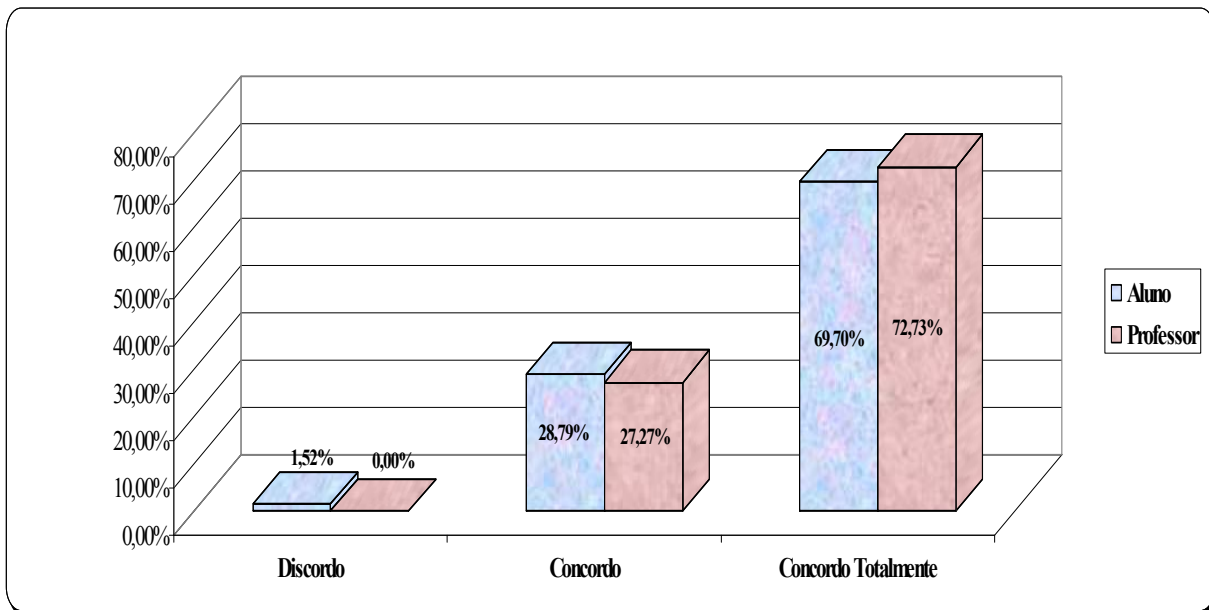


Figura III.12 – *Penso que a disponibilidade do professor/tutor para esclarecer dúvidas durante a realização das tarefas é importante na aprendizagem dos alunos*

A **figura III.12** mostra que a maioria dos alunos - 69,70% (moda = 5) - concorda totalmente que a disponibilidade do professor/tutor para esclarecer dúvidas durante a realização das tarefas é importante na aprendizagem dos alunos, sendo esse valor de 72,73% (moda = 5) por para os professores.

Na amostra dos 66 alunos o valor médio é de 4,67 (d.p. 0,56) e de mediana de 5 para uma escala de avaliação entre 2 e 5. Quanto à amostra dos 22 professores, o valor médio é de 4,73 (d.p. 0,46) e a mediana de 5 para uma escala de avaliação entre 4 e 5.

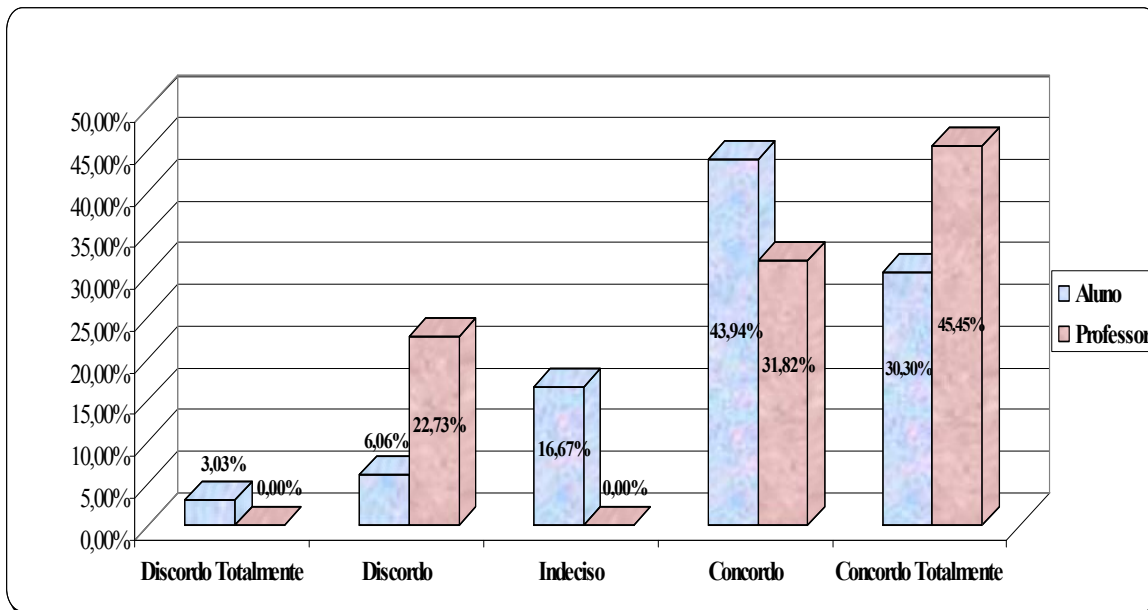


Figura III.13 – *O professor/tutor é um actor importante no papel de incentivador do processo de aprendizagem individual e colectiva, "um-para-um" e "muitos-para-muitos"*

A **figura III.13** mostra que a maioria dos alunos - 43,94% (moda = 4) - concorda que o tutor é um actor importante no papel de incentivador do processo de aprendizagem individual e colectiva, "um-para-um" e "muitos-para-muitos", sendo na maioria - 45,45% (moda = 5) - os professores que concordam totalmente.

A amostra de 66 alunos tem 3,92 como valor médio (d.p. 1,00) e 4 de mediana, para valores compreendidos entre 1 e 5. Para a amostra de 22 professores tem-se um valor médio de 4,00 (d.p. 1,20) e uma mediana de 4, para valores compreendidos entre 2 e 5.

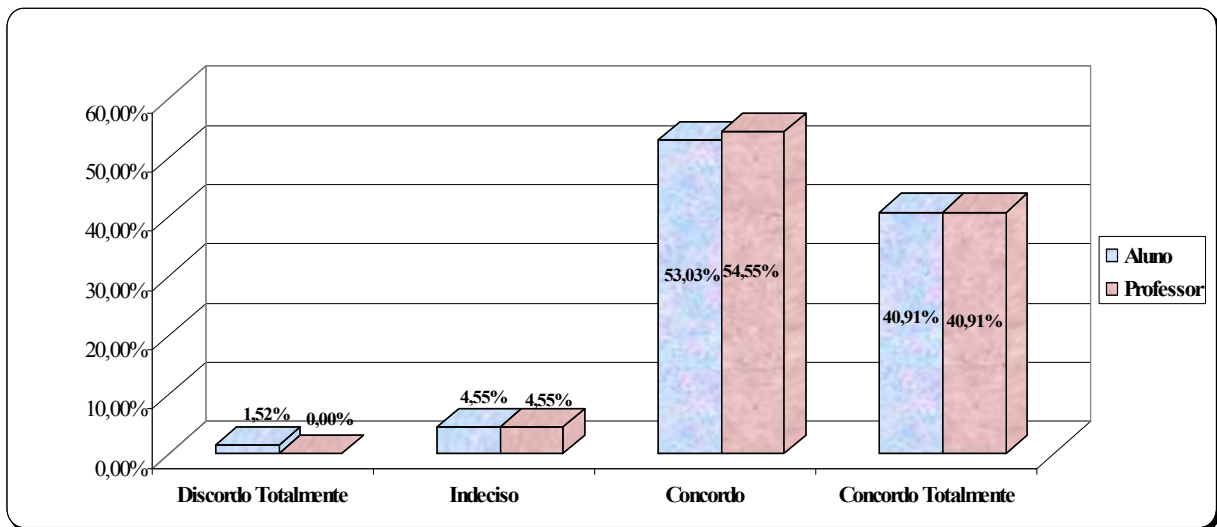


Figura III.14 – *Acredito que materiais de aprendizagem diversos (recursos multimédia, AO, links, textos), apresentados pelo professor/tutor, contribuem para estimular a aprendizagem*

A **figura III.14** mostra que a maioria dos alunos - 53,03% (moda = 4) -concorda que materiais de aprendizagem diversos (recursos multimédia, AO, links, textos), apresentados pelo professor/tutor, contribuem para estimular a aprendizagem, sendo esse valor de 54,55% (moda = 4) para os professores.

Na amostra dos 66 alunos o valor médio é de 4,32 (d.p. 0,71) e a mediana de 4 para valores compreendidos entre 1 e 5. Na amostra de 22 professores o valor médio é de 4,36 (d.p. 0,58) e a mediana de 4 para valores compreendidos entre 3 e 5.

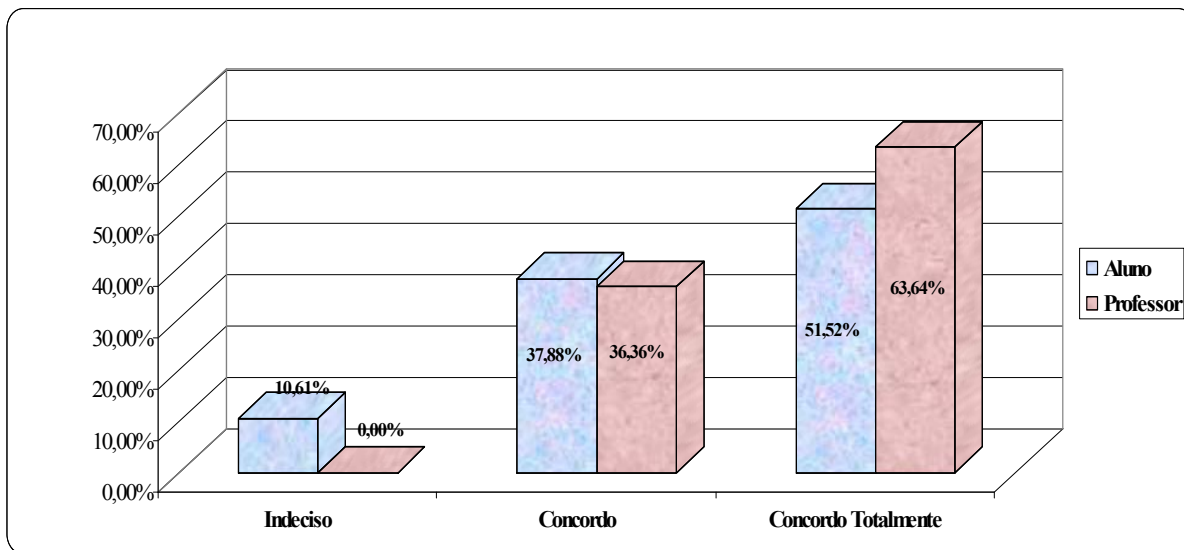


Figura III.15 – *A diversificação de estratégias no processo online (trabalhos de equipas, ensaios, pequenos projectos, working papers, portfólios) é importante para uma melhor aprendizagem*

A **figura III.15** mostra que a maioria dos alunos - 51,52% (moda = 5) - concorda totalmente que a diversificação de estratégias no processo online (trabalhos de equipas, ensaios, pequenos projectos, working papers, portfólios) é importante para uma melhor aprendizagem, sendo esse valor de 63,64% (moda = 5) para os professores.

Na amostra dos 66 alunos o valor médio é de 4,41 (d.p.0,68) e a mediana de 5 para valores compreendidos entre 3 e 5. Na amostra de 22 professores o valor médio é de 4,64 (d.p. 0,49) e a mediana de 5 para valores compreendidos entre 4 e 5.

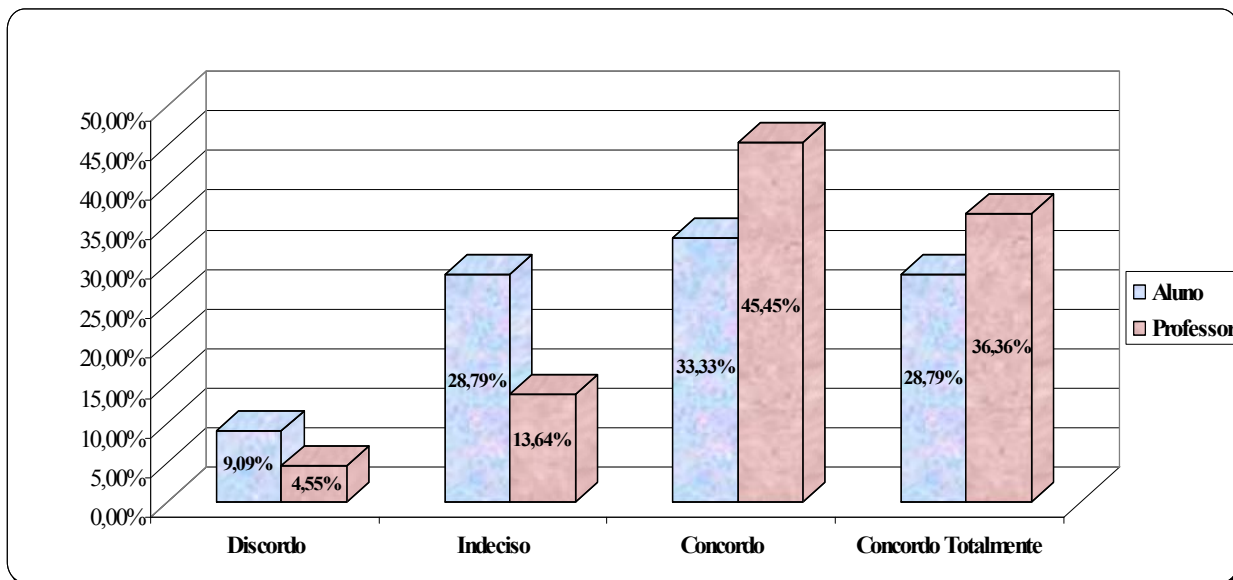


Figura III.16 – Sinto que a existência do contrato de aprendizagem é fundamental para a clarificação das expectativas do aluno

A **figura III.16** mostra que a maioria dos alunos - 33,33% (moda = 4) - concorda que a existência do contrato de aprendizagem é fundamental para a clarificação das expectativas do aluno, sendo esse valor de 45,45% (moda = 4) para os professores.

Na amostra dos 66 alunos o valor médio é de 3,82 (d.p.0,96) e a mediana de 4 para uma escala de avaliação entre 2 e 5. Para a amostra de 22 professores o valor médio é de 4,14 (d.p. 0,95) e a mediana de 4 para uma idêntica escala de avaliação.

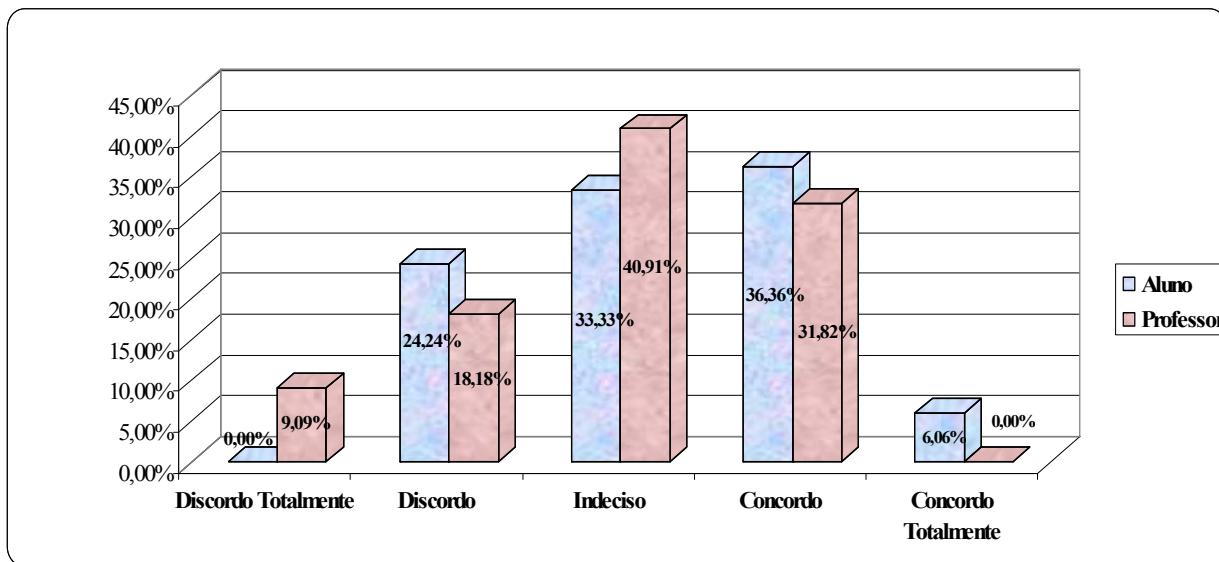


Figura III.17 – *O facto de o professor/tutor desaproveitar intervenções menos consistentes, nos fóruns, constitui um incentivo para o trabalho futuro*

A **figura III.17** mostra que a maioria dos alunos - 36,36% (moda = 4) concorda -que o facto de o professor/tutor desaproveitar intenções menos consistentes, nos fóruns, constitui um incentivo para o trabalho futuro, sendo na sua maioria - 40,91% (moda = 3) dos professores - os que afirmam sentir-se indecisos.

Para a amostra de 66 alunos o valor médio é de 3,24 (d.p.0,90) e a mediana de 3 para valores compreendidos entre 2 e 5. No que diz respeito à amostra dos 22 professores o valor médio é de 2,95 (d.p. 0,95) e a mediana de 3 para valores compreendidos entre 1 e 4.

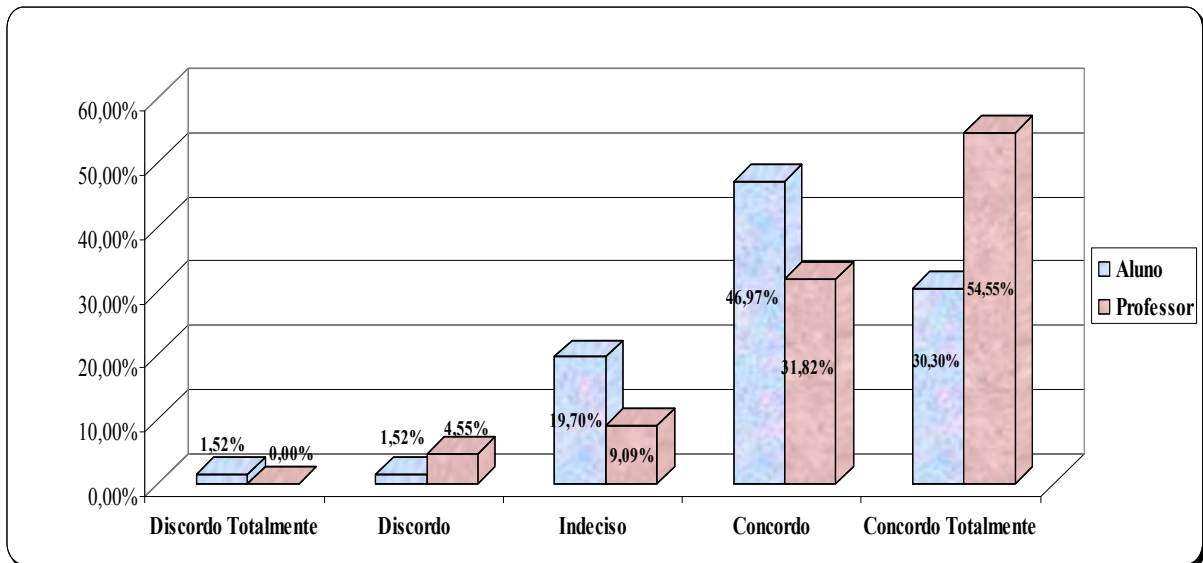


Figura III.18 – *Acredito que o "ciber-café" é um espaço de descontração e descompressão*

A **figura III.18** mostra que a maioria dos alunos - 46,97% (moda = 4) - concorda que o "ciber-café" é um espaço de descontração e descompressão, sendo na sua maioria - 54,55% (moda = 5) dos professores - os que concordam totalmente.

Para a amostra dos 66 alunos tem-se um valor médio de 4,03 (d.p.0,84) e uma mediana de 4 numa escala de avaliação entre 1 e 5. Para a amostra dos professores o valor médio é de 4,36 (d.p. 0,85) e a mediana de 5 numa escala de avaliação entre 2 e 5.

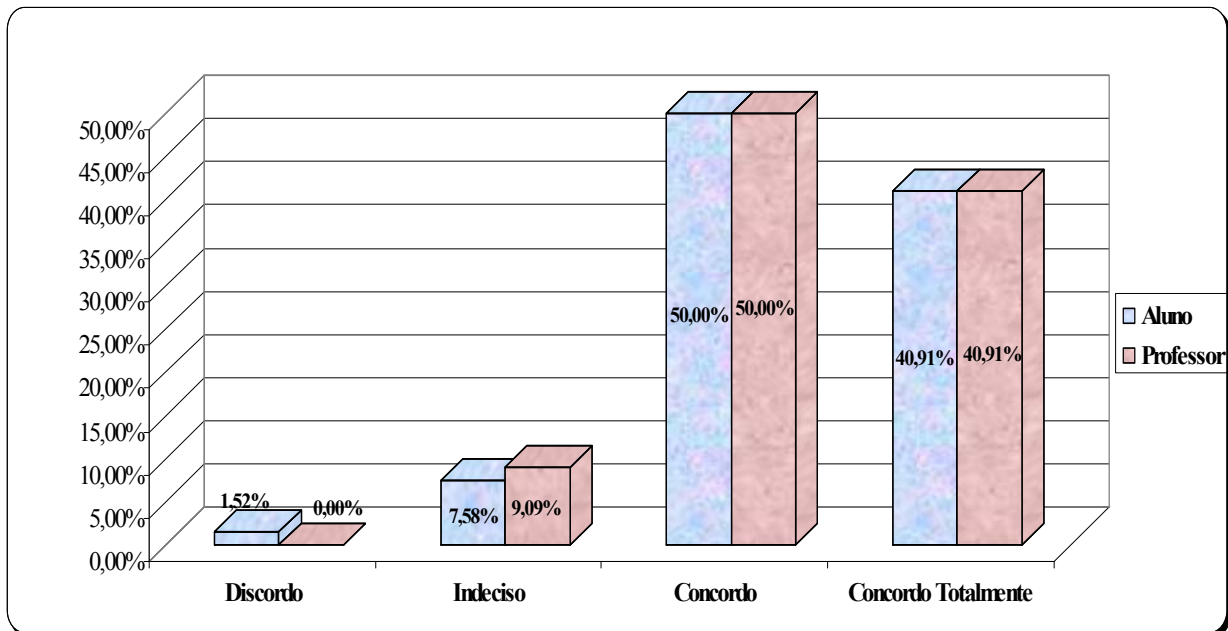


Figura III.19 – *Já aconteceu sentir que um elogio do professor/tutor sobre a intervenção de um aluno tem um impacto no seu desempenho*

A **figura III.19** mostra que a maioria dos alunos - 50,00% (moda = 4) - concorda que um elogio do professor/tutor sobre a intervenção de um aluno tem um impacto no seu desempenho, sendo esse valor de 50,00% (moda = 4) para os professores.

A amostra dos 66 alunos apresenta um valor médio de 4,30 (d.p.0,68) e uma mediana de 4, numa escala de avaliação compreendida entre 2 e 5. A amostra dos 22 professores tem um valor médio de 4,32 (d.p. 0,65) e uma mediana de 4, numa escala de avaliação compreendida entre 3 e 5.

