

**UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**



**Ambientes Online, Tecnologias e CFAEs: um estudo sobre
soluções em b-learning para a formação de professores**

Anabela Rodrigues da Rocha

Dissertação

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Área de especialização em Educação e Tecnologias Digitais

2015

**UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**



**Ambientes Online, Tecnologias e CFAEs: um estudo sobre
soluções em b-learning para a formação de professores**

Anabela Rodrigues da Rocha

Dissertação orientada pela Professora Doutora Neuza Sofia Guerreiro Pedro

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Área de especialização em Educação e Tecnologias Digitais

2015

AGRADECIMENTOS

A todos os que possibilitaram e ajudaram, de alguma maneira, na concretização desta investigação.

Aos diretores, formadores e formandos dos centros de formação da associação de escolas da Beira Interior e do Alto Tejo, pela colaboração.

Ao ex-diretor do centro de formação da associação de escolas da Beira Interior, professor José Luís Adriano, pela sua cooperação, participação e apoio.

À professora Ana Isabel Ricardo Gonçalves Pedro, pelo seu contributo.

À minha orientadora Professora Neuza Sofia Guerreiro Pedro, pela sua disponibilidade, persistência, colaboração e pelas palavras motivadoras que contribuíram para intensificar as forças nos momentos mais difíceis.

A toda a família e amigos, sem exceção, uma vez que sem eles não seria quem sou.

Ao José Luís Antunes pelo seu carinho, paciência e apoio incondicional.

RESUMO

A formação contínua de professores desenvolvida a distância suprime as limitações temporais e espaciais, mas exige planeamento, estratégias e sistemas de suporte mais rigorosos do que a presencial. Os Centros de Formação associados às escolas/agrupamentos (CFAEs) têm de se adaptar a modalidades mais inovadoras e nortear o seu projeto de trabalho para a realidade atual dos docentes, escola e comunidade e, em simultâneo, encontrarem mecanismos para, num futuro próximo, se autofinanciarem. Tendo os CFAEs como objeto de estudo, esta investigação, realizada em 2014, foi desenvolvida com base numa abordagem qualitativa de análise de dados, onde se empregou a técnica de entrevista em focus group a um grupo de colaboradores do CFAE do Alto Tejo. O grupo foi selecionado de acordo com o objetivo da investigação, abrangendo indivíduos com perfis distintos (diretor, formadores e formandos), com o propósito de compreender as diferenças nas suas perceções acerca do funcionamento atual do centro e o que seria útil alterar ou reformular, de forma a desenvolver um plano de ação para implementação de formação docente a distância. Inicialmente, recolheram-se informações a partir de i) análise documental da legislação relacionada com a formação contínua de professores, ii) o estudo dos recursos existentes nos CFAEs e iii) modelos já existentes. Do tratamento desta informação, surgiram dados que permitiram construir o guião de entrevista que serviu de instrumento de recolha de dados na aplicação do focus group. Os dados recolhidos foram organizados e catalogados pelo uso da análise de conteúdo e os resultados daí obtidos foram tratados e interpretados com vista à definição de linhas orientadoras para a implementação de um plano de formação em *b-learning*. Ao longo do estudo, verificou-se que ainda se impõem restrições à introdução da modalidade de ensino a distância nos planos de

formação dos CFAEs mas as orientações apresentadas nesta investigação fornecem sugestões que poderão ajudar na construção de planos de ação neste domínio.

Palavras-Chave: Formação contínua de professores, E-learning, B-learning, Plano de ação

ABSTRACT

Teacher's continuous training developed at a distance eliminates temporal and spatial limitations, but requires planning, strategies and support systems stricter than the presential one. Training Centers associated to schools/groups (CFAEs) have to adapt to more innovative modalities and set their work project towards the current reality of teachers, school and community and, at the same time, they must find ways to self-finance themselves in a near future. Having the CFAEs as an object of study, this research, carried out in 2014, was developed based on a qualitative data analysis approach where the focus group technique was applied to a CFAE Alto Tejo group of collaborators. The group was selected according to the research's objective, including individuals with different profiles (director, trainers and trainees) aiming at understanding the differences in their perceptions of the center's current functioning and what would be useful to change or redesign in order to develop a action plan for the implementation of teacher education at a distance. Initially information was gathered from i) documental analysis of legislation related to continuous teacher training, ii) the study of existing resources in CFAEs and iii) existing models. From the treatment of this information new data appeared that allowed the construction of the interview guideline that was used as a data collection tool in the application of the focus group. The collected data was organized and catalogued through the use of content analysis and the results thus obtained were treated and interpreted in order to define the guidelines for the implementation of a training plan in b-learning. Throughout the study it was found that restrictions to the introduction of the modality of teaching at a distance in the training plans of CFAEs are still imposed, but the guidelines presented in this research give helpful hints in the construction of action plans in this area.

