

**CONHECIMENTO DISTRIBUÍDO COM A WEB 2.0:  
PERCEÇÕES DE DOCENTES EM RELAÇÃO A UMA AÇÃO DE FORMAÇÃO  
EM REGIME DE *BLENDED-LEARNING***

**Óscar Leal dos Santos, Idalina Jorge**

*Agrupamento de Escolas Barbosa du Bocage, Universidade de Lisboa*  
[oal.santos@gmail.com](mailto:oal.santos@gmail.com) ; [ijjorge@ie.ul.pt](mailto:ijjorge@ie.ul.pt)

**Resumo**

Este trabalho teve por objetivo avaliar as percepções de 86 docentes em relação a uma ação de formação *online* realizada no contexto de formação contínua de professores, pertencentes a 20 Agrupamentos de Escolas dos concelhos de Sesimbra, Setúbal e Palmela. A ação de formação creditada com o título “Conhecimento Distribuído com a *Web 2.0*” foi realizada pelo Centro de Formação Ordem de Santiago em regime de *blended learning*. Foi concebida com o objetivo de criar materiais didáticos em formato digital, para organização e partilha de informação e criação de conhecimento e de autoformação por parte dos docentes. Foi construído um ambiente de aprendizagem suportado na plataforma de comunicação Ning. No fim da ação foi aplicado um questionário de avaliação das diversas dimensões do curso que constituiu a base para o estudo que aqui se apresenta. As dimensões avaliadas foram 1) design da plataforma, 2) estratégias e atividades, 3) conteúdos, 4) materiais, 5) gestão do tempo, 6) tutoria, 7) interação *online*, 8) atitude em relação ao ensino *online* e 9) disponibilidade para frequentar o ensino *online*. Os professores foram ainda indagados acerca do regime utilizado e sobre a possibilidade de voltarem a frequentar ações de formação em regime de *blended learning*.

Os resultados obtidos revelam que os docentes têm percepções bastante positivas sobre a aprendizagem *online*. A larga maioria dos docentes (82,9%) indicou ainda que no futuro prefere optar por ações de formação em regime de *blended learning*. Este estudo vai ainda ser desenvolvido no que diz respeito ao conceito de satisfação dos docentes com a formação, relacionando-o com a relevância dos conhecimentos e competências adquiridos para a alteração das práticas profissionais e a visibilidade da atividade dos docentes junto a comunidade escolar.

Palavras-chave: *blended learning*, comunidades de aprendizagem *online*, desenvolvimento profissional docente.

**Abstract**

This study aimed at assessing the perceptions of 86 teachers about an *online* training course involving teachers from 20 Schools of Sesimbra, Setúbal and Palmela municipalities. The training called "Distributed Knowledge with *Web 2.0*" was officially

certified and occurred in the Training Center Ordem de Santiago. This *blended learning* course was designed at producing educational materials in digital format, and included collaborative information sharing and knowledge building for professional development. A learning environment supported by a Ning platform was set up. At the end of the course, the trainees answered to a pencil and paper survey, which was the basis for this research. In order to evaluate course dimensions such as 1) the platform design, 2) strategies and activities, 3) content, 4) materials, 5) time management, 6) *online* tutoring, 7) *online* interaction, 8) attitudes towards *online* learning and 9) preferred distribution modality. The teachers were also asked to express their opinions about the delivery mode. The trainees demonstrated very positive perceptions about *blended learning*. A vast majority (82.9%) of the trainees expressed their intentions to opt for *blended learning* training courses in the future. Further developments of this study will be set, in order to develop a deeper understanding of the dimensions attributed by these teachers to the satisfaction construct, which emerge in the qualitative data collected, and involve dimensions beyond knowledge and skills acquisition, new professional practices and includes the teachers' work visibility in their communities.

Key words: *blended learning*, *online* learning communities, teacher professional development.

## 1. INTRODUÇÃO

A adoção de estratégias de ensino e aprendizagem em regime de *blended learning*, adiante designado por *b-learning*, conjugando o melhor do ensino presencial com o melhor do ensino a distância, resulta da convicção, sustentada na investigação, de que a possibilidade da criação de ambientes virtuais de aprendizagem e de comunidades de prática abre um novo espaço para ser explorado ao nível da formação contínua de professores, visando uma aprendizagem contextualizada e em rede, mais motivadora e capaz de contribuir para a satisfação pessoal dos docentes.