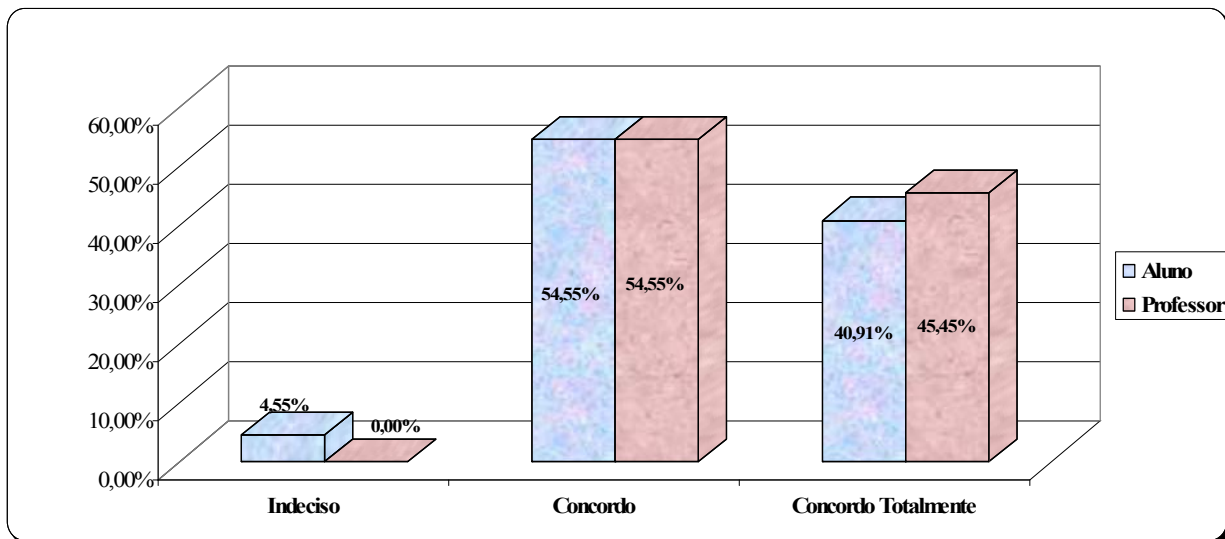


Figura III.20 – *O conhecimento dos instrumentos de avaliação final (trabalhos, projectos, working papers, portfólios, exames) reflecte-se na prestação dos alunos*

A **figura III.20** mostra que a maioria dos alunos - 54,55% (moda = 4) - concorda que o conhecimento dos instrumentos de avaliação final (trabalhos, projectos, working papers, portfólios, exames) reflecte-se na prestação dos alunos, sendo esse valor também de 54,55% (moda = 4) para os professores.

A amostra de 66 alunos tem 4,36 como valor médio (d.p.0,57) e 4 de mediana, para valores compreendidos entre 3 e 5. Para a amostra de 22 professores tem-se um valor médio de 4,45 (d.p. 0,51) e uma mediana de 4, para valores compreendidos entre 4 e 5.

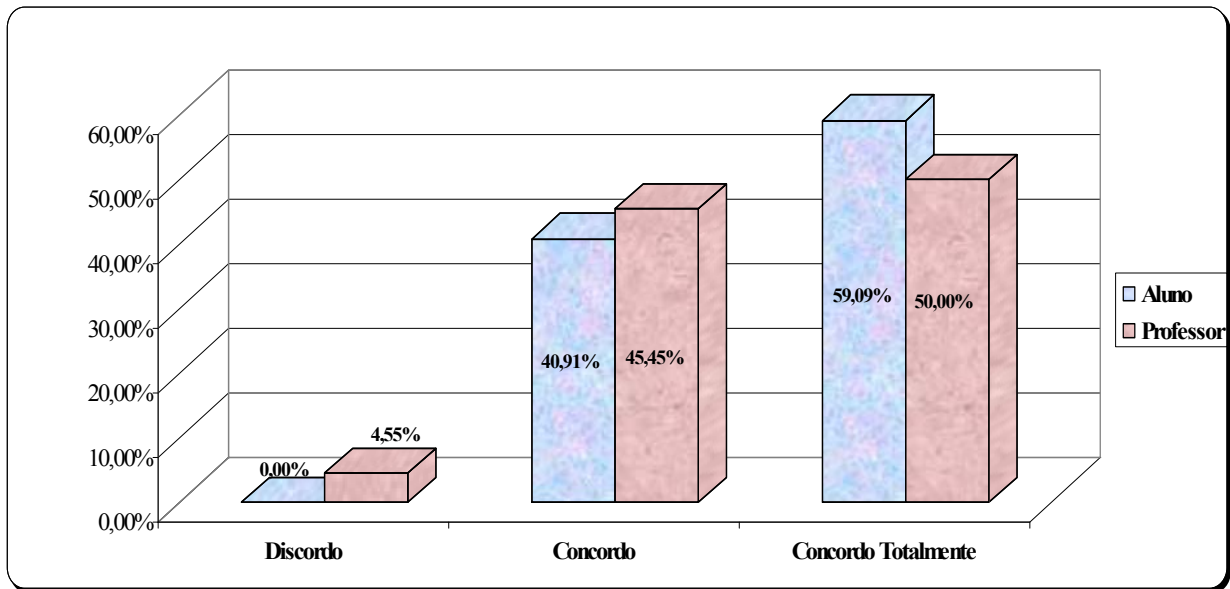


Figura III.21 – *Sinto que a existência de critérios de avaliação bem explicitados ajuda a atingir melhores resultados*

A **figura III.21** mostra que a maioria dos alunos - 59,09% (moda = 5) - concorda totalmente que a existência de critérios de avaliação bem explicitados ajuda a atingir melhores resultados, sendo esse valor de 50,00% (moda = 5) para os professores.

Na amostra dos 66 alunos o valor médio é de 4,59 (d.p.0,50) e a mediana de 5 para valores entre 4 e 5. Na amostra de 22 professores o valor médio é de 4,41 (d.p. 0,73) e a mediana de 4,5 para valores entre 2 e 5.

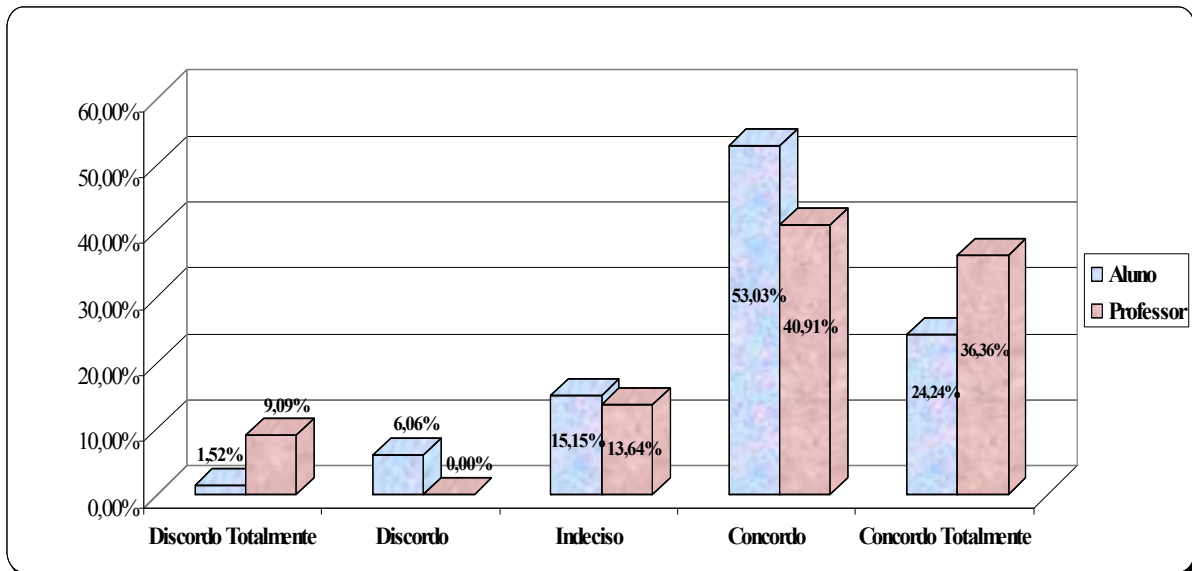


Figura III.22 – *Acredito que as mensagens do professor/tutor sobre a ausência do aluno nas actividades contribuem para uma maior motivação*

A **figura III.22** mostra que a maioria dos alunos - 53,03% (moda = 4) - concorda que as mensagens do professor/tutor sobre a ausência do aluno nas actividades contribuem para uma maior motivação, sendo esse valor de 40,91% (moda = 4) para os professores.

A amostra de 66 alunos tem como valor médio 3,92 (d.p.0,88) e como mediana 4 para valores compreendidos entre 1 e 5. No caso da amostra de 22 professores o valor médio é de 3,95 (d.p. 1,174) e a mediana de 4 para valores compreendidos entre 1 e 5.

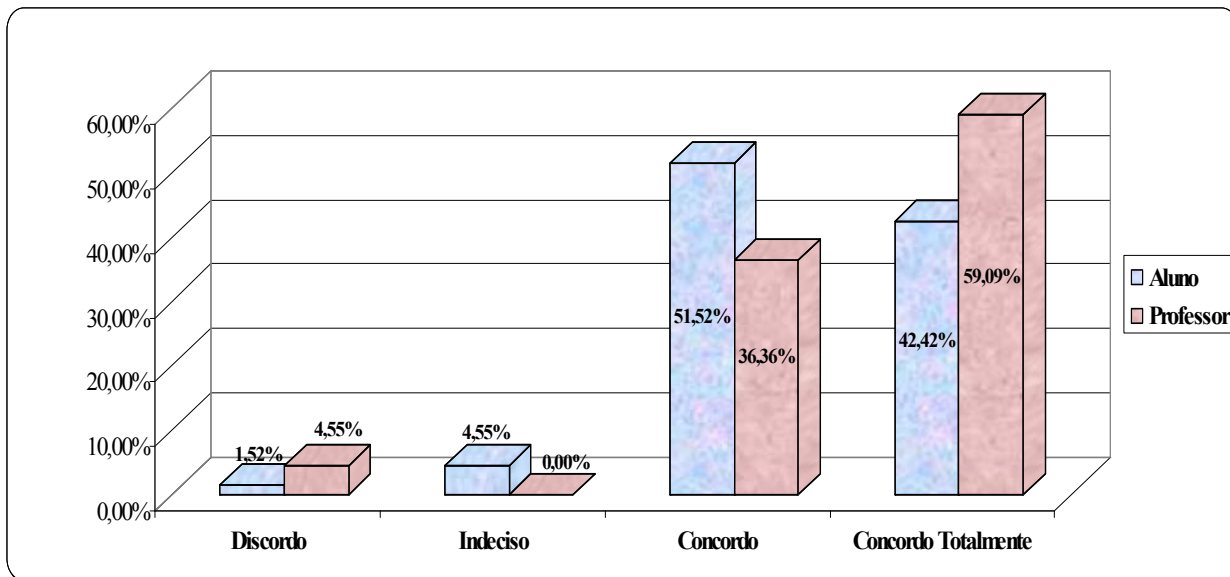


Figura III.23 – *O conhecimento do peso relativo das diferentes avaliações é importante para o aluno poder dimensionar o seu estudo*

A **figura III.23** mostra que a maioria dos alunos - 51,52% (moda = 4) - concorda que o conhecimento do peso relativo das diferentes avaliações é importante para o aluno poder dimensionar o seu estudo, sendo na sua maioria - 59,09% (moda = 5) dos professores - os que concordam totalmente.

Na amostra dos 66 alunos o valor médio é de 4,35 (d.p.0,64) e a mediana de 4 para uma escala de avaliação entre 2 e 5. Para a amostra de 22 professores o valor médio é de 4,50 (d.p. 0,74) e a mediana de 5 para uma idêntica escala de avaliação.

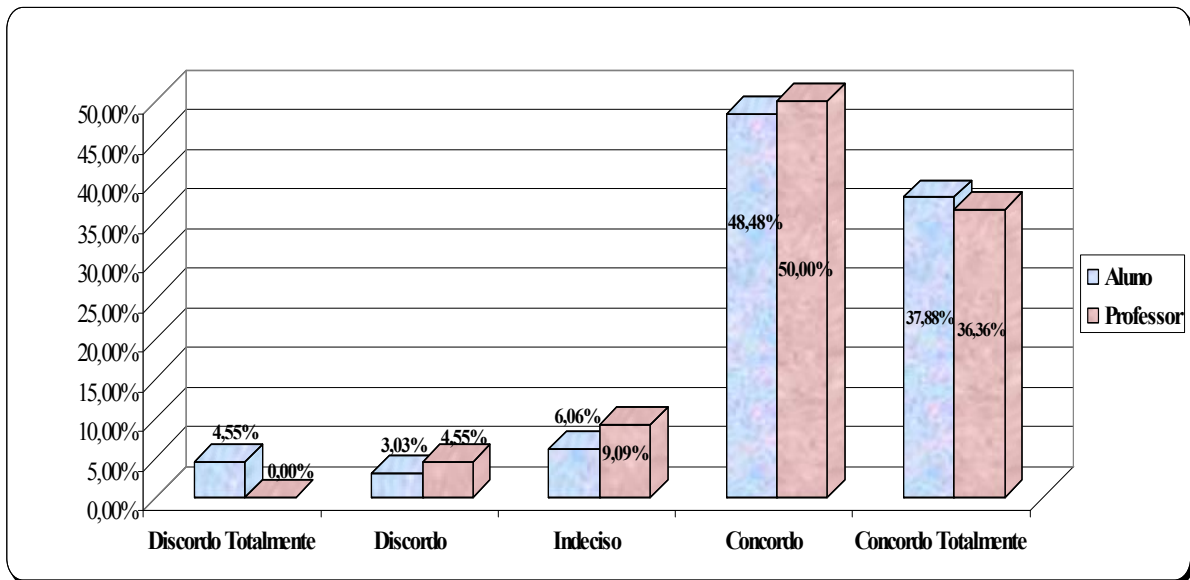


Figura III.24 – *O feedback imediato é decisivo para o progresso do aluno*

A **figura III.24** mostra que a maioria dos alunos - 48,48% (moda = 4) - concorda que o feedback imediato é decisivo para o progresso do aluno, sendo esse valor de 50,00% (moda = 4) para os professores.

Na amostra dos 66 alunos o valor médio é de 4,12 (d.p. 0,99) e a mediana de 4 para valores compreendidos entre 1 e 5. Na amostra de 22 professores o valor médio é de 4,18 (d.p. 0,80) e a mediana de 4 para valores entre 2 e 5.

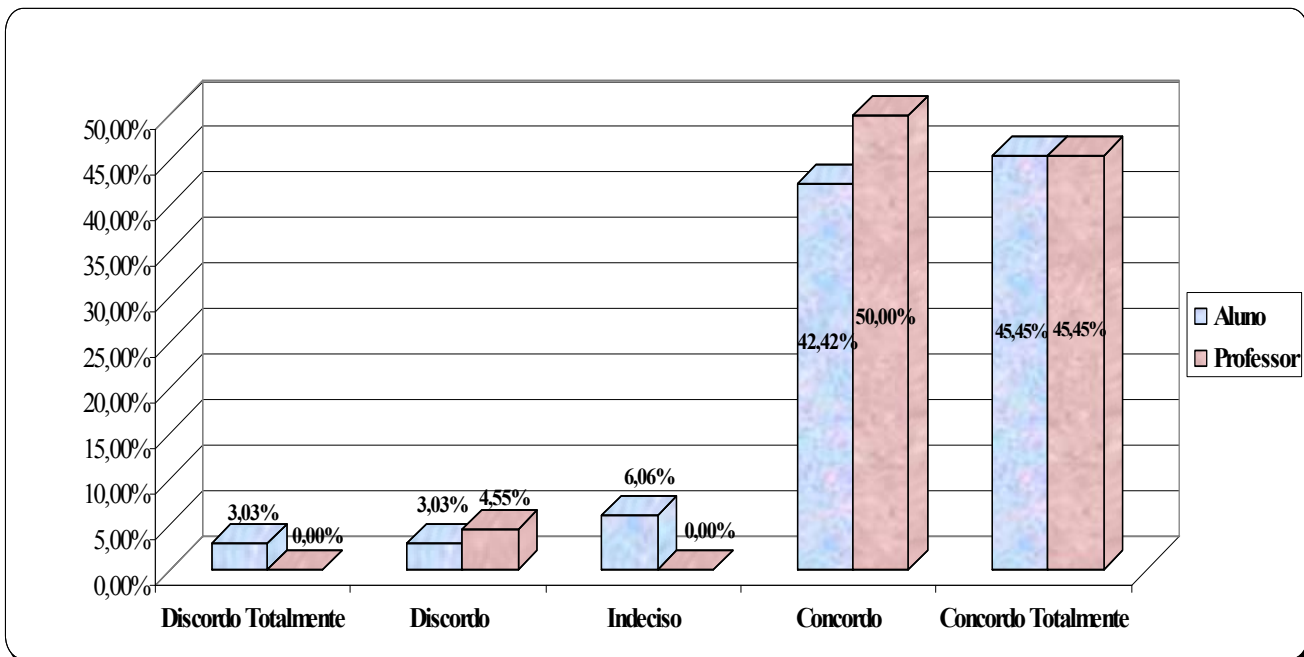


Figura III.25 – *É fundamental que o professor/tutor percepcione que os alunos trabalham a um ritmo adequado*

A **figura III.25** mostra que a maioria dos alunos - 45,45% (moda = 5) - concorda totalmente que é fundamental que o tutor percepcione que os alunos trabalham a um ritmo adequado, sendo na sua maioria - 50,00% (moda = 4) dos professores - os que concordam.

Para a amostra de 66 alunos o valor médio é de 4,24 (d.p.0,93) e a mediana de 4 para valores compreendidos entre 1 e 5. No que diz respeito à amostra dos 22 professores o valor médio é de 4,36 (d.p. 0,73) e a mediana de 4 para valores compreendidos entre 2 e 5.

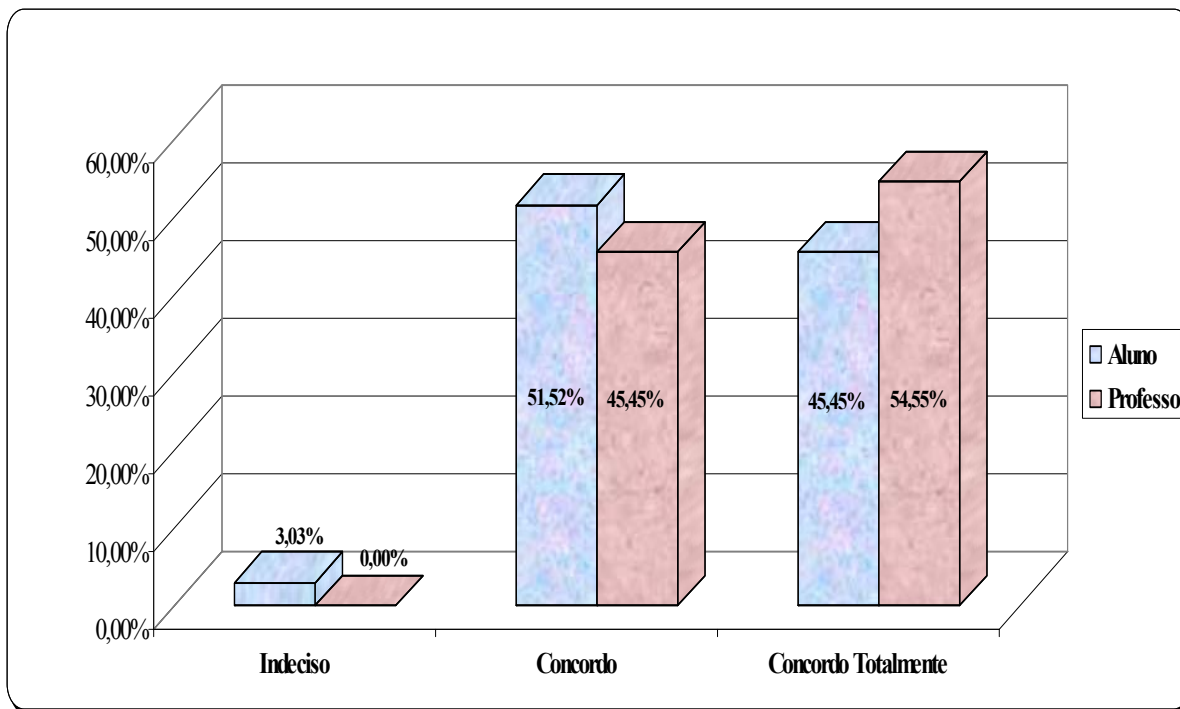


Figura III.26 – *A definição de objectivos de avaliação do módulo contribui para a aprendizagem dos alunos*

A **figura III.26** mostra que a maioria dos alunos - 51,52% (moda = 4) - concorda que a definição de objectivos de avaliação do módulo contribui para a aprendizagem dos alunos, sendo na sua maioria - 54,55% (moda = 5) dos professores - os que concordam totalmente.

A amostra de 66 alunos tem 4,42 como valor médio (d.p.0,56) e 4 de mediana, para valores compreendidos entre 3 e 5. Para a amostra de 22 professores tem-se um valor médio de 4,55 (d.p. 0,51) e uma mediana de 5, para valores compreendidos entre 4 e 5.

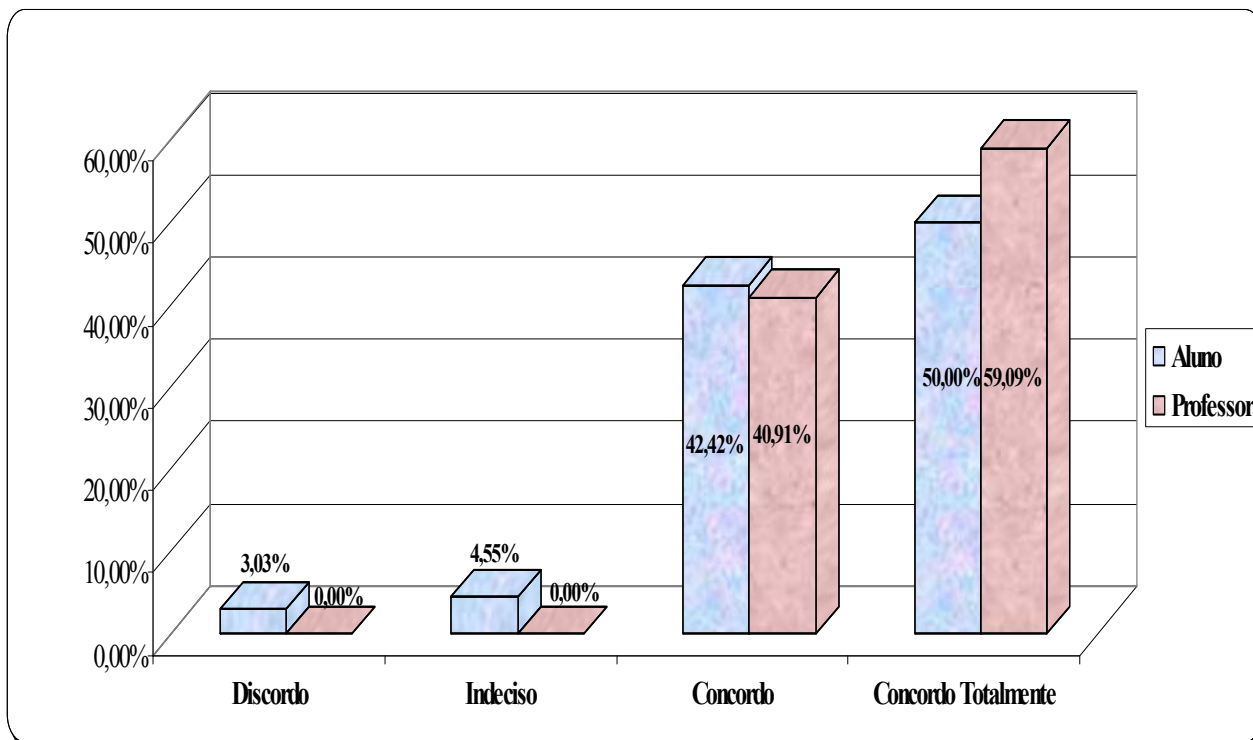


Figura III.27 – *É indispensável que o professor/tutor saiba gerir uma comunicação assíncrona*

A **figura III.27** mostra que a maioria dos alunos - 50,00% (moda = 5) - concorda totalmente que é indispensável que o professor/tutor saiba gerir uma comunicação assíncrona, sendo esse valor de 59,09% (moda = 5) dos professores.

Para a amostra de 66 alunos o valor médio é de 4,39 (d.p.0,72) e a mediana de 4,5 para uma escala de avaliação entre 2 e 5. Quanto à amostra dos 22 professores, o valor médio é de 4,59 (d.p. 0,50) e a mediana de 5 para uma escala de avaliação entre 4 e 5.

