

INCTE 2017

II Encontro Internacional de Formação na Docência
II International Conference on Teacher Education

Livro de Atas



INSTITUTO POLITÉCNICO DE BRAGANÇA Escola Superior de Educação

Bragança | 5 e 6 de maio | 2017

Livro de Atas

II Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE)

II International Conference on Teacher Education (INCTE)

Título: II Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): Livro de atas
Edição: Instituto Politécnico de Bragança
Editores: Manuel Vara Pires, Cristina Mesquita, Rui Pedro Lopes, Graça Santos,
Mário Cardoso, João Sousa, Elisabete Silva, Carlos Teixeira (Eds.)
Ano: 2017
ISBN: 978-972-745-222-4
Handle: <http://hdl.handle.net/10198/4960>

Organização

O INCTE 2017 é organizado pelo Instituto Politécnico de Bragança, onde decorrem as sessões.

Comissão Organizadora

Adorinda Gonçalves (IPB, Portugal)
Angelina Sanches (IPB, Portugal)
Carla Guerreiro (IPB, Portugal)
Cristina Martins (IPB, Portugal)
Cristina Mesquita (IPB, Portugal)
Elisabete Silva (IPB, Portugal)
Elza Mesquita (IPB, Portugal)
Graça Santos (IPB, Portugal)
João Carvalho Sousa (IPB, Portugal)
Manuel Vara Pires (IPB, Portugal)
Manuel Luís Castanheira (IPB, Portugal)
Maria do Céu Ribeiro (IPB, Portugal)
Maria Isabel Castro (IPB, Portugal)
Mário Cardoso (IPB, Portugal)
Paula Vaz (IPB, Portugal)
Rosa Novo (IPB, Portugal)
Rui Pedro Lopes (IPB, Portugal)
Telma Queirós (IPB, Portugal)

Comissão Científica

Adorinda Gonçalves (IPB, Portugal)
Amélia Marchão (IPPortalegre, Portugal)
Ana Garcia Valcárcel (USal, Espanha)
Ana Paula Martins (UMinho, Portugal)
Angelina Sanches (IPB, Portugal)
António Vasconcelos (IPS, Portugal)
Benvenido Martin Fraile (USal, Espanha)
Carla Araújo (IPB, Portugal)
Carla Guerreiro (IPB, Portugal)
Carlos Teixeira (IPB, Portugal)
Cláudia Martins (IPB, Portugal)
Cristina Martins (IPB, Portugal)
Cristina Mesquita (IPB, Portugal)
Delmina Pires (IPB, Portugal)
Domingos Fernandes (UL, Portugal)
Elisabete Silva (IPB, Portugal)
Elza Mesquita (IPB, Portugal)
Flávia Vieira (UMinho, Portugal)
Graça Santos (IPB, Portugal)
Haroldo Bentes (IFP, Brasil)
Henrique Teixeira-Gil (IPCB, Portugal)
Ilda Freire Ribeiro (IPB, Portugal)
Isabel Vale (IPVC, Portugal)
Isolina Oliveira (UAberta, Portugal)
João Carvalho Sousa (IPB, Portugal)
Joaquim Machado (UCatólica, Portugal)
Juan Gavilán (UdeC, Chile)
Júlia Oliveira-Formosinho (UCatólica, Portugal)
Laurinda Leite (UMinho, Portugal)
Lourdes Montero (USC, Espanha)
Luís Menezes (IPV, Portugal)
Manuel Vara Pires (IPB, Portugal)
Manuel Meirinhos (IPB, Portugal)
Maria da Conceição Martins (IPB, Portugal)
Maria do Céu Ribeiro (IPB, Portugal)
Maria do Céu Roldão (UCatólica, Portugal)
Maria do Nascimento Mateus (IPB, Portugal)
María Dolores Alonso-Cortés (ULEón, Espanha)
Maria José Rodrigues (IPB, Portugal)
Maria Raquel Patrício (IPB, Portugal)
Marina Tsakosta (UCreta, Grécia)
Mário Cardoso (IPB, Portugal)
Mark Daubney (IPLeiria, Portugal)
Paula Vaz (IPB, Portugal)
Raymundo Carlos Ferreira Filho (IFSul, Brasil)
Rosa Novo (IPB, Portugal)
Rui Vieira (UA, Portugal)
Sandra Santos (IPB, Portugal)
Sani Rutz da Silva (UTFP, Brasil)
Sara Barros Araújo (IPP, Portugal)
Sofia Bergano (IPB, Portugal)
Telma Queirós (IPB, Portugal)
Vasco Alves (IPB, Portugal)
Vítor Gonçalves (IPB, Portugal)
Vitor Hugo Manzke (IFSul, Brasil)