## 2. REVISÃO DA LITERATURA

### 2.1. Desenvolvimento profissional docente

A temática do desenvolvimento profissional docente centra-se maioritariamente na figura do docente, na aquisição de competências e na influência que essas mesmas aprendizagens têm ou podem ter nas aprendizagens dos alunos.

É comumente aceite que o docente necessita de desenvolver competências ao longo da sua carreira; como Day refere (2001, p. 312) "(...) a participação no próprio

desenvolvimento ao longo de toda a carreira é um requisito básico para quem quiser ser reconhecido (...); contudo a parte da pessoa que é o professor fica muitas vezes esquecida neste processo.

Tal como Hargreaves & Fullan (1992) referem, perceber o desenvolvimento profissional dos professores envolve a compreensão, não somente dos conhecimentos, competências e atitudes que aqueles vão adquirindo ao longo da carreira, mas também a compreensão das pessoas que os docentes são e o seu contexto profissional.

Pacheco & Flores (1999, p.10), refere que “os professores são atores indispensáveis no processo curricular e porque deles depende, em grande medida, qualquer propósito de inovação educativa, a sua formação constitui uma vertente que não se pode escamotear”; no entanto, “a formação de professores em Portugal não tem, na maior parte das vezes, valorizado as dimensões de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores” (Nóvoa, 1991).

Se pensarmos que o desenvolvimento profissional inclui obrigatoriamente um desenvolvimento pessoal (Nias, 2001) e, conseqüentemente, se se considerar que a formação é um processo realizado pela pessoa, na pessoa, pois são as suas competências pessoais que são desenvolvidas e que são postas em ação no campo profissional, podemos então pensar na formação contínua como (Amiguiño, 1992, p. 34):

(...) o modo como os sujeitos se formam; (...) como os adultos se apropriam de um determinado tempo e espaço educativos e o integram no seu percurso de formação; sobre aquilo que é de facto significativo e formador na vida de cada um; sobre a maneira como as experiências e os saberes profissionais, sociais e culturais podem ser mobilizados no processo global de formação.

Forte (2005) sugere uma nova visão paradigmática da formação contínua dos professores em “três eixos estratégicos” que incluem a pessoa e a sua experiência; a profissão e os seus saberes e a escola e os seus projetos. O autor considera que esta trilogia do desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional configura uma

conceção inovadora da formação contínua dos professores, em oposição aos paradigmas dominantes. Estas três dimensões devem, no entanto, ser consideradas no seu todo.

## **2.2. O *b-learning* como modalidade de formação**

O conceito de *b-learning* não tem uma definição universal, nem é particularmente científico. A definição de Collis e Moonen (2001) refere a hibridiz entre a aprendizagem *online* e aprendizagem presencial, em que a componente *online* se torna uma extensão da aula presencial.

Posteriormente, Driscoll (2002) definiu-o como uma combinação de métodos de ensino - o princípio da miscigenação entre o ensino presencial e através da *Web*. Rovai e Jordan (2004) referem-se-lhe em termos de uma combinação das vantagens da modalidade *online* com a aprendizagem presencial e reconhecem que a modalidade mista diminui o sentimento de isolamento dos estudantes, e Garrison e Kanuka (2004) concluem que a aprendizagem mista é consistente com os valores das instituições de ensino tradicionais, reconhecendo-lhe potencial para melhorar a eficácia, através de experiências de aprendizagem significativas.

Bonk (2006), o investigador mais citado nas definições de *b-learning*, define esta miscigenação, integrando três elementos definidores: a combinação de modalidades de distribuição, a combinação de ensino *online* e presencial e a combinação de métodos de ensino;

Dziuban, Hartman, Juge, Moskal, & Sorg (2006: 197) consideram que o *b-learning* “possui potencial transformativo, porque pode mudar a aprendizagem *online* (...) e introduzir mudanças no modo como os professores ensinam e os estudantes aprendem, [com a introdução] de novas estratégias e recursos”, atribuindo-lhe potencial para capitalizar as vantagens das modalidades presencial e *online* e desenvolver as competências de comunicação e de informação necessárias aos profissionais do futuro.