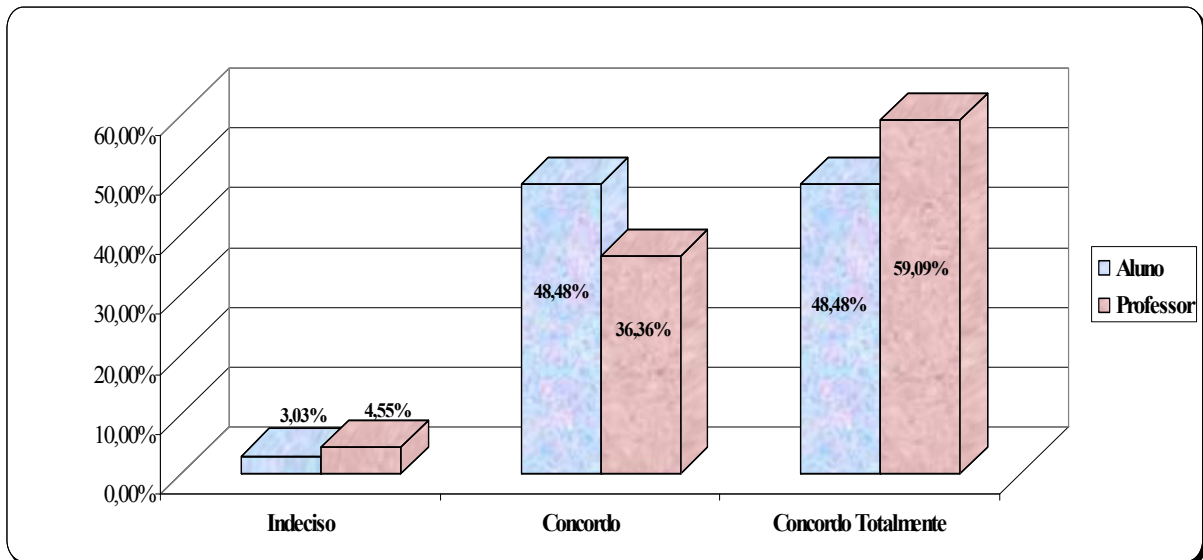


Figura III.28 – *Acho que é essencial que o professor/tutor proponha linhas de discussão produtivas*

A **figura III.28** mostra que a maioria dos alunos - 48,48% (moda = 4,5) - concorda e concorda totalmente que é essencial que o professor/tutor proponha linhas de discussão produtivas, sendo na sua maioria - 59,09% (moda = 5) dos professores - os que concordam totalmente.

A amostra de 66 alunos tem como valor médio 4,45 (d.p.0,56) e como mediana 4 para valores compreendidos entre 3 e 5. No caso da amostra de 22 professores o valor médio é de 4,55 (d.p. 0,60) e a mediana de 5 para intervalo de valores idênticos.

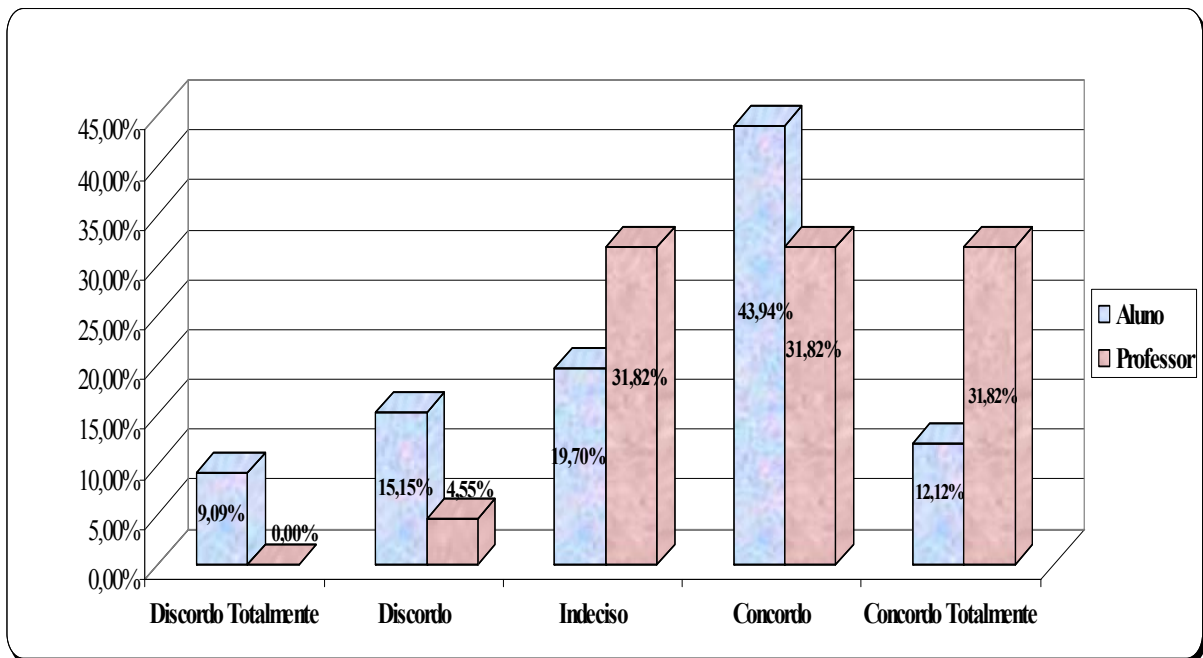


Figura III.29 – *Num curso online é importante que o professor/tutor encerre as linhas de discussão improdutivas*

A **figura III.29** mostra que a maioria dos alunos – 43,94% (moda = 4) - concorda que num curso online é importante que o professor/tutor encerre as linhas de discussão improdutivas, sendo que, na sua maioria - 31,82% (moda = 3, 4 e 5) dos professores - estão indecisos, pois concordam e concordam totalmente.

Na amostra dos 66 alunos o valor médio é de 3,35 (d.p.1,16) e a mediana de 4 para uma escala de avaliação entre 1 e 5. Para a amostra de 22 professores o valor médio é de 3,91 (d.p. 0,92) e a mediana de 4 para uma escala de avaliação entre 2 e 5.

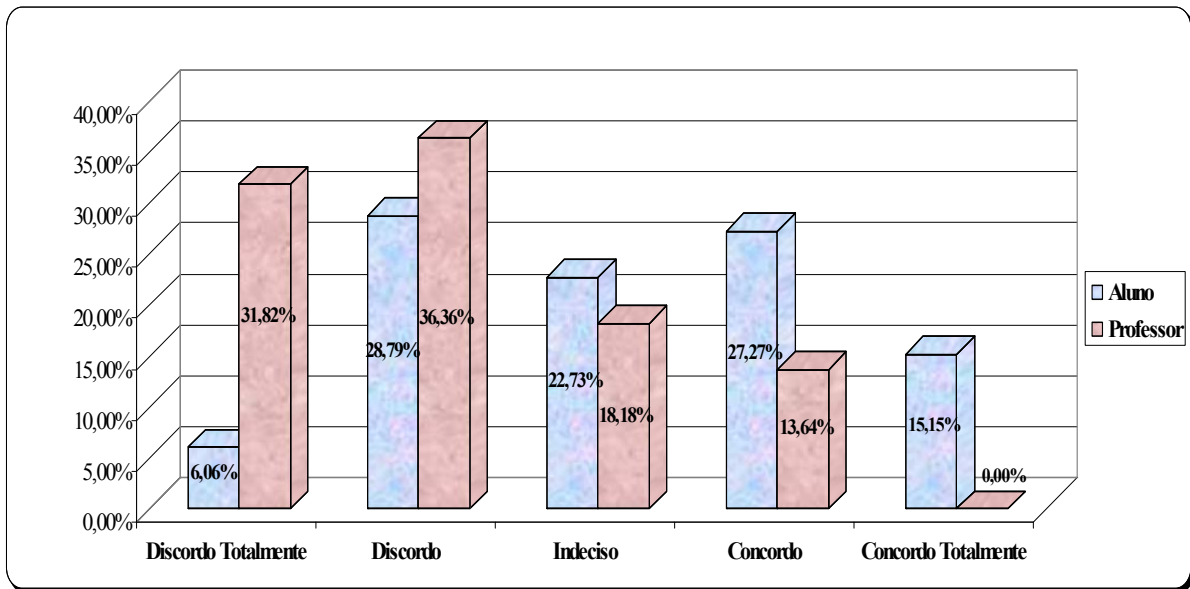


Figura III.30 – *Acho que é função do professor/tutor resolver os problemas técnicos que os alunos possam ter com a plataforma*

A **figura III.30** mostra que a maioria dos alunos - 28,79% (moda = 2) - discorda que é função do professor/tutor resolver os problemas técnicos que os alunos possam ter com a plataforma, sendo esse valor de 36,36% (moda = 2) dos professores.

Na amostra dos 66 alunos tem-se um valor médio de 3,17 (d.p.1,18) e uma mediana de 3 para uma escala de avaliação compreendida entre 1 e 5. Por sua vez, a amostra de 22 professores apresenta um valor médio de 2,14 (d.p. 1,04) com uma mediana de 2 para uma escala de avaliação entre 1 e 4.

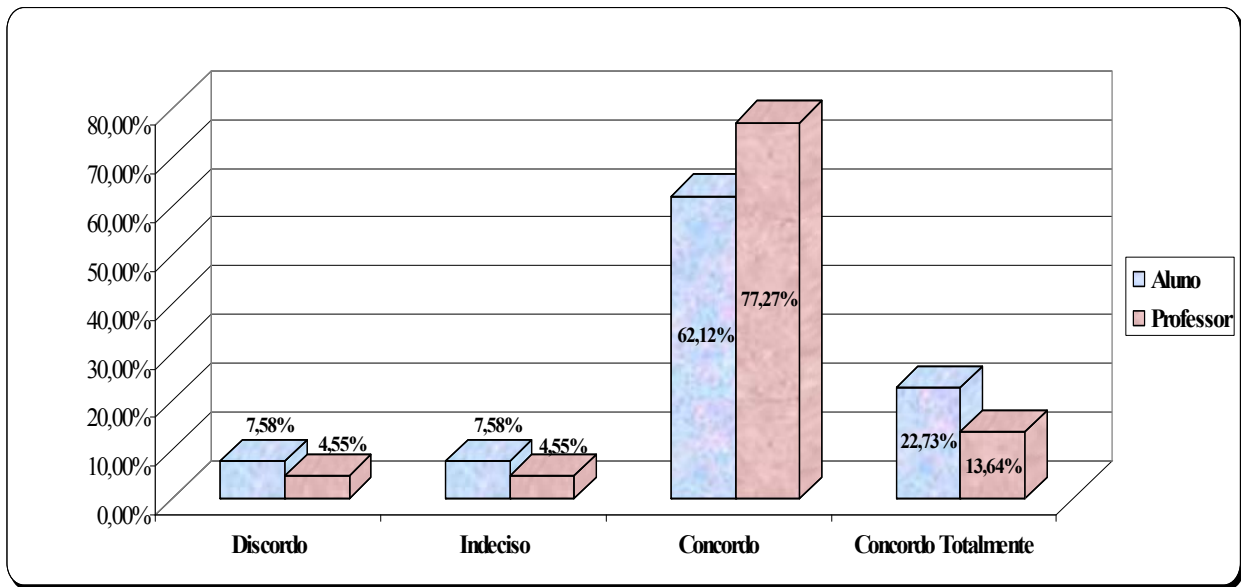


Figura III.31 – *É tarefa do professor/tutor conhecer recursos de interesse da web e referi-los aos estudantes*

A **figura III.31** mostra que a maioria dos alunos - 62,12% (moda = 4) - concorda que é tarefa do professor/tutor conhecer recursos de interesse da web e referi-los aos estudantes, sendo esse valor de 77,27% (moda = 4) dos professores.

Na amostra dos 66 alunos o valor médio é de 4,00 (d.p. 0,78) e a mediana de 4 para valores compreendidos entre 2 e 5. Na amostra de 22 professores o valor médio é de 4,00 (d.p. 0,62) e a mediana de 4 para idêntico intervalo de valores.

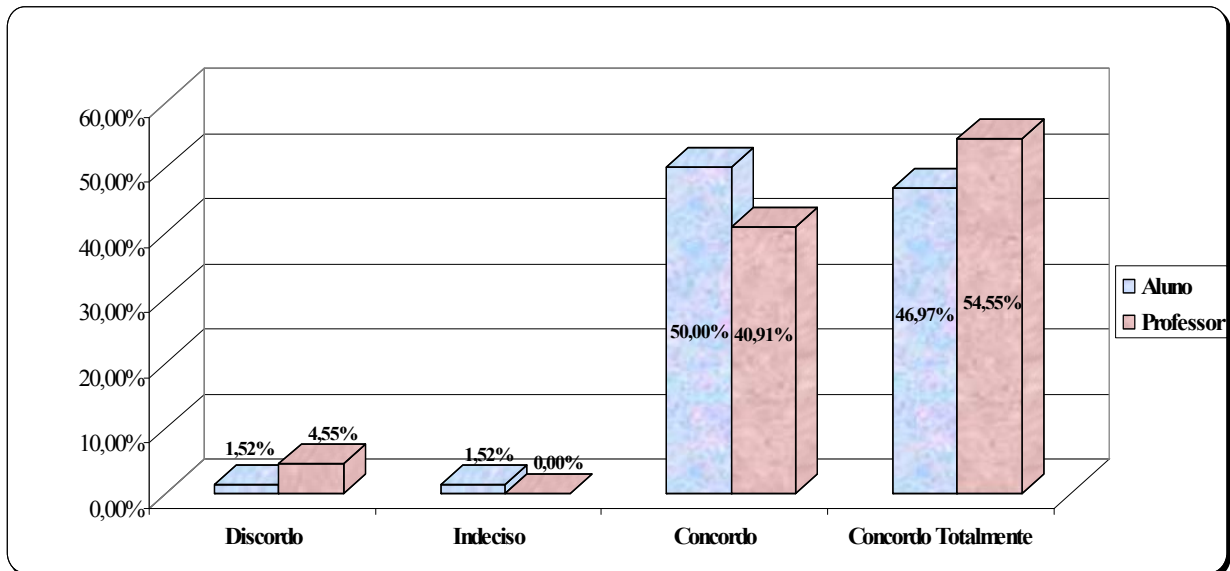


Figura III.32 – *O conhecimento dos instrumentos de avaliação contínua (baseada na participação das discussões em grupo - de trabalho ou turma) é decisivo para a prestação dos alunos*

A **figura III.32** mostra que a maioria dos alunos - 50,00% (moda = 4) - concorda que o conhecimento dos instrumentos de avaliação contínua é decisivo para a prestação dos alunos, sendo na sua maioria 54,55% (moda = 5) dos professores que concordam totalmente.

A amostra dos 66 alunos apresenta um valor médio de 4,42 (d.p.0,61) e uma mediana de 4, numa escala de avaliação compreendida entre 2 e 5. A amostra dos 22 professores tem um valor médio de 4,45 (d.p. 0,74) e uma mediana de 5, numa escala de avaliação idêntica.

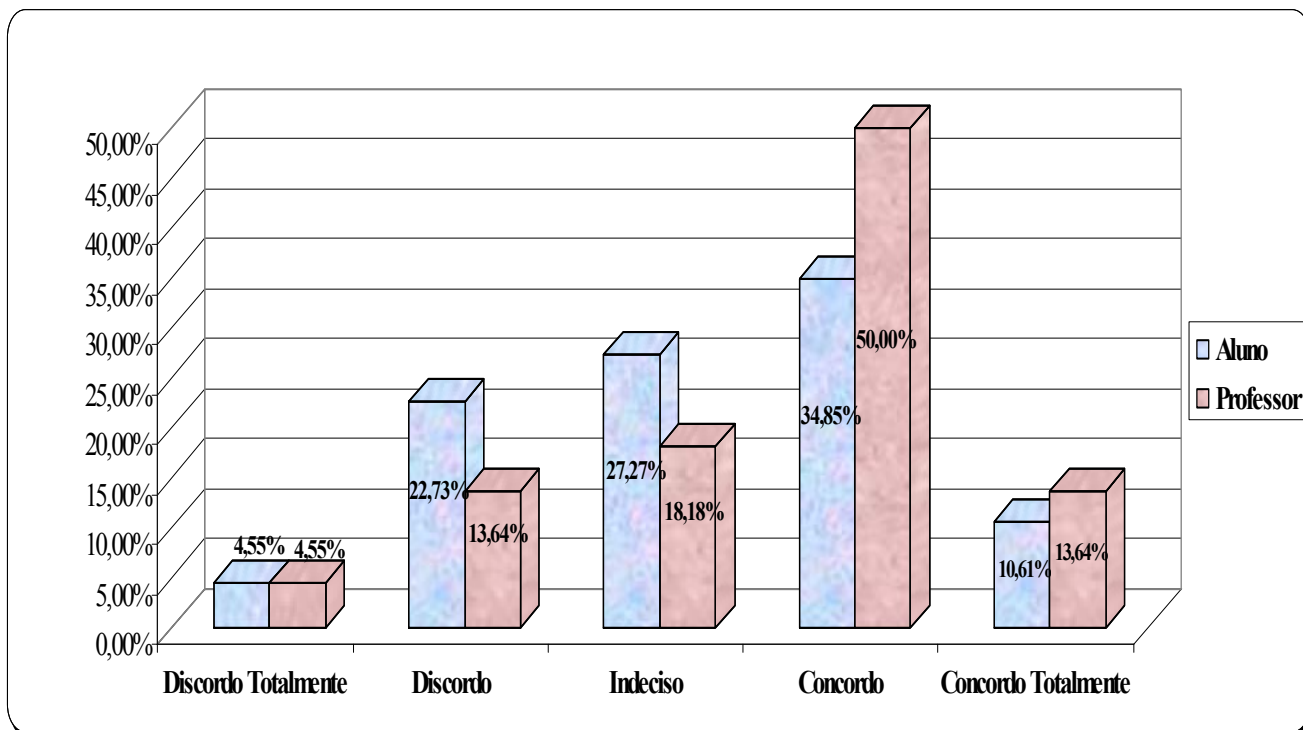


Figura III.33 – A presença de um professor/tutor é o aspecto que mais valorizo num curso online

A **figura III.33** mostra que a maioria dos alunos - 34,85% (moda = 4) - concorda que a presença de um professor/tutor é o aspecto que mais valoriza num curso online, sendo esse valor de 50,00% (moda = 4) para os professores.

A amostra de 66 alunos tem 3,24 como valor médio (d.p.1,07) e 3 de mediana, para valores compreendidos entre 1 e 5. Para a amostra de 22 professores tem-se um valor médio de 3,55 (d.p. 1,06) e uma mediana de 4, para idêntico intervalo de valores.

2.1.2. ANÁLISE DAS RESPOSTAS POR AGRUPAMENTO DAS COMPETÊNCIAS

Realizada a análise das respostas a cada uma das questões do grupo II do questionário, analisámo-las de acordo com os agrupamentos referidos no quadro II.1.

2.1.2.1. COMPETÊNCIAS DE COMUNICAÇÃO ONLINE

A este propósito o estudo demonstrou que a interacção professor/tutor - aluno e a gestão dos respectivos meios de comunicação disponíveis são de grande importância para ambas as classes. Os alunos, para o conjunto de afirmações que compõem as competências de comunicação online, estão na sua maioria (94,45%) de acordo com o apresentado, assim como o estão os professores/tutores, como facilmente se verifica pela percentagem de respostas concordantes (96,97%). A **figura III.34** ilustra as opiniões dos alunos e professores/tutores sobre as competências de comunicação online:

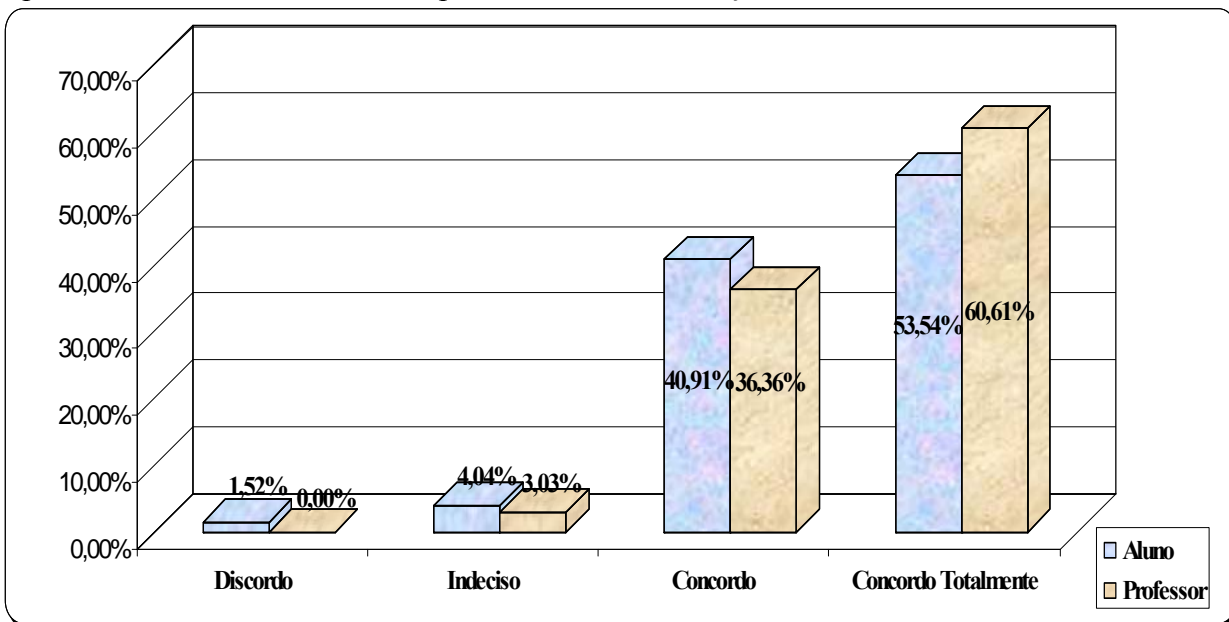


Figura III.34 – Competências de comunicação online

Para a amostra de 66 alunos o valor médio é de 4,46 (d.p. 0,48) e para a amostra de 22 professores o valor médio é de 4,58 (d.p. 0,45). Deste modo, embora na avaliação das competências de comunicação online se tenham observado valores mais elevados para os professores do que nos alunos, pode-se afirmar que essa diferença não é estatisticamente significativa, analisados os resultados dos valores médios ($z = -0,95$; $p = 0,34 > 0,05$).

Dos 66 alunos, 26 são do género masculino e 40 do género feminino. Analisando as diferenças de médias, em tendência central, constata-se que os homens (média = 4,49; $dp=0,45$) são mais ‘concordantes’ do que as mulheres (média = 4,45; $dp = 0,50$) no que se refere às competências de comunicação on-line. No entanto não existem diferenças estatisticamente significativas ($z = -0,17$; $p = 0,50 > 0,05$).

Dos 22 professores, 9 são do género masculino e 13 do género feminino. Analisando as diferenças de médias, verifica-se que as mulheres (média = 4,65; $dp=0,45$) são mais “concordantes” do que os homens (média = 4,44; $dp = 0,44$) no que se refere às competências de comunicação online. No entanto não existem diferenças estatisticamente significativas ($z = -1,29$; $p = 0,20 > 0,05$).