Keywords: Teacher's continuous training, E-learning, B-learning, Action plan

ÍNDICE

CAPITULO I - INTRODUÇÃO	1
CAPITULO II - ENQUADRAMENTO E CONTEXTUALIZAÇÃO	4
As Necessidades de Formação	4
O Estatuto da Carreira Docente e a Formação	6
O Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores	10
Os CFAEs.....	11
Do <i>E-learning</i> ao <i>B-learning</i>	12
Ensino a Distância e Formação a Distância enquanto realidades presentes na formação superior e profissional	15
Normalização de Ações de Formação a Distância	23
CAPITULO III - PROBLEMA E QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO	26
Problema	27
Questões de Investigação	27
CAPITULO IV - METODOLOGIA	29
Abordagem Metodológica.....	29
Caraterização dos Participantes.....	36
Recolha de Dados.....	37
Análise e Tratamento dos Dados.....	40
CAPITULO V - ANÁLISE DOS RESULTADOS	43
Tratamento dos Resultados e sua Interpretação	44
CAPITULO VI - LINHAS ORIENTADORAS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DE UM PLANO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM REGIME <i>B-LEARNING</i>	70
CAPITULO VII - CONCLUSÕES	81
REFERÊNCIAS	85
LEGISLAÇÃO	93

ANEXOS	94
Anexo A: Carta de solicitação de colaboração ao diretor do CFAE do Alto Tejo.....	95
Anexo B: Guião da entrevista	96
Anexo C: Matrizes de dupla entrada.....	102

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Ciclo da qualidade do <i>e-learning</i> (retirado de TecMinho, 2014, p. 4)	24
---	----

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Situação atual da formação contínua de professores e dos centros de formação.....	49
Gráfico 2 - Potencialidades e possíveis dificuldades na implementação desta modalidade de formação.....	55
Gráfico 3 - Necessidades técnicas de apoio à formação a distância.....	59
Gráfico 4 - Fatores motivacionais	61
Gráfico 5 - Necessidades pedagógicas essenciais à formação a distância	64
Gráfico 6 - Recursos humanos de auxílio e coadjuvação necessários para a formação a distância	66
Gráfico 7 - Necessidades financeiras de apoio à formação a distância	68

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Caracterização dos Participantes	37
Tabela 2 - Situação atual da formação contínua de professores e dos centros de formação	45
Tabela 3 - Potencialidades e possíveis dificuldades na implementação desta modalidade de formação.....	51
Tabela 4 - Necessidades técnicas de apoio à formação a distância (Conhecimentos na área das TIC).....	57
Tabela 5 - Fatores motivacionais	60
Tabela 6 - Necessidades pedagógicas essenciais à formação a distância.....	63
Tabela 7 - Recursos humanos de auxílio e coadjuvação necessários para a formação a distância	65
Tabela 8 - Necessidades financeiras de apoio à formação a distância	66

CAPITULO I - INTRODUÇÃO

Encontramo-nos inseridos numa sociedade plenamente tecnológica que fomenta uma troca de informação mais rápida e objetiva, entre as pessoas, modelando as suas atitudes, pensamentos e conceções.

Com o surgimento da internet, apareceram novas tecnologias que potenciaram a comunicação em rede e fomentaram o trabalho colaborativo e a troca de informações que fazem despertar novos conhecimentos e competências entre os envolvidos.

A área da educação foi uma das privilegiadas. Com as novas tecnologias da informação e comunicação e a internet surgiram abordagens inovadoras entre as quais ensino e formação *online*.

A criação de ambientes virtuais de aprendizagem veio permitir aos participantes a troca de informações e experiências, ficando a gestão do conhecimento dependente do livre arbítrio de cada um.

Já se realizam muitas atividades, em casa, apenas com um clique: comprar, ler, realizar marcações em diversas áreas, pesquisar, estudar, comunicar, etc. E por que não formar?

A formação a distância, suportada por ambientes *online*, cria novas perspectivas ao formando, proporciona o aumento dos seus conhecimentos, permite uma rápida emissão e distribuição de conteúdos e a flexibilização dos vetores tempo e espaço.

A sétima alteração do Estatuto da Carreira Docente e o fim do financiamento proveniente do Quadro Comunitário de Apoio impulsionaram mudanças na Formação Contínua de Professores, ficando a incógnita sobre a sobrevivência económica dos Centros de Formação. A aposta num plano orientado para a formação a distância pode

ser uma estratégia para o sucesso e para a viabilidade dos Centros de Formação associados às escolas/agrupamentos (CFAEs).

Contudo, os CFAEs têm de se adaptar a modalidades mais inovadoras e nortear o seu projeto de trabalho para os docentes, a escola e para a comunidade e, em simultâneo, encontrarem mecanismos para, num futuro próximo, se autofinanciarem.

Este estudo, no âmbito do Mestrado em Educação na área de especialização em Educação e Tecnologias Digitais, cujo tema é a “Ambientes Online, Tecnologias e CFAEs: um estudo sobre soluções em *b-learning* para a formação de professores” pretende analisar as necessidades técnicas, humanas, pedagógicas e financeiras para a definição e organização das linhas orientadoras de um plano de formação em regime de *blended-learning*, no contexto da formação profissional de docentes do ensino básico e secundário.

A parte empírica da investigação desenvolveu-se no CFAE do Alto Tejo, onde a autora colabora.

A tese está dividida em sete capítulos, em que o primeiro corresponde à introdução que apresenta uma súmula do âmbito do projeto.

O capítulo dois contém a revisão de literatura que permitiu entender as conceções mais relevantes do cerne do estudo e divide-se em sete partes. Inicialmente, descreve a influência das necessidades de formação num plano de formação. O segundo ponto apresenta os aspetos mais importantes, relacionados com a formação, presentes no estatuto da carreira docente e que influenciam a progressão e avaliação dos professores. Em terceiro lugar, referenciamos os pontos mais relevantes do regime jurídico da formação contínua de professores. No quarto ponto, narra-se o papel que os CFAEs têm na construção e implementação dos planos de formação. No quinto ponto,

são apresentadas as modalidades *e-learning* e *b-learning* e as suas potencialidades para o ensino e a formação. No sexto ponto, são referidos alguns modelos de aplicação das metodologias de ensino *e-learning* e *b-learning* na formação. No último ponto, é apresentado um conjunto de indicadores de referência para a qualidade que se deve ter em atenção quando se pretende organizar e construir ações em formato de *e-learning*.