Trabalho de grupo na aula de matemática: uma investigação em contexto santomense	419
<i>Ise name Baía, Cristina Martins</i>	
Uma experiência de inquiry no ensino da matemática e das ciências naturais	426
<i>Bento Cavadas, Nelson Mestrinho</i>	
‘Eu Musical’ na formação docente (inicial e contínua) em educação estética e artística	436
<i>João C. R. Cunha</i>	
“A joaninha no reino da estatística”: elaboração de um produto didático	446
<i>Sofia Sousa, Beatriz Borges</i>	
Práticas Educativas e Supervisão Pedagógica	455
(Re)construção da identidade profissional: um estudo na formação inicial de educação musical	457
<i>Mário Cardoso, Levi Silva, Beatriz Licursi, Elsa Gabriel, João Rodrigues</i>	
A autonomia de professores: coreografando experiências de formação docente	464
<i>Rita de Cássia M. T. Stano, Vanessa Cristhina Gatto Chimendes, Francine Fernandes</i>	
A trajetória de desenvolvimento de uma professora apoiada numa relação de mentoring	470
<i>Susana Carreira, Lucy Alcântara, Maria Madalena Dullius</i>	
Análisis del trabajo colaborativo del profesorado en formación en un aula virtual	478
<i>Virginia Pascual, Alicia Palacios, Daniel Moreno</i>	
Bee-Bot na exploração do domínio da matemática no jardim de infância	485
<i>Rui João Teles da Silva Ramalho, Fernanda Cristina Gonçalves</i>	
Cultura(s) de trabalho colaborativa(s) na promoção do desenvolvimento profissional de professores	491
<i>Daniela Gonçalves, Isabel Cláudia Nogueira, Margarida Quinta e Costa, Marina Torres Pinto</i>	
Das redes sociais ao trabalho colaborativo	497
<i>João Carvalho Sousa</i>	
E-learning: estudo de caso na perspetiva dos professores portugueses e espanhóis	508
<i>Vitor Gonçalves, Francisco J. García Tartera</i>	
Experiências formativas em um clube de ciências: prática docente e formação continuada	514
<i>Elizabeth Santos, Ariadne Contente</i>	
Formação do formador e do professor da escola básica: dialogia e interdependência	522
<i>Fátima Regina Cerqueira Leite Beraldo, Sílvia Luíza Almeida Correia, Maria de Cássia Passos Brandão Gonçalves, Sandra Regina Soares</i>	
Formação em contexto: conceptualização e análise de uma experiência de formação contínua	531
<i>Maria Lacerda, Maria Isabel Gerardo, Maria Celeste Ribeiro</i>	
Inclusión familiar en escuelas rurales mediante la estimulación sensorial y trascendencia cultural	539
<i>Ángela Martínez Medina, Sara Minguez Casado</i>	
Intrusos no jardim de infância: realidade ou ficção? Perspetivas de educadores de infância	547
<i>Carla Guerreiro, Manuel Luís Pinto Castanheira</i>	
O que pensam os alunos dos materiais curriculares?	556
<i>Márcia Lopes, Adorinda Gonçalves</i>	

