

As competências do professor na educação a distância

Teacher competences in distance education

Jorge Novo¹, Maria Raquel Patrício²

¹Instituto Politécnico de Bragança, Portugal, a25580@alunos.ipb.pt, ORCID 0000-0002-1090-8835, ²Centro de Investigação em Educação Básica (CIEB), Instituto Politécnico de Bragança, Portugal, raquel@ipb.pt, ORCID 0000-0001-5715-763X

Resumo

Ao Professor, desde a institucionalização e estruturação do ensino formal até aos dias de hoje, é-lhe acometida a imprescindível função de providenciar condições para que o Aluno adquira, consolide e mobilize conhecimentos e competências curriculares relevantes e realize aprendizagens significativas. No contexto da capacitação digital dos docentes, do uso massivo da internet, das redes de comunicação e do exponencial aumento das possibilidades de aprender colaborativamente, este trabalho apresenta-se como um contributo para refletir sobre as competências, imprescindíveis e desejáveis, do Professor na implementação da Educação a Distância. Neste sentido, é efetuada uma revisão narrativa da literatura sobre a temática, uma análise aos documentos estruturantes e à principal regulamentação portuguesa que orienta a Escolaridade Obrigatória. O conceito de competência considerado apresenta-se como uma combinação de conhecimentos, habilidades e atitudes. Resulta claro que o Professor é uma das pessoas chave na Educação Presencial e também o é na Educação a Distância.

Palavras-Chave: *educação a distância, professor, documentos estruturantes, competências.*

Abstract

From the institutionalization and structuring of formal education to the present day, the Teacher is entrusted with the essential role of providing conditions for the Student to acquire, consolidate and mobilize curricular relevant knowledge and skills and carry out significant learning. In the context of the digital training of teachers, the massive use of the internet and communication networks and the exponential increase in the possibilities of collaborative learning, this work presents itself as a contribution to reflect on the skills, essential and desirable, of the Teacher in the implementation of Distance Education. Hence, a narrative review of the literature regarding this subject is provided, as well as an analysis of the structuring documents and of the main Portuguese regulation that guides Compulsory Education. The concept of competence is presented as a combination of knowledge, skills, and attitudes. It is regarded that the Teacher is one of the key people in Presential Education, but also in Remote Education.

Keywords: *remote education, teacher, structuring documents, competencies.*

1 Introdução

Nesta aldeia globodigital tem vindo a ser acentuadamente alterada a tendência acomodatória de perspetivar a Educação no processo de ensino-aprendizagem com recurso às tecnologias digitais como prolongamento das práticas de ensino clássico.

Sobretudo a partir quer da implementação da Educação a Distância quer das práticas de imersão da Escola no mundo digital, têm sido efetivas as alterações introduzidas ao nível das práticas de Escola, pelo que professores, mas também alunos e famílias, todos, tiveram necessidade de se reinventar de modo a responder cabalmente aos desafios que cada vez mais tem assumido um requisito crucial no contexto da Educação e Formação.

Pela Educação a Distância foi colocada no cerne das preocupações educativas a temática das competências do Professor neste contexto (práticas educativas mediadas pelas tecnologias e recursos digitais) configurando a oportunidade de rever alguns paradigmas e inaugurar uma nova forma de entender a Educação e o processo de ensino-aprendizagem.

Aos professores, talvez nunca como nestes tempos, se tivesse efetuado o desafio, a incumbência de adquirir e concretizar novas competências.

2 Revisão narrativa da literatura

2.1 Abordagem metodológica

A revisão da literatura pode assumir três tipologias: narrativa, integrativa e sistemática. De acordo com Botelho e Macedo (2011) existem diferentes formas de se realizar uma revisão da literatura. A revisão narrativa é utilizada para descrever o estado da arte de um assunto específico, sob o ponto de vista teórico ou contextual. Esse tipo de revisão não fornece a metodologia para a busca das referências, nem as fontes de informação utilizadas, ou os critérios usados na avaliação e seleção dos trabalhos. Constitui-se, basicamente, da análise da literatura, da interpretação e análise crítica pessoal do pesquisador. A revisão bibliográfica sistemática, ao contrário da revisão narrativa, é uma revisão planejada para responder a uma pergunta específica e que utiliza métodos explícitos e sistemáticos para identificar, selecionar e avaliar criticamente os estudos, e para coletar e analisar dados desses estudos incluídos na revisão.

O presente estudo é uma revisão narrativa a partir da qual se encaminha para a apresentação do conjunto de competências que se evidenciam a partir da análise dos documentos estruturantes e da legislação, sem esquecer o DigCompEdu (Lucas & Moreira, 2018), e que são acometidas aos professores da escolaridade obrigatória portuguesa, integrando os elementos pedagógicos associados à profissão docente, na Educação a Distância.

2.2 A Educação a Distância

A Educação, como termo que se refere a dois agentes essenciais do processo, professor e aluno, e às duas ações próprias de cada um deles, ensinar e aprender (García Aretio, 2020) tem vindo a assistir a mudanças profundas.