No capítulo três, é mostrado o propósito do projeto e os respetivos objetivos.

No capítulo quatro, é apresentada a caracterização dos participantes no estudo e é exposta a metodologia aplicada nesta investigação, bem como os procedimentos utilizados na recolha, análise e tratamento dos dados.

O capítulo cinco descreve o processo da análise dos dados, elucidando acerca de como se realizou o tratamento dos dados recolhidos e a sua interpretação.

No capítulo seis, são descritas as linhas de orientação para implementação de um plano de formação em *b-learning*.

No último capítulo, estão referenciadas as conclusões, uma reflexão crítica sobre este trabalho e sugestões para novas investigações.

Pretende-se que esta investigação contribua para a pesquisa das temáticas da formação contínua de professores a distância, que defina guias para a construção de planos que integrem a modalidade de ensino *e/b-learning* e que apresente práticas adequadas para formadores e formandos. Desta forma, espera-se que esta investigação seja uma mais-valia para os CFAEs, que fomente a reflexão no momento de organizar e planear ações e que os motive para a integração de mais uma modalidade de ensino nos planos de formação, apesar dos custos que isso possa implicar.

CAPITULO II - ENQUADRAMENTO E CONTEXTUALIZAÇÃO

Neste capítulo, serão expostos os conceitos basilares da presente investigação, nomeadamente a necessidade e a importância da formação contínua para o docente e a relevância dos CFAEs e da formação a distância. Será realizada uma análise do quadro legislativo, nomeadamente da lei de bases do sistema educativo, do estatuto da carreira docente e da avaliação do desempenho docente. As conceções e princípios teóricos irão servir de linhas orientadoras para a produção de um guião de entrevista e para a análise e interpretação dos resultados.

As Necessidades de Formação

A sociedade atual coloca, cada vez mais, novas exigências aos profissionais de educação, algumas das quais podem ser resolvidas pelo envolvimento em ações de formação contínua.

A formação contínua tem como funções a aquisição de novos conhecimentos e o desenvolvimento de competências, relacionando as práticas formativas com os contextos profissionais dos professores.

Simões (2011) refere que a formação contínua também aperfeiçoa as aptidões já adquiridas pelos docentes.

Os planos de formação dos CFAEs são construídos a partir dos planos de formação das escolas e/ou agrupamentos associadas que, por sua vez, devem ser elaborados de acordo com as necessidades das instituições e dos respetivos docentes.

Mas, segundo Santos (2014), o planeamento e a concretização de uma ação de formação está dependente da procura, das expetativas e das carências dos intervenientes: CFAEs, escolas e/ou agrupamentos, formandos, formadores.

Ketele, Chastrette, Cros, Mettelin e Thomas (1994, citados por Santos, 2014, p. 15), definem como fundamentais os seguintes princípios:

- uma ação é organizada de acordo com um determinado tema se é requerida por necessidade de alguém, docente ou escolas e/ou agrupamentos (procura de formação);
- uma ação pode solucionar falhas ou compensar o desfasamento entre o que se tem e o que se deseja (necessidade de formação);
- as expetativas podem camuflar o reconhecimento imediato das reais necessidades;
- as expetativas dos docentes que frequentarão uma ação de formação podem não estar ajustadas ao pedido requerido;
- as necessidades dos docentes podem não estar em consonância com as necessidades das organizações (escolas e/ou agrupamentos).

Não há uma intervenção eficaz para determinar as necessidades de formação, existe sim, um método complexo de criar um plano que satisfaça as necessidades resultantes do estudo do objetivo da formação, do que se pretende alcançar, das necessidades apresentadas pelos docentes e escolas e/ou agrupamentos e das suas expetativas.

Duarte (2009a) diz que o desejável é ter organizações modernas e úteis que disponibilizem formação contínua que colmate as carências dos professores e

proporcione o progresso profissional e pessoal do docente, satisfazendo a sua necessidade de ser um melhor profissional ou pelo menos aperfeiçoar as suas práticas.

O Estatuto da Carreira Docente e a Formação

O estatuto da carreira docente estipula que o pessoal docente tem o direito de ter formação gratuita para apoio à sua prática docente. Segundo o n.º 2, do artigo 4.º, do decreto-lei n.º 41/2012 de 21 de fevereiro, do estatuto da carreira docente, atualmente em vigor, um de entre os diversos direitos profissionais que o pessoal docente pode usufruir é o “direito à formação e informação para o exercício da função educativa” (p. 834).

O mesmo documento refere, no artigo 6.º:

“1 — O direito à formação e informação para o exercício da função educativa é garantido:

- a) Pelo acesso a ações de formação contínua regulares, destinadas a atualizar e aprofundar os conhecimentos e as competências profissionais dos docentes;
- b) Pelo apoio à autoformação dos docentes, de acordo com os respetivos planos individuais de formação.

2 — Para efeitos do disposto no número anterior, o direito à formação e informação para o exercício da função educativa pode também visar objetivos de reconversão profissional, bem como de mobilidade e progressão na carreira.” (p. 834).