E-learning: estudo de caso na perspetiva dos professores portugueses e espanhóis

Vitor Gonçalves¹, Francisco J. García Tartera²
vg@ipb.pt, fjgtartera@edu.ucm.es

¹*Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal*

²*Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid, España*

Resumo

A utilização de plataformas de aprendizagem a distância permite, por um lado, a partilha de conteúdos e objetos de aprendizagem do professor para os alunos e, pelo outro, a interação com os parceiros de aprendizagem (professor e alunos) através de ferramentas que permitem o diálogo, esclarecimento de dúvidas ou realização de atividades em grupo. Perante a maturidade deste cenário de aprendizagem, julgamos relevante proceder a uma investigação que enfatize as facilidades e dificuldades da utilização de ambientes de aprendizagem pelos professores em instituições portuguesas e espanholas. Genericamente, assumimos como propósito principal deste estudo em curso analisar, nos dois países, as perceções dos professores de Educação a Distância (EaD) acerca da utilização do sistema de e-learning, essencialmente através de inquéritos quantitativos (questionário online) e qualitativos (entrevistas). Com vista a melhor perceber a integração das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem recorreremos ao modelo teórico Technological Pedagogical and Content Knowledge (TPACK). Por conseguinte, elucidar as estruturas que compõem este quadro teórico e, em especial, as suas influências na formação de professores, torna-se indispensável quando são estudadas as Tecnologias da Informação e Comunicação como suporte de estratégias pedagógicas para ensinar o conteúdo curricular. Assim, o objetivo deste artigo é principalmente explicar o processo do estudo. Não obstante, assumimos desde já que as ferramentas são meios e não fins, ou seja, estamos cientes de que, por si só, o ambiente virtual não resolverá dificuldades do processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-Chave: e-learning; TPACK; professores; processo de aprendizagem.

1 Introdução

A sociedade da informação e comunicação do século XXI tem vindo a requerer modelos de *e-Learning* e formas de aprendizagem a distância: formação on-line, cursos on-line, MOOC (*Massive Open Online Courses*), formação virtual, formação a distância, campus virtual, entre outros. Acredita-se que o desenvolvimento da aprendizagem recorrendo ao uso de recursos digitais educativos online vem minimizar a dificuldade dos alunos, ou mesmo transformar a aversão que existe face a muitas disciplinas, em estímulo, entusiasmo e diálogo para aprender. Mas recordamos que nem todo o EAD (Ensino a Distância) é *e-Learning* e nem todas as modalidades de *e-Learning* correspondem a modelos de EAD completos.

Já há muito que se reconhece que, tal como refere Rosenberg (2001, pp. 28-29), existem três critérios para que possamos falar de *e-Learning*: (i) que ocorra em rede, permitindo uma rápida atualização, armazenamento e recuperação, distribuição e capacidade de partilha de conteúdos ou de informação; (ii) que seja entregue ao utilizador final através de um computador [dispositivo] com acesso à Internet; (iii) que esteja centrado numa visão mais ampla de soluções para a aprendizagem, mais além dos paradigmas tradicionais da formação.

Por conseguinte, não menosprezando a sua validade, excluímos da definição de *e-Learning*, o uso isolado: de DVDs ou outros suportes de autoestudo; da *Internet* para aceder a *Websites* mesmo que o acesso seja orientado por *webquests* ou roteiros de exploração; da *web* para publicar ou aceder a programas de apoio parcial a todo o processo de ensino e aprendizagem e de formas de interação

síncrona ou assíncrona disponibilizadas por ferramentas por si só, tais como *chats* ou *fóruns*. Não incluímos também a utilização das plataformas na modalidade de *blended-learning* (*b-learning* acontece quando as sessões de *e-Learning* são complementadas com sessões presenciais). No âmbito deste artigo, destacamos uma visão de *e-Learning* integradora de todos os cenários de aprendizagem mediados através de tecnologias Internet que se complementam formando um todo. Não é novidade que o *e-Learning* tem vindo a assumir-se como uma das metas nacionais e europeias. Mas qual a realidade atual no âmbito da península ibérica? Esperamos com este trabalho poder contribuir para a resposta a esta questão.