A **tabela III.1** fornece informação sobre as frequências e percentagens das opiniões dos respondentes sobre as questões que formam o conjunto das competências de comunicação online.

| <i>Questão</i> | <i>Respondente</i> | <i>Discordo Totalmente</i> | <i>Discordo</i> | <i>Indeciso</i> | <i>Concordo</i> | <i>Concordo Totalmente</i> | <i>Total</i> |
|----------------|--------------------|----------------------------|-----------------|-----------------|-----------------|----------------------------|---------------|
| 1 | Aluno | 0 0,00% | 1 1,52% | 4 6,06% | 30 45,45% | 31 46,97% | 66 100,00% |
| | Professor | 0 0,00% | 0 0,00% | 1 4,55% | 9 40,91% | 12 54,55% | 22 100,00% |
| 2 | Aluno | 0 0,00% | 0 0,00% | 1 1,52% | 23 34,85% | 42 63,64% | 66 100,00% |
| | Professor | 0 0,00% | 0 0,00% | 1 4,55% | 6 27,27% | 15 68,18% | 22 100,00% |
| 27 | Aluno | 0 0,00% | 2 3,03% | 3 4,55% | 28 42,42% | 33 50,00% | 66 100,00% |
| | Professor | 0 0,00% | 0 0,00% | 0 0,00% | 9 40,91% | 13 59,09% | 22 100,00% |

Tabela III.1 – Frequências e percentagens das respostas às questões sobre as competências de comunicação online

A **tabela III.2** apresenta os valores correspondentes aos dados da tabela anterior, quando aplicadas as medidas descritivas de tendência central e de dispersão abaixo indicadas.

| <i>Questão</i> | <i>Respondente</i> | <i>Média</i> | <i>Desvio Padrão</i> | <i>Moda</i> | <i>Mediana</i> | <i>Mínimo</i> | <i>Máximo</i> |
|----------------|--------------------|--------------|----------------------|-------------|----------------|---------------|---------------|
| 1 | Aluno | 4,38 | 0,67 | 5 | 4,00 | 2 | 5 |
| | Professor | 4,50 | 0,60 | 5 | 5,00 | 3 | 5 |
| 2 | Aluno | 4,62 | 0,52 | 5 | 5,00 | 3 | 5 |
| | Professor | 4,64 | 0,58 | 5 | 5,00 | 3 | 5 |
| 27 | Aluno | 4,39 | 0,72 | 5 | 4,50 | 2 | 5 |
| | Professor | 4,59 | 0,50 | 5 | 5,00 | 4 | 5 |

Tabela III.2 – Medidas descritivas de tendência central e de dispersão aplicadas às informações sobre as competências de comunicação online

2.1.2.2. COMPETÊNCIAS TÉCNICAS

Neste campo e analisando a distribuição conjunta dos itens que compõem as ditas competências, podemos afirmar que a maioria dos alunos inquiridos (42,43%) acha que é da responsabilidade do professor/tutor resolver os problemas técnicos com que se depara ao longo do curso, ao passo que a maior parte dos professores/tutores (59,09%) se manifestou de forma oposta, descartando assim a responsabilidade de resolução desses mesmos problemas. A **figura III.35** expressa a apreciação global das competências técnicas pelos alunos e professores/tutores.

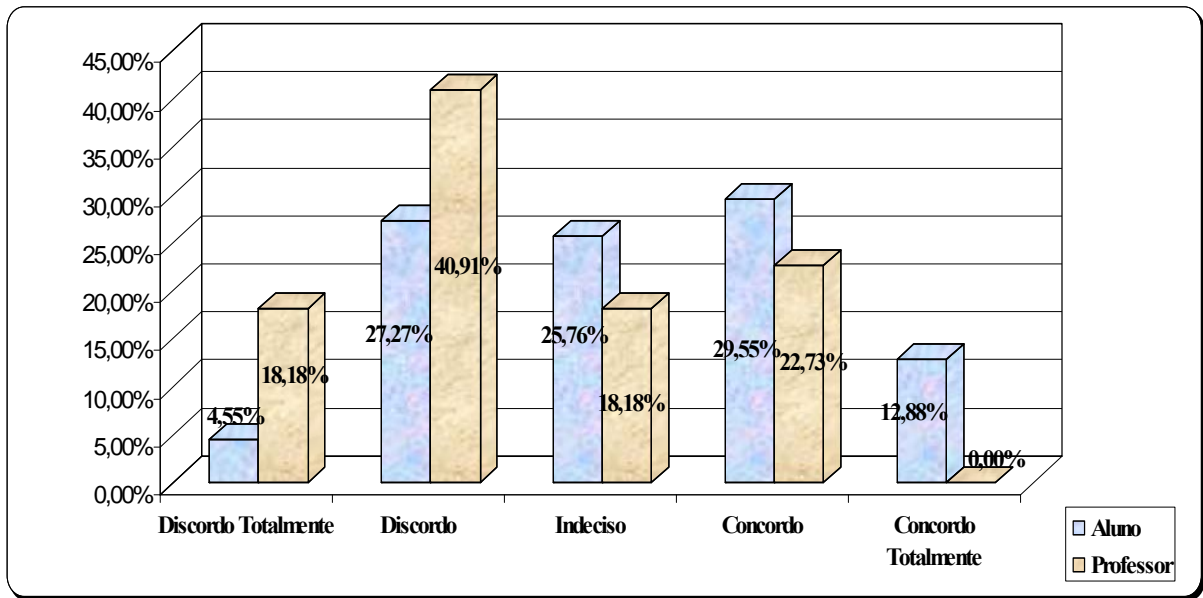


Figura III.35 – Competências técnicas

A amostra de 66 alunos tem como valor médio 3,19 (d.p.1,01). No caso da amostra de 22 professores o valor médio é de 2,45 (d.p. 0,58). Comparando as medidas de localização, constata-se que há uma divisão de opiniões que resulta numa resposta de ‘indeciso’ para os alunos, enquanto para os professores esta resposta é de clara

discordância. Verifica-se, então, que existem diferenças estatisticamente significativas entre esses valores médios ($t = 3,06$; $p = 0,001 < 0,05$).

Dos 66 alunos, 26 são do gênero masculino e 40 do gênero feminino. Analisando as diferenças de médias, em tendência central, constata-se que as mulheres (média = 3,30; DP=1,00) são mais ‘indecisas’ do que os homens (média = 3,02; dp = 0,50) no que se refere às competências técnicas. No entanto não existem diferenças estatisticamente significativas ($z = -0,17$; $p = 0,50 > 0,05$).

Dos 22 professores, 9 são do gênero masculino e 13 do gênero feminino. Analisando as diferenças de médias, verifica-se que as mulheres (média = 2,46; dp=0,83) são mais ‘discordantes’ do que os homens (média = 2,44; dp = 0,95) no que se refere às competências técnicas. No entanto, não existem diferenças estatisticamente significativas ($z = -1,29$; $p = 0,20 > 0,05$).

A **tabela III.3** fornece informação sobre as frequências e percentagens das opiniões dos respondentes sobre as questões que formam o conjunto das competências técnicas.

| <i>Questão</i> | <i>Respondente</i> | <i>Discordo Totalmente</i> | <i>Discordo</i> | <i>Indeciso</i> | <i>Concordo</i> | <i>Concordo Totalmente</i> | <i>Total</i> |
|----------------|--------------------|----------------------------|-----------------|-----------------|-----------------|----------------------------|---------------|
| 10 | Aluno | 2 3,03% | 17 25,76% | 19 28,79% | 21 31,82% | 7 10,61% | 66 100,00% |
| | Professor | 1 4,55% | 10 45,45% | 4 18,18% | 7 31,82% | 0 0,00% | 22 100,00% |
| 30 | Aluno | 4 6,06% | 19 28,79% | 15 22,73% | 18 27,27% | 10 15,15% | 66 100,00% |
| | Professor | 7 31,82% | 8 36,36% | 4 18,18% | 3 13,64% | 0 0,00% | 22 100,00% |

Tabela III.3 – Frequências e percentagens das respostas às questões sobre competências técnicas

A **tabela III.4** apresenta os valores correspondentes aos dados da tabela anterior, quando aplicadas as medidas descritivas de tendência central e de dispersão abaixo indicadas.

| <i>Questão</i> | <i>Respondente</i> | <i>Média</i> | <i>Desvio Padrão</i> | <i>Moda</i> | <i>Mediana</i> | <i>Mínimo</i> | <i>Máximo</i> |
|----------------|--------------------|--------------|----------------------|-------------|----------------|---------------|---------------|
| 10 | Aluno | 3,21 | 1,05 | 4 | 3,00 | 1 | 5 |
| | Professor | 2,77 | 0,97 | 2 | 2,50 | 1 | 4 |
| 30 | Aluno | 3,17 | 1,18 | 2 | 3,00 | 1 | 5 |
| | Professor | 2,14 | 1,04 | 2 | 2,00 | 1 | 4 |

Tabela III.4 – Medidas descritivas de tendência central e de dispersão aplicadas às informações sobre as competências técnicas

2.1.2.3. COMPETÊNCIAS SOCIAIS

Os resultados obtidos na investigação e neste âmbito específico demonstraram uma elevada concordância tanto nos alunos (**73,49%**) como nos professores (**77,28%**) quanto aos aspectos sociais globais apresentados. A figura III.36 resume as percentagens globais das competências sociais dos alunos e professores.

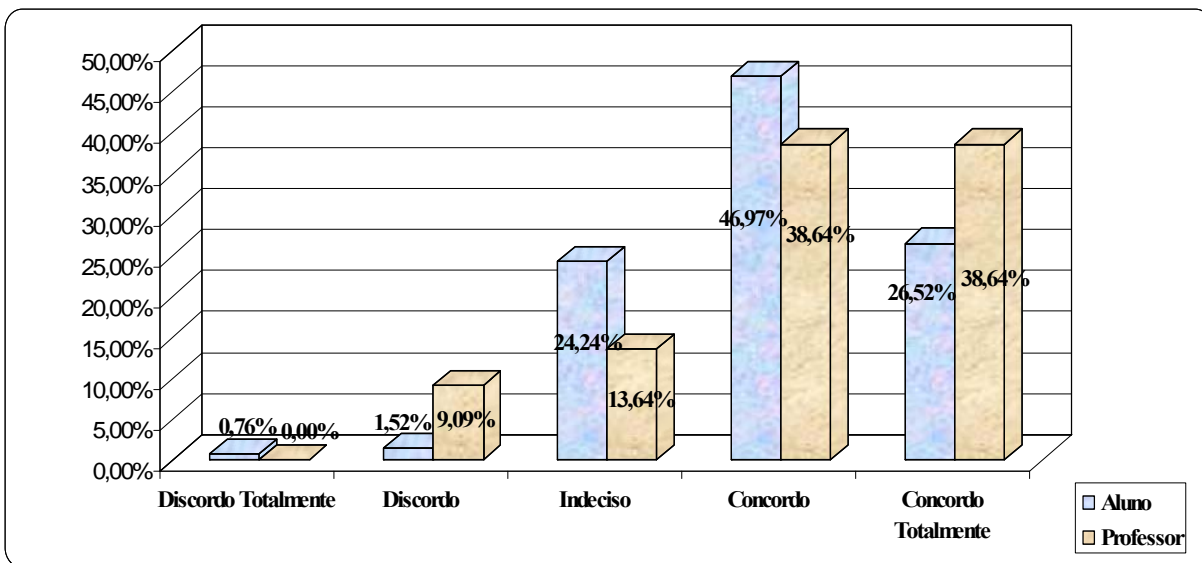


Figura III.36 – Competências sociais

Na amostra dos 66 alunos o valor médio é de 3,97 (d.p. 0,72). Para a amostra de 22 professores o valor médio é de 4,07 (d.p. 0,72). Assim pode-se concluir que não existem diferenças estatisticamente significativas entre estes valores médios ($z = -0,66$; $p = 0,51 > 0,05$).

Dos 66 alunos, 26 são do gênero masculino e 40 do gênero feminino. Analisando as diferenças de médias, em tendência central, constata-se que as mulheres (média = 4,03; DP=0,74) são mais ‘concordantes’ do que os homens (média = 3,88; dp = 0,70) no que se refere às competências sociais. No entanto não existem diferenças estatisticamente significativas ($z = -1,03$; $p = 0,30 > 0,05$).

Dos 22 professores, 9 são do gênero masculino e 13 do gênero feminino. Analisando as diferenças de médias, verifica-se que os homens (média = 4,11; dp=0,82) são mais ‘concordantes’ do que as mulheres (média = 4,04; dp = 0,80) no que se refere às competências sociais. No entanto não existem diferenças estatisticamente significativas ($z = -0,24$; $p = 0,81 > 0,05$).

A **tabela III.5** fornece informação sobre as frequências e percentagens das opiniões dos respondentes sobre as questões que formam o conjunto das competências sociais.

| <i>Questão</i> | <i>Respondente</i> | <i>Discordo Totalmente</i> | <i>Discordo</i> | <i>Indeciso</i> | <i>Concordo</i> | <i>Concordo Totalmente</i> | <i>Total</i> |
|----------------|--------------------|----------------------------|-----------------|-----------------|-----------------|----------------------------|---------------|
| 8 | Aluno | 0 0,00% | 1 1,52% | 19 28,79% | 31 46,97% | 15 22,73% | 66 100,00% |
| | Professor | 0 0,00% | 3 13,64% | 4 18,18% | 10 45,45% | 5 22,73% | 22 100,00% |
| 18 | Aluno | 1 1,52% | 1 1,52% | 13 19,70% | 31 46,97% | 20 30,30% | 66 100,00% |
| | Professor | 0 0,00% | 1 4,55% | 2 9,09% | 7 31,82% | 12 54,55% | 22 100,00% |

Tabela III.5 – Frequências e percentagens das respostas às questões sobre as competências sociais

A **tabela III.6** apresenta os valores correspondentes aos dados da tabela anterior, quando aplicadas as medidas descritivas de tendência central e de dispersão abaixo indicadas.

| <i>Questão</i> | <i>Respondente</i> | <i>Média</i> | <i>Desvio Padrão</i> | <i>Moda</i> | <i>Mediana</i> | <i>Mínimo</i> | <i>Máximo</i> |
|----------------|--------------------|--------------|----------------------|-------------|----------------|---------------|---------------|
| 8 | Aluno | 3,91 | 0,76 | 4 | 4,00 | 2 | 5 |
| | Professor | 3,77 | 0,97 | 4 | 4,00 | 2 | 5 |
| 18 | Aluno | 4,03 | 0,84 | 4 | 4,00 | 1 | 5 |
| | Professor | 4,36 | 0,85 | 5 | 5,00 | 2 | 5 |

Tabela III.6 – Medidas descritivas de tendência central e de dispersão aplicadas às informações sobre as competências sociais

2.1.2.4. COMPETÊNCIAS DE AVALIAÇÃO

Nesta categoria pode-se constatar que em ambos os corpos (estudantil e docente) a definição dos critérios e meios de avaliação são de extrema importância, assim como são relevantes os incentivos e as intervenções dos professores para o futuro desempenho dos alunos. A **figura III.37** permite verificar que os alunos e os professores expressaram em termos globais uma percentagem elevada de concordância com as afirmações propostas, de **84,99%** e **84,71%** respectivamente.

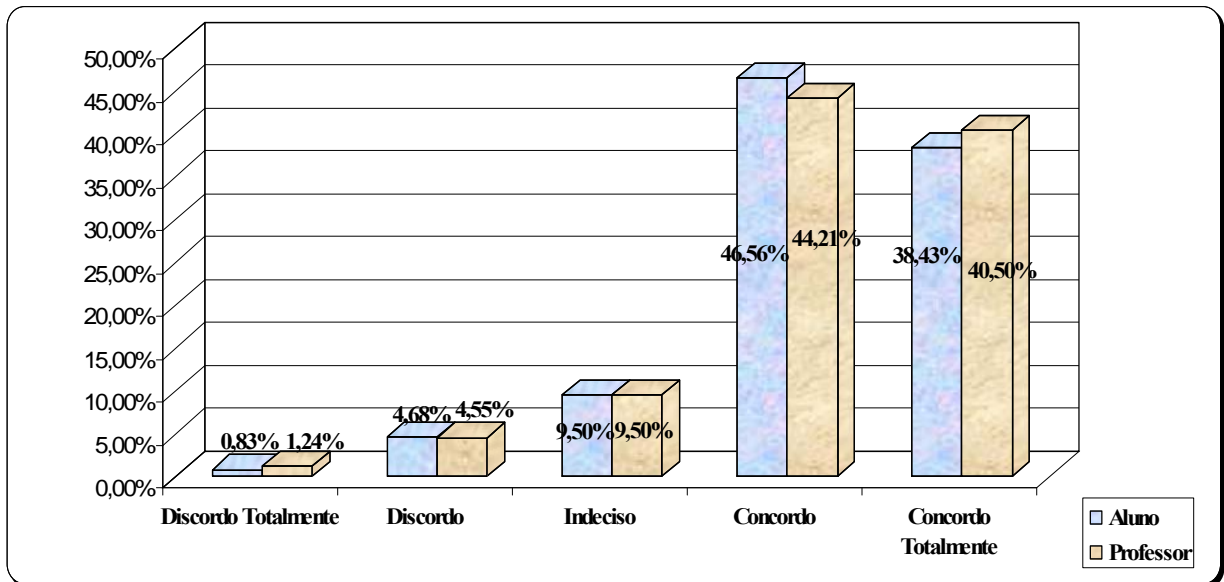


Figura III.37 – Competências de avaliação

Para a amostra dos 66 alunos tem-se um valor médio de 4,17 (d.p.0,40). Para a amostra dos professores o valor médio é de 4,18 (d.p. 0,38). Por conseguinte, pode-se deduzir que não existem diferenças estatisticamente significativas entre estes valores médios ($t = -0,11$; $p = 0,91 > 0,05$).

Dos 66 alunos, 26 são do género masculino e 40 do género feminino. Analisando as diferenças de médias, em tendência central, constata-se que as mulheres (média = 4,21; dp=0,42) são mais ‘concordantes’ do que os homens (média = 4,12; dp = 0,36) no que se refere às competências de avaliação. No entanto não existem diferenças estatisticamente significativas ($t = -0,91$; $p = 0,36 > 0,05$).

Dos 22 professores, 9 são do género masculino e 13 do género feminino. Analisando as diferenças de médias, verifica-se que as mulheres (média = 4,20; dp=0,44) são mais ‘concordantes’ do que os homens (média = 4,16; dp = 0,30) no que se refere às competências de avaliação. No entanto não existem diferenças estatisticamente significativas ($t = -0,20$; $p = 0,84 > 0,05$).

A **tabela III.7** fornece informação sobre as frequências e percentagens das opiniões dos respondentes sobre as questões que formam o conjunto das competências de avaliação.

| <i>Questão</i> | <i>Respondente</i> | <i>Discordo Totalmente</i> | <i>Discordo</i> | <i>Indeciso</i> | <i>Concordo</i> | <i>Concordo Totalmente</i> | <i>Total</i> |
|----------------|--------------------|----------------------------|-----------------|-----------------|-----------------|----------------------------|---------------|
| 3 | Aluno | 3 4,55% | 5 7,58% | 7 10,61% | 28 42,42% | 23 34,85% | 66 100,00% |
| | Professor | 1 4,55% | 2 9,09% | 3 13,64% | 4 18,18% | 12 54,55% | 22 100,00% |
| 9 | Aluno | 0 0,00% | 2 3,03% | 3 4,55% | 35 53,03% | 26 39,39% | 66 100,00% |
| | Professor | 0 0,00% | 0 0,00% | 4 18,18% | 15 68,18% | 3 13,64% | 22 100,00% |
| 16 | Aluno | 0 0,00% | 6 9,09% | 19 28,79% | 22 33,33% | 19 28,79% | 66 100,00% |
| | Professor | 0 0,00% | 1 4,55% | 3 13,64% | 10 45,45% | 8 36,36% | 22 100,00% |
| 17 | Aluno | 0 0,00% | 16 24,24% | 22 33,33% | 24 36,36% | 4 6,06% | 66 100,00% |
| | Professor | 2 9,09% | 4 18,18% | 9 40,91% | 7 31,82% | 0 0,00% | 22 100,00% |
| 19 | Aluno | 0 0,00% | 1 1,52% | 5 7,58% | 33 50,00% | 27 40,91% | 66 100,00% |
| | Professor | 0 0,00% | 0 0,00% | 2 9,09% | 11 50,00% | 9 40,91% | 22 100,00% |
| 20 | Aluno | 0 0,00% | 0 0,00% | 3 4,55% | 36 54,55% | 27 40,91% | 66 100,00% |
| | Professor | 0 0,00% | 0 0,00% | 0 0,00% | 12 54,55% | 10 45,45% | 22 100,00% |
| 21 | Aluno | 0 0,00% | 0 0,00% | 0 0,00% | 27 40,91% | 39 59,09% | 66 100,00% |
| | Professor | 0 0,00% | 1 4,55% | 0 0,00% | 10 45,45% | 11 50,00% | 22 100,00% |
| 23 | Aluno | 0 0,00% | 1 1,52% | 3 4,55% | 34 51,52% | 28 42,42% | 66 100,00% |
| | Professor | 0 0,00% | 1 4,55% | 0 0,00% | 8 36,36% | 13 59,09% | 22 100,00% |
| 24 | Aluno | 3 4,55% | 2 3,03% | 4 6,06% | 32 48,48% | 25 37,88% | 66 100,00% |
| | Professor | 0 0,00% | 1 4,55% | 2 9,09% | 11 50,00% | 8 36,36% | 22 100,00% |
| 26 | Aluno | 0 | 0 | 2 | 34 | 30 | 66 |

| | | | | | | | |
|-----------|-----------|-------|-------|-------|--------|--------|---------|
| | | 0,00% | 0,00% | 3,03% | 51,52% | 45,45% | 100,00% |
| | Professor | 0 | 0 | 0 | 10 | 12 | 22 |
| | | 0,00% | 0,00% | 0,00% | 45,45% | 54,55% | 100,00% |
| | Aluno | 0 | 1 | 1 | 33 | 31 | 66 |
| 32 | | 0,00% | 1,52% | 1,52% | 50,00% | 46,97% | 100,00% |
| | Professor | 0 | 1 | 0 | 9 | 12 | 22 |
| | | 0,00% | 4,55% | 0,00% | 40,91% | 54,55% | 100,00% |

Tabela III.7 – Frequências e percentagens das respostas às questões sobre as competências de avaliação

A **tabela III.8** apresenta os valores correspondentes aos dados da tabela anterior, quando aplicadas as medidas descritivas de tendência central e de dispersão abaixo indicadas.

| Questão | Respondente | Média | Desvio Padrão | Moda | Mediana | Mínimo | Máximo |
|----------------|--------------------|--------------|----------------------|-------------|----------------|---------------|---------------|
| 3 | Aluno | 3,95 | 1,09 | 4 | 4,00 | 1 | 5 |
| | Professor | 4,09 | 1,23 | 5 | 5,00 | 1 | 5 |
| 9 | Aluno | 4,29 | 0,70 | 4 | 4,00 | 2 | 5 |
| | Professor | 3,95 | 0,58 | 4 | 4,00 | 3 | 5 |
| 16 | Aluno | 3,82 | 0,96 | 4 | 4,00 | 2 | 5 |
| | Professor | 4,14 | 0,95 | 3 | 3,00 | 1 | 4 |
| 17 | Aluno | 3,24 | 0,90 | 4 | 3,00 | 2 | 5 |
| | Professor | 2,95 | 0,95 | 3 | 3,00 | 1 | 4 |
| 19 | Aluno | 4,30 | 0,68 | 4 | 4,00 | 2 | 5 |
| | Professor | 4,32 | 0,65 | 4 | 4,00 | 3 | 5 |
| 20 | Aluno | 4,36 | 0,57 | 4 | 4,00 | 3 | 5 |
| | Professor | 4,45 | 0,51 | 4 | 4,00 | 4 | 5 |
| 21 | Aluno | 4,59 | 0,50 | 5 | 5,00 | 4 | 5 |
| | Professor | 4,41 | 0,73 | 5 | 4,50 | 2 | 5 |
| 23 | Aluno | 4,35 | 0,64 | 4 | 4,00 | 2 | 5 |
| | Professor | 4,50 | 0,74 | 5 | 5,00 | 2 | 5 |
| 24 | Aluno | 4,12 | 0,99 | 4 | 4,00 | 1 | 5 |
| | Professor | 4,18 | 0,80 | 4 | 4,00 | 2 | 5 |
| 26 | Aluno | 4,42 | 0,56 | 4 | 4,00 | 3 | 5 |
| | Professor | 4,55 | 0,51 | 5 | 5,00 | 4 | 5 |
| 32 | Aluno | 4,42 | 0,61 | 4 | 4,00 | 2 | 5 |
| | Professor | 4,45 | 0,74 | 5 | 5,00 | 2 | 5 |

Tabela III.8 – Medidas descritivas de tendência central e de dispersão aplicadas às informações sobre as competências de avaliação

2.1.2.5. COMPETÊNCIAS AO NÍVEL DA METODOLOGIA

Analisadas as percentagens globais para estas competências, podemos concluir que a metodologia adoptada pelo professor/tutor em aspectos como os materiais, acompanhamento e diversificação de estratégias de ensino são de relativa importância para ambos, alunos e professores, como se pode constatar pelo número de respostas concordantes (88,26% e 93,19% respectivamente).