O planeamento, coordenação e avaliação global da formação do pessoal docente é da responsabilidade do membro do Governo responsável pela área da educação (artigo 11.º, do decreto-lei n.º 41/2012 de 21 de fevereiro), desenvolvendo-se em consonância com os princípios gerais definidos no artigo 33.º, da lei n.º 49/2005 de 30 de agosto:

- “a) Formação inicial de nível superior, proporcionando aos educadores e professores de todos os níveis de educação e ensino a informação, os métodos e as técnicas científicas e pedagógicas de base, bem como a formação pessoal e social adequadas ao exercício da função;
- b) Formação contínua que complemente e atualize a formação inicial numa perspetiva de educação permanente;
- c) Formação flexível que permita a reconversão e mobilidade dos educadores e professores dos diferentes níveis de educação e ensino, nomeadamente o necessário complemento de formação profissional;
- d) Formação integrada quer no plano da preparação científico-pedagógica quer no da articulação teórico-prática;
- e) Formação assente em práticas metodológicas afins das que o educador e o professor vierem a utilizar na prática pedagógica;
- f) Formação que, em referência à realidade social, estimule uma atitude simultaneamente crítica e atuante;
- g) Formação que favoreça e estimule a inovação e a investigação, nomeadamente em relação com a atividade educativa;
- h) Formação participada que conduza a uma prática reflexiva e continuada de autoinformação e autoaprendizagem.” (p. 5133).

Dentro deste contexto, a formação contínua tem como objetivo garantir ao pessoal docente, além da progressão na carreira e de mobilidade (de acordo com estatuto da carreira docente), também a modernização, o melhoramento, a reconversão e o apoio à atividade profissional, devendo esta ser projetada de modo a fomentar o desenvolvimento das aptidões profissionais do docente, como se encontra referido no artigo 15.º do decreto-lei n.º 41/2012 de 21 de fevereiro.

No mesmo decreto-lei, no n.º 1 do artigo 16.º, é mencionado que os agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas devem diagnosticar as necessidades de formação dos respetivos docentes e, a partir da análise dos resultados, elaborarem os planos de formação. Os diversos planos de formação das escolas associadas a um determinado CFAE comporão o plano de formação/ação contínua do respetivo centro. Mas, o n.º 2, do mesmo artigo ressalva que a formação de iniciativa individual do docente deve ser considerada na frequência das ações de formação contínua desde que esta auxilie no seu progresso profissional.

Apesar de, atualmente, a progressão na carreira docente se encontrar congelada, todo o docente tem de elaborar e entregar, para posterior avaliação, um relatório de autoavaliação (artigo 16.º, do decreto regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, diploma da avaliação de desempenho). Este documento tem de ser entregue no final do ano letivo, em data agendada previamente pela direção e, deve conter uma reflexão sobre a atividade desenvolvida nesse ano. Este relatório deve ser construído segundo determinados critérios, definidos no diploma da avaliação de desempenho e tem de incidir em pontos predefinidos, como consta no ponto 2, do artigo 19.º. Um destes tópicos é “a formação realizada e o seu contributo para a melhoria da ação educativa” (p. 858), que é avaliada na dimensão “formação contínua e desenvolvimento profissional” (p. 858), correspondendo a uma ponderação de 20% da classificação final

do docente (alínea c, do ponto 2, do artigo 21.º, do decreto regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro).

O estatuto da carreira docente define, também, que o direito à progressão ao escalão seguinte depende da análise cumulativa dos seguintes requisitos definidos no ponto 2, do artigo 37.º, do decreto-lei n.º 41/2012 de 21 de fevereiro:

- “a) Da permanência de um período mínimo de serviço docente efetivo no escalão imediatamente anterior;
- b) Da atribuição, na última avaliação do desempenho, de menção qualitativa não inferior a Bom;
- c) Da frequência, com aproveitamento, de formação contínua ou decursos de formação especializada, pelos docentes em exercício efetivo de funções em estabelecimentos de ensino não superior durante, pelo menos, metade do ciclo avaliativo, num total não inferior a:
 - i) 25 horas, no 5.º escalão da carreira docente;
 - ii) 50 horas, nos restantes escalões da carreira docente.” (p. 830).

Pelo exposto, verifica-se que é de todo conveniente que o docente frequente ações de formação, com aproveitamento, que cumpram as regras definidas na progressão na carreira docente para que o mesmo satisfaça todos os requisitos no momento de um futuro descongelamento das carreiras, além de colmatarem as suas necessidades profissionais de modo a melhorar as suas práticas pedagógicas e conferir mais qualidade na atuação profissional.

O Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores

O decreto-lei n.º 22/2014 de 11 de fevereiro institui o regime jurídico da formação contínua de professores e fixa o respetivo sistema de coordenação, administração e apoio.

Segundo o artigo 3.º, deste decreto-lei, os princípios nos quais se baseia a formação contínua de professores são:

- “a) Promoção da melhoria da qualidade do ensino e dos resultados do sistema educativo;
- b) Contextualização dos projetos de formação e da oferta formativa;
- c) Adequação às necessidades e prioridades de formação das escolas e dos docentes;
- d) Valorização da dimensão científica e pedagógica;
- e) Autonomia científico -pedagógica das entidades formadoras;
- f) Cooperação institucional entre estabelecimentos do ensino básico e secundário, instituições de ensino superior e associações científicas e profissionais;
- g) Promoção de uma cultura de monitorização e avaliação orientada para a melhoria da qualidade do sistema de formação e da oferta formativa.” (p. 1287).