A utilização da grande maioria das plataformas de aprendizagem, nomeadamente LMS (*Learning Management Systems*), permite, por um lado, a partilha de objetos de aprendizagem ou conteúdos e atividades educativas do professor para os alunos e, pelo outro, a interação com os parceiros de aprendizagem (professor ou tutores e alunos) através de ferramentas que permitem o diálogo, esclarecimento de dúvidas ou realização de atividades em grupo e que promovem a participação e a partilha de atividades, de conteúdos, de saberes ou simplesmente de questões ou de sugestões. Alguns exemplos destas plataformas, no âmbito do movimento *open source*, que permitem a interação com os conteúdos ou atividades e a interação social são: *Atutor*; *Chamiló*; *CourseSites by Blackboard*; *Drupal ELMSLN*; *Dokeos*; *Eliademy*; *eFront*; *Forma LMS*; *Google Classroom*; *ILIAS*; *Kornukopia*; *Latitude Learning*; *Moodle*, *Sakai*; *Schoology*; *OLAT* ou *Opigno para Drupal*, entre muitas outras.

Obviamente, apesar das potencialidades destas plataformas serem muito similares e a sua utilidade indiscutível, cabe ao professor construir um ambiente de aprendizagem onde o aluno possa ser desafiado através de conteúdos e atividades educativas diversificadas ou mesmo de entretenimento (aprender brincando: *edutainment*) que facilitem a aprendizagem dos conteúdos.

A possibilidade de as instituições e respetivos professores terem ao seu dispor plataformas que lhes permitam oferecer processos de aprendizagem no âmbito de cursos de licenciatura ou de mestrado totalmente online justifica a necessidade de as auscultar. Assim, julgamos que uma investigação que permita perceber o estado-da-arte do *e-Learning* é de suma relevância, considerando que conhecer as facilidades e dificuldades da utilização de ambientes de aprendizagem, em particular dos LMS, contribuirá para uma melhor aceitação das plataformas pelos seus intervenientes, atuais e potenciais.

Independentemente da sua localização espacial e temporal e da sua disposição para aprender e participar no processo de aprendizagem, parece-nos que a forma como o ambiente de aprendizagem destas plataformas é construída pelo professor tem uma função crucial no estímulo do aluno.

Com vista a melhor perceber a integração destas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem recorreremos ao modelo teórico *Technological Pedagogical and Content Knowledge* (TPACK) (Margerum-leys & Marx, 2002; Mishra & Koehler, 2006; Niess, 2011; Thompson & Mishra, 2007), uma vez que este modelo contribuirá para melhor perceber o conjunto de conhecimentos que os professores devem possuir para suportar os processos de tomada de decisão sobre o uso das tecnologias em determinadas situações específicas de ensino e aprendizagem.

Por conseguinte, perceber as estruturas que compõem este quadro teórico e, em especial, as suas influências na formação do professor, torna-se indispensável quando são estudadas as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) como suporte de estratégias pedagógicas para ensinar o conteúdo curricular.

Assim, no contexto da aprendizagem a distância lançam-se, desde já, duas questões principais na perspetiva dos professores: Como ocorre o envolvimento do aluno em modelos de *e-Learning*? Que contributo se percebe do uso do LMS no processo de aprendizagem?