Uma das perspetivas de mudança mais acentuada prende-se com a Educação a Distância, que começou bem mais cedo que a era da internet (veja-se o ensino por correspondência, o tele-ensino, o multimédia), apresentando-se segundo diferentes gerações (Gomes, 2022) e que tem ganho cada vez mais preponderância, acompanhando a evolução da internet e das tecnologias e recursos digitais, tornando-se uma realidade mais presente.

No entanto e como tão bem salienta García Aretio (2020) se alguém, ao navegar por Internet, aprende sem mais, isso não significa que seja um processo educativo porque este requer uma planificação e uma ação intencional por parte das equipas docentes.

Enquanto assunto de investigação no campo das ciências da educação tem originado profusa produção científica pelo que não se afigura fácil de apresentar uma só e única definição.

Outros há que usam outros termos para Educação a Distância como “eletrónico”, “virtual”, “em linha”, “digital”, “elearning”, etc.

Nesta multiplicidade de definições e de designações, existem ainda autores que usam como sinónimo de “Educação a Distância” o conceito “ensino à distância” e outros que estabelecem uma linha de demarcação clara e concreta entre os dois conceitos.

Sobre esta discussão Trindade (1996) refere que são apenas diferentes expressões adotadas por cada instituição que “não tem significado palpável”:

A distinção entre as expressões “Educação a Distância”, “Ensino a Distância” e “Aprendizagem a Distância”, bem como as suas correspondentes versões nas diferentes línguas europeias, não tem significado palpável: apenas representam enfoques diferentes no âmbito genérico de aplicação, na metodologia de ensino ou no processo de aprendizagem, consoante constituem preocupação de decisor educativo, de professor clássico ou de pedagogo razoavelmente actualizado. As instituições que praticam este tipo de metodologia e de tecnologia educativa adoptaram, nas suas próprias designações, alguma destas expressões (Trindade, 1996, p. 176).

Em todo o caso, o que se observa é que em todas as denominações o fim pretendido é a Educação em si mesma. Se se trata de ações formativas sistemáticas, intencionais e que pretendem aprendizagens significativas,

estaremos a falar de educação, termo no qual englobamos os de ensino e aprendizagem, refere Garcia Aretio (2020, p. 23).

Deste modo, no corpus deste trabalho por razões de concordância reflexiva e eficácia e sistematização prefere-se a designação de Educação a Distância concordando-se com a seguinte definição:

A educação a distância é um sistema tecnológico de comunicação bidirecional (multidirecional), que pode ser massivo, baseado na ação sistemática e conjunta de recursos didáticos e o apoio de uma organização e tutoria, que, separados fisicamente dos estudantes, propiciam a estes uma aprendizagem independente e cooperativa (García Aretio, 1986, p. 48).

Assim definido, como defendido há bastantes anos por García Aretio (2001), nesta conceptualização de Educação a Distância cabem quase todas as formas e denominações atrás aludidas.

Na realidade, fala-se de um conceito que se estrutura com base em três componentes e dimensões: a dimensão pedagógica de logros de aprendizagem significativos (componente didática), a dimensão social plasmada na componente de diálogo que reforça o momento de interação educativa e a dimensão tecnológica que assume o componente mediado, necessário à produção do ato educativo com uma separação entre professor e aluno (Garcia Aretio, 2020, p. 24).

Segundo este mesmo autor, as características a partir das quais se poderia concetualizar esta modalidade educativa seriam, em síntese, a separação física do professor e aluno no espaço e na maior parte do tempo da formação; a possibilidade de estudo independente no qual o aluno controla o tempo, espaço, os diferentes ritmos de estudo e, em alguns casos, itinerários, atividades, tempos de avaliações, etc.; o suporte de uma organização/instituição que através dos seus recursos humanos planifica, desenha, produz materiais, realiza o acompanhamento e a motivação do processo de aprendizagem através da tutoria, avalia e acredita as aprendizagens; comunicação e interação (diálogo) mediadas síncrona e assincronamente entre professor e aluno e de estes entre si. Interação também com os conteúdos e com os recursos tecnológicos (Garcia Aretio, 2020, p. 24).

Para encerrar esta secção diremos que de modo nenhum podemos imaginar aprendizagens significativas na Educação a Distância se não vão precedidas pela ação adequada e apropriada por profissionais bem capacitados, os professores, conforme se desenvolve a seguir.

2.3 Premissas de competências do Professor na Educação a Distância

Para a qualidade e sucesso da Educação a Distância é determinante, sem dúvida, atender a todo o processo que engloba desde o desenvolvimento à organização das formas, dos procedimentos aos recursos, dos métodos às técnicas culminando na avaliação, processo esse que cada vez é mais dinâmico, criativo e interativo e onde o Aluno (aprendente) vai assumindo um papel ativo nas suas aprendizagens.

Contudo, como ideia inicial de um raciocínio, em todos os diferentes momentos deste processo, o papel do Professor é essencial, pois necessariamente por ele passa a maior parte da responsabilidade e das respostas aos desafios da Educação (Jornal Oficial da União Europeia, 2006; UNESCO, 2011; Lucas & Moreira, 2018).