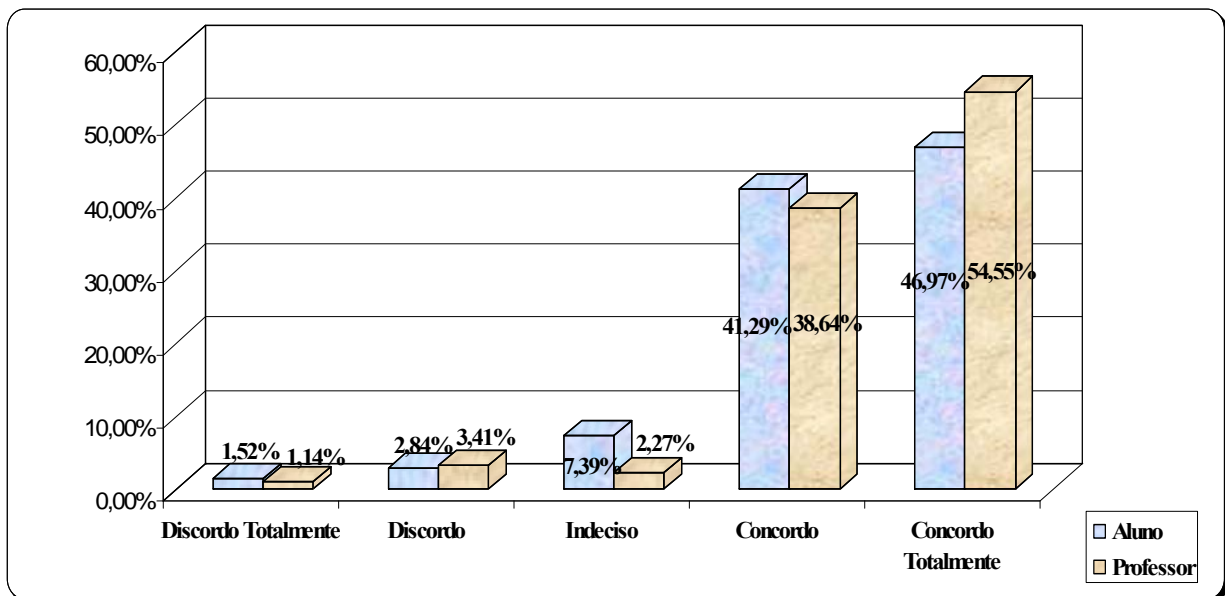


Figura III. 38 – Competências ao nível da metodologia

No que diz respeito à amostra dos alunos o valor médio é de 4,20 (d.p. 0,51). No caso da amostra dos professores o valor médio é de 4,33 (d.p. 0,43). Consequentemente, pode-se afirmar que não existem diferenças estatisticamente significativas entre estes valores médios ($t = -1,06$; $p = 0,29 > 0,05$).

Dos 66 alunos, 26 são do género masculino e 40 do género feminino. Analisando as diferenças de médias, em tendência central, verifica-se que os homens (média = 4,23; dp=0,40) são mais ‘concordantes’ do que as mulheres (média = 4,18; dp =

0,38) no que se refere às competências ao nível da metodologia. No entanto não existem diferenças estatisticamente significativas ($t = 0,38$; $p = 0,70 > 0,05$).

Dos 22 professores, 9 são do género masculino e 13 do género feminino. Analisando as diferenças de médias, verifica-se que as mulheres (média = 4,39; $dp=0,36$) são mais ‘concordantes’ do que os homens (média = 4,24; $dp = 0,52$) no que se refere às competências ao nível da metodologia. No entanto não existem diferenças estatisticamente significativas ($t = -0,84$; $p = 0,41 > 0,05$).

A **tabela III.9** fornece informação sobre as frequências e percentagens das opiniões dos respondentes sobre as questões que formam o conjunto das competências ao nível da metodologia

| <i>Questão</i> | <i>Respondente</i> | <i>Discordo Totalmente</i> | <i>Discordo</i> | <i>Indeciso</i> | <i>Concordo</i> | <i>Concordo Totalmente</i> | <i>Total</i> |
|----------------|--------------------|----------------------------|-----------------|-----------------|-----------------|----------------------------|---------------|
| 7 | Aluno | 0 0,00% | 0 0,00% | 4 6,06% | 29 43,94% | 33 50,00% | 66 100,00% |
| | Professor | 0 0,00% | 0 0,00% | 0 0,00% | 9 40,91% | 13 59,09% | 22 100,00% |
| 11 | Aluno | 2 3,03% | 4 6,06% | 0 0,00% | 18 27,27% | 42 63,64% | 66 100,00% |
| | Professor | 0 0,00% | 0 0,00% | 0 0,00% | 6 27,27% | 16 72,73% | 22 100,00% |
| 12 | Aluno | 0 0,00% | 1 1,52% | 0 0,00% | 19 28,79% | 46 69,70% | 66 100,00% |
| | Professor | 0 0,00% | 0 0,00% | 0 0,00% | 6 27,27% | 16 72,73% | 22 100,00% |
| 13 | Aluno | 2 3,03% | 4 6,06% | 11 16,67% | 29 43,94% | 20 30,30% | 66 100,00% |
| | Professor | 0 0,00% | 5 22,73% | 0 0,00% | 7 31,82% | 10 45,45% | 22 100,00% |
| 14 | Aluno | 1 1,52% | 0 0,00% | 3 4,55% | 35 53,03% | 27 40,91% | 66 100,00% |
| | Professor | 0 0,00% | 0 0,00% | 1 4,55% | 12 54,55% | 9 40,91% | 22 100,00% |
| 15 | Aluno | 0 0,00% | 0 0,00% | 7 10,61% | 25 37,88% | 34 51,52% | 66 100,00% |

| | | | | | | | |
|----|-----------|-------|-------|--------|--------|--------|---------|
| 22 | Professor | 0 | 0 | 0 | 8 | 14 | 22 |
| | | 0,00% | 0,00% | 0,00% | 36,36% | 63,64% | 100,00% |
| 25 | Aluno | 1 | 4 | 10 | 35 | 16 | 66 |
| | | 1,52% | 6,06% | 15,15% | 53,03% | 24,24% | 100,00% |
| 22 | Professor | 2 | 0 | 3 | 9 | 8 | 22 |
| | | 9,09% | 0,00% | 13,64% | 40,91% | 36,36% | 100,00% |
| 25 | Aluno | 2 | 2 | 4 | 28 | 30 | 66 |
| | | 3,03% | 3,03% | 6,06% | 42,42% | 45,45% | 100,00% |
| 25 | Professor | 0 | 1 | 0 | 11 | 10 | 22 |
| | | 0,00% | 4,55% | 0,00% | 50,00% | 45,45% | 100,00% |

Tabela III.9 – Frequências e percentagens das respostas às questões sobre as competências ao nível da metodologia

A **tabela III.10** apresenta os valores correspondentes aos dados da tabela anterior, quando aplicadas as medidas descritivas de tendência central e de dispersão abaixo indicadas.

| Questão | Respondente | Média | Desvio Padrão | Moda | Mediana | Mínimo | Máximo |
|---------|-------------|-------|---------------|------|---------|--------|--------|
| 7 | Aluno | 4,44 | 0,61 | 5 | 4,50 | 3 | 5 |
| | Professor | 4,59 | 0,50 | 5 | 5,00 | 4 | 5 |
| 11 | Aluno | 4,42 | 0,99 | 5 | 5,00 | 1 | 5 |
| | Professor | 4,73 | 0,46 | 5 | 5,00 | 4 | 5 |
| 12 | Aluno | 4,67 | 0,56 | 5 | 5,00 | 2 | 5 |
| | Professor | 4,73 | 0,46 | 5 | 5,00 | 4 | 5 |
| 13 | Aluno | 3,92 | 1,00 | 4 | 4,00 | 1 | 5 |
| | Professor | 4,00 | 1,20 | 5 | 4,00 | 2 | 5 |
| 14 | Aluno | 4,32 | 0,71 | 4 | 4,00 | 1 | 5 |
| | Professor | 4,36 | 0,58 | 4 | 4,00 | 3 | 5 |
| 15 | Aluno | 4,41 | 0,68 | 5 | 5,00 | 3 | 5 |
| | Professor | 4,64 | 0,49 | 5 | 5,00 | 4 | 5 |
| 22 | Aluno | 3,92 | 0,88 | 4 | 4,00 | 1 | 5 |
| | Professor | 3,95 | 1,17 | 4 | 4,00 | 1 | 5 |
| 25 | Aluno | 4,24 | 0,93 | 5 | 4,00 | 1 | 5 |
| | Professor | 4,36 | 0,73 | 4 | 4,00 | 2 | 5 |

Tabela III.10 – Medidas descritivas de tendência central e de dispersão aplicadas às informações sobre as competências ao nível da metodologia

2.1.2.6. COMPETÊNCIAS NO DOMÍNIO DOS CONTEÚDOS

A **tabela III.11** fornece informação sobre as frequências e percentagens das opiniões dos respondentes sobre as questões que formam o conjunto das competências ao nível dos conteúdos. Os dados nela contidos servem para fundamentar o que atrás foi afirmado, quanto à impossibilidade de uma abordagem semelhante às que foram feitas relativamente aos grupos de competências acabadas de analisar. Esta mesma situação foi observada no que concerne aos dados sobre as competências ao nível da compreensão do processo online, como veremos em seguida.

| <i>Questão</i> | <i>Respondente</i> | <i>Discordo Totalmente</i> | <i>Discordo</i> | <i>Indeciso</i> | <i>Concordo</i> | <i>Concordo Totalmente</i> | <i>Total</i> |
|----------------|--------------------|----------------------------|-----------------|-----------------|-----------------|----------------------------|---------------|
| 5 | Aluno | 0 0,00% | 1 1,52% | 0 0,00% | 28 42,42% | 37 56,06% | 66 100,00% |
| | Professor | 0 0,00% | 0 0,00% | 0 0,00% | 14 63,64% | 8 36,36% | 22 100,00% |
| 6 | Aluno | 2 3,03% | 4 6,06% | 8 12,12% | 33 50,00% | 19 28,79% | 66 100,00% |
| | Professor | 0 0,00% | 1 4,55% | 3 13,64% | 13 59,09% | 5 22,73% | 22 100,00% |
| 28 | Aluno | 0 0,00% | 0 0,00% | 2 3,03% | 32 48,48% | 32 48,48% | 66 100,00% |
| | Professor | 0 0,00% | 0 0,00% | 1 4,55% | 8 36,36% | 13 59,09% | 22 100,00% |
| 29 | Aluno | 6 9,09% | 10 15,15% | 13 19,70% | 29 43,94% | 8 12,12% | 66 100,00% |
| | Professor | 0 0,00% | 1 4,55% | 7 31,82% | 7 31,82% | 7 31,82% | 22 100,00% |
| 31 | Aluno | 0 0,00% | 5 7,58% | 5 7,58% | 41 62,12% | 15 22,73% | 66 100,00% |
| | Professor | 0 0,00% | 1 4,55% | 1 4,55% | 17 77,27% | 3 13,64% | 22 100,00% |

Tabela III.11 – Frequências e percentagens das respostas às questões sobre as competências ao nível do domínio dos conteúdos

A **tabela III.12** apresenta os valores correspondentes aos dados da tabela anterior, quando aplicadas as medidas descritivas de tendência central e de dispersão abaixo indicadas.

| Questão | Respondente | Média | Desvio Padrão | Moda | Mediana | Mínimo | Máximo |
|----------------|--------------------|--------------|----------------------|-------------|----------------|---------------|---------------|
| 5 | Aluno | 4,53 | 0,59 | 5 | 5,00 | 2 | 5 |
| | Professor | 4,36 | 0,49 | 4 | 4,00 | 4 | 5 |
| 6 | Aluno | 3,95 | 0,97 | 4 | 4,00 | 1 | 5 |
| | Professor | 4,00 | 0,76 | 4 | 4,00 | 2 | 5 |
| 28 | Aluno | 4,45 | 0,56 | 4, 5 | 4,00 | 3 | 5 |
| | Professor | 4,55 | 0,60 | 5 | 5,00 | 3 | 5 |
| 29 | Aluno | 3,35 | 1,16 | 4 | 4,00 | 1 | 5 |
| | Professor | 3,91 | 0,92 | 3, 4, 5 | 4,00 | 2 | 5 |
| 31 | Aluno | 4,00 | 0,78 | 4 | 4,00 | 2 | 5 |
| | Professor | 4,00 | 0,62 | 4 | 4,00 | 2 | 5 |

Tabela III.12 – Medidas descritivas de tendência central e de dispersão aplicadas às informações sobre as competências ao nível do domínio dos conteúdos

2.1.2.7. COMPETÊNCIAS AO NÍVEL DA COMPREENSÃO DO PROCESSO ONLINE

A **tabela III.13** fornece informação sobre as frequências e percentagens das opiniões dos respondentes sobre as questões que formam o conjunto das competências ao nível da compreensão do processo online.

| Questão | Respondente | Discordo Totalmente | Discordo | Indeciso | Concordo | Concordo Totalmente | Total |
|----------------|--------------------|----------------------------|-----------------|-----------------|-----------------|----------------------------|---------------|
| 4 | Aluno | 2 3,03% | 1 1,52% | 2 3,03% | 26 39,39% | 35 53,03% | 66 100,00% |
| | Professor | 0 0,00% | 0 0,00% | 2 9,09% | 11 50,00% | 9 40,91% | 22 100,00% |
| 33 | Aluno | 3 4,55% | 15 22,73% | 18 27,27% | 23 34,85% | 7 10,61% | 66 100,00% |
| | Professor | 1 4,55% | 3 13,64% | 4 18,18% | 11 50,00% | 3 13,64% | 22 100,00% |

Tabela III.13 – Frequências e percentagens das respostas às questões sobre as competências ao nível da compreensão do processo online

A **tabela III.14** apresenta os valores correspondentes aos dados da tabela anterior, quando aplicadas as medidas descritivas de tendência central e de dispersão abaixo indicadas.

| <i>Questão</i> | <i>Respondente</i> | <i>Média</i> | <i>Desvio Padrão</i> | <i>Moda</i> | <i>Mediana</i> | <i>Mínimo</i> | <i>Máximo</i> |
|----------------|--------------------|--------------|----------------------|-------------|----------------|---------------|---------------|
| 4 | Aluno | 4,38 | 0,87 | 5 | 5,00 | 1 | 5 |
| | Professor | 4,32 | 0,65 | 4 | 4,00 | 3 | 5 |
| 33 | Aluno | 3,24 | 1,07 | 4 | 3,00 | 1 | 5 |
| | Professor | 3,55 | 1,06 | 4 | 4,00 | 1 | 5 |

Tabela III.14 – Medidas descritivas de tendência central e de dispersão aplicadas às informações sobre as competências ao nível da compreensão do processo online

2.2. DAS RESPOSTAS ÀS PERGUNTAS DO GRUPO III DO QUESTIONÁRIO

A **figura III.39** traduz os dados obtidos na avaliação dos alunos à interacção estabelecida com o professor/tutor nos cursos on-line. Os resultados avaliados pelos alunos foram os seguintes: 6,06% avaliaram como fraca, 15,15% avaliaram como razoável, 40,91% avaliaram como boa, 30,30% avaliaram como muito boa e 7,58% como excelente.

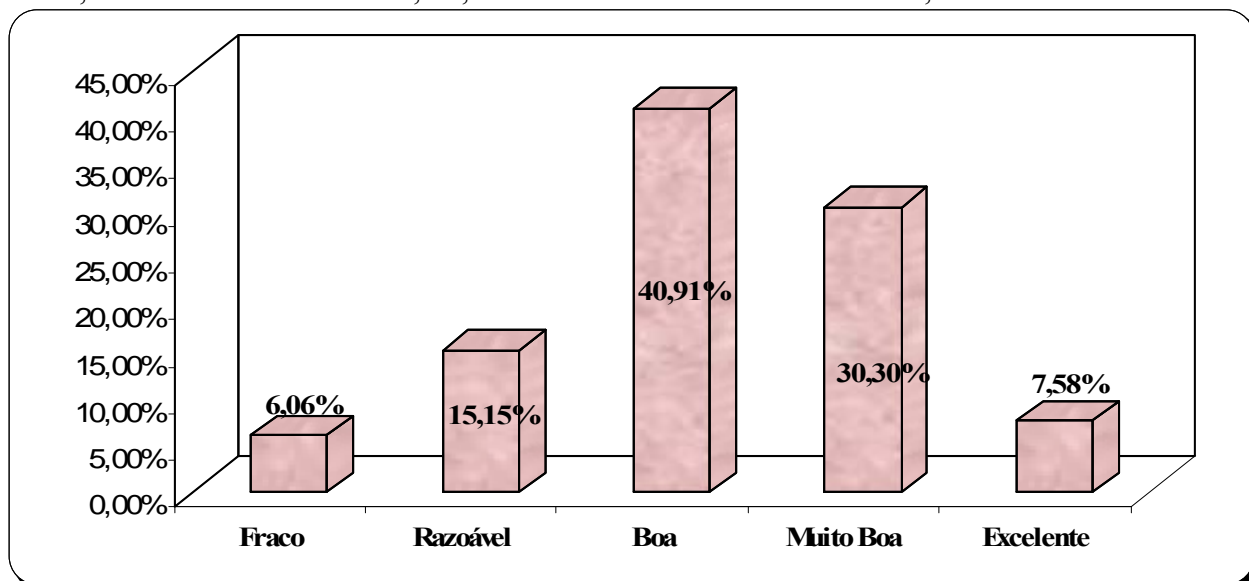


Figura III.39 – A interacção estabelecida com o professor/tutor

Esses valores percentuais foram remetidos a um somatório geral que possibilitou uma visualização mais objectiva dos resultados finais. Frente a esses resultados constatou-se que: 21,21% do total de alunos participantes da amostragem entenderam a interacção estabelecida com o professor/tutor como negativa e 78,79% consideraram-na como positiva.

É interessante destacar que os procedimentos relativos às interacções adoptados pelo professor/tutor do curso influenciam de maneira directa os resultados finais da avaliação. Como referenciado no texto, grande parcela dos alunos participantes entendeu a actuação do professor/ tutor como positiva. Observou-se que as ferramentas de interacção disponíveis no ambiente de aprendizagem eram os meios directos de interlocução entre o tutor e os alunos do curso.

Dentro dos mesmos parâmetros de avaliação utilizados no item anterior, os resultados da avaliação pelos alunos quanto ao reflexo da relação estabelecida com o professor/tutor na aprendizagem foram os seguintes: 4,55% dos alunos avaliaram como fraco, 22,73% como razoável, 37,88% como bom, 28,79% avaliaram como muito bom e 6,06% como excelente.

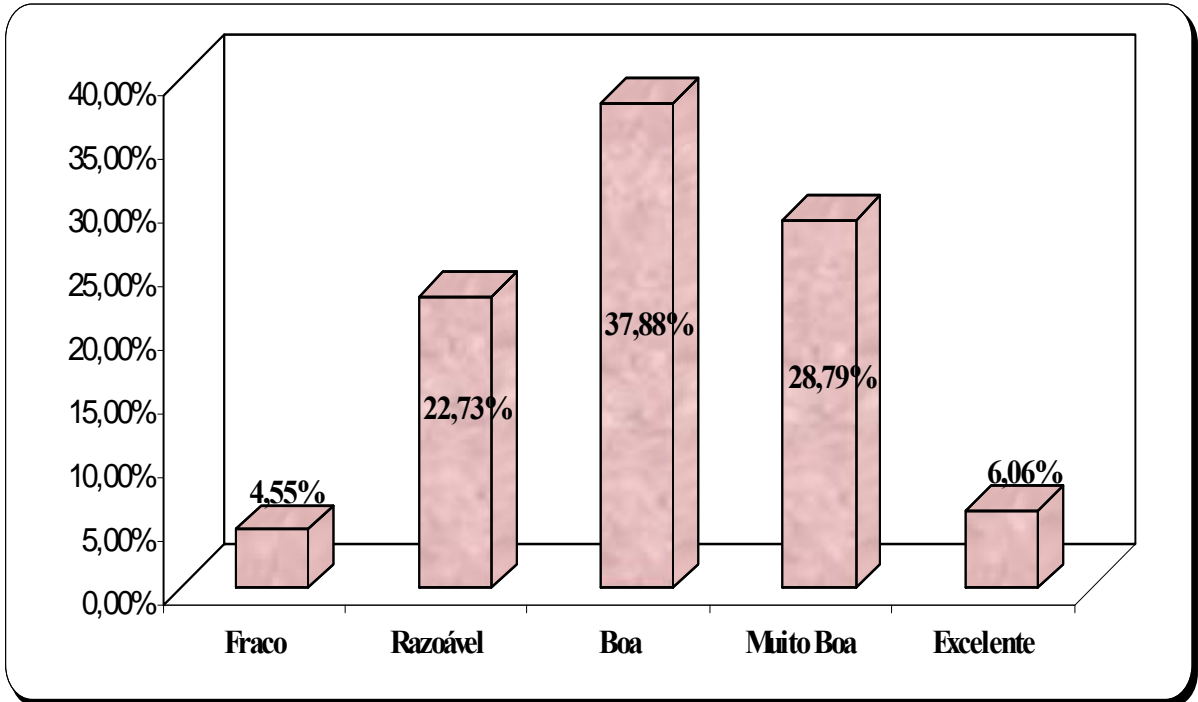


Figura III.40 – A relação estabelecida com o professor/tutor na aprendizagem

Para a investigação, esses dados implicam que grande parte dos alunos questionados (72,73%) avalia a relação com o professor/tutor, de uma maneira geral, como positiva para a aprendizagem, em oposição a uma parte muito menor (27,28%) que considera essa relação como negativa.

A **figura III.41** apresenta a representação dos valores percentuais obtidos na avaliação dos alunos no que diz respeito à actuação do professor/tutor no curso. Os resultados da avaliação foram os seguintes: 4,55% avaliaram como fraca, 13,64% como razoável, 33,33% avaliaram como boa, 28,79% avaliaram como muito boa e 19,70% como excelente.

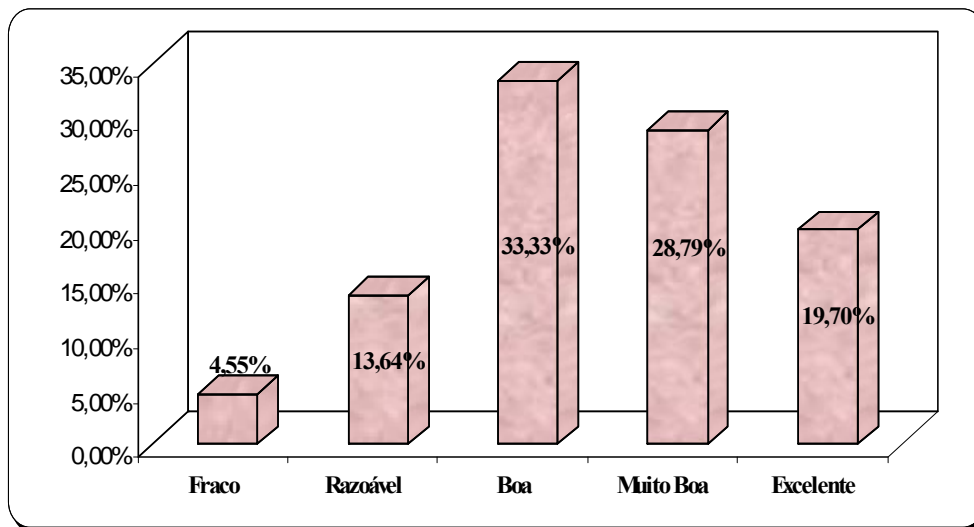


Figura III.41 – A actuação do professor/tutor no curso

De acordo com o somatório dos questionários utilizados computaram-se as seguintes informações: 18,19 % do total de alunos participantes da amostragem entenderam esse tópico como negativo, e 81,82% das avaliações demonstraram este item como positivo. Para a pesquisa esses resultados representam que a actuação do professor/tutor no curso foi satisfatória para os alunos.