Este tipo de estudo remete para um olhar atual sobre o que já foi escrito, com diferentes objetivos, pelo que, em primeira instância, a revisão bibliográfica assume-se como essencial. Metodologicamente, descrevemos o processo de investigação como o caminho e a ação a ser desenvolvida para se chegar ao conhecimento da realidade. Por conseguinte, após determinar a influência de um conjunto de variáveis associadas ao contexto educativo e apresentar o contributo do modelo TPACK para este estudo, apresentamos os principais aspetos metodológicos e instrumentos de recolha de dados que pautam este estudo misto. Tratando-se de um trabalho em curso, as considerações finais centram-se na sistematização do processo para averiguar se o *e-Learning* poderá ser um agente facilitador ou não

na perspectiva do professor, contribuindo assim para atualizar os dados sobre o EAD na península ibérica.

2 Estado da arte

Até ao momento não conseguimos identificar estudos conjuntos no âmbito do *e-Learning* na península ibérica, pelo que deduzimos que sejam poucos ou inexistentes. Não obstante, existem estudos e teses em cada um dos países que se preocuparam em analisar conceções pedagógicas, organizativas e tecnológicas sobre a oferta de cursos em EaD e *e-Learning*, no Ensino Superior Público. Por exemplo, em Portugal, destacamos os estudos de Dias, Moreira e Quintas-Mendes (2015) e Martinho (2014).

Face à literatura dos últimos anos, podemos referir que a educação convencional, apesar de adequada para alguns públicos e tipos de conteúdos, cada vez mais assume menor importância ou mesmo eficácia para o aluno da sociedade atual. Há que oferecer modelos de aprendizagem eletrónica que cativem os alunos e, até mesmo, que se ajustem a novos requisitos “aprender de manhã e aplicar à tarde”. Mas já há muito que se reconhece que a transposição dos conteúdos de formato analógico para formato digital, por si só, não é solução para o modelo de *e-Learning*.

Refira-se, desde já, que não é nosso propósito avaliar a qualidade da formação em ambientes de aprendizagem para indivíduos com um perfil diferente do aluno tradicional através de critérios e indicadores específicos, tais como modelos que enfatizam a avaliação diagnóstica, a avaliação formativa e a avaliação final, identificados por Belanger e Jordan, (2000, p. 187, citado por Rubio, 2003, pp. 103-104): Modelo dos quatro níveis de Kirkpatrick (1994), Modelo Sistemático de Vann Slyke et al. (1998) e Modelo dos cinco níveis de avaliação de Marshall e Shriver (1999), entre outros no âmbito da avaliação dos materiais ou conteúdos de aprendizagem.

2.1 Interação com conteúdos e parceiros de aprendizagem

Rompendo com a educação tradicional ou convencional que cada vez mais assume menor importância e eficácia para o aluno, pelo menos em alguns níveis de ensino e para alguns tipos de conteúdo e públicos, a interação com recursos refere-se à publicação e exploração de materiais educativos recorrendo a tecnologias *web* e ferramentas de autor (i.e. *eXe - E-learning XHTML Editor*, *Xerte* ou mesmo *Reload Learning Design* para fomentar a motivação e participação mais ativa do aluno na aprendizagem) para fornecer conteúdos e atividades educativas que evitem a transmissão de conhecimento exclusivamente através de páginas *web* simples, manuais, pdfs ou outros documentos estáticos (mesmo que devidamente estruturados e com informação científica e pedagógica universalmente válida e correta).

A interação com os parceiros de aprendizagem refere-se à utilização de ferramentas para mediar a relação professor/aluno(s) e aluno/aluno(s), tais como correio eletrónico, fóruns de discussão, chats, videoconferência, mas também outras ferramentas que permitam a interação em pequenos grupos.

Pretende-se perceber o processo não só ao nível os aspetos tecnológicos inerentes ao tempo/espaço, mas principalmente o seu contributo no contexto dos aspetos do conteúdo e dos aspetos pedagógicos. Para tal, é importante o recurso ao *framework* TPACK.

2.2 O modelo TPACK

Nem sempre o professor detém a compreensão de como utilizar as tecnologias educativas e outras TIC para promover o ensino do currículo, pelo que consideramos importante, para a formação do mesmo, o recurso ao modelo TPACK, cujo foco assenta no estudo da utilização de recursos tecnológicos, através de um dinamismo próprio de ferramentas que permitam ao educador trabalhar os conceitos e experiências diretamente no computador.