Tsai, Shen & Tsai (2011), reconhecendo que a formação e o ensino em regime de *b-learning* é uma das tendências com maior desenvolvimento em contexto educacionais,

sustentam que a combinação adequada das modalidades presencial e *online*, de modelos de ensino, baseada na comunicação entre todas as partes desenvolve as competências tecnológicas.

### **3. A AÇÃO DE FORMAÇÃO**

Foi com base nos pontos referidos anteriormente que se concebeu e realizou uma ação de formação pelo Centro de Formação Ordem de Santiago, em Setúbal, que se descreverá de seguida, designadamente quanto à denominação, à modalidade de formação, ao número de formandos participantes e à calendarização das componentes presencial e a distância.

#### **3.1. Descrição da ação**

A ação de formação, denominada Conhecimento Distribuído com a *Web 2.0*, foi creditada pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, com a atribuição de 1,0 crédito, correspondente a 25 horas de formação.

A ação funcionou com quatro turmas, perfazendo um total de 86 professores dos 2º, 3º ciclos e do ensino secundário dos vários grupos disciplinares.

A ação foi realizada na modalidade de curso em regime semi-presencial, com uma componente presencial de 10 horas, realizadas no Centro de Formação Ordem de Santiago (Setúbal), e uma componente a distância equivalente a 15 horas, em que foi utilizada a plataforma *Ning*, frequentemente utilizada por professores e educadores, por permitir, para além da interação social, a partilha de materiais didáticos e reflexões de interesse comuns, que no fundo promovem a produção de saberes de forma coletiva.

A ação de formação decorreu entre 10 de janeiro e 29 de fevereiro de 2012 e foi organizada em três sessões presenciais e cinco sessões *online*.

#### **3.2. Organização da ação de formação**

Foram admitidos à ação docentes de vários grupos sem quaisquer pré-requisitos relativos às suas competências ao nível das TIC, acreditando-se que a primeira sessão

presencial bastaria para que qualquer docente conseguisse realizar as atividades *online*, dado que se recorreu a uma tecnologia bastante intuitiva e fácil de utilizar.

Foram constituídos grupos tecnologicamente heterogêneos que, segundo Gomes (2004), é enriquecedor, na medida em que a diversidade de experiências, conhecimentos, proveniências e realidades, associadas à partilha de interesses comuns, suscita um ambiente estimulante de colaboração, de debate e de aprendizagem.

De referir igualmente que todo o trabalho prático desenvolvido durante a ação foi realizado a distância, servindo as sessões presenciais para outros fins, como a seguir será explicado.

A primeira sessão assume assim total importância, para familiarizar os formandos com a plataforma e a sua organização, assim como o conhecimento mútuo de todos os envolvidos.

De acordo com Palloff & Pratt (2004) e Lotito (2005), numa comunidade virtual de aprendizagem, o que motiva as pessoas são os temas, as discussões, os objetivos, a dinâmica das suas atividades e as pesquisas em comum. Para Wenger (2009), a eficácia de uma comunidade de prática prende-se com a força das suas três principais dimensões estruturais ou características básicas, que são: o domínio, a comunidade e a prática, consubstanciadas em componentes como a mutualidade, através de objetivos comuns, que emergem no momento de definição das regras, em que todos devem estar envolvidos, garantindo o espaço para a dissensão e a reciprocidade, a interação igualitária, em que os benefícios são mútuos, ainda que as perspetivas possam ser diferentes.

Por outro lado, a partilha de objetivos, regras, ritos, atividades, leituras, reflexões e experiências reforça a identidade da comunidade, que se constrói na constante reiteração deles, através da estrutura curricular, da mediação tecnológica e da orientação do formador.

Foi com base nestes princípios que se programou a primeira sessão presencial, em que foi feita uma abordagem dos conteúdos a desenvolver, no sentido de gerar uma identificação com os mesmos, definir objetivos específicos e comuns a todos, em que

foi realçada a importância do trabalho colaborativo conseguido através da interação e partilha entre todos, na busca da construção de inteligência coletiva em que, segundo Costa, Junqueira, Martinho & Fecuri, (2003, p. 35) “os indivíduos somam forças e desenvolvem várias competências de comunicação e análise crítica, trocam saberes e compensam fraquezas e fazendo a transversalidade entre tudo isto e a própria utilidade nas práticas docentes fomentando a inovação nas práticas curriculares.”