Por isso, pode argumentar-se que a ênfase colocada nas competências do Professor nas políticas de ensino europeias resulta de um crescente meta-discurso sobre uma “sociedade do conhecimento” e a “aprendizagem ao longo da vida e em todos os seus domínios” (uma expressão genérica que indica mudança e convergência política, esbatendo as fronteiras entre a aprendizagem formal e informal) (Caena & Vuorikari, 2021).

Embora a literatura reconheça que não existe uma definição operacional do termo “competência”, segundo Kouwenhoven (2009) citado por Caena (2015), parece haver uma convergência para uma visão holística, dinâmica e orientada para os processos daquilo que são as competências dos professores, baseada na investigação, nas políticas em destaque e na aprendizagem entre pares.

No âmbito deste artigo, recorreremos ao conceito de competência que Tractenberg (2007) define como uma combinação de conhecimentos, habilidades e atitudes, resultantes do processo de socialização – especialmente da formação educacional e das experiências profissionais e de vida – que convergem para determinados padrões do pensar, do sentir e do agir vinculados a contextos laborais específicos.

Deakin Crick (2008) citado por Caena (2015), acrescenta ao conceito de competências do Professor, o entendimento de uma combinação complexa de conhecimentos, aptidões, visão, valores, atitudes e vontade, que se traduzam em ações adequadas e eficazes em contextos específicos.

Na obra já citada, Caena (2015) aborda os seguintes requisitos-base das competências dos professores:

- quadros de conhecimentos bem estruturados e organizados (para programas escolares, teorias da educação, métodos de avaliação), suportados por estratégias eficazes de gestão de conhecimentos;
- conhecimentos sólidos sobre o ensino de disciplinas específicas aliados a competências digitais e a uma boa compreensão dos processos de aprendizagem dos estudantes;
- técnicas e estratégias de ensino/gestão em contexto de sala de aula;
- boas capacidades de relacionamento interpessoal, colaboração, investigação e reflexão no trabalho em comunidades escolares profissionais;
- uma atitude crítica em relação à prática profissional e à inovação, baseada em diversos elementos: resultados dos estudantes, teorias e diálogo profissional;
- atitudes positivas e empenho em matéria de desenvolvimento profissional contínuo, colaboração, diversidade e inclusão; e conhecimento especializado adaptável – capacidade de adaptar planos e práticas às necessidades dos diferentes estudantes e contextos.

Considera-se igualmente pertinente para este percurso de análise, os 6 paradigmas assinalados da profissão de Professor: agente reflexivo, especialista informado, especialista competente, líder da sala de aula, agente social, aprendente ao longo da vida (Caena, 2015, p. 26).

Na linha reflexiva proposta em que o Professor o é nas diferentes modalidades de Educação, observa-se, todavia, na literatura, diferentes designações para a categorização do Professor conforme as suas competências assumidas na Educação a Distância.

Desde logo “professor”, em interligação com “tutor”, “e-moderador”, “mentor”, “instrutor”, “mediador”, sendo possível distinguir então diversas áreas que dependem da organização, da ação e do desenvolvimento do Professor.

Concretizando, sobre a competência de “tutor”, os autores Collison, Elbaum, Haavind e Tinker (2000) abordam três áreas: “*Guide on the Side (not Sage on the Stage)*”, “*Instructor or Project Leader*” e “*Leader of Group Process*”.

Verificamos que Salmon (2003) do estudo que efetuou durante dois anos a partir das interações realizadas entre professores e alunos, sobre o papel do Professor em contextos online, adotou o termo “e-moderador”, onde se destaca a sua conclusão que a função dos professores se vai definindo segundo cinco fases – a primeira diz respeito ao acesso e motivação, a segunda à socialização, a terceira

corresponde à partilha de informação, a quarta refere-se à construção de conhecimentos, capacidades e atitudes e a quinta compreende o desenvolvimento. Ela escreve: “o papel essencial do e-moderador é promover a interação e a comunicação humana através da modelização, transmissão e construção de conhecimentos” (p. 4).

Do ponto de vista de Headley (2005), como funções que o Professor deve realizar estão: planificar o espaço/contexto do curso, marcar o ritmo, ser anfitrião em vez de moderador, efetuar o papel de ligação e, por último, em quinto lugar, o professor deve ser o espelho.

Por outro lado, no dizer de Ghirardini (2011) o Professor assume funções como “academic adviser, instructional designer, matter experts”, no processo de produção de conteúdos.

Chang, Shen e Liu (2014) apresentam como papéis mais importantes, em sete dimensões de “e- instrutores”, por esta ordem: especialização de conteúdo, gestão administrativa, concepção institucional, utilização da tecnologia, avaliação da aprendizagem, desenvolvimento da investigação e facilitação da aprendizagem.

Com enfoque na ideia de “mediador” Colás, Jiménez e Cózar (2019) atribuem especial importância a esta ideia em virtude de o Professor através da sua mediação gerar práticas interativas com as tecnologias digitais com o fim de desenvolver pessoalmente, profissionalmente e socialmente os seus alunos.