O modelo referido, desenvolvido por Mishra e Koehler, utilizou a conceção da Base de Conhecimento de Shulman, especificamente o Conhecimento Pedagógico de Conteúdo aliado ao Tecnológico.

Na visão de Harris (2009), o *framework* mencionado enfatiza as conexões em conteúdos curriculares especialmente, preocupando-se com os aspetos do ensino baseados em educação tecnológica.

Ainda para Mishra e Koehler (2006), a ferramenta envolve as tecnologias convencionais e as modernas, as denominadas tecnologias de informação e comunicação, que incluem softwares e audiovisuais, dentre outros, e o modo de uso destes recursos.

Em suma, o TPACK (ver Figura 1) corresponde a um dos mais importantes referenciais teóricos para estudar a integração curricular das tecnologias e surgiu para colmatar a falta de teorias e modelos conceituais que orientassem a investigação na área de ensino com tecnologias e para responder à necessidade sentida pelos professores em relacionar os três tipos de conhecimento: Conhecimento do Conteúdo (*Content Knowledge - CK*), Conhecimento Pedagógico (*Pedagogical Knowledge - PK*) e Conhecimento Tecnológico (*Technological Knowledge - TK*).

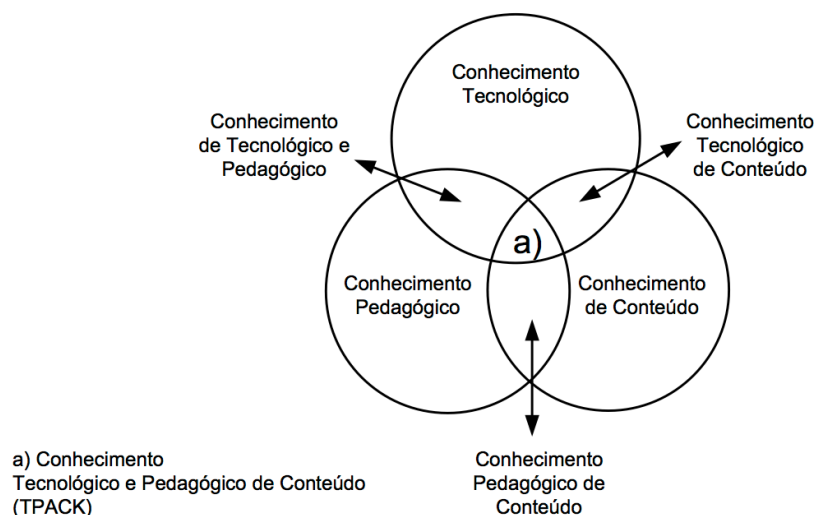


Figura 1: Modelo TPACK (adaptado de Koehler & Mishra, 2009).

3 Metodologia

A transposição da vivência da pesquisa de campo refere-se a aplicação prática de todo o estudo bibliográfico realizado, possibilitando ao pesquisador a interação entre a teoria e a prática. Não existe investigação sem o apoio de técnicas e de instrumentos metodológicos adequados, que permitam a aproximação ao objeto de estudo.

O estudo por questionário está em curso com os professores na modalidade de EAD. A proposta de pesquisa iniciou-se com a revisão bibliográfica realizada a partir de artigos científicos e livros com o intuito de fundamentar teoricamente a pesquisa (Gil, 2002).

A revisão bibliográfica surge da necessidade de aprofundar o tema, entendendo quais as dificuldades que os alunos podem ter na interação a distância e na resolução de problemas e, a partir das fontes secundárias, faz-se uma análise posterior das informações obtidas.