Por último, havia que explicar o conjunto de ferramentas, métodos, competências e atividades a desenvolver ao longo das três semanas seguintes, realizadas a distância, na conceção de recursos didáticos com suporte digital, da partilha da experiência individual, da interação e entreajuda entre formandos e entre estes e o formador.

A segunda sessão presencial correspondeu à quarta de oito sessões e realizou-se com a intenção de proporcionar aos formandos o encontro com o formador e os colegas, com vista ao estabelecimento de uma maior proximidade psicológica e cognitiva (Jorge, 2010; Moore & Brooks, 2000), através do convívio, da partilha experiências e *feedback* multidirecional, reforçando a identidade de grupo, a confiança mútua e a planificação do trabalho colaborativo em pequenos grupos, a desenvolver nas sessões seguintes de trabalho a distância.

Nas sessões *online* após a 2ª sessão presencial, foram criados pequenos grupos de quatro ou cinco elementos cada, visando a realização de atividades mais específicas, com elementos da mesma área disciplinar. A formação dos pequenos grupos foi pensada com um objetivo comum: a conceção de um recurso didático com base numa ferramenta da *Web 2.0* de criação de sites denominada *Webnode*, que permitisse ao mesmo tempo um trabalho colaborativo em torno do objetivo comum e de um maior aprofundamento de aspetos mais específicos relacionados com a área científica comum.

Foi com base nesta organização da ação de formação que se pretendeu que os formandos comunicassem, interagissem e colaborassem numa série de actividades propostas a desenvolver na componente a distância da formação.

### **3.3. O ambiente de aprendizagem *online***

No trabalho com a plataforma, o formador acumulou as funções de administrador da mesma e de formador.

Foi escolhida a plataforma *Ning*, como suporte à ação de formação, depois de terem sido exploradas várias plataformas que permitem o trabalho colaborativo; a mais-valia encontrada relativamente a outras foi a questão da língua, já que a *Ning* é totalmente em português.

No estudo feito por Meirinhos (2006), a questão da plataforma estar em língua inglesa foi um dos fatores apontado como negativo. Se tivermos em linha de conta que o domínio de uma língua não materna pode ser um fator condicionante à perceção e facilidade de utilização de uma plataforma e que num contexto de ensino a distância é tido como fundamental a promoção do conforto e confiança entre os formandos, o facto da língua da plataforma estar em português foi por isso um dos fatores de decisão por esta mesma plataforma.

Outro dos fatores relevantes da plataforma relativamente a outras, foi o facto de permitir a escolha e respetiva configuração de apenas algumas das várias ferramentas disponibilizadas, fazendo com que fosse possível configura-la de forma especialmente direcionada a contextos educativos.

O link e o nome escolhido para o efeito foi <http://ticeduca.ning.com>.

### **3.4 Características e ferramentas da plataforma**

- Página principal – Visão completa de todo o movimento da comunidade: publicação de trabalhos, comentários, dúvidas, mensagens, intervenções nos fóruns;
- A minha Página – Ambiente Pessoal de Aprendizagem de cada formando – toda a sua atividade, foto, informações de perfil;
- Membros – Visualização de todos os membros bem como o seu estado (*online/offline*)
- Publicações – Espaço onde os formandos fazem publicações dos seus trabalhos e apresentam as suas dúvidas;
- Fóruns – Espaço de interação entre os formandos, onde fazem as suas intervenções mediante o tema apresentado semanalmente pelo formador. O tema



abordado por semana está de alguma forma ligado ao trabalho que os formandos estão a desenvolver durante o mesmo período com o objectivo de criar uma ligação entre a componente prática de desenvolvimento de trabalho nas ferramentas e um espaço de reflexão sobre o trabalho realizado com as mesmas.

- Grupos – Espaço destinado a cada grupo,
- LMS (Wix) – Acesso aos materiais publicados pelo formador;
- Chat – Espaço de interação síncrona entre formandos e entre formador e formandos;
- Caixa de entrada – Espaço onde os formandos recebiam as mensagens gerais do formador ou mensagens privadas tanto do formador como de outros formandos.