No mesmo documento, no artigo 6.º, encontram-se definidas as modalidades de ações de formação: cursos de formação, oficinas de formação, círculos de estudos, ações de curta duração. Além destas opções, pode ser requerido ao Conselho Científico - Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC) a creditação das modalidades de estágio e ou de projeto, a título individual ou num grupo, com um máximo de sete elementos. A

regulamentação específica das modalidades de formação contínua é da responsabilidade do CCPFC.

As ações nas modalidades de cursos de formação, oficinas de formação, círculos de estudos têm de ter uma duração mínima de 12 horas e devem ser acreditadas pelo CCPFC. As ações de curta duração têm uma duração mínima de três horas e máxima de seis horas.

Os CFAEs

Os CFAEs foram concebidos com o objetivo de ajudar na formação contínua, na estimulação da autoformação, no exercício da investigação, na renovação educacional e na motivação para a troca e difusão de experiências pedagógicas.

Em julho de 2008 houve reorganização da rede dos CFAEs que foi demarcada pelo número de professores necessários para dar resposta aos pedidos das escolas e do sistema e que possibilitasse a constituição de turmas de formação das áreas curriculares distintas (despacho nº 18039/2008). Os atuais CFAEs resultaram da associação de escolas de uma determinada área geográfica ou de várias.

É reconhecida a aptidão, aos CFAEs, para a execução de ações de formação não especializada, particularmente redirecionadas para a formação contínua do pessoal docente e não docente das escolas públicas e de outras instituições do ensino não superior.

Os CFAEs têm autonomia pedagógica, contudo devem ter em atenção as diretrizes superiores tanto do Ministério como do CCPFC. Os CFAEs dependem jurídica, financeira e administrativamente da escola sede.

O despacho nº 2609/2009 veio atribuir novas funções aos CFAEs, nomeadamente como entidades gestoras de formação. Iniciam a sua cooperação com as escolas/agrupamentos associados, na construção dos respetivos planos de formação que servirão de base para a elaboração de um plano de ação do CFAE. Este plano de ação deve ter sempre presente uma análise das necessidades, abrangendo todo o público ao qual se destina.

Uma grande barreira à ação dos CFAEs é a sua falta de autonomia financeira e a ausência de um estatuto jurídico e administrativo próprio que lhes forneçam uma identidade jurídica e lhes permita estruturar planos de formação/ação que satisfaçam as necessidades do pessoal docente e não docente e das escolas/agrupamentos.

Atualmente, os CFAEs estão dependentes das parcerias que realizam e da bolsa de formadores internos, sem prejuízo da utilização de formadores externos. Estão a surgir alguns CFAEs que oferecem ações custeadas pelos formandos.

Do *E-learning* ao *B-learning*

Ao falar em formação a distância, emergem conceitos como o *e-learning* (*electronic learning*) e o *b-learning* (*blended learning*).

A definição de *e-learning* é tão simples ou tão complicada que é descrita de forma distinta por diferentes autores, com referem Lima e Capitão (2003, p. 35). Esta diferenciação deriva da ênfase dada, pelos autores, a aspetos tecnológicos e/ou pedagógicos, como mostrou Gomes (2005).

Lagarto (2009, citado por Caridade, 2012, p. 7) diz que, através da utilização de tecnologias disponíveis na Internet, o *e-learning* possibilita a aquisição de novos saberes e melhora as aptidões dos formandos e até das organizações.

Para Littlejohn e Pegler (2007, p. 16) *e-learning* é um termo que engloba aprendizagem mediada por computador, em rede e *online*, e ensino baseado na *web*.

Duggleby (2002) define conceitos distintos para o *e-learning* (ou formação *online*) e para educação a distância. Segundo este autor, formação *online* é um ensino a distância no qual é utilizada tecnologia em rede, em que os materiais se encontram disponíveis para todos, permitindo o desenvolvimento de uma comunidade de aprendizagem idêntica à da formação presencial. A educação a distância é descrita como uma aprendizagem em que os participantes não se encontram no mesmo espaço físico e que se realiza através do envio de correspondência como livros, CD's e DVD's (Duggleby, 2002).

Dias e Gomes (2004) declaram que o *e-learning* tem em consideração muitos dos pressupostos da educação a distância e também as transformações, preconizadas pelo desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação, no processo de ensino e de aprendizagem a distância. Segundo as autoras, o *e-learning* combina características intrínsecas à educação a distância com a comunicação e interação, via Internet, entre os participantes, numa ótica económica e tecnológica, bem como numa potencial estratégia pedagógica especialmente apropriada para a formação de adultos.

Clark e Mayer (2011, p. 8) mencionam que o *e-learning* é a instrução disponibilizada num dispositivo digital (computador ou dispositivo móvel), destinada a apoiar as aprendizagens possuindo as seguintes características: são utilizados CD's, Internet ou Intranet; inclui conteúdo pertinente para o objetivo da aprendizagem; usa componentes de multimédia, como palavras e imagens, para transmitir conteúdo; emprega métodos pedagógicos para promover a aprendizagem, tais como exemplos, aplicações práticas e feedbacks; pode ser ministrada por um tutor (*e-learning* síncrono) ou pode ser arquitetada de forma ser a explorada de modo autónomo (*e-learning*

assíncrono); e permite desenvolver a construção de novos conhecimentos e competências relacionados com os objetivos da aprendizagem individual, ou melhorar o desempenho das organizações.