2.3. DAS RESPOSTAS ÀS PERGUNTAS DO GRUPO IV DO QUESTIONÁRIO

O grupo IV do questionário continha duas questões abertas: na primeira, solicitava-se aos sessenta e seis estudantes que assinalassem uma situação em que a actuação do professor/tutor mais tivesse contribuído para a aprendizagem durante o curso; na segunda, pedia-se o inverso, ou seja, que fosse referida uma situação em que a actuação do professor mais tivesse marcado negativamente a aprendizagem do estudante, no mesmo período de tempo.

A opção por perguntas abertas deveu-se ao facto de o nosso objectivo ser obter

informação tão pessoal quanto possível, sem fornecer qualquer sugestão que pudesse, eventualmente, desvirtuar ou comprometer a espontaneidade da resposta.

Do total dos inquiridos, sessenta e seis estudantes de cursos online, obtivemos os resultados que constam da **tabela III.15**:

| | | <i>Frequências</i> | <i>Percentagem</i> | <i>Percentagem das respostas a tratar</i> |
|---|---|--------------------|--------------------|---|
| Descreva uma situação em que a actuação do professor/tutor mais tenha contribuído para a sua aprendizagem durante o curso | | | | |
| Válidas | Feedback do prof./tutor | 20 | 30,30% | 39,22% |
| | Organização/ reorientação (grupos de trabalho, actividade, ...) | 15 | 22,73% | 29,41% |
| | Estímulo/ proximidade do prof./tutor | 12 | 18,18% | 23,53% |
| | Indicação/ cedência de materiais | 4 | 6,06% | 7,84% |
| | Total | 51 | 77,27% | 100,00% |
| Não respostas | Não responderam | 7 | 10,61% | |
| | Sem nenhuma ocorrência | 6 | 9,09% | |
| | Competências científicas | 1 | 1,52% | |
| | Cumprimento do contrato de aprendizagem | 1 | 1,52% | |
| | Total | 15 | 22,73% | |
| Total | 66 | 100,00% | | |
| Descreva uma situação em que a actuação do professor/tutor mais tenha marcado negativamente a sua aprendizagem durante o curso | | | | |
| Válidas | Feedback tardio | 19 | 28,79% | 50,00% |
| | Avaliação | 6 | 9,09% | 15,80% |
| | Falta de organização/ reorganização do professor/tutor (grupos de trabalho, actividades, ...) | 5 | 7,58% | 13,16% |
| | Ausência do professor/tutor | 5 | 7,58% | 13,16% |
| | Falta de qualidade e de oportunidade de materiais indicados | 3 | 4,54% | 7,88% |
| | Total | 38 | 57,58% | 100,00% |
| Não respostas | Não responderam | 7 | 10,60% | |
| | Sem nenhuma ocorrência | 20 | 30,30% | |
| | Falta de afecto | 1 | 1,52% | |
| Total | 28 | 42,42% | | |
| Total | 66 | 100,00% | 100,00% | |

Tabela III.15 – Aspectos positivos e negativos da aprendizagem durante os cursos online

De acordo com os dados apresentados, vários itens foram considerados como positivos, destacando-se em especial os pontos referentes à actuação do professor/tutor na aprendizagem durante o curso, a saber: feedback do professor/tutor (39,22%), estímulo/proximidade do professor/tutor (23,53%), organização/reorientação (29,41%) e indicação/cedência de materiais (7,84%). A figura III.42 ilustra esses dados:

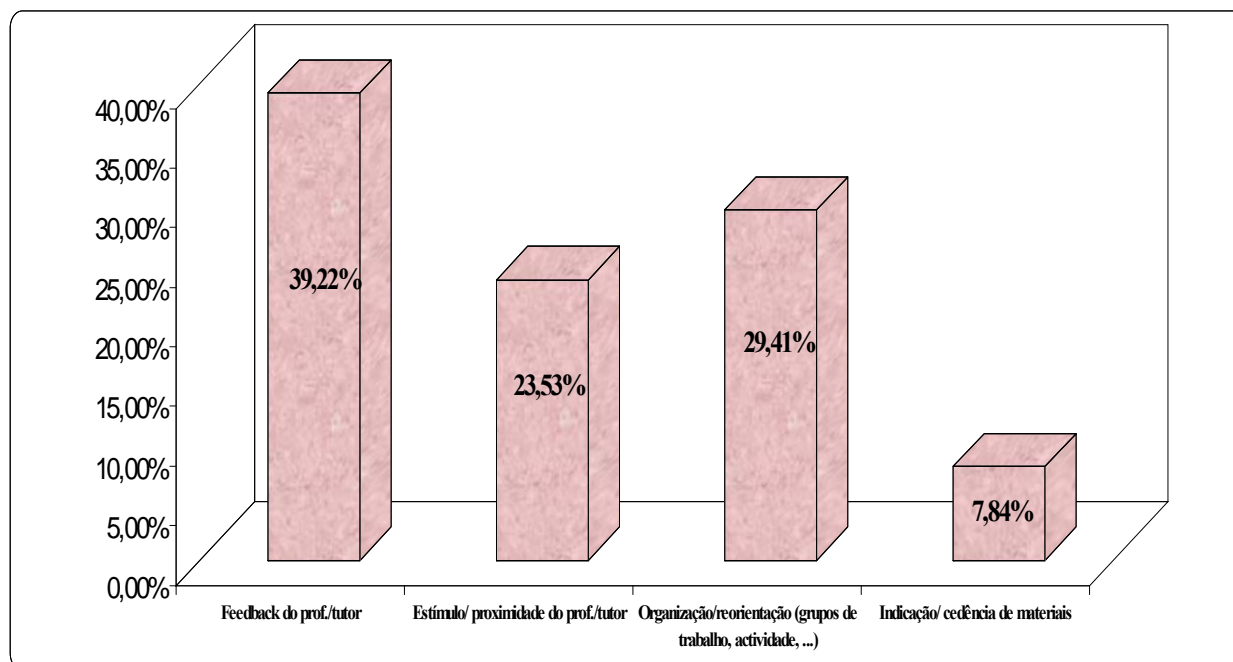


Figura III.42 – Uma situação em que a actuação do professor/tutor mais tenha contribuído para a sua aprendizagem durante o curso

Por outro lado, a situação em que a actuação do professor/tutor mais tenha marcado negativamente a aprendizagem durante o curso foi a seguinte: feedback tardio (50,0%), ausência do professor/tutor no decurso do trabalho (13,16%), incapacidade de organização/reorganização (13,16%), falta de qualidade de materiais referidos (7,89%) e a avaliação (15,8%). A figura III.43 ilustra esses dados:

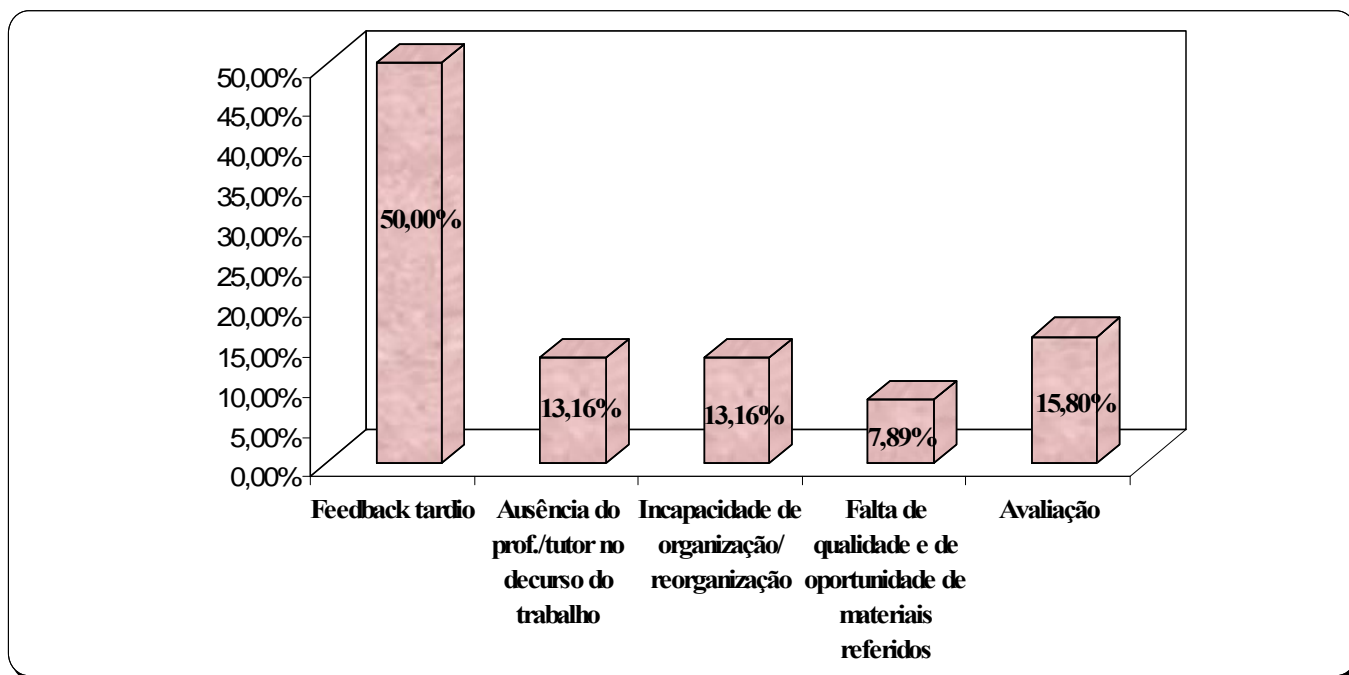


Figura III.43 – Uma situação em que a actuação do professor/tutor mais tenha marcado negativamente a sua aprendizagem durante o curso

Recolhidas as respostas e recorrendo à análise de conteúdo (Bardin, 1994) trabalhámo-las, num primeiro momento, separadamente, e, num segundo momento, comparámos as respostas à primeira e segunda questões.

2.3.1. AS RESPOSTAS DO GRUPO IV.1

Do total dos 66 estudantes inquiridos, 7 não responderam e 6 afirmaram não ter experienciado nenhuma situação a assinalar; retirados estes 13 elementos (ou porque não responderam, ou porque declararam não ter nada a destacar), categorizámos as respostas fornecidas pelos outros 51 respondentes. Em função das respostas recolhidas, relativas à

questão 1, criámos 4 categorias, designadas do seguinte modo: *feedback do professor/tutor*, *organização/reorientação pelo professor/tutor* (actividades, grupos de trabalho, sínteses), *estímulo/proximidade do professor/tutor* e *indicação/cedência de materiais pelo professor/tutor*.

Verificámos, desde logo, que merecia um significativo consenso (20 respostas num total de 51) a importância atribuída ao *feedback do professor/tutor*, que surge como a situação mais determinante para a aprendizagem do estudante ao longo do curso. Integrámos nesta categoria todas as respostas que incluíam expressamente a palavra **feedback** (6 das 20: [*“Quando me deu um feedback positivo e motivador”*]; [*“Sempre que houve feedback construtivo e atempado”*]; [*“O feedback do tutor que foi sendo proporcionado”*]; [*“O feedback dado a questões muito pertinentes ou que necessitem de ser esclarecidas”*]; [*“Feedback quase imediato do meu desempenho pessoal”*]; [*“Feedback das actividades feitas pelo professor”*]), bem como aquelas que, não a utilizando, remetiam para as informações de retorno disponibilizadas pelo professor/tutor. Destas respostas, e seguindo o critério de frequência, registámos *ex aequo* com três opiniões cada:

- as dos respondentes que apontaram as **respostas do professor** [*“Foi muito importante, para mim, a resposta directa do professor”*]; [*“Resposta rápida a pergunta formulada”*]; [*“Prontidão na resposta”*];

- as dos respondentes que referiram as **chamadas de atenção** [*“Chamadas de atenção”*]; [*“Chamadas de atenção do tutor aos posts”*]; [*“A crítica surge de forma consistente (...) chamada de atenção”*];

- as dos que valorizaram o **comentário** [*“O facto de o professor/tutor ter comentado de forma muito positiva o meu raciocínio”*]; [*“Foi muito importante para mim ter recebido um comentário do professor sobre a minha participação nos fóruns dessa disciplina”*]; [*“Numa ocasião em que enviei um trabalho surpreendeu-me receber imediato comentário da professora”*].

Também se constatou que 2 inquiridos mencionaram a **análise** feita pelo professor como um indicador de feedback [*“Perante um exercício o professor fez uma análise pormenorizada mostrando as virtualidades e os defeitos”*]; [*“A forma como o professor analisou o trabalho de cada grupo foi muito importante para aprender o que realmente era relevante”*].

Os restantes 3 inquiridos que valorizaram o feedback do professor/tutor sublinharam, cada um, um aspecto em particular:

- **correção** [*“Quando o tutor corrigia uma ideia errada contribuía significativamente para a minha aprendizagem”*];
- **reforço** [*“Quando o professor reforçou as minhas intervenções”*];
- **intervenções do professor** [*“Penso que o aspecto que mais contribuiu para a minha aprendizagem reside nas intervenções do professor relativamente às minhas mensagens nos fóruns”*].

A análise do conteúdo das respostas à categoria **feedback do professor/tutor** permitiu-nos constatar que 6 respondentes apresentam uma resposta mais vaga, ao passo que os outros 14 optaram por especificar aspectos mais minuciosos que destacam no feedback do professor/tutor. Foi esta, reiteramos, a categoria que reuniu maior número de opiniões registadas.

Em segundo lugar, agrupámos um total de 15 respostas, que ilustram a categoria **organização/reorientação pelo professor/tutor**. À semelhança do que fizemos quando analisámos as respostas que constituem a categoria anterior, também nesta análise destacámos as respostas cujo texto referia, explicitamente, as palavras:

- **organização** (6 em 15: [*“Organização de algumas disciplinas”*]; [*“Organização das actividades nos timings certos”*]; [*“Da minha experiência aprendi também mais com os professores que foram organizados nas actividades que propuseram*

ao grupo]”;[“Organização de sínteses”]; [“A maneira como foram organizados os grupos”]; [“A actuação do professor na organização dos grupos”].

● ou **reorientação** (7 em 15: [“Houve momentos de reorientação do trabalho em curso que contribuíram para um melhor aproveitamento do tempo”]; [“Reorientação de um trabalho em fórum que estava a desviar-se dos objectivos”]; [“O professor interveio, sugerindo linhas de pesquisa e de análise que ajudaram a reorientar o trabalho”]; [“No processo de discussão de um assunto, no fórum, do meu trabalho de grupo, o tutor interveio para nos reorientar e colocar na linha correcta da discussão”]; [“Reorientar a discussão em fórum para os objectivos pretendidos”]; [“Reorientar as discussões nos fóruns que conduzem à análise e reflexão das mensagens”]; [“Num trabalho de grupo começaram a surgir conflitos, o tutor interveio alertando para o facto de que na comunicação assíncrona e também na escrita, situações simples podem tomar uma grande dimensão e reorientou-nos para que não nascesse ali um verdadeiro conflito”].

Houve mais duas respostas que incluímos nesta categoria, pois, embora sem utilizarem as palavras **organização** ou **reorientação**, no nosso entender subentendem a sua existência. Reportamo-nos às seguintes respostas: [“O professor/tutor explicitou claramente os objectivos da aprendizagem”]; [“O facto de o tutor nos ter proporcionado a liberdade de trabalharmos um tema que mais se adequasse à nossa experiência”].

Ao observarmos com mais pormenor cada um dos subgrupos desta categoria, constatámos que a **organização** pode referir-se mais especificamente às **actividades** (de acordo com 2 respondentes), aos **grupos de trabalho** (na perspectiva de 2 inquiridos), às **sínteses** elaboradas (segundo 1 respondente), ou, mais vagamente, a algumas **disciplinas** (na óptica de 1 respondente). A **reorientação**, tanto foi referida no que concerne aos **trabalhos** (na opinião de 4 inquiridos), como no que respeita às **discussões** (consoante o depoimento de 3 inquiridos). Quanto às duas respostas que transcrevemos em último lugar, considerámos que a explicitação clara dos objectivos, bem como a possibilidade de escolha do tema pelo(s) estudante(s), podem reflectir ou **organização** ou **reorientação**, dependendo do momento do processo de ensino-aprendizagem em que ocorrem, isto é, se o tutor os definiu e possibilitou a escolha do tema logo no início da situação aludida, então tratar-se-á

de **organização**, mas, se, pelo contrário, a definição dos objectivos e a opção por um tema tiverem tido lugar no decurso do processo, então entendê-las-íamos como **reorientação**. Contudo, como constituímos uma categoria englobante destas duas dimensões, pareceu-nos que estas duas respostas deviam ser inseridas na categoria intitulada **organização/reorientação pelo professor/tutor**.

Os elementos aqui analisados indiciam que os estudantes valorizam a **organização/ reorientação pelo professor/tutor**, desde as actividades até às discussões, passando pelos grupos de trabalho, pelas sínteses e por algumas disciplinas.

O que surgiu em terceiro lugar (12 em 51), como mais apreciado pelos inquiridos, é o que enunciámos como **estímulo/proximidade do professor/tutor**. Esta categoria contém:

- todas as respostas que registaram a palavra **estímulo** (num total de 7: [*“Palavras de estímulo e de atenção constantes do professor”*]; [*“O facto do professor realçar os aspectos positivos das intervenções, elogiar quando foi importante elogiar, criticar construtivamente e fazer achegas ao raciocínio constituiu um grande estímulo”*]; [*“Quando, durante uma actividade, me senti desmotivada, com dificuldades, e uma tutora falou comigo de forma muito afectiva, salientando as minhas capacidades e dando-me estímulo para que eu não desistisse”*]; [*“Apoio e incentivo do professor nos momentos em que estive mais desanimada estimularam-me”*]; [*“O estímulo do professor, os incentivos à participação, o apoio manifestado por quem orienta a unidade levaram-me a continuar a trabalhar ainda mais para corresponder a essas propostas”*]; [*“As palavras de estímulo dos professores/tutores evitaram o abandono do curso”*]; [*“O estímulo do professor nas minhas intervenções”*];

- as que referem, expressamente, **proximidade do professor** (num total de 4: [*“As expressões de afecto no modo como tratava os alunos e a sua relação próxima reflectiam-se na motivação para a aprendizagem”*]; [*“Sentimento de proximidade do professor na realização das tarefas individuais e em grupo”*]; [*“Proximidade do Professor e motivação dos alunos nas suas participações”*]; [*“Contacto próximo do tutor nos momentos mais difíceis de uma determinada disciplina”*].

Incluimos igualmente, nesta categoria, a resposta “Quando estava muito ansiosa na realização de uma actividade de um trabalho de grupo, o professor contactou-me por

email e sugeriu que tivesse mais calma, desdramatizando a situação”, porque entendemos este depoimento como o reflexo de um contacto próximo entre o professor/tutor e o respondente. Constatámos, após a análise às respostas à pergunta IV.1, que os estudantes atribuem alguma importância ao *estímulo/proximidade do professor/tutor*, sendo que o *estímulo* surge mais valorizado do que a *proximidade*.

Em último lugar, porque com menos frequência (4 em 51 respondentes), surge a categoria *indicação/cedência de materiais pelo professor/tutor*. São muito semelhantes as respostas registadas, como verificámos: “Indicação de sites para pesquisa e fornecimento de documentos de apoio/leituras”; “[*O tutor recomendou-me a leitura de uns artigos online, informação essa que me esclareceu*”; “[*Disponibilização de software específico*”; “[*indicando o site*]”].

Se totalizarmos as respostas analisadas, contamos 51, o que significa que faltam duas para atingirmos o número de respostas obtidas, 53, ao questionário aplicado a 66 indivíduos. Surgiram, isoladas, referências a duas situações distintas, cujo contributo foi tido como decisivo para a aprendizagem desses respondentes: “[*A competência científica do professor levantou questões que me obrigaram a reflectir melhor sobre o assunto e evitar cometer erros em situações idênticas*]”;

[*Uma situação que contribuiu para a minha aprendizagem foi quando a professora recordou o cumprimento das tarefas em desenvolvimento e que estavam no Contrato de Aprendizagem, pois é muito difícil cumprir a sobreposição das actividades em várias disciplinas.*] Embora seja uma informação residual, e, como tal, sem expressão significativa, inserimo-la nesta leitura da informação recolhida, uma vez que nos propusemos analisar o conteúdo de todas as respostas obtidas.

Das 51 respostas que foram objecto de análise de conteúdo, a categoria *feedback do professor/tutor* é a que surge como mais positiva para a aprendizagem dos formandos, visto que 39,2% dos inquiridos a citam, quando respondem à pergunta relativa à

actuação do professor tutor que mais tenha contribuído para a aprendizagem durante o curso. À mesma questão, **29,4%** dos estudantes informam que o que teve mais significado para a sua aprendizagem foi a ***organização/reorientação pelo professor/tutor*** (actividades, grupos de trabalho, sínteses). Dos 51 respondentes, **23,5%** reconhecem que o ***estímulo/proximidade do professor/tutor*** constituiu o contributo mais significativo para a sua aprendizagem e apenas **7,8%** mencionam a ***indicação/cedência de materiais pelo professor/tutor*** como aquilo que foi mais determinante, positivamente, na sua aprendizagem.

2.3.2. AS RESPOSTAS DO GRUPO IV.2

Do total dos 66 estudantes inquiridos, 7 não responderam e 20 afirmaram não ter registado nenhuma situação a assinalar; retirados estes 27 elementos (ou porque não responderam, ou porque declararam não ter nada a destacar), categorizámos as respostas fornecidas pelos outros 39 respondentes. Em função das respostas recolhidas destes 39 inquiridos estabelecemos 5 categorias no que respeita à **questão IV.2** (“Descreva uma situação em que a actuação do professor/tutor mais tenha marcado negativamente a sua aprendizagem durante o curso”), a saber: ***falta de feedback/feedback tardio do professor/tutor, avaliação feita pelo professor/tutor, ausência do professor/tutor, falta de organização/reorientação do professor/tutor*** (actividades, grupos de trabalho) e ***falta de qualidade e de oportunidade de materiais indicados e de recursos usados pelo professor/tutor***.

À semelhança do que aconteceu em IV.1 também nesta questão é atribuído grande relevo ao **feedback**, pois há um registo significativo de respostas (19 respostas num total de 38) que assinala a ***falta de feedback/feedback tardio do professor/tutor*** como um dos factores que mais influencia negativamente a aprendizagem dos alunos. Dividimos esta

categoria em dois subgrupos: assim no primeiro, **falta de feedback**, contabilizámos um total de 11 respostas [*“Falta de feedback em responder às questões dos estudantes”*]; [*“Falta de feedback relativamente à entrega dos primeiros trabalhos, os quais teriam uma influência no desenvolvimento dos seguintes”*]; [*“O tutor nunca interveio para dar feedback aos alunos, quer pessoalmente, quer ao grupo”*]; [*“Quando não houve feedback de um trabalho realizado deixando o grupo em suspenso antes do próximo trabalho”*]; [*“O que marcou mais negativamente a minha aprendizagem no curso foi o suceder de conteúdos terminados e avaliações feitas, sem feedback do tutor”*]; [*“Quando o professor/tutor não dá qualquer feedback e apenas produz mensagens de forma quase industrial”*]; [*“Ausência de feedback após uma intervenção”*]; [*“Ausência do feedback após a colocação de mensagens”*]; [*“Ausência de feedback no decurso de uma tarefa”*]; [*“O professor não soube dar feedback no grupo de trabalho o que fez com que o grupo de trabalho se desintegrasse”*]; [*“Ausência de feedback na avaliação”*].

Quanto ao segundo subgrupo: **feedback tardio do professor/tutor**, identificámos 3 testemunhos [*“Esperei três dias pelo feedback e não fiquei completamente esclarecido”*]; [*“O facto do tutor responder apenas ao fim de 4 ou 5 insistências”*]; [*“Demora do tutor em responder às questões dos estudantes”*].

Ainda relativamente a esta categoria, assinalámos 5 testemunhos que apontam o cariz negativo do feedback fornecido pelo professor/tutor [*“Quando me deu um feedback negativo”*]; [*“O professor/tutor tomou atitudes de aspereza e crítica ao trabalho dos alunos”*]; [*“A professora fez um aviso e de forma desabrida, quase mal educada”*]; [*“Chamadas de atenção pouco contextualizadas”*]; [*“Quando me deu um feedback desmotivador”*].

Esta categoria, **falta de feedback/feedback tardio do professor/tutor**, perfaz um total de 19 respostas, assim distribuídas: 11 direccionadas para os testemunhos da falta de

feedback, 3 para o feedback tardio do professor/tutor e as restantes 5 para a matriz do feedback negativo do professor/tutor.