#### **4. METODOLOGIA**

##### **4.1. Questões de Investigação**

- Quais as percepções dos docentes que frequentaram a ação de formação relativamente às seguintes dimensões do curso: 1) *design* da plataforma, 2) estratégias e atividades, 3) conteúdos, 4) materiais, 5) gestão do tempo, 6) tutoria, 7) interação *online*, 8) atitude em relação ao ensino *online* e 9) disponibilidade para frequentar o ensino *online*?
- Como é que estas percepções são influenciadas pelas diferenças demográficas e as experiências com os computadores e a internet?
- Como é que os docentes que frequentaram a ação avaliam a experiência de formação em regime de *b-learning*?
- Como é que os docentes encaram a possibilidade de, no futuro, virem a optar por cursos em regime de *b-learning* para a sua formação?

##### **4.2. Participantes**

Participaram no estudo 86 professores, de 19 áreas didáticas diferentes, pertencentes a 20 Agrupamentos de Escolas de três concelhos de Setúbal, divididos em quatro turmas. Frequentaram a ação de formação “Conhecimento Distribuído com a *Web 2.0*”

com uma duração de 25 horas, ministrada em regime de *b-learning*, com três sessões presenciais e cinco *online*.

### 4.3. Instrumentação

Para a avaliação do curso foi construído um questionário. A primeira secção, caracteriza os inquiridos (género, idade, anos de serviço, situação familiar, situação profissional, concelho de residência, computador pessoal e internet em casa). Na segunda secção pretendeu-se medir a experiência tecnológica dos docentes. Por último, na terceira secção, foram colocadas 43 questões para avaliar as seguintes dimensões: 1) *design* da plataforma, 2) estratégias e atividades, 3) conteúdos, 4) materiais, 5) gestão do tempo, 6) tutoria e 7) interação *online*, 8) atitude em relação ao ensino *online* e 9) disponibilidade para frequentar o ensino *online*. Foram ainda colocadas perguntas de natureza demográfica e de avaliação de experiências com os computadores e a Internet. O questionário foi composto a partir de questionários já validados.

## 5. RESULTADOS

### 5.1. Caracterização dos participantes no estudo

Participaram neste estudo 86 docentes e foram consideradas 82 respostas validas ao questionário.

Apenas 2,4% dos participantes tinham menos de 30 anos, 36,6% tinham idades entre os 30-39 anos, 34,1% entre 40-49 anos e 26,8% dos inquiridos pertenciam ao escalão etário entre os 50-60 anos.

Em termos de género, 30% dos inquiridos eram homens e 70% eram mulheres. Cerca de 70,7% eram docentes de Quadro de Agrupamento, 6,1% eram Quadro de Zona Pedagógica (QZP) enquanto 23,2% eram contratados.

Caracterizando o tempo de serviço dos docentes pelas etapas da carreira docente definidas por Gonçalves (2000), temos que, estes docentes, 9,8% tinham menos que 4 anos de serviço (fase do início), 4,9% entre 5-7 anos de serviço (fase da estabilidade), 22% entre 8-14 anos de serviço (fase da divergência), 31,7% entre 15-22 anos de

serviço (fase da serenidade) enquanto 30,5% tinham mais que 22 anos de serviço (fase da renovação/desencanto).

Os docentes eram oriundos de 17 concelhos diferentes sendo que a maior concentração se situou em Setúbal (36,6%) e Palmela (28%).

Todos os inquiridos têm computador pessoal e todos têm internet em casa, com exceção de um.

## **5.2. Competências tecnológicas**

Estes resultados correspondem à primeira secção do questionário onde se adotou uma escala do tipo *Likert*, em que cada item foi avaliado num grau de concordância de 1 a 4 (1- Discordo totalmente; 2 - Discordo em parte; 3 - Concordo em parte; 4 - Concordo totalmente).

Relativamente às competências tecnológicas (média=2,45), os docentes revelam maior experiência de utilização de *e-mail* (média=3,78), menor experiência na utilização de grupos de discussão *online* (2,10) e na utilização de ambientes de aprendizagem *online* (média=2,10). Revelam pouca experiência com ferramentas *Web 2.0* (1,82).

A consistência interna dos quatro itens foi medida com o Alpha de Cronbach (0,743) apresentando uma variância de 0,621 a 0,755.

## **5.3. Consistência interna do questionário**

Foi realizado o teste Alpha de Cronbach para avaliar a consistência interna das perguntas do questionário, tendo-se obtido um alpha total de 0,886.

Todos os itens apresentam valores superiores a 0,879 e todos eles muito próximos do valor médio de Alpha, não se justificando por isso a exclusão de nenhuma pergunta.