Trata-se de um estudo descritivo misto, com abordagem quantitativa através de questionários online aos professores e qualitativo, uma vez que recorre a entrevistas com professores. O estudo descritivo utiliza o princípio da observação, do registo, da análise e de correlação dos factos sem modificá-los (Cervo & Bervian, 1983), uma vez que poderá ser crucial verificar as unidades curriculares online para melhor preparar as entrevistas.

Os sujeitos escolhidos para a participação neste estudo de caso serão os professores que lecionam na modalidade de *e-Learning* em licenciaturas ou mestrados totalmente online nos dois países da península ibérica.

Objetiva-se com este estudo de caso compreender, na perspetiva dos professores, os conflitos e as dificuldades na interação com alunos, tendo em vista avaliar estratégias que possam facilitar a compreensão de problemas aquando da interação com os conteúdos e com os parceiros de aprendizagem.

A recolha de dados com os professores será realizada em dois momentos: (i) nos meses de abril a julho de 2017, por meio de inquéritos individuais; (ii) nos meses de outubro a dezembro de 2017, por

meio de entrevistas semiestruturadas individuais que contemplaram os dados sociodemográficos e as questões norteadoras sobre a utilização e exploração do sistema de *e-Learning* e respetivos recursos e atividades de aprendizagem. As entrevistas serão preferencialmente realizadas por *Skype*, *Google Hangouts* ou similar e gravadas para melhor apreciação.

Em suma, os instrumentos de recolha de dados utilizados neste estudo são: (i) Questionário ou inquérito geral, que será ajustado por indagações pertinentes aos dados dos docentes no acompanhamento dos alunos a distância; (ii) Entrevista com os professores com o intuito de perceber o processo de aprendizagem; (iii) Observação a distância dos registos da atividade de cada professor na plataforma.

4 Apresentação do processo de investigação

Em primeira instância, apesar de este estudo ainda estar em curso, apresentámo-lo com o intuito de poder vir a melhorar o processo, se possível.

O instrumento de recolha de dados é um questionário construído em *Google Forms* e aplicado aos professores portugueses e espanhóis de instituições com ensino a distância onde a primeira parte do questionário procura identificar algumas características do professor e a segunda identificar os aspetos pedagógicos, organizativos e tecnológicos relacionados essencialmente com o papel do professor em diversas dimensões, sendo a maioria dos itens de resposta do tipo *Likert*. Procura-se também perceber a tipologia do sistema usado em cada instituição: (i) Sistema de *e-Learning* com publicação de recursos e atividades (objetos de aprendizagem) por disciplina e respetiva interação com conteúdos e com participantes; (ii) Sistema de *e-Learning* com publicação de recursos e atividades por disciplina, enfatizando a importância da interação com conteúdos e com os participantes e a utilização do SCORM e IMS-CP para garantir a interoperabilidade; (iii) Sistema de *e-Learning* com utilização de *Learning Design* (IMS-LD) para modelação e personalização da unidade de aprendizagem (cenários, objetivos, atividades, objetos de aprendizagem, serviços e perfis) por exemplo através da integração com LAMS e Coppercore. O questionário foi desenvolvido de acordo com a revisão bibliográfica, nomeadamente o *framework* de Casanova et al. (2014) e o relatório de Educação a Distância e *e-learning* no Ensino Superior da Universidade Aberta promovido pelo Observatório de Qualidade no Ensino a Distância e *e-Learning* (2015). Note-se que este relatório, baseado num inquérito enviado a 70 contactos e respondido por apenas 26, constituiu um dos motivos para realizar este estudo uma vez que refere que “um subgrupo de respondentes (cerca de 38%) apresenta conceções organizativas e pedagógicas próximas da perspectiva de Educação (a Distância) Online que defendemos” (Dias et al., 2015, p. 74), de modo a perceber também se a adesão ao estudo aumenta.

A pesquisa qualitativa permite aprofundar o conhecimento acerca das questões mais subjetivas, procurando compreender a vivência dos professores na utilização dos sistemas de *e-Learning*. A entrevista decorrerá, preferencialmente online, com os professores que voluntariamente se disponibilizarem de modo a constituir uma amostra significativa.