Em segundo lugar, pelo número de respostas (6 em 38), surge a categoria ***avaliação feita pelo professor/tutor***. Os estudantes registaram a palavra **avaliação** por 3 vezes [*“O Professor referiu o factor avaliação quando os alunos não participam de forma adequada”*]; [*“Uma situação em que a avaliação e a exigência não corresponderam de todo ao envolvimento e ao esforço generalizado do grupo de formação”*]; 8 *“Má avaliação de um trabalho colocado online”*. Outros 2 testemunhos, embora não utilizem a palavra **avaliação**, referem-se ao modo como sentiram a avaliação, a apreciação, feita pelo professor/tutor, sugerindo igualmente injustiça no processo avaliativo [*“Quando as minhas contribuições eram aproveitadas por outros elementos e o professor dava os parabéns a outros colegas e a minha contribuição parecia esquecida entre tantas outras”*]; [*“Aquando de uma situação de interacção de um trabalho foi dado o reforço positivo a um colega, diversas vezes, sem que este realmente o necessitasse, deixando os restantes colegas um pouco desmotivados”*]. Por fim, o outro respondente assinala a [*“Pouca flexibilidade do professor/tutor na entrega dos trabalhos finais”*].

Esta categoria totaliza, assim, 6 respostas num total de 38, havendo 3 testemunhos onde se destaca a palavra **avaliação**, 2 onde se regista a injustiça sentida na ***apreciação/avaliação do professor/tutor*** e, por fim, 1 testemunho que assinala a pouca flexibilidade do professor/tutor na entrega dos trabalhos finais.

Em terceiro lugar, na categoria ***falta de organização/reorientação do professor/tutor*** (de actividades, grupos de trabalho) reunimos um total de 5 respostas num universo de 38 respondentes. Registámos, também, *ex aequo* a categoria ***ausência do professor/tutor*** com igual número de respostas no mesmo universo de inquiridos.

Assim, assinalámos, por 4 vezes, a **falta de organização** do professor/tutor no que se refere às actividades a desenvolver:

[“A não clarificação dos objectivos da actividade”]; [“Desorganização das actividades de uma das sessões de aprendizagem, onde o grupo em que me incluo foi esquecido”]; [“Falta de clareza de uma ou outra instrução de actividade/esclarecimento”]; [“Alteração das actividades a desenvolver, assim como do seu calendário, durante o seu desenvolvimento”] e, por fim, assinalámos com 1 testemunho a **falta de reorientação** do professor/tutor [“Incapacidade em gerir conflitos que degenerou numa tarefa insuficientemente planeada e em vez de fazer a reorientação, de rectificar, deixou passar o tempo e gerou mal estar no grupo de aprendizagem”].

Observámos, da análise do conteúdo destas respostas, que os inquiridos (4 em 5) associam a **falta de organização do professor/tutor** às actividades e a **falta de reorientação do professor/tutor** aos grupos de trabalho.

Na categoria **ausência do professor/tutor**, agrupámos um total de 5 respostas em que a palavra **ausência** se repete:

[“Ausência do professor/tutor no decorrer dos trabalhos e numa fase em que o grupo ainda não tinha amadurecido o suficiente a sua autonomia, deixando no ar uma grande sensação de desnorte e desconforto e gerando grande ansiedade”]; [“Ausência do professor no decorrer dos trabalhos de grupo”]; [“Ausência do professor durante um tempo relativamente excessivo”]; [“O professor ausentou-se no decorrer dos trabalhos”] e [“O facto do tutor se ter absterido da discussão”, facto que também revela ausência”].

Esta leitura indicia que a **ausência do professor/tutor** terá marcado negativamente a aprendizagem dos respondentes (5 em 38), reportando-se, maioritariamente, ao desenrolar dos trabalhos (4 em 5) e, pontualmente, ao tempo de ausência (1 em 5).

Em quinto lugar surge a categoria: **falta de qualidade e de oportunidade de materiais indicados e de recursos usados pelo professor/tutor**, dividida em 2 subgrupos. Nesta categoria testemunhámos um total de 3 respostas em 38 inquiridos. Notámos duas respostas determinando a **falta de qualidade e de oportunidade de materiais indicados** [“Disponibilização de textos muito extensos com base para discussões num espaço de

tempo muito curto, desproporcional ao tamanho do texto”]; [*Posts excessivamente grandes e com uma enorme quantidade de erros ortográficos*”].

O segundo subgrupo da **categoria falta de qualidade e de oportunidade dos recursos usados pelo professor/tutor**, foi assinalado apenas com uma resposta [*Para mim, a utilização do msn como ferramenta de formação foi causadora de “stress” e desmotivação*”].

Dado que apenas 3 em 38 inquiridos assinalaram *a falta de qualidade e de oportunidade de materiais indicados e de recursos usados pelo professor/tutor*, somos levados a inferir que este factor foi o que menos afectou negativamente os estudantes durante a sua aprendizagem.

Se contabilizarmos as respostas atrás assinaladas, contamos 38, o que significa que falta uma para atingirmos o número de respostas obtidas, 39, ao questionário aplicado a 66 indivíduos. Ocorreu uma resposta isolada que alude a uma situação distinta sobre a falta de afecto do professor/tutor, personificada no seguinte testemunho: [*Tive a sensação de incompreensão face aos problemas sentidos e transmitidos ao professor/tutor*”]. Embora saibamos que seja uma informação residual e, como tal, sem expressão significativa, incluímo-la nesta leitura da informação recolhida, uma vez que nos propusemos analisar o conteúdo de todas as respostas obtidas.

Das **38 respostas** que foram objecto de análise de conteúdo, a categoria *falta de feedback/feedback tardio do professor/tutor* é a que se reflecte mais negativamente na aprendizagem dos formandos, com a percentagem de **50%**, quando os inquiridos respondem à pergunta solicitada: “Descreva uma situação em que a actuação do professor mais tenha marcado negativamente a sua aprendizagem durante o curso”. À mesma questão, **15,8%** dos respondentes referem que o que se repercutiu mais negativamente na aprendizagem foi a *avaliação feita pelo professor/tutor*. Com a mesma percentagem, **13,1%**, e, por conseguinte, *ex aequo*, os estudantes assinalam as categorias: *falta de*

organização/reorientação do professor/tutor (de actividades, grupos de trabalho) e *ausência do professor/tutor*. Por fim, **7,9%** dos estudantes referem a *falta de qualidade e de oportunidade de materiais indicados e de recursos usados pelo professor/tutor* como o que contribuiu mais negativamente para a sua aprendizagem durante o curso.

2.3.3. COMPARAÇÃO DAS RESPOSTAS ÀS QUESTÕES IV.1 E IV.2

Comparadas as respostas às perguntas **IV.1** e **IV.2**, observamos que há uma certa correspondência entre o que é apontado como contributo positivo e como contributo negativo para a aprendizagem, à excepção da categoria *avaliação feita pelo professor/tutor*, que só é referida como aspecto que marcou negativamente os estudantes. Esta categoria surge logo em 2º lugar, traduzindo-se no valor percentual de **15,8%**.

O *feedback* e a *falta de feedback/feedback tardio do professor/tutor* são as categorias que reúnem mais opiniões, quando se trata, respectivamente, de assinalar um aspecto positivo da actuação do professor/tutor, ou quando se trata de mencionar um aspecto dessa actuação que tenha marcado negativamente a aprendizagem dos respondentes. Contudo, enquanto as respostas que referem o feedback como um aspecto positivo se situam na ordem dos **39,22%** do total das respostas analisadas, quando é indicado como aspecto que influenciou negativamente a aprendizagem (porque não existiu ou foi extemporâneo), o *feedback* já congrega **50%** das respostas; assim, os dados indicam que o feedback influenciou muito mais negativa do que positivamente a aprendizagem dos respondentes (diferença de **11%**, ao estabelecermos um paralelo entre os resultados correspondentes às **questões IV.1 e IV.2**).

A categoria *organização/reorientação pelo professor/tutor* (actividades, grupos de trabalho, sínteses) é formada por informações que correspondem a **29,4%** do total de

respostas; comparámo-la com as respostas à **pergunta IV.2**, onde incluímos a categoria *falta de organização do professor/tutor*, cujas respostas se traduzem, percentualmente, em **13,1%**. Quando estabelecido um paralelo entre estas duas categorias que as respostas recebidas permitiram criar, observamos que, contrariamente ao que respeita à categoria anterior, a *organização/reorientação pelo professor/tutor* é mencionada por mais estudantes como tendo influenciado positivamente a aprendizagem do que a *falta de organização do professor/tutor* como tendo influenciado negativamente a aprendizagem, de acordo com o testemunho de **13,1%** dos respondentes. Quanto a este par de categorias, deparamo-nos com uma situação oposta à anterior, ou seja, há uma diferença de **16,3%** entre as respostas analisadas, mas, neste caso, as que ilustram um aspecto positivo, o da *organização/reorientação pelo professor/tutor*, é que levam vantagem sobre as que indicam um aspecto negativo, o da *falta de organização do professor/tutor*, para a aprendizagem dos alunos.

O *estímulo/proximidade do professor/tutor* foi a designação que atribuímos a outra categoria, a que, pela frequência das respostas, ocupa o terceiro lugar entre as quatro categorias diferenciadas, relativas às respostas dadas à **questão IV.1**. Estes depoimentos, da ordem dos **23,5%** do total das respostas obtidas, consideram como positivo na aprendizagem o *estímulo/proximidade do professor/tutor*.

Também esta categoria tem correspondência nas respostas à **pergunta IV.2**, numa categoria designada por *ausência do professor/tutor*, cuja expressão é de **13,1%**. Observa-se, novamente, o que se tinha registado quando comparados os resultados às categorias de maior frequência que assinalam aspectos positivos e negativos da actuação do professor/tutor e que se referem a *feedback* e a *falta de feedback/feedback tardio do professor/tutor* (**questões IV.1 e IV.2**, respectivamente): o *estímulo/proximidade do professor/tutor* foi mais importante do que a *ausência do professor/tutor*, numa diferença de **10,4%**, quando comparados os valores percentuais das respostas analisadas.

O par de categorias *indicação/cedência de materiais pelo professor/tutor e falta de qualidade e de oportunidade de materiais indicados e de recursos usados pelo professor/tutor*, consideradas, respectivamente como um aspecto que marcou positiva e negativamente a aprendizagem dos estudantes, surge, sensivelmente, na mesma proporção: **7,8%** dos respondentes assinalam este motivo como o que mais associam a uma actuação do professor que mais os marcou positivamente, e **7,9%** atribuem a este motivo o significado do que mais os marcou negativamente.

Como já tivemos oportunidade de exprimir, podemos concluir que existe uma ponderosa importância das categorias *feedback e falta de feedback/feedback tardio do professor/tutor*, não só quanto ao seu provimento pelo professor/tutor, como também à sua falta ou fornecimento de forma tardia, revelando-se como a mais assinalada, a que mais se destaca e a que mais influencia quer positivamente, quer negativamente, a aprendizagem dos alunos.

Existe uma discrepância significativa entre as categorias: *organização/reorientação do professor/tutor* (de actividades, grupos de trabalho), com **29,4%** e *a falta de organização/reorientação* do professor/tutor, com **13,1%**. Há, também, uma diferença menos acentuada, porém também significativa, entre as categorias *estímulo/proximidade do professor/tutor*, que se traduz em valores percentuais de **23,5%** e *ausência do professor/tutor*, que apresenta **13,1%**. Encontramos uma semelhança quase total, em termos percentuais, no que respeita à *indicação/cedência de materiais pelo professor/tutor* e à *falta de qualidade e de oportunidade de materiais indicados e de recursos usados pelo professor/tutor* com **7,8%** e **7,9%**, respectivamente.

PARTE IV
CONCLUSÕES

1. INTRODUÇÃO

A presente investigação teve como principal objectivo encontrar as competências que configuram o perfil do professor/tutor que melhor contribui para uma mais conseguida aprendizagem dos estudantes, no ensino a distância, observável em termos de maior sucesso dos estudantes do ensino online.

O suporte conceptual do estudo foi fundamentado na revisão da literatura que, para além de perspectivar diacronicamente o ensino a distância, enumera e define as suas características fundamentais, das quais merece particular destaque a figura do professor/tutor, mediador do processo de ensino-aprendizagem. Constatámos que vários autores subscrevem distintos termos para transmitir um conceito comum, que se prende justamente com esse elemento incontornável na relação de ensino-aprendizagem: o professor/tutor. Tendo encontrado na literatura consultada termos como *funções, papel, competência(s)*, sempre relacionados com o enfoque no desempenho do professor/tutor, optámos pela designação de *competência*, como traço constituinte do perfil desse profissional, optimizador do sucesso dos estudantes, em contexto da sala de aula virtual.

Os dados do estudo experimental foram obtidos pela aplicação do instrumento de recolha de dados, o questionário, à amostra, constituída por sessenta e seis discentes e vinte e dois docentes online, e, posteriormente, analisados, quantitativa ou qualitativamente, de acordo com a tipologia das perguntas e com a informação que se pretendia reunir, relativa às competências que configuram o perfil do professor/tutor no ensino online e ao modo como essas competências influenciam a aprendizagem dos estudantes.

O objectivo desta parte do nosso trabalho é sintetizar as interpretações decorrentes dos resultados obtidos nas análises realizadas e destacar alguns elementos que poderão ajudar a desenhar o perfil que nos propusemos definir.

Os resultados da interpretação dos dados do estudo empírico constituem a maior parte deste texto. Nela incluímos também uma reflexão sobre o contributo desta investigação adentro do âmbito do problema central e suas implicações na melhor

aprendizagem dos estudantes, e, conseqüentemente, no seu sucesso. Referimos seguidamente algumas limitações da pesquisa e inserimos sugestões para futuras investigações.

2. CONCLUSÕES DO ESTUDO EMPÍRICO

Com o estudo empírico propusemo-nos aprofundar o conhecimento do perfil do professor/tutor que conduza à melhor aprendizagem dos estudantes, ou seja, procurámos, por um lado, conhecer a opinião dos respondentes sobre a actuação do professor/tutor, nas várias circunstâncias enunciadas nas questões formuladas (grupos II e III do questionário) e, por outro lado, recolher dados sobre o modo como essa actuação pode ser responsável por uma representação positiva ou negativa da aprendizagem, no imaginário dos estudantes (grupo IV). Para isso reunimos a informação recolhida através das respostas dos elementos da amostra experimental às questões do questionário, a qual foi analisada estatisticamente e por análise de conteúdo. O tratamento dos dados obtidos seguiu a opção metodológica que melhor se ajustava à especificidade de cada situação.

Organizámos o texto considerando, em primeiro lugar, as respostas às perguntas do grupo II do questionário; em seguida, detivemo-nos nas respostas às perguntas do grupo III, e, finalmente, analisámos as respostas às perguntas do grupo IV do questionário.

2.1 OS DADOS OBTIDOS ATRAVÉS DAS RESPOSTAS AO GRUPO II DO QUESTIONÁRIO

Estas questões, de natureza fechada, foram administradas a todos os indivíduos da amostra (docentes e discentes) e analisadas, num primeiro momento, item a item, como consta da parte III deste texto, tendo sido sistematicamente comparadas as opiniões dos dois grupos de respondentes. Num segundo momento os itens foram

agrupados em sete categorias de competências integradoras do perfil de professor/tutor. As duas análises foram de natureza quantitativa, tendo sido as frequências expressas em valores percentuais apresentados sob a forma de gráficos.

Relativamente à primeira análise, constatámos que, no cômputo geral, os respondentes manifestam acentuada concordância com os enunciados das questões que remetem para características do perfil do professor/tutor, sendo que esse consenso se traduz numa apreciação favorável dos aspectos enumerados, por sua vez observáveis nas percentagens de respostas aos dois níveis mais altos da escala (4. Concordo; 5. Concordo totalmente). Como este grupo de perguntas foi respondido por docentes e discentes, procedemos a uma análise comparativa das respostas dos dois grupos de inquiridos, e verificámos uma relevante proximidade entre as opiniões dos dois conjuntos de respondentes, o dos professores e o dos estudantes. Na globalidade dos trinta e três itens, verificámos que, à excepção de três (9,29,30), não existem diferenças estatisticamente significativas entre os valores médios das respostas de docentes e discentes.

Ao analisarmos as competências, agrupadas em sete categorias, verificámos que as competências técnicas são as que apresentam diferenças estatisticamente significativas entre os valores médios relativos às opiniões dos estudantes e dos professores.

Os resultados desta parte do questionário sugerem que os respondentes apreciam favoravelmente os traços que integram o perfil do professor/tutor, enunciados nas questões do grupo II do questionário, os quais remetem para competências de comunicação online, técnicas, sociais, de avaliação, de metodologia, de domínio de conteúdos, da compreensão do processo online.

2.2 OS DADOS OBTIDOS ATRAVÉS DAS RESPOSTAS AO GRUPO III DO QUESTIONÁRIO

Da análise **quantitativa** às respostas a este grupo do questionário, observámos que os estudantes valorizam as várias dimensões que elas auscultavam, posto que, em geral, consideram como francamente positivos os parâmetros sobre os quais eram chamados a pronunciar-se, e que se prendiam essencialmente com a tónica da relação interpessoal professor-estudante. Os respondentes centram-se essencialmente nos dois níveis mais altos de apreciação dos três itens deste grupo (4. Muito boa, 5.Excelente).

2.3 OS DADOS OBTIDOS ATRAVÉS DAS RESPOSTAS AO GRUPO IV DO QUESTIONÁRIO

As perguntas deste grupo destinavam-se a saber como é que as competências do professor/tutor contribuem para a melhor aprendizagem e maior sucesso dos estudantes online. As respostas, que foram objecto de análise de conteúdo, permitiram diferenciar quatro categorias de análise, associadas à questão IV.1, que indagava sobre uma intervenção do professor/tutor que fosse lembrada como uma vivência positiva da aprendizagem online do respondente, e cinco categorias de análise associadas à questão IV.2, onde o inquirido devia anotar uma actuação do professor/tutor que fosse recordada como uma vivência negativa, durante o processo de ensino-aprendizagem online. As várias categorias apresentam frequências bastante distintas, pelo que foram apresentadas sob a forma de gráficos, de modo a permitir uma visibilidade mais evidente dessa informação, expressa em valores percentuais.

Comparados os resultados, os mesmos apontam no sentido de que os respondentes manifestam uma sensibilidade bastante simétrica entre aquilo que mais os marcou como estudantes online, tanto negativa como positivamente.

Merece uma importância relevante a **dimensão do feedback** dado pelo professor/tutor aos estudantes, que congrega à sua volta a maior frequência das opiniões, seja como alvo de uma apreciação favorável, seja como expressão do que mais negativamente os estudantes recordam da sua experiência de discentes.

A **presença versus ausência do professor/tutor** são associadas, respectivamente, a factores com um valor duplo já que podem ser recordados como algo positivo e negativo na experiência da situação online de ensino-aprendizagem dos estudantes.

Outro par de factores considerado pelos estudantes como de alguma expressão, para a representação que conservam das suas vivências enquanto discentes, é constituída pela **capacidade e falta de capacidade de organização/reorganização dos docentes**, que correspondem, respectivamente, a traços do perfil do professor/tutor que estão associadas a um aspecto positivo e negativo do percurso dos estudantes.

É ainda assinalado outro par de razões que reflecte aspectos positivos e negativos do processo de ensino-aprendizagem dos estudantes: é o que diz respeito ao valor atribuído aos **materiais** de aprendizagem, respectivamente, pela sua pertinência e qualidade, e, ao invés, pela sua falta de pertinência e qualidade. Naturalmente que esta questão tem tido um papel central no ensino a distância, dado ter constituído nas anteriores gerações a interacção principal que o estudante realizava.

Também se evidenciou que a **avaliação** é conotada negativamente por um grupo de estudantes com alguma expressão dos respondentes (15,80%), ao passo que nunca é referenciada como uma experiência particularmente positiva. Os estudantes associam-lhe apenas uma memória negativa. Parece-nos que este aspecto deverá merecer alguma atenção na concepção e planeamento do processo de aprendizagem online, exigindo a sua clarificação desde início e uma comunicação no sentido de clarificação do processo.

As razões que foram emparelhadas e que ilustram aspectos positivos e negativos das vivências dos respondentes, enquanto estudantes online, parecem sugerir

que reúnem as características que mais condicionam este tipo de estudantes (e que a literatura da especialidade caracteriza), pois concentram em si as opiniões dos inquiridos, tanto pela positiva como pela negativa. Talvez possamos inferir que estas são as dimensões de maior impacto das vivências dos estudantes.

Todavia, não devemos escamotear o facto de a avaliação integrar apenas o universo das situações que marcaram negativamente os inquiridos nas questões do grupo IV do questionário. O facto de esta referência surgir isolada e apenas entre as dimensões negativas levou-nos a formular uma reflexão, em particular, sobre o que justificará a ausência desta razão entre os aspectos que terão marcado favoravelmente o percurso escolar dos respondentes. Na nossa investigação, não dispusemos de elementos que permitissem desvendar a verdadeira causa desta constatação. Esta é uma questão que poderá constituir uma sugestão para posteriores investigações.

3. LIMITAÇÕES DO ESTUDO E SUGESTÕES PARA FUTURAS INVESTIGAÇÕES

Esperamos ter contribuído, com este estudo, para que se observe com alguma atenção a definição das competências do perfil do professor/tutor que contribuem para uma melhor aprendizagem dos estudantes e que relação os inquiridos estabelecem entre o modo como essas competências foram manifestadas pelo professor/tutor e as sua aprendizagens online, ou seja, entre o perfil que este profissional ilustra e a melhor aprendizagem dos estudantes, a qual, por sua vez, é visível no maior sucesso dos discentes.

Pensamos que os resultados do nosso trabalho poderão dar algum contributo para a compreensão da articulação entre estes dois elementos assim equacionados: competências do professor/tutor e aprendizagem/sucesso do estudante. Cremos que o nosso estudo, ao ter conseguido identificar competências do professor/tutor, tanto separadamente, como por categorias, e, para além disso, ao ter dimensionado a importância relativa que lhes é reconhecida na construção do sucesso dos estudantes,

apresentou alguns indicadores que respondem ao problema central da pesquisa, que era, precisamente, procurar saber quais as competências que integram o perfil do professor/tutor e de que maneira contribuem para a melhor aprendizagem dos estudantes no contexto da educação a distância e, conseqüentemente, para o seu sucesso. O trabalho realizado obrigou a uma reflexão sobre o foco de incidência da questão central, que poderá traduzir-se numa chamada de atenção sobre uma componente fulcral da educação a distância, que é o professor/tutor.

Contudo, esta investigação teve algumas limitações, entre as quais não foi irrelevante o tempo disponível para a realização do estudo experimental. Outra limitação foi a impossibilidade de aprofundar aspectos cuja abordagem mais exaustiva poderia fornecer informação útil para uma visão mais completa da problemática em que este trabalho se insere.