Pedro (2014) refere que o *e-learning* já não é um só conceito mas sim uma classe de conceitos, um hiperónimo. “*E-learning* é um conjunto de práticas inovadoras de ensino mediado por ambientes *online* e tecnologias digitais” (Pedro, 2014).

No *e-learning*, o essencial não é a tecnologia, mas o modo como se transmite o conhecimento, como dizem Lima e Capitão (2003). O mais relevante no *e-learning* é o conhecimento adquirido pelo aluno ao longo da sua aprendizagem nesta modalidade de ensino.

Esta metodologia de ensino também tem desvantagens. A desumanização do ensino (falta de contacto humano) e a necessidade de se ter equipamento adequado são algumas dessas limitações (Júnior & Coutinho, 2007).

A necessidade de associar a componente presencial ao *e-learning* fez surgir o *b-learning*.

O *b-learning* perspectiva-se assim como ensino misto, combina o ensino à distância (*e-learning*) com sessões presenciais. Figueiredo (2009) refere que este ensino procura aproveitar o melhor do ensino tradicional e do *e-learning*. A maior parte dos conteúdos pode ser transmitida de forma síncrona ou assíncrona, no entanto, esta modalidade exige encontros presenciais, permitindo troca de experiências, ligações mais humanizadas entre os intervenientes e a realização de dinâmicas de grupo.

Lima e Capitão (2003) entendem que o *b-learning* designa uma aprendizagem híbrida e Fernandes (2006) defende que “o sucesso presente e futuro do ensino a

distância encontra-se na conjugação equilibrada das tecnologias com as metodologias.”
(p. 21).

Ensino a Distância e Formação a Distância enquanto realidades presentes na formação superior e profissional

O *e-learning* é reconhecido, pela sua relevância na formação e na educação, pelas instituições de ensino, setores empresariais, de formação e governamentais, dadas as suas potencialidades nas áreas da educação e da interatividade (Júnior & Coutinho, 2007).

Na segunda alteração à lei de bases do sistema educativo, lei n.º 49/2005 de 30 de agosto, está referenciado na alínea d), no ponto 1, do artigo 19.º que o ensino a distância (EaD) é uma das modalidades especiais de educação escolar.

Na mesma lei, no ponto 2, do artigo 24.º, está deliberado que “O ensino a distância terá particular incidência na educação recorrente e na formação contínua de professores.” (p. 5131).

Segundo Pedro, Lemos e Wünsch (2010, citados por Gonçalves, 2011), já existe um grande número de instituições (principalmente do ensino superior) que utilizam e investem nos “sistemas virtuais de aprendizagem, nos recursos multimédia e nas iniciativas de aprendizagem *online (b/e-learning)*”, que possibilitam a implementação e o desenvolvimento de métodos de ensino/aprendizagem que orientam práticas inovadoras e colaboradoras.

A implementação do ensino a distância em algumas universidades portuguesas está a ser realizada de forma morosa, mas, após a sua aplicação, verifica-se ser uma modalidade eficiente, eficaz e cada vez com mais adeptos. Apresentam-se como

exemplo duas instituições do ensino superior nacional que utilizam o *e-learning* como modalidade de ensino.

Ainda que em expressão reduzida, a Universidade de Lisboa, disponibiliza já “atividades de ensino presencial onde as tecnologias são utilizadas como elemento de enriquecimento, outras modalidades híbridas de ensino (*b-learning*) bem como algumas iniciativas de educação totalmente a distância (Pedro, 2014). Lemos (2011) expôs uma investigação em que o objetivo foi analisar as expectativas e a satisfação de estudantes do Ensino Superior no primeiro Curso de Mestrado desenvolvido na Universidade de Lisboa, na área da educação, especialização em TIC e Educação, realizado em formato *e-learning*. Os resultados revelaram níveis de expectativas bastante elevados, relativamente ao curso no regime de *e-learning*, e igualmente níveis da satisfação altos após a frequência do mesmo.

Magano, Castro e Carvalho (2008) apresentam-nos o caso do Instituto Superior de Ciências Empresariais e do Turismo. Nesta instituição, o *e-learning*, após experiências com algumas disciplinas, foi integrado, de forma imediata, no processo ensino/aprendizagem da instituição, tendo sido eficazmente apropriado pelos alunos e docentes.

De igual modo, apresentam-se alguns exemplos de relevo a nível internacional. Segundo Wills (2006) menciona que, em 2002, era estimado que pelo menos 20% das universidades australianas dispusesse já de um plano estratégico de ensino a distância. A mesma autora refere que na Universidade de Wollongong, em 2006, foi definido um plano estratégico de *b-learning* com a utilização de um sistema de gestão da aprendizagem (LMS - *Learner Management System*), com o objetivo de mesclar o ensino e a tecnologia para criar comunidades de aprendizagem globais.

Wills e Bowles (2009) referem que a Universidade de Wollongong tem a fama, ao nível nacional e internacional, de ter sido uma das primeiras instituições a adotar cursos em formato de *e-learning*. Segundo os autores, a avaliação do plano estratégico apresentado por Wills (2006) demonstrou que esta modalidade veio para ficar. De acordo com o estudo, esta modalidade foi desenvolvida não a pensar numa nova forma de ensino a distância, mas tendo em mente que o ponto fulcral deste ensino é ser mais um método em que o aluno pode adquirir conhecimento e experiência com tecnologias e técnicas pedagógicas inovadoras.