Na verdade, a imersão do Professor no universo das tecnologias, com o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), traz consigo uma série de repercussões que tendem a alterar sua maneira de trabalhar, investigar, comunicar, treinar, transmitir conhecimentos, como também a compreensão das condições necessárias para utilizar uma tecnologia específica no ensino, exigindo o desenvolvimento de práticas de ensino que também promovam as competências digitais nos alunos (Santos & Pedro, 2021).

A tecnologia digital torna possível a versatilidade e flexibilidade da planificação de cenários e situações de ensino-aprendizagem variados, mudando o paradigma de logocêntrico para paidocêntrico, isto é, são implementados métodos de aprendizagem ativos como projetos, estudos de caso, portfólios ou aprendizagem por tarefas (Moreira, 2021).

Nesse sentido, o desenvolvimento de competências digitais dos professores está além do domínio técnico das TIC ou do reconhecimento do potencial da tecnologia nas práticas pedagógicas e precisa ser compreendido como um conjunto de conhecimento, habilidades, atitudes e estratégias (competências) que possibilite

a realização de diferentes atividades socialmente valorizadas com uso das TIC, tais como a resolução de problemas, gerenciamento da informação, colaboração, criação e compartilhamento de conteúdo, entre outros (Ferrari, 2012).

Aqui chegados verificamos no DigCompEdu (Lucas & Moreira, 2018) a proposta de 22 competências que foram organizadas em 6 áreas, a saber: 1) ambiente profissional – uso das TIC para o desenvolvimento profissional do educador e para o bem coletivo da instituição; 2) competências necessárias para usar, criar e compartilhar recursos educacionais digitais; 3) gestão das TIC no ensino e aprendizagem; 4) uso de estratégias digitais para processos de avaliação; 5) potencial das TIC para estratégias de ensino e aprendizagem centrada no aprendente; e 6) competências pedagógicas específicas necessárias para promover competências digitais dos aprendentes.

3 Análise dos documentos estruturantes e da legislação

Efetuada a revisão narrativa da literatura na secção anterior, passamos agora a uma análise dos conceitos principais associados às competências do Professor, presentes nos documentos estruturantes, enviados às Escolas pela Direção Geral de Educação (DGE), motivados pelo surto pandémico COVID-19 que determinou a suspensão, a partir do dia 16 de março de 2020 (permanecendo essa medida até ao final desse ano letivo e ainda sendo introduzida no ano letivo seguinte e, quando tal se afigurou necessário, até hoje), de todas as atividades letivas e não letivas presenciais nas escolas de todos os níveis de ensino da escolaridade obrigatória em Portugal.

A partir dessa data, impôs-se a necessidade de as escolas repensarem novos modos de organização curricular, pedagógica e administrativa, com o objetivo de poderem dar continuidade ao processo de ensino e de aprendizagem, junto de todos os alunos.

Destacamos os seguintes documentos estruturantes:

- “8 Princípios orientadores para a implementação do Ensino a distância” de 15 de abril de 2020 (DGE, 2020) que na análise se dá conta que recebeu influencia das “10 recomendações de ensino a distância da UNESCO” de 10 de março de 2020;
- “Orientações para o trabalho das Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva na modalidade E@D” de 08 de abril de 2020 (Direção Geral Educação, 2020);

- “Orientações para utilização de tecnologias de suporte ao Ensino a distância” de 08 de abril de 2020, da Comissão Nacional de Proteção de Dados (Comissão Nacional de Proteção de Dados, 2020);
- “A Biblioteca Escolar no Plano de E@D - Roteiro para professores bibliotecários” de 09 de abril de 2020 (Rede Bibliotecas Escolares, 2020);
- “Princípios Orientadores para uma Avaliação Pedagógica em Ensino a Distância (E@D)” de 18 de maio de 2020 (Direção Geral de Educação, 2020);
- “Contributos para a implementação do Ensino a distância nas Escolas” de 02 de fevereiro de 2021 (Direção Geral de Educação, 2021);
- “9 Princípios orientadores para acompanhamento dos alunos que recorrem ao #estudoemcasa (2020/2021)” de 04 de fevereiro de 2021 (Direção Geral de Educação, 2021).

Também é utilizada como objeto de análise a legislação existente, nomeadamente o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, que prevê, na alínea a) do n.º 1 do artigo 8, como modalidade educativa e formativa dos ensinos básico e secundário, o “ensino a distância”, e em sequência, a Portaria n.º 359/2019 de 8 de outubro, que como previsto no próprio Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, procede à “regulamentação do ensino a distância, estabelecendo as regras e procedimentos relativos à organização e operacionalização do currículo e ao regime de frequência”.

Por fim, debruçamo-nos sobre o DigCompEdu (Lucas & Moreira, 2018), relatório que apresenta um Quadro Europeu comum para a Competência Digital dos Educadores a fim de que estes desenvolvam a sua própria competência digital.

A análise foi efetuada metodologicamente, primeiramente, pela verificação dos conceitos relacionados com competências presentes em cada um dos documentos, e seguidamente pela criação de domínios de modo suficientemente transversais onde esses conceitos traduzidos em competências pudessem ser agrupados, articulados e sintetizados, parecendo uma opção aceitável, a fim de retirar as principais ideias que sustentam uma indicação de competências, imprescindíveis e desejáveis do Professor na Educação a Distância.