## **5.4. Opiniões sobre o ensino em regime de *b-learning***

Estes resultados correspondem à segunda secção do questionário onde se adotou uma escala do tipo *Likert*, em que cada item foi avaliado num grau de concordância de 1 a 4 (1- Discordo totalmente; 2 - Discordo em parte; 3 - Concordo em parte; 4 - Concordo totalmente).

#### *A) Design da plataforma*

Relativamente ao *design* da plataforma, os inquiridos consideraram que era intuitivo e estava bem organizado (média=3,59; desvio padrão=0,555).

#### *B) Estratégias e Atividades*

Os resultados relacionados com as estratégias e atividades do ensino *online* mostram que os docentes avaliam positivamente todos os itens (média=3,50; desvio padrão 0,378), com destaque para 6) As atividades do curso suscitaram a minha curiosidade (média=3,79), 14) Desenvolvi soluções para os problemas do curso que podem ser aplicadas na prática (média=3,68) e 16) Sou capaz de descrever, testar e aplicar o conhecimento gerado no curso (média=3,66).

A consistência interna dos seis itens foi medida com o Alpha de Cronbach (0,612) apresentando uma variância de 0,504 a 0,601.

#### *C. Conteúdos*

Quanto aos conteúdos do ensino *online*, os docentes mostram que avaliam positivamente todos os itens (média=3,63).

A consistência interna dos quatro itens foi medida com o Alpha de Cronbach (0,583) apresentando uma variância de 0,426 a 0,604.

#### *D. Materiais*

Os docentes reconhecem que os materiais no ensino *online* são de boa qualidade (média=3,77), apresentando-se todas as perguntas com valores perto da média.

A consistência interna dos três itens foi medida com o Alpha de Cronbach (0,629) apresentando uma variância de 0,449 a 0,667.

#### *E. Gestão do tempo*

A maior flexibilidade na gestão do tempo é identificada como uma característica bastante relevante (média=3,77), ao mesmo tempo consideram que o ensino *online* pode exigir mais tempo do que seria necessário no ensino presencial (média=2,30).

Não se fez a variável compósita das perguntas relacionadas com o tempo, porque uma pergunta se refere a quantidade e outra se refere à flexibilidade.

#### *F. Tutoria*

Os docentes valorizam a ação do formador relativamente à orientação das actividades *online* bem como o feedback atempado e útil por parte do mesmo (média=3,87), com destaque para 21) O feedback *online* que recebi do formador foi útil (média=3,90), 22) O feedback *online* que recebi do formador foi atempado (3,95), 23) O formador ajudou a orientar as discussões *online*. (3,90) e 26) O formador manteve as/os formandas(os) ocupados (3,91).

A consistência interna dos onze itens foi medida com o Alpha de Cronbach (0,777) apresentando uma variância de 0,731 a 0,778.

#### *G. Interação online*

Os resultados evidenciam que os docentes sentiram facilidade na interação entre pares (média=3,57), com destaque para 30) Defendi os meus pontos de vista e discorddei dos meus colegas sem problemas, sempre que foi necessário. (3,71) e 34) Senti-me à vontade a conversar através do meio *online* (3,65).

A consistência interna dos oito itens foi medida com o Alpha de Cronbach (0,852) apresentando uma variância de 0,821 a 0,845.

#### *H. Atitude em relação ao ensino online*

As atitudes em relação ao ensino *online* evidenciam uma motivação elevada dos docentes, medida através dos seguintes itens: 37) Senti-me motivado(a) para realizar as tarefas *online* (média=3,62; desvio padrão=0,536) e que 40) A participação no ensino *online* melhorou a minha opinião sobre este tipo de ensino (média=3,49; desvio padrão=0,613), admitindo ainda assim que 38) Não existem diferenças na aprendizagem no ensino presencial ou *online* (média=3,54; desvio padrão=0,920).

A consistência interna dos quatro itens foi medida com o Alpha de Cronbach (0,785).

O ensino em regime misto tem a preferência de 82,9% dos docentes, 3,7% preferem o ensino presencial e 13,4% o ensino totalmente *online*.