Em 2001, a Universidade de Botswana (UB) implementou um projeto de *e-learning*. Esta iniciativa tinha como objetivo a utilização de tecnologias de *e-learning* na unidade de Tecnologia Educacional (EduTech) no Centro de Desenvolvimento Académico (CAD) para formar os docentes. Muitos membros do corpo docente da UB, como muitos académicos das instituições de ensino superior, não tinham experiência com esta modalidade de ensino e com as tecnologias anexas, tendo sido necessário formá-los e treiná-los para a construção de designs mais adequados, de planificações ajustadas e avaliações mais apropriadas aos cursos em formato de *e-learning* (Thurab-Nkhosi, Lee & Gachago, 2005). Devido a esta estratégia de preparação e incentivo para os docentes da UB, verificou-se, em maio de 2005, que 10% deles já usavam o *e-learning* nos seus processos de ensino e aprendizagem, como averiguaram Thurab-Nkhosi, Lee e Gachago (2005).

Por sua vez, a inclusão do *e-learning* na Universidade de Basel baseou-se numa abordagem de integração de diferentes aspetos: de metodologias e métodos de ensino, do desenvolvimento da organização, da equipa envolvida, da tecnologia e do mercado, (Bachmann e Dittler, s.d.). A estratégia utilizada para a introdução do *e-learning* na universidade foi definir que:

- como abordagem didática dever-se-ia colocar a qualidade à frente do aspecto económico;
- a utilização do *e-learning* seguiria uma ótica de modernização coordenada e ajustada com outras medidas;
- a introdução do *e-learning* seria como "mais um curso" do ensino universitário e não como uma medida especial;
- dever-se-ia alargar e ligar as competências, já existentes, para o *e-learning* e definir a sua integração nas estruturas existentes.

O investigador Bates (2007) descreve o plano estratégico de *e-learning* desenvolvido no politécnico de Southern Alberta Institute of Technology (SAIT), onde são relatados os métodos que a instituição desenvolveu para a aceitação do plano pela comunidade institucional e os fatores que facilitaram o processo. Foi fundamental, neste método, o cuidado que se teve com os objetivos, valores e princípios fundamentais, e com o desenvolvimento e formação do corpo docente para o sucesso da transição para o *e-learning* (Bates, 2007). O autor deixa muito claro que a estratégia da SAIT não foi eliminar o ensino presencial nem usar o *e-learning* como um complemento ao ensino na sala de aula. Bates (2007) afirma que não há uma única solução para o ensino, cada responsável por um programa académico deverá decidir a melhor mistura e distribuição entre o ensino presencial e o ensino a distância, tendo em atenção a natureza do conteúdo, o público-alvo, os recursos disponíveis e as aptidões a adquirir.

Mas, ao nível da educação nacional não universitária, já foi regulamentada “a modalidade de oferta educativa e formativa de Ensino a Distância para os alunos dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário” (ponto 1, do artigo 1.º, da portaria n.º 85/2014, de 15 de abril, p. 2435). De acordo com a mesma portaria, o EaD recorrerá

a sessões síncronas e assíncronas e pressupõe a utilização de uma plataforma digital, que será composta por salas de aula virtuais, dispostas de acordo com o ciclo de escolaridade, ano e público-alvo disponíveis. Só podem frequentar esta modalidade:

- “a) Alunos filhos de profissionais itinerantes que estão sujeitos a condições especiais de frequência escolar, dada a constante mobilidade das famílias;
- b) Alunos que não concluíram a escolaridade obrigatória que se encontram integrados em instituições particulares de solidariedade social que estabeleçam com a escola sede do ED protocolos visando assegurar o cumprimento daquela;
- c) Alunos matriculados que, por razões de saúde ou outras consideradas relevantes, se encontram impedidos de frequentar uma escola em regime presencial, durante e até ao limite do ano letivo que frequentam, obtido parecer favorável da DGE e, no caso do curso profissional, da ANQEP, I.P.” (ponto 1, do artigo 3.º, da portaria n.º 85/2014, de 15 de abril, p. 2435-2436).

Se o EaD está cada vez mais enraizado no ensino universitário nacional e internacional, se está legislado para o ensino básico dos 2.º e 3.º ciclos e secundário por que não assumir definitivamente a implementação e a regulamentação desta modalidade na formação contínua de professores?

A conjuntura política e social atual, aliada à falta de tempo dos docentes, estimulam, atualmente, a procura de formação mais eficiente, com menos desgaste financeiro e físico dos docentes e que propicie resultados mais expressivos.

A formação a distância é uma modalidade que cativa mais adeptos. As vantagens desta modalidade de aprendizagem são mais do que evidentes, como referem Gonçalves (2011) e Magano, Castro e Carvalho (2008):

- uma aprendizagem mais significativa;
- um ensino centrado no aluno e ajustado à sua disponibilidade, ao seu contexto de aprendizagem e ao seu ritmo;
- aprendizagem interativa e facilitadora num ambiente de aprendizagem acessível a todos, em qualquer lugar, a qualquer hora;
- formação com custos mais baixos;
- utilização de tecnologias digitais variadas e diversificadas, articuladas com outros recursos/materiais,
- ensino mais versátil.