3.1 Principais ideias

Apresentam-se algumas ideias contextualizadoras dos conceitos relativos a competências dos professores que a seguir serão apresentados.

Em primeiro lugar que, quer nos documentos estruturantes quer na legislação enunciada, é assumido o princípio de que o Ensino a Distância é uma modalidade que permite que competências transversais e interdisciplinares sejam trabalhadas de forma integrada e articulada, através da diversificação de formas de trabalho, e um modelo pedagógico que assenta na utilização das TIC e em ambientes virtuais de aprendizagem, flexível, personalizado e inclusivo.

Depois que a realização do Ensino a Distância é prevista por plataformas de aprendizagem não presencial apoiadas em TIC (e.g., *Moodle*, *Google Classroom*, *Microsoft Teams*, *Edmodo*, entre outras), cursos online abertos e massivos (MOOC) (e.g., *Coursera*, *Udemy*), áreas de trabalho contributivas para partilha de conteúdos (e.g., *Padlet*, *Google Drive*, *Microsoft OneDrive*), sistemas de videoconferência (e.g., *Zoom*, *Google Meet*, *Microsoft Teams*, *Webex*, ...), sistemas de *messaging* (e.g., *WhatsApp*, etc.) e de partilha de ficheiros.

Por fim, destaca-se que com as orientações de implementação do ensino a distância (E@D), muitas foram as alterações introduzidas ao nível das propostas das práticas dos Professores que implicam uma especial atenção ao desenvolvimento quer das suas competências quer dos Alunos.

Na figura 1 são apresentados os domínios criados para enquadrar as competências presentes na análise efetuada e descrita anteriormente.

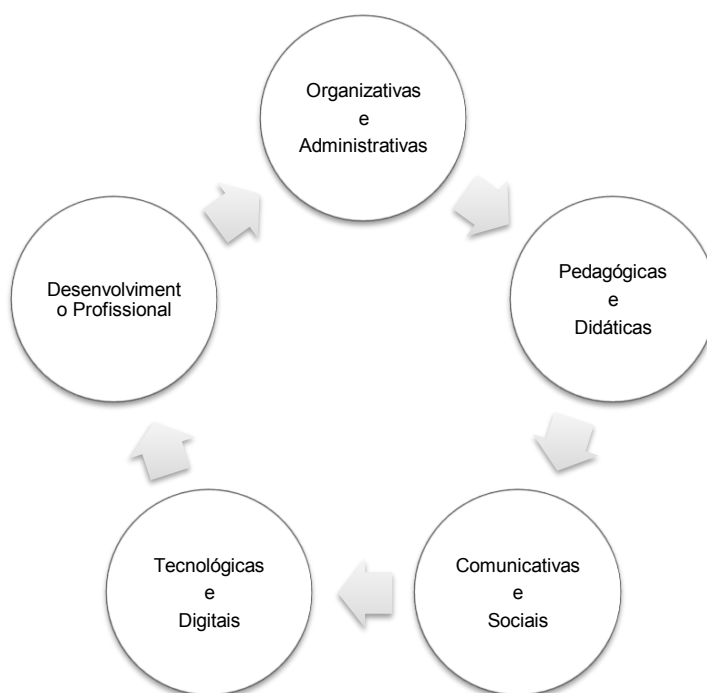


Figura 1: Domínios/Dimensões das Competências

As competências elencadas apresentam-se de seguida nas tabelas 1, 2, 3, 4 e 5.

Tabela 1: Competências Organizativas e Administrativas

COORDENAÇÃO (Departamento, Turma, Curso)	Apoiar os alunos no acesso ao SGA de modo a garantir as condições necessárias à aprendizagem.
	Publicitar no ambiente virtual de aprendizagem, no espaço reservado do aluno, o calendário escolar, a organização das sessões síncronas, o plano de trabalho das sessões assíncronas, as horas de contacto acordadas com o professor-tutor.
	Assumir funções inerentes ao diretor de turma/professor titular, como coordenador e elo de ligação entre alunos e pais e encarregados de educação.
GESTÃO DOS MOMENTOS SÍNCRONOS E ASSÍNCRONOS	Equacionar a realização de modos de trabalho a distância, recorrendo com ponderação a sessões síncronas em função dos diferentes níveis de ensino e das condições específicas de cada turma.
	Acautelar tempo de atenção dos alunos e fadiga de écran.