5 Considerações finais

Pretende-se com esta investigação de campo, apresentar um estudo de caso através de entrevistas com professores. A análise e apresentação dos dados recorrendo a software de análise qualitativa como WebQDA (*Software de Análise Qualitativa de Dados*) ou se possível ao SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) para analisar estatisticamente não só numa perspectiva quantitativa, mas também qualitativa, com o intuito de perceber qual a visão que os professores têm na utilização do LMS da sua instituição. Para tal recorreremos ao modelo TPACK, para perceber as suas dificuldades enquanto professores. Não obstante, assumimos desde já que as ferramentas são meios e não fins, ou seja, estamos cientes de que, por si só, o ambiente virtual não resolverá o problema do ensino-aprendizagem (isto é, depender somente delas para que haja aprendizagem de qualidade é uma utopia). Portanto concluímos que devemos avaliar o professor fazendo o uso da ferramenta, mas com as devidas limitações e problemas enfrentados, isto é, verificar se a plataforma LMS é agente facilitador ou não na perspectiva do professor, tentando aferir a relação com o nível de utilização das plataformas de *e-Learning* (plataforma usada como reprografia digital com fóruns de discussão, plataforma de *e-Learning*

com conteúdos e atividades para estimular a aprendizagem e plataforma de *e-Learning* baseada no *Instructional Design*).

Em jeito de conclusão, perceber as vantagens e desvantagens que merecem ser identificadas e analisadas poderá fornecer dados mais claros que possam contribuir para otimizar o EAD.

6 Referências

- Bacow, L., Bowen, W., Guthrie, K., Lack, K., & Long, M. (2012). *Barriers to adoption of online learning systems in U.S. higher education*. Ithaca S+R.
- Casanova, D., Costa, N., & Moreira, A. (2014). A four levels framework to understand quality practices in active e-Learning. In *Proceedings European Conference in Educational Research 2014*, Universidade do Porto.
- Cervo, A., & Bervian, P. (1983). *Metodologia científica: para uso dos estudantes universitários*. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil.
- Dias, P., Moreira, D., & Quintas-Mendes, A. [Coord.] (2015). *Educação a distância e elearning no Ensino Superior da Universidade Aberta*. Observatório de Qualidade no Ensino a Distância e eLearning, Lisboa: Universidade Aberta.
- Gil, A.C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas.
- Harris, J. (2009). Instructional planning activity types as vehicles for curriculum based TPACK development. In C. Maddux (Ed.), *Research highlights in technology and teacher education*. Chesapeake, VA: Society for Information Technology in Teacher Education.
- Koehler, M., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60–70.
- Martinho, D. (2014). O ensino online nas instituições de ensino superior privado. As perspetivas docente e discente e as implicações na tomada de decisão. Tese de doutoramento, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal.
- Mishra, P., & Koehler, M. (2006). Technological pedagogical content knowledge: a new framework for teacher knowledge. *Teachers College Record* 108(6), 1017-1054.
- Niess, M. L. (2011). Investigating TPACK: knowledge growth in teaching with technology. *Journal of Educational Computing Research*, 44(3), 299–317.
- Rosenberg, M. (2001). *E-learning: estrategias para transmitir conocimiento en la era digital*. Bogotá. McGraw-Hill Intramericana.
- Rubio, M. (2003). Enfoques y modelos de evaluación del e-learning. *RELIEVE*, 9(2), 101-120.
- Sampaio, P., & Coutinho, C. (2012). Avaliação do TPACK nas atividades de ensino e aprendizagem: um contributo para o estado da arte//TPACK's assessment in learning activities: contribution to the research. *Revista EducaOnline*, 6(3), 39–55.
- Thompson A., & Mishra P. (2007). Breaking news: TPCK becomes TPACK! *Journal of Computing in Teacher Education* 24, 38–39.