O CCPFC já prevê a acreditação de cursos de formação especializada, realizados na modalidade de ensino a distância (CCPFC, 2014). No entanto, estes têm limitações quanto ao número de horas não presenciais. Pelo menos 20% da carga horária das componentes geral e específica, num mínimo de 60 horas, devem ser em regime presencial (CCPFC, 2014, p. 97). Esta modalidade de ensino deverá ser planeada em grupos/turma não superiores a 30 formandos. Estes cursos devem adotar um sistema do tipo tutorial para uma vigilância e acompanhamento metódicos da aprendizagem, em que cada formando terá um tutor à sua disposição (no máximo 7 formandos por tutor). Dadas as suas características, o seminário de projeto deve ser presencial ou por videoconferência. Também é presencial a avaliação das disciplinas e o desenvolvimento do projeto.

A criação de um plano de formação a distância tem de compreender, forçosamente, na sua conceção, investimento na investigação e na organização de ações

destinadas ao desenvolvimento de aptidões tecnológicas e pedagógicas de todos os envolvidos, como referencia Tassigny (2004).

O *e-learning* na formação profissional tem diversas vantagens, como mostra Mansos (2007). Ao nível organizacional, permite uma redução dos custos de formação e um controlo permanente dos resultados no decorrer das ações de formação a distância.

Ao nível pedagógico tem também benefícios:

- permite disponibilização dos recursos na plataforma de gestão do curso;
- potencializa a otimização da aprendizagem de muitos formandos;
- disponibiliza interatividade e motivação pedagógica;
- possibilita o controlo da aprendizagem e da sua evolução, ao ritmo de cada um.

Mansos (2007) concluiu que o *e-learning* e *b-learning* devem ser modalidades de formação a aplicar aos Centros de Formação Profissional de Gestão Participada. Estes modelos de formação têm bastantes potencialidades, nomeadamente na gestão da organização fornecedora de formação profissional, nos meios de interatividade proporcionados entre formandos-formadores e formandos-Novas Tecnologias de Informação e Comunicação de apoio e nas atividades pedagógicas, que devem ser usadas de forma ponderada.

Para o campo de ação da educação, podemos encontrar o programa Prof2000¹, validado e acreditado oficialmente pelo Ministério da Educação. Este projeto foi pioneiro na formação contínua de professores a distância e disponibiliza serviços de apoio à formação a distância e às tecnologias da informação e comunicação das escolas.

¹ <http://www.prof2000.pt/>

Gomes (2004) apresentou e estudou um curso de formação contínua de professores, o curso EASIC – Ensinar e Aprender na Sociedade da Informação e Comunicação, que envolvia duas componentes de ensino: a presencial e a distância, recorrendo à internet. Um panorama de formação adequado às necessidades dos envolvidos é a formação a distância, apoiada na partilha de conhecimento entre formando-formando e formador-formando, na valorização da interação, na gestão autónoma do tempo e na flexibilidade da aprendizagem, como concluiu Gomes (2004).

Oliveira (2013) dissecou o impacto da metodologia de ensino *b-learning* na formação contínua de professores, ao dinamizar quatro ações de formação, neste formato, para avaliar o grau de satisfação dos professores na frequência deste tipo de ações. Os resultados vieram demonstrar que os participantes estavam mais recetivos e satisfeitos com as ações de formação na modalidade de ensino *b-learning*, vindo reforçar a ideia de que esta abordagem não deve ser descurada. “É fundamental sensibilizar os Centros de Formação para a promoção e a integração das diferentes metodologias baseadas no ensino à distância na sua oferta educativa.” (Oliveira, 2013, p. 111).

Dentro da temática da formação a distância, Larsen (2013), no seu estudo, apresentou o projeto de construção de uma proposta formativa na modalidade *e-learning* para o Centro de Estudos de Gestão e Organização Científica (CEGOC). A CEGOC tem um serviço de formação a distância e irá disponibilizar, num futuro próximo, esta proposta de *e-learning*, no seu plano de formação.

Normalização de Ações de Formação a Distância

Uma ação de formação a distância, quando implementada, deverá seguir normas de qualidade rigorosas, de forma a ser credível aos níveis tecnológico, pedagógico e avaliativo, para organizadores, formandos e formadores.

A pensar na qualidade do *e-learning*, a TecMinho – Interface da Universidade do Minho - e a Quaternaire Portugal, no âmbito do projeto Panorama *e-Learning* Portugal 2013, elaborou a “Carta da Qualidade para o e-Learning” (TecMinho, 2014).

Este documento tem como objetivo ser uma referência para os organizadores da formação de cursos a distância, podendo ser utilizado, adaptado e ajustado às necessidades das instituições. Estão referenciados, nesta carta de qualidade, os conceitos que se devem ter sempre presentes, as perspetivas metodológicas e pedagógicas mais características do *e-learning* e um conjunto de indicadores de referência para a qualidade.

A carta apresenta um conjunto de domínios com as respetivas orientações que fomentam a credibilidade e o reconhecimento nesta modalidade de ensino da formação, além de reforçar que esta deve ser impreterivelmente regulamentada e, ao mesmo tempo, flexível. Os operadores e reguladores devem apresentar ações com normas, bem referenciadas, de qualidade.

Na figura 1 são apresentados os requisitos a ter em atenção na planificação de uma ação *online* e os respetivos critérios de qualidade. TecMinho (2014) também sugere uma lista pormenorizada de indicadores, distribuídos de acordo com os requisitos e critérios e respetivas fontes de verificação e documentos orientadores.