Tabela 2: Competências Pedagógicas e Didáticas

METODOLOGIAS DE ENSINO	Adotar metodologias apelativas, mobilizadoras dos Alunos para a ação, diversificadas e enquadradoras.
	Propiciar a apresentação de exemplos e fomentar a autorreflexão e o trabalho autónomo.
	Promover um papel ativo dos alunos na procura de novas aprendizagens.
	Fomentar o desenvolvimento das áreas de competências do Perfil dos Alunos.
	Promover a construção dos percursos de aprendizagem a realizar pelos alunos no SGA privilegiando dinâmicas de trabalho colaborativo, a interdisciplinaridade e a articulação curricular.
PLANIFICAÇÃO	Ter em conta a autonomia do Aluno.
	Planificar semanal, sob coordenação do Diretor de Turma, que articula entre professores e alunos.
	Considerar o tempo de concentração em ambientes online no planeamento das atividades.
	Fazer uma planificação rigorosa do tempo online.
PERSONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO	Atender aos diferentes ritmos de aprendizagem.
	Definir um roteiro de aprendizagem para o aluno ou grupos de alunos.
	Produzir aulas personalizadas ajustadas às necessidades de aprendizagem aferidas.
	Criar momentos com grupos mais pequenos de alunos.
COLABORAÇÃO E INTERDISCIPLINARIDADE	Distribuir os alunos em grupos de trabalho.
	Partilha e colaboração entre pares (Conselho de Turma).
	Realizar interajuda entre professores, incentivando à colaboração e espírito de equipa.
	Colaborar com os colegas de Departamento e definir tarefas articuladas e comuns.
	Desenhar trabalhos que convoquem vários conceitos.
	Trabalho conjunto com equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva.
	Colaborar com professor bibliotecário e fazer utilização da Biblioteca Escolar.
	Partilhar boas práticas.
Definir os conceitos-chave a explorar.	
Recorrer a conteúdos válidos e fidedignos.	

PRODUÇÃO DE CONTEÚDOS	Utilizar recursos educativos digitais de diferentes tipologias.
	Não fazer uma abordagem do currículo no formato online como o faríamos presencialmente.
	Não recorrer a textos e recursos muito extensos no tamanho e na forma.
DEFINIÇÃO DE TAREFAS	Ter em conta o nível de autonomia dos Alunos.
	Estimular o trabalho individual e em pares.
	Provocar o Aluno com uma questão problema, algo ligado à sua experiência de vida.
	Implicar o aluno na construção de conteúdos (digitais ou analógicos).
	Apresentar instruções claras.
	Definir tempos de execução e data de entrega.
	Ter em conta que o tempo de execução de uma tarefa online é superior à sua realização presencial.
	Não exagerar no número de tarefas/atividades atribuídas.
	Diferenciar as tarefas, atribuindo mais tarefas assíncronas.
	Orientar para a realização de estudos de caso, questões-problema, construir ideias-chave, resumo, mapa mental, ilustração; exercícios práticos de verificação; guião de pesquisa de conteúdo; criação de uma narrativa digital; produção do aluno em vídeo ou áudio; simular um telejornal; momento de apresentação; <i>storytelling</i> ; maquete; <i>flyer</i> , apresentação multimédia, visita virtual; debate, partilha entre pares, etc.
PROMOÇÃO DA APRENDIZAGEM AUTÓNOMA DO ALUNO	Desenvolver competências digitais tendentes à realização de aprendizagens significativas em ambiente virtual.
	Envolver os alunos nas atividades usando a gamificação.
	Desenhar com os alunos e-Portfólios.
	Propiciar ao aluno construir o seu portefólio digital, sob a orientação do professor-tutor.
	Gamificar as tarefas enviadas.
AVALIAÇÃO	Combinar diferentes processos de recolha de dados, em contextos diferenciados.
	Criar recursos de avaliação desafiantes e motivadores.
	Adequar os instrumentos e as técnicas à tarefa e às competências a mobilizar: portefólio, rubrica, registo de vídeo, questionários, questionamento (oral e escrito), relatório de uma atividade/projeto, narrativas digitais.
	Usar várias tipologias de exercícios.
	Criar critérios de avaliação adequados.
	Triangular para garantir o rigor.
	Diversificar os procedimentos de recolha de dados.

Tabela 3: Competências Comunicacionais e Sociais

ACOLHIMENTO	Promover conhecimento entre os pares.
	Dinamizar a interação para a confiança.
MOTIVAÇÃO	Provocar o Aluno com uma questão problema, algo ligado à sua experiência de vida.
	Implicar o aluno na construção de conteúdos (digitais ou analógicos).
COMUNICAÇÃO	Desafiadora e encorajadora.
	Estabelecer um circuito de comunicação eficaz, dirigido a todos os intervenientes da comunidade escolar.
	Facilitadora da aprendizagem.

ACOMPANHAMENTO, MONITORIZAÇÃO E FORNECIMENTO FEEDBACK	Efetuar de uma forma sistemática, contínua e adaptada ao seu contexto educativo.
	Monitorizar as aprendizagens dos alunos através da análise de relatórios relativos ao percurso individual de cada um: 1) indicadores de qualidade: grau de satisfação dos alunos, Pais e Encarregados de Educação; qualidade do feedback dado a alunos; 2) indicadores de quantidade: taxas de concretização das tarefas propostas; número de tarefas enviadas pelos professores.
	Definir um momento para o feedback.
	Focar-se no progresso do aluno.
CUIDAR DA COMUNIDADE ESCOLAR	Construir espaços em plataformas digitais, para divulgação dos trabalhos efetuados pelas crianças/pelos alunos.
	Pensar no desenvolvimento do bem-estar emocional dos alunos e na promoção da confiança face à Escola, enquanto se aprende a partir de casa. Prevê mesmo o “envio de mensagens em suporte vídeo, sms ou papel”.
	Prevenir situações de isolamento de alunos “as atividades propostas deverão contemplar espaços de interação e de convívio, promovendo o trabalho de grupo”.
	Incentivar a interajuda entre alunos “promovidas técnicas de colaboração entre alunos, quer ao nível da realização das tarefas quer ao nível da regulação interpares”.
	Desenvolver atividades promotoras do sentimento de pertença à turma.