Foi interessante constatar que a pesquisa remeteu para aspectos que, não fazendo parte do trabalho que nos tínhamos proposto realizar, podem fornecer sugestões e pistas de desenvolvimento para estudos posteriores que venham a alargar e aprofundar o campo de investigação para o qual esta pesquisa avançou um contributo: o perfil do professor/tutor no ensino online. Como linhas de futuras investigações, sugerimos:

- estudo mais aprofundado, de natureza preferencialmente qualitativa, sobre o perfil do professor/tutor no ensino online;
- estudo sobre a complementaridade/hierarquia das categorias de competências do professor/tutor no ensino a distância;
- estudo sobre a formação de professores/tutores, que permitisse averiguar se e como são contempladas as competências enumeradas neste trabalho, como parte integrante dessa formação e como sensibilização e tomada de consciência para a articulação dessas competências no desenho do perfil do professor/tutor do ensino online;
- investigação mais focada na avaliação dos estudantes e no feedback aos estudantes na situação de ensino online;
- estudo comparativo entre o perfil do professor/tutor online e o do professor do ensino presencial.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDERSON, T., ROURKE, L., GARRISON, D. & ARCHER, W. (2000). Assessing teaching presence in a computer conferencing context. In *JALN*, vol 5, Issue 2. [<http://www.aln.org/publications/jaln/v5n2/pdf>], acedido a 16.06.2007.
- ANDERSON, T. & ELLOUMI, F. (2003). *Theory and Practice of Online Learning*. Athabasca University. [http://cde.athabascau.ca/online_book/pdf/TPOL_book.pdfm], acedido a 17.09.2007.
- ARBAUGHT, J. (2001). How instructor immediacy behaviors affect students satisfaction learning in web-based courses. *Business Communication Quartely*, Vol. 64, nº 4, pp. 42-54.
- ARETIO, L., CORBELLA, M. & FIGAREDO, D. (2007). *De la educación a distancia a la educación virtual*, Barcelona: Ariel.
- ARETIO, L., (2001). *La educación a distancia: de la teoría a la práctica*, Barcelona: Ariel.
- ARBAUGH, J. & HWANG, A. (2005). Does teaching presence exist on online MBA courses?. *Internet and Higher Education* (9), pp. 9-21.
- BARBERA, E & BADIA, A. (2004). *Educar con aulas virtuales. Orientaciones para la innovation en el process de enseñanza y aprendizage*. Madrid: Machado Libros.
- BARDIN, L. (1994). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BERGE, Z. (1995). Facilitating Computer Conferencing: recommendations from the field. *Educational Technology*, 35 (1) 22-30.
- BISCHOFF, A. (2000). "The Elements of Effective Online Teaching: Overcoming the Barriers to Success". In K. White & B. H. Weight (Eds.) - *The Online Teaching Guide: A Handbook of Attitudes, Strategies, and Techniques for the Virtual Classroom*, (pp. 57-72). Boston: Allyn & Bacon.
- BULLEN, M. (1998). Participation and Critical Thinking in Online University Distance Education. *Journal of Distance Education*, 13 (2).
- CARVALHO, A., PEDROSA, R., ROCHA, F. & VALENTE, J. (2005). Modelo de Aprendizagem Contextual Online: uma proposta. In *Actas do VII Simpósio Internacional de Informática Educativa*, (pp. 1-6). Leiria: Escola Superior de Educação de Leiria.
- CEJUDO, M. (2006). El tutor en e-Learning: aspectos a tener en cuenta, *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 20, 1-24.

- COLLISON, G., HAAVIND, S. & TINHER, R. (2000). *Facilitating online learning – effective strategies for moderators*. Madison: Atwood Publishing.
- DAELE, A. & LUSALUSA, S. (2003). Quels nouveaux rôles pour les formateurs d’enseignants? In B. Charlier et D. Peraya (Eds.). *Technologie et Innovation en Pédagogie: Dispositifs innovants de formation pour l’enseignement supérieur*, 141-148.
- DERESHIWSKI, M. (2001). “A” is for Assessment: identifying online Assessment practices and perceptions”. *Education at a distance*, 15, (10) 1-10.
- DESCHRYER, N. (2003). Le rôle du tutorat. In B. Charlier et D. Peraya. (Eds). *Technologie et Innovation en Pédagogie: Dispositifs innovants de formation pour l’enseignement supérieur*, 30-40.
- DIAS, P. & CAÇÃO, R. (2003). *Introdução ao e-Learning*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Inovação.
- DIAS, P. & MIRANDA, L. (2002). *Ambientes de Comunicação Síncrona na Web como recursos de apoio à aprendizagem de alunos do ensino superior*. Braga: Universidade do Minho. [<http://www.nonio.uminho.pt/challenges/05comunicacoes/Tema2/08LuisaMiranda.pdf>], acedido a 5.06.2007.
- DILLEMBOURG, C. ET AL. (1996). The evolution of research on collaborative learning. In E. Spada & P. Reiman. (Eds.). *Learning in Humans and Machine: Towards an interdisciplinary learning science*, (pp. 1-27), Oxford: Elsevier. [<http://tecfa.unige.ch/tecfa/publicat/dil-papers-2/Dil.7.1.10.pdf>], acedido a 9.06.2007.
- DUGGLEBY, J. (2000). *How to be an online tutor*. Hampshire: Gower.
- FIGUEIREDO, A. (2002). Redes e Educação: a surpreendente riqueza de um conceito. In *IV Conselho Nacional de Educação, Redes de Aprendizagem redes de conhecimento*. (pp. 5-10). Lisboa: Ministério da Educação.
- FREITAS, I. & FREITAS, C. (2003). *Aprendizagem Colaborativa – Teoria Guias Práticos*. Lisboa: Asa.
- GARRISON, R. (2006). *Online Community of inquiry review: Social, Cognitive and Teaching presence issues*. [<http://communitiesofinquiry.com/documents/Community%20of%20Inquiry%20Issues.pdf>], acedido a 18.10.2007.
- GARRISON, R. & ANDERSON, T. (2003). *E-Learning in the 21st Century*. London: Routledge Falmer.

- GARRISON, R., ANDERSON, T. & ARCHER, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *Internet and Higher Education*, 2 (2-3).
- GASPAR, I. (2001). Competências em questão: Contributo para a formação de professores. *Discursos*, Série Perspectivas em Educação, (2), 55-69.
- GILKMAN, V. (2002). *Des Courses par Correspondence au e-learning*. Paris. PUF.
- GOMES, M. (2005). E-Learning: reflexões em torno de um conceito. In *IV Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação*, (pp.1-8). Braga: Universidade do Minho.
- HARASIM, L. et al. (1995). *Learning Networks: A Field Guide do Teaching and Learning Online*. London: The MIT Press.
- HEADLEY, S. (2005). Five Roles I play in online Courses. *Journal of Online Education*, v. 6, Issue 1, pp. 1-20.
- HEUR, B. & KING, P. (2004). Leading the Band: The Role of the Instructor in Online Learning for Educators. *The Journal of Interactive Online Learning*, 3 (1), 1-11.
- HIGGISON, C. (2001) *Online Tutoring e-book* [[http:// otis.scotcit.ac.uk/onlinebook/](http://otis.scotcit.ac.uk/onlinebook/)], acedido a 14.07.2007.
- HILL, A. & HILL, M. (2005). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Sílabo.
- JOHNSON, D. & JOHNSON, R. & HOLUBEC, J. (2002) *Basic Elements of Cooperative Learning Institute* [<http://www.clcrc.com/pages/newsletter2002.html>], acedido a 6.07.2007.
- JOHNSON, D. & JOHNSON, R. & STANNE, M. (2000). *Cooperative Learning Methods: A Meta-Analysis*. [<http://www.clcrc.com/pages/newsletter2002.html>], acedido a 6.07.2007.
- LAGARTO, J. (1994). *Formação Profissional a Distância*. Lisboa: Universidade Aberta
- LAGARTO, J. (2002). *Ensino a Distância e formação contínua: uma análise prospectiva sobre a utilização de ensino a distância na formação profissional contínua de activos em Portugal*. Lisboa: Inofor.
- LAGARTO, J. (2004). E-Learning. Onde está o e-formador? *Nov@Formação* (3), 11-13.
- LEWIS, R. (1988). How to Tutor in an open-learning the future. In N. Paine (Ed.). *Open learning in transition: An agenda for action*, (pp. 89-104). London: Kogan Page.

- MARQUES, M. (1993). Os professores – as competências dos professores. In *O Modelo Educativo das Escolas Profissionais – Um campo potencial de Inovação*. Lisboa: pp 53-59.
- MASON, R. (1991). *Moderating Educational Computer Conferencing*. [<http://www.emoderators.com/pappers.mason.html>], acessido a 6.05.2007.
- MENDES, A., MORGADO, L., AMANTE, L. (2007). Online Communication and Elearning. In Kidd, T & Song, H. (Eds), *Handbook of Research on Instructional Systems and Technology*, IGI Global Books, New York.
- MENDES, A., MORGADO, L., AMANTE, L. (2005). Psicologia das Interacções Online e E-learning. In *Actas das I Jornadas Internacionais do Centro de Estudos em Educação e Inovação Paradigmas Educacionais em Mudança*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa:Universidade Aberta.
- MIRANDA, R.; MORGADO, L. & PEREIRA, A. (2005). *Metodologia de formação de formadores a distância – duas experiências europeias*, In *Actas das I Jornadas Internacionais do Centro de Estudos em Educação e Inovação Paradigmas Educacionais em Mudança*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa: Universidade Aberta.
- MCCROSKEY, J. ET AL (1996). Nonverbal immediacy and teacher evaluation. *Communication Education*, 44, 281-299.
- MOORE, M. & KEARSLEY, G. (1996). *Distance Education: A System View*. Belmont: Wadsworth Publishing Company.
- MORGADO, L., PEREIRA, A., & MENDES, A. (2007). The Contract as a Pedagogical Tool in Elearning. In Mendes et al. (Eds), *Computers and Education – Towards Educational Change and Innovation*, Springer-Verlag: London.
- MORGADO, L. ET AL (2005). Para uma Pedagogia do e-Learning : o “contrato” como instrumento mediador da aprendizagem. *VII Simpósio Internacional de Informática Educativa – SIIE05, 16-18 Novembro de 2005*. Lisboa.
- MORGADO, L. (2005). "Novos Papéis para o Professor /Tutor na Pedagogia Online". in Vidigal, R. & Vidigal, A. (Eds). *Educação, Aprendizagem e Tecnologia*, 97-120, Lisboa, Edições Sílabo.
- MORGADO, L. (2003A). *Ensino Online: Contextos e Interações*. Dissertação de Doutoramento. Lisboa: Universidade Aberta.
- MORGADO, L. (2003B). Os novos desafios do Tutor a Distância: o regresso ao paradigma da sala de aula. *Discursos*, Série Perspectivas em Educação, (1) 77-90.

- MORGADO, L. (2001). O papel do Professor em Contextos de Ensino Online: Problemas e Virtualidades, *Discursos*, III Série, N.º Especial, 125-138.
- O'SULLIVAN, P. B., HUNT S. K. & LIPPERT, L. R. (2004). Mediated Immediacy: A Language of Affiliation in a Technological Age, *Journal of Language and Social Psychology*, 23, 464-490.
- PAIVA, J. (2004). *E-Learning: o estado da arte*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Física-Softciências
- PALLOFF, R.M. & PRATT, K. (2003). *The Virtual Student*. San Francisco: Jossey-Bass.
- PALLOFF, R. & PRATT, K. (2001). *Lesson from the Cyberspace Classroom: The Realities of Online Teaching*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- PALLOFF, R. & PRATT, K. (1999). *Building learning Communities in Cyberspace: Effective Strategies for the Online Classroom*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- PAULSEN, M. (1995). The Online Report on Pedagogical Techniques for Computer-Mediated communication. In *Preconference to the 17 th World Conference for Distance Education*, ICDE) (pp. 26-30). Birmingham: University of Birmingham.
- PEREIRA, A., MENDES, MORGADO, L., AMANTE, L & BIDARRA, J. (2007). *Modelo Pedagógico Virtual da Universidade Aberta: Para uma Universidade do Futuro*, Lisboa: Universidade Aberta.
- PEREIRA, A., MENDES, A., MOTA, J., MORGADO, L. & AIRES, L. (2005). Um Modelo Pedagógico para o Ensino Pós-Graduado em regime de E-Learning. In *Centro de Estudos em Educação e Inovação* (Ed.). Lisboa: Universidade Aberta (2003). [<http://www.nonio.uminho.pt/challenges/actchal05/tema02/12AldaPereira.pdf>], acedido a 5.08.2007.
- PEREIRA, A., MENDES, A., MOTA, J., MORGADO, L. & AIRES, L. (2003). Contributos para uma pedagogia do ensino online pós-graduado: proposta de um modelo. *Discursos*, Perspectivas em Educação, (1) 39-53.
- PEREIRA, A., MENDES, A., MOTA, J., MORGADO, L. & AIRES, L. (2004). *Guia do Estudante Online*. DCE (Ed.). (pp.1-8) Lisboa: Universidade Aberta.
- PESTANA, M. & GAGEIRO, J. (2005). *Análise de dados para Ciências Sociais: A complementariedade do SPSS*. Lisboa: Sílabo.
- PICCIANO, A. (2002). Beyond student perceptions: Issues of interaction, presence, and performance in an online course. *Journal of Asynchronous Learning*, 6 (1).

- [http://www.sloan-c.org/publications/jaln/v6n1/v6n1_picciano.asp], acessido a 7.09.2007.
- PREECE, J. (2000). *Online Communities: Supporting Sociability, Designing Usability*. Chichester: John Wiley & Sons.
- PORTO, S. (2005). "A avaliação da aprendizagem no ambiente online". in Vidigal, R. & Vidigal, A. (Eds). *Educação, Aprendizagem e Tecnologia*, 141-161, Lisboa, Edições Sílabo.
- QUIVY, R. & CAMPENHOULDT, L. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- RICHARDSON, J. & SWAN, K. (2003). Examining Social Presence in Online Courses in Relation to Students Perceived Learning and Satisfaction. In *JALN*, vol. 7, Issue 1, 1-21. [http://www.sloan-c.org/publications/jaln/v7n1/pdf/v7n1_richardson.pdf], acessido a 8.08.2007.
- RODRIGUES, E. (2004). *O papel do e-formador (formador a distância)*. In TecMinho (Ed.). (pp: 1-30). Braga: Universidade do Minho. [<https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/6412>], acessido a 15.04.2007.
- Roldão, M. (2005). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências – As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- ROMISZOWSKI, A. & MASON, R. (1996). *Computer-mediated communication*. In D. H. Jonassen (Ed.). *Handbook of research for educational communications and technology. A project of the association for educational communications and technology (AECT)*, 438-456. New York, Simon & Schuster MacMillan.
- ROURKE, L., ANDERSON, T., GARRISON, R. & ARCHER, W. (1999). Assessing social presence in an asynchronous text-based computer conferencing. *Journal of Distance Education*, 14 (2), 50-71.
- ROURKE, L., ANDERSON, T., GARRISON, D. & ARCHER, W. (2000). Exploring Social Communication in Computer Conferencing. *Journal of Interactive Learning Research* 13 (3), 259-275. [http://www.communitiesofinquiry.com/documents/Rourke_Exploring_Social_Communication.pdf], acessido a 6.05.2007.
- ROURKE, L. ET AL (2001) Methodological issues in the content analysis of computer conference transcripts. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 12, 8-22. [http://communitiesofinquiry.com/documents/2Rourke_et_al_Content_Analysis.pdf], acessido a 8.06.2007.

- ROURKE, L. ET AL (2004). Assessing Social Presence in Asynchronous Text-based, *Computer Conferencing*. University of Alberta, pp. 1-38. [http://www.communitiesofinquiry.com/documents/SocialPresence_Final.pdf], acedido a 5.05.2007.
- SALMON, G. (2002). *E-tivities. The key to active online learning*. London: Kogan Page.
- SALMON, G. (2000). *E- Moderating. The Key to Teaching and Learning Online*. London: Kogan Page.
- SANTOS, A. (2000). *Ensino a Distância & Tecnologias de Informação*. Lisboa: Lidel.
- SAUVE, L., WRIGHT, A. & ST-PIERRE, C. (2004). Formation des formateurs en ligne: obstacles, rôles et compétences. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 1 (2), 14-20.
- SHANK, P. (2004). *Competencies for Online Instructors*, [www.learningpeakes.com], acedido a 4.05.2007.
- SHEPHERD, C. (2003). *In Search of the perfect e-Tutor*, [http://fastrak-consulting.co.uk/tactix/Features/perfect_etutor.htm], acedido a 4.04.2007.
- SMITH, T. (2005). Fifty-one Competencies for Online Instruction. *Journal of Educators Online*, 2, (2), 1-18.
- SWAN, K. & SHIL, L. (2005). A constructivist model for thinking about learning online. In J. Bourne & J. Moore (Eds.). *Elements of Quality Online Education: Engaging Communities*. Needham: MA. [<http://www.kent.edu/rcet/publications/upload/constructivist%20theory.pdf>], acedido a 15.01.2007.
- SWAN, K. (2002). Building Learning Communities in Online Courses: the importance of interaction, *Education, Communication & Information*, 2, (1), 23-49 .
- SWAN, K. (2001). Virtual interaction: Design factors affecting student satisfaction and perceived learning in asynchronous online courses, *Distance Education*, 22, (2), 306-331.
- SHORT, J.A., WILLIAMS, E., & CHRISTIE, B. (1976). *The social psychology of telecommunications*. New York: John Wiley & Sons.
- TAM, M. (1999). Constructivism, Instructional Design, and Technology: Implications for Transforming Distance Learning. *Educational Technology & Society* 3 (2). [http://ifets.iee.org/periodical/vol2_2000/tam.html], acedido a 6.10.2007.

- TUCKMAN, B. (2003). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- TUROFF, M. (2000). "Managing a large distant course using Webboard". In [<http://eies.njit.edu/~turoff>], acedido em 2/12/2007
- VASCONCELOS, M. & SOUSA, L. (2004). *Virtual communities of Learning: A proposal for the Medium Teaching* [Online]. [<http://ism.dei.uc.pt/ribie/docfiles/txt2003326191217A007.pdf>], acedido a 18.12.2007.
- VOLMAN, M. (2005). A variety of roles for a new type of teacher Educational Technology and the teaching profession. *Teaching and Teacher Education*, 2 (1), 15-31.
- WALKER, G. (2005). Critical Thinking in Asynchronous Discussions, *International Journal of Instructional Tecnology and Distance Learning*, 2 (6), 1-13. .
- WHITE, K & WEIGHT, B. H. (Eds.) (2000) - *The Online Teaching Guide: A Handbook of Attitudes, Strategies, and Techniques for the Virtual Classroom*, Boston: Allyn & Bacon.
- WITT, P. (2004). An initial examination of observed verbal immedicay and participants's opinions of communication effectiveness in online group interaction. *Journal of Online Behavior*, 2 (1), 1-9.

ANEXO 1: QUESTIONÁRIO

Questionário

Este questionário insere-se no âmbito de um trabalho intitulado “O perfil do professor/tutor em cursos online” cujo objectivo é aprofundar o estudo do perfil do professor/tutor que conduza à melhor aprendizagem dos alunos. O questionário é constituído por quatro grupos. No I grupo deverá indicar as informações solicitadas. Nos grupos II e III deverá assinalar com um X a resposta que corresponde ao que pensa a respeito da situação apresentada.

Nas perguntas do grupo IV deverá referir uma situação, que ilustre o que é solicitado no enunciado da própria pergunta.

As suas respostas são indispensáveis para o prosseguimento deste estudo, pelo que o seu contributo é imprescindível para a sua realização.

Este questionário é anónimo e para assegurar a sua confidencialidade foi criada uma conta de e-mail com o seguinte endereço: mestrado2007@gmail.com.

Por favor, depois de responder ao questionário, coloque-o no endereço atrás mencionado e utilize a password: anonimo.

Muito obrigada pela sua colaboração! 😊

I- Preencha, por favor, os seguintes dados:

| |
|---------------------------------|
| Idade: |
| Género: |
| Habilitações Académicas: |

II – Assinale, com um X a coluna que corresponde ou mais se aproxima da sua opinião sobre cada afirmação que leu.

| | Discordo Totalmente | Discordo | Indeciso | Concordo | Concordo Totalmente |
|--|---------------------|----------|----------|----------|---------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1. Sinto que há uma melhor integração na comunidade de aprendizagem quando o professor/tutor utiliza uma expressão mais afectuosa. | | | | | |
| 2. Penso que o modo entusiasta com que o professor/tutor contacta o aluno tem impacto na sua aprendizagem. | | | | | |
| 3. O cronograma dos momentos de avaliação é fundamental para a boa prestação dos alunos. | | | | | |
| 4. Penso que, para que se construa uma comunidade virtual de aprendizagem, o papel desempenhado pelo professor/tutor é importante. | | | | | |
| 5. As sugestões apresentadas pelo professor/tutor são importantes para a aprendizagem dos alunos. | | | | | |
| 6. É decisivo que o tutor relance para debate assuntos ou mensagens colocadas pelos alunos e que não foram debatidas pelo grupo. | | | | | |
| 7. Sinto que a dinâmica da interacção desenvolvida pelo professor/tutor na comunidade virtual de aprendizagem se reflecte no desempenho dos alunos. | | | | | |
| 8. Noto que a participação frequente do professor/tutor no bar ou no "ciber-café" é relevante para os alunos. | | | | | |
| 9. Na avaliação sumativa o comentário do professor/ tutor aos trabalhos finais reflecte-se no desempenho posterior dos alunos. | | | | | |
| 10. Acho que o professor/tutor deve resolver os problemas técnicos que os alunos enfrentam. | | | | | |
| 11. A capacidade organizativa do professor/tutor na estrutura do módulo é relevante para uma boa aprendizagem dos alunos. | | | | | |
| 12. Penso que a disponibilidade do professor/tutor para esclarecer dúvidas durante a realização das tarefas é importante na aprendizagem dos alunos. | | | | | |
| 13. O professor/tutor é um actor importante no papel de incentivador do processo de aprendizagem individual e colectiva, "um-para-um" e "muitos-para-muitos". | | | | | |
| 14. Acredito que materiais de aprendizagem diversos (recursos multimédia, AO, links, textos) apresentados pelo professor/tutor contribuem para estimular a aprendizagem. | | | | | |
| 15. A diversificação de estratégias no processo on-line (trabalhos de equipas, ensaios, pequenos projectos, working papers, portfólios) é importante para uma melhor aprendizagem. | | | | | |
| 16. Sinto que a existência do contrato de aprendizagem é fundamental para a clarificação das expectativas do aluno. | | | | | |
| 17. O facto de o professor/tutor desaprovar intervenções menos consistentes nos fóruns, esse facto constitui um incentivo para o trabalho futuro. | | | | | |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| 18. Acredito que o «ciber-café» é um espaço de descontração e descompressão. | | | | |
| 19. Já aconteceu sentir que um elogio do professor/tutor sobre a intervenção de um aluno tem um impacto no seu desempenho. | | | | |
| 20. O conhecimento dos instrumentos de avaliação final (trabalhos, projectos, working papers, portfólios, exames) reflecte-se na prestação dos alunos. | | | | |
| 21. Sinto que a existência de critérios de avaliação bem explicitados ajuda os alunos a atingir melhores resultados. | | | | |
| 22. Acredito que as mensagens do professor/tutor sobre a ausência do aluno nas actividades contribuem para uma maior motivação. | | | | |
| 23. O conhecimento do peso relativo das diferentes avaliações é importante para o aluno poder dimensionar o seu estudo. | | | | |
| 24. O feedback imediato é decisivo para o progresso do aluno. | | | | |
| 25. É fundamental que o tutor percepcione que os alunos trabalham a um ritmo adequado. | | | | |
| 26. A definição de objectivos de avaliação do módulo contribui para a aprendizagem dos alunos. | | | | |
| 27. É indispensável que o professor/tutor saiba gerir uma comunicação assíncrona. | | | | |
| 28. Acho que é essencial que o professor/tutor proponha linhas de discussão produtivas. | | | | |
| 29. Num curso on-line é importante que o professor/tutor encerre as linhas de discussão improdutivas. | | | | |
| 30. Acho que é função do professor/tutor resolver os problemas técnicos que os alunos possam ter com a plataforma. | | | | |
| 31. É tarefa do professor/tutor conhecer recursos de interesse da web e referi-los aos estudantes. | | | | |
| 32. O conhecimento dos instrumentos de avaliação contínua (baseada na participação das discussões em grupo - de trabalho ou turma) é decisivo para a prestação dos alunos. | | | | |
| 33. A presença de um professor/tutor é o aspecto que mais valorizo num curso on-line. | | | | |

Nota: Se é professor/tutor, dê o seu questionário como concluído; se é estudante prossiga, por favor.

Por favor, não se esqueça de verificar se respondeu a todas as questões.

Muito obrigada pela sua colaboração. 😊

III.

| | Fraco 1 | Razoável 2 | Boa 3 | Muito Boa 4 | Excelente 5 |
|---|------------|---------------|----------|----------------|----------------|
| A interacção que estabeleci com o professor/tutor foi: | | | | | |
| A relação que estabeleci com o professor/tutor na minha aprendizagem foi: | | | | | |
| A actuação do professor/tutor no curso foi: | | | | | |

IV.

1. Descreva uma situação em que a actuação do professor/tutor mais tenha contribuído para a sua aprendizagem durante o curso.

2. Descreva uma situação em que a actuação do professor/tutor mais tenha marcado negativamente a sua aprendizagem durante o curso.

Por favor, não se esqueça de verificar se respondeu a todas as questões.

Muito obrigada pela sua colaboração. 😊