#### *I) Disponibilidade para frequentar ensino online*

Os docentes revelam uma grande disponibilidade e interesse em vir a optar, no futuro, pelo ensino parcialmente ou totalmente *online*: 100% dos docentes afirmaram “Tencionar aconselhar os meus amigos/colegas a inscreverem-se em cursos *online*”

para complementarem a sua formação” e 97,6% afirmaram que estavam interessados em frequentar *online* no futuro.

## 6. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os resultados demonstram que os docentes têm percepções positivas sobre o ensino *online*.

Sendo o regime de *b-learning* e a utilização de ambientes de ensino *online* pouco conhecidos dos docentes que participaram nesta ação de formação, o *design*, a estrutura do curso e os conteúdos, surgem como factores que podem influenciar positiva ou negativamente o sucesso do curso.

A plataforma revelou-se bastante intuitiva e de fácil utilização pelos docentes, requisito essencial para o desenvolvimento das atividades propostas, mesmo pelos docentes tecnologicamente menos experientes.

Os conteúdos e a sua apresentação mereceram uma avaliação positiva por parte dos docentes, sendo um fator de motivação acrescido ao desenvolvimento dos trabalhos.

Sendo uma das características inerentes ao regime de *b-learning*, e tal como se verifica em grande parte os estudos realizados, a flexibilidade na gestão do tempo, surge como um dos aspetos mais valorizados pelos docentes, reconhecendo-se embora diferenças entre o tempo necessário para desenvolver as atividades no ensino *online*, em relação ao que seria necessário se o ensino fosse presencial.

A qualidade do *feedback* e o seu *timing*, bem como a orientação feita pelo formador/tutor foram dos fatores mais apreciados pelos docentes, sentindo-se assim mais ligados à própria comunidade e fazendo desvanecer algumas inseguranças próprias de quem pouca ou nenhuma experiência tinha neste tipo de ensino.

A importância da interação *online* quer ao nível da comunicação com outros membros da comunidade, quer com o formador, na realização de trabalhos de grupo ou nas discussões nos fóruns constitui outra conclusão revelante.

A atitude em relação ao ensino *online* indicia que os docentes se sentiram motivados neste tipo de ensino. Apesar disso, consideram que existem diferenças entre o ensino *online* e o ensino presencial.

Os resultados indicam que os docentes têm uma percepção bastante positiva relativamente ao regime de *b-learning* na formação de professores: (apenas 3,7% prefere o ensino presencial) já que a grande maioria escolheu este regime como o que melhor serve os seus interesses (82,9%).

Outro dos aspectos bastante claros e relevantes deste estudo é o facto de a esmagadora maioria dos professores revelarem interesse (97,6%) em frequentar no futuro formação no regime de *blended learning*, sendo que mesmo os docentes que não manifestaram esse interesse, ainda assim, o aconselham (100%).

Não se verificou qualquer relação entre as competências tecnológicas e outras variáveis.

## 7. CONCLUSÕES

A introdução de ambientes de aprendizagem *online* num contexto de formação contínua de professores, poderá dar resposta a muitos dos problemas que os docentes sentem a este nível, nomeadamente à falta de tempo e razões de ordem financeira. A aposta dos Centros de Formações das Escolas Associadas (CFAE's) neste tipo de ensino, pode revelar-se uma aposta ganha, indo ao encontro das necessidades dos docentes, ao mesmo tempo que poderá proporcionar um ensino mais motivador e mais eficaz.

A conceção da ação de formação *online* deve ser centrada no formando/professor, querendo isto dizer que as matérias a abordar terão de ter uma ligação simbiótica entre as mesmas e as suas práticas letivas e ao mesmo tempo a sua aplicabilidade no seu quotidiano enquanto docentes. Deve igualmente ser pensada numa lógica construtivista, levando o formando a encontrar solução para os problemas apresentados. Aconselha-se a utilização de estratégias e materiais diversificados de forma a ir de encontro aos diferentes estilos de aprendizagem dos formandos/professores.

## 8. DESENVOLVIMENTOS FUTUROS

Como desenvolvimentos futuros prevê-se investigar: i) a forma como as ferramentas *Web 2.0* trabalhadas durante a formação, foram aplicadas em contexto de sala de

aula, com os alunos ii) os impactos nas aprendizagens dos alunos e níveis de interação com a comunidade escolar iii) em que partes dos currículos das disciplinas foram integradas as ferramentas da *Web 2.0* apreendidas durante a formação.