Tabela 4: Competências Tecnológicas e Digitais

SELEÇÃO DE MEIOS TECNOLÓGICOS	Selecionar os meios tecnológicos sem inundar os alunos de múltiplas soluções de comunicação (evitar uma dispersão por plataformas e formas de cooperação).
	Ter competência para os usar.
	Rentabilizar os meios tecnológicos com os quais já há familiaridade, tais como email, programa de gestão de alunos, blogues, entre outros.
UTILIZAÇÃO DE MEIOS E SUPORTES DE APOIO	Promover a utilização da videoconferência; vídeo; chat e fóruns; jogos interativos (gamificação); plataformas, aplicações e ferramentas educativas. #EstudoEmCasa.
SEGURANÇA E PROTEÇÃO DE DADOS	Preservar a exposição.
	Considerar a partilha de dados e a privacidade.
	Respeitar a etiqueta digital.

Tabela 5: Competências Desenvolvimento Profissional

ENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	Colaborar profissionalmente.
	Praticar a reflexão.
	Utilizar de fontes e recursos digitais.
	Realizar a aprendizagem colaborativa.

4 Considerações finais

Na análise dos resultados constata-se que ser Professor hoje é ser capaz de responder a um conjunto de desafios diários e a todo o momento, em diferentes domínios em que se processa o ensino-aprendizagem também na Educação a Distância.

A metodologia aplicada permitiu seguir um fio condutor, coerente e sequencial de forma a compreender as implicações conceptuais associadas à Educação a Distância, da ordem da sua definição e implementação, bem como das premissas que estão subjacentes às competências do Professor, em geral, na Educação e em particular na Educação a Distância.

Pelos documentos estruturantes e a legislação que regula a Educação a Distância em Portugal ficam realçados domínios de competências organizativas-administrativas, pedagógicas e didáticas, comunicativas e sociais, tecnológicas e digitais e de desenvolvimento profissional. De todos estes domínios de competências o que mais se evidencia, pela quantidade de itens e o seu enquadramento, é o domínio das competências pedagógicas e didáticas.

A realidade da Educação a Distância implica uma alteração de mentalidades, pela reconfiguração das competências do Professor (e dos alunos), da sua inter-relação, do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem com implicações ao nível da planificação, do trabalho colaborativo, da comunicação, do feedback, dos procedimentos e sistemas de avaliação, etc.

Pensa-se que com maior maturidade reflexiva e temporal fosse possível uma análise mais fina e pormenorizada interligando a análise narrativa da literatura e os documentos estruturantes e a legislação que regula a Educação a Distância no âmbito da escolaridade obrigatória em Portugal.

Para o futuro fica o desafio de compaginar mais amplamente as competências assinaladas na análise efetuada com o DigCompEdu.

5 Referências

- Botelho, L. L. R., Cunha, C. C. de A., & Macedo, M. (2011). O Método da Revisão Integrativa nos Estudos Organizacionais. *Gestão e Sociedade*, 5(11), 121–136. <https://doi.org/10.21171/ges.v5i11.1220>
- Caena, F. (2015). Quadros de Competências de Professores no Contexto Europeu: Política enquanto discurso e Política enquanto prática. *Formação de professores: tendências e desafios*, 54.
- Caena, F. & Vuorikar, R. (2021). Teacher learning and innovative professional development through the lens of the Personal, Social and Learning to Learn European key competence. *European Journal of Teacher Education*.
- Chang, C., Shen-H.-Y. & Liu, E.-F. (2014). Perspetivas da Faculdade Universitária sobre o papel dos E-instrutores e a sua prática de instrução online.