## REFERÊNCIAS

- Amiguinho, A. (1992). *Viver a Formação, Construir a Mudança*. Lisboa: Educa/ICE.
- Bonk, C. J. & Graham, C. R. (Eds.). (2006). *Handbook of blended learning: Global Perspectives, local designs*. San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing.
- Collis, B. & Moonen, J. (2001). *Flexible learning in a digital world: Experiences and expectations*. London: Kogan-Page.
- Cortês, L. (1991). Formação: algumas expectativas e limites. *Inovação*, 4 (1), 93-99.
- Costa, L.; Junqueira, V.; Martinho, C.; Fecuri, J. (2003). *Redes – uma introdução às dinâmicas da conectividade e da auto-organização*. Disponível em: [www.sits2008.org.br/oktiva.net/anexo/81423](http://www.sits2008.org.br/oktiva.net/anexo/81423). Acesso em: 10/03/12.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Driscoll, M. (2002). Blended learning: Let's get beyond the hype. *E-Learning*, 3(3), p. 54.
- Dziuban, C., Hartman, J., Juge, F., Moskal, P., & Sorg, S. (2006). Blended learning enters the mainstream. In C. J. Bonk & C. R. Graham (Eds.), *The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs* (pp. 195-208). San Francisco, CA: Pfeiffer.



- Forte, A. (2005). *Formação Contínua: contributos para o desenvolvimento profissional e para a (re)construção da(s) identidade(s) dos professores do 1.º CEB*. Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/5544>. Acesso em: 12/03/12
- Garrison, R. & Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *Internet and Higher Education*, 7. p. 95-105.
- Gomes, M. J. (2004). *Educação a distância. Um estudo de caso sobre a formação contínua de professores via Internet*. Braga: Universidade do Minho
- Gonçalves, J. (2000). *Ser Professora do 1.º Ciclo – Uma carreira em análise*. Lisboa: FPCEUL, Tese de Doutoramento
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (1992). Introduction. In A. Hargreaves & M. Fullan (eds.). *Understanding Teacher Development*. New York, Teachers College Press, 1-19
- Jorge, I. (2010). Comunicação mediada por computadores em ambientes de aprendizagem formal: tendências da investigação: de Henri, 1991 a Fini & Molino, Maio de 2010. *Atas do ticEDUCA2010: I Encontro Internacional TIC e Educação, Inovação curricular com TIC*. (Edição em CD-ROM). Livro de resumos, p. 73.
- Lotito, M. (2005). *Comunidade Virtual De Aprendizagem: O Ambiente do Portal Educarede*, Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/104tcc1.pdf>. Acesso em: 10/03/12.
- Meirinhos, M. (2006). *Desenvolvimento profissional docente em ambientes colaborativos de aprendizagem a distância: estudo de caso no âmbito da formação contínua* Tese de doutoramento disponível em <http://hdl.handle.net/1822/6219>. Acesso em 12/03/12

- Moore, A. B., Brooks, R. (2000): Learning Communities and Community Development: Describing the Process. Learning Communities: *International Journal of Adult and Vocational Learning*, 1, 1-15. Consultado em 2 de fevereiro de 2012 em: <http://www.crlra.utas.edu.au/Pages/journal/index.html>
- Nias, J. (2001). Reconhecimento e apoio do envolvimento emocional dos professores no seu trabalho. In : M. Teixeira (Org.) *Ser professor no limiar do sec. XXI*. Porto: ISET.
- Nóvoa, A. (1991). Concepções e práticas de formação contínua de professores. In: *Formação contínua de professores: realidades e perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In: António Nóvoa (Org.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, pp. 15-31
- Pacheco, J. & Flores, A. (1999). *Formação e Avaliação de Professores*. Porto: Porto Editora
- Rovai, A.P, & Jordan, H.P. (2004). Blended Learning and Sense of Community: A comparative analysis with traditional and fully *online* graduate courses. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 5(2).
- Tsai, C., Shen, P., & Tsai, M. (2011). Developing an Appropriate Design of Blended Learning with *Web-Enabled* Self-Regulated Learning to Enhance Students' Learning and Thoughts regarding Online Learning. *Behaviour & Information Technology*, 30(2), 261-271.

Wenger, E., White, N. & Smith, J. (2009). Digital Habitats: stewarding technology for communities. Portland, OR: CPsquare.