- International Review of Research in Open and Distributed Learning, (153), 72-92. Acedido de <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/1654>
- Colás, P., Jiménez, J. & Cózar, S. (2019). El desarrollo de la competencia digital docente desde un enfoque sociocultural. <https://doi.org/10.3916/C61-2019-02>
- Collison, G., Elbaum, B., Haavind, S. & Tinker, R. (2000). Facilitating Online Learning: Effective Strategies for Moderators. Madison: Atwood Publishing.
- Comissão Nacional de Proteção de Dados. (2020, 8 de abril). Orientações para utilização de tecnologias de suporte ao ensino à distância. Acedido de https://www.cnpd.pt/media/1encswse/orientacoes_tecnologias_de_suporte_ao_ensino_a_distancia.pdf
- Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho. Diário da República: 1.ª série, No 129 (2018). Disponível em <https://dre.pt/dre/legislacao-consolidada/decreto-lei/2018-115645941>
- Direção Geral de Educação. (2020, 15 de abril). 8 Princípios Orientadores para a Implementação do Ensino a Distância (E@D) nas Escolas. Acedido de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/roteiro_ead_vfinal.pdf
- Direção Geral de Educação. (2020, 18 de maio). Princípios Orientadores para uma Avaliação Pedagógica em Ensino a Distância (E@D). Acedido de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/roteiro_avaliacao_ensino_a_distancia.pdf
- Direção Geral de Educação. (2021, 2 de fevereiro). Contributos para a Implementação do Ensino a Distância nas Escolas. Acedido de https://apoioescolas.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-02/Contributos_para_a_implementacao_de_EaD.pdf
- Direção Geral de Educação. (2021, 4 de fevereiro). 9 Princípios Orientadores para Acompanhamento dos Alunos que Recorrem ao #EstudoEmCasa (2020/2021). Acedido de https://apoioescolas.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-02/9_PRINCIPIOS_ORIENTADORES_PARA_ACOMPANHAMENTO_DOS_ALUNOS_QUE_RECORREM_AO_EstudoEmCasa_2020-2021.pdf
- Direção Geral Educação. (2020, 8 de abril). Orientações para o trabalho das Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva na modalidade E@D. Acedido de https://apoioescolas.dge.mec.pt/sites/default/files/2020-04/Orienta%C3%A7%C3%B5es_para_o_trabalho_das_Equipas_Multidis

ciplinares_de_Apoio%3%A0Educa%3%A7%C3%A3o_Inclusiva_na_modalidade_E@D.pdf

Ferrari, A. (2012). Digital competence in practice: An analysis of frameworks. Sevilha: JRC IPTS. doi: 10.2791/82116

García Aretio, L. (1986). Educación superior a distancia. Análisis de su eficacia. Badajoz: UNED - Merida.

García Aretio, L. (2001). La educación a distancia. De la teoría a la práctica. Barcelona: Ariel.

García Aretio, L. (2014). Bases, mediaciones y futuro de la Educación a distancia en la sociedad digital. Madrid: Síntesis/UNED.

García Aretio, L. (2020). Bosque semántico: ¿educación/enseñanza/aprendizaje a distancia, virtual, en línea, digital, eLearning...? RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 23(1), 9-28.

García Aretio, L. (2020). Bosque semántico: ¿educación/enseñanza/aprendizaje a distancia, virtual, en línea, digital, eLearning...? RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 16.

Ghirardini, B. (2011). E-learning methodologies - A guide for designing and developing e-learning courses. Roma: Food and Agriculture Organization of the United Nations.

Gomes, M. J. (2022). Na senda da inovação tecnológica na educação a distância. Acedido de <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/8073/1/artigo-senda.pdf>

Headley, S. (2005). Five roles I play in online courses. Innovate: Journal of Online Education, 2(1). Acedido de <https://www.learntechlib.org/p/104313/>

Jornal Oficial da União Europeia (2006). Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho de 18 de Dezembro de 2006 sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida. Acedido de <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=PT>

Lucas, M. & Moreira, A. (2018). DigCompEdu: quadro europeu de competência digital para educadores. Universidade de Aveiro: UA Editora.

Moreira, M. A. (2021). Tecnologias en la educación superior. Em A. Afanador & F. C. Constanza Abadía García, Visiones en educación sin barreras ni

- fronteras: Un homenaje al Maestro Lorenzo García Aretio (pp. 62-63). Bogotá: Sello Editorial UNAD.
- Portaria n.º 359/2019 de 8 de outubro. Diário da República: 1.ª série, No 193 (2019). Disponível em <https://dre.pt/dre/detalhe/portaria/359-2019-125085420>
- Rede Bibliotecas Escolares. (2020, 9 de abril). A Biblioteca Escolar no Plano de E@D. Acedido de [https://rbe.mec.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=896&fileName=A5.pdf](https://rbe.mec.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=896&fileName=A5.pdf)
- Salmon, G. (2003). E-moderating: the key to teaching and learning online. London e New York: RoutledgeFalmer. Acedido de <https://books.google.pt/books?id=eVVRrpcXvGkC&pg=PP1&ots=8cGPAFisBc&dq=Emoderating%3A%20the%20key%20to%20teaching%20and%20learning%20online.&lr&hl=pt-PT&pg=PP1#v=onepage&q=Emoderating:%20the%20key%20to%20teaching%20and%20learning%20online.&f=false>
- Santos, C. C. & Pedro, N. S. G. (2021). Uso dos quadros de competência digital DigComp e DigCompEdu em educação: revisão de literatura. Cadernos de Educação Tecnologia e Sociedade, 14(2), 311-327.
- Tractenberg, L. & Tractenberg, R. (2007). Seis competências essenciais da docência online independente. XXII Congresso internacional de educação a distância [Anais eletrônicos], 2.
- Trindade, A. R. (1996). A propósito da vertente de educação aberta e a distância (EAD) no programa Sócrates. Acedido de <http://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/1496>
- UNESCO (2011). UNESCO ICT competency framework for teachers. Acedido de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000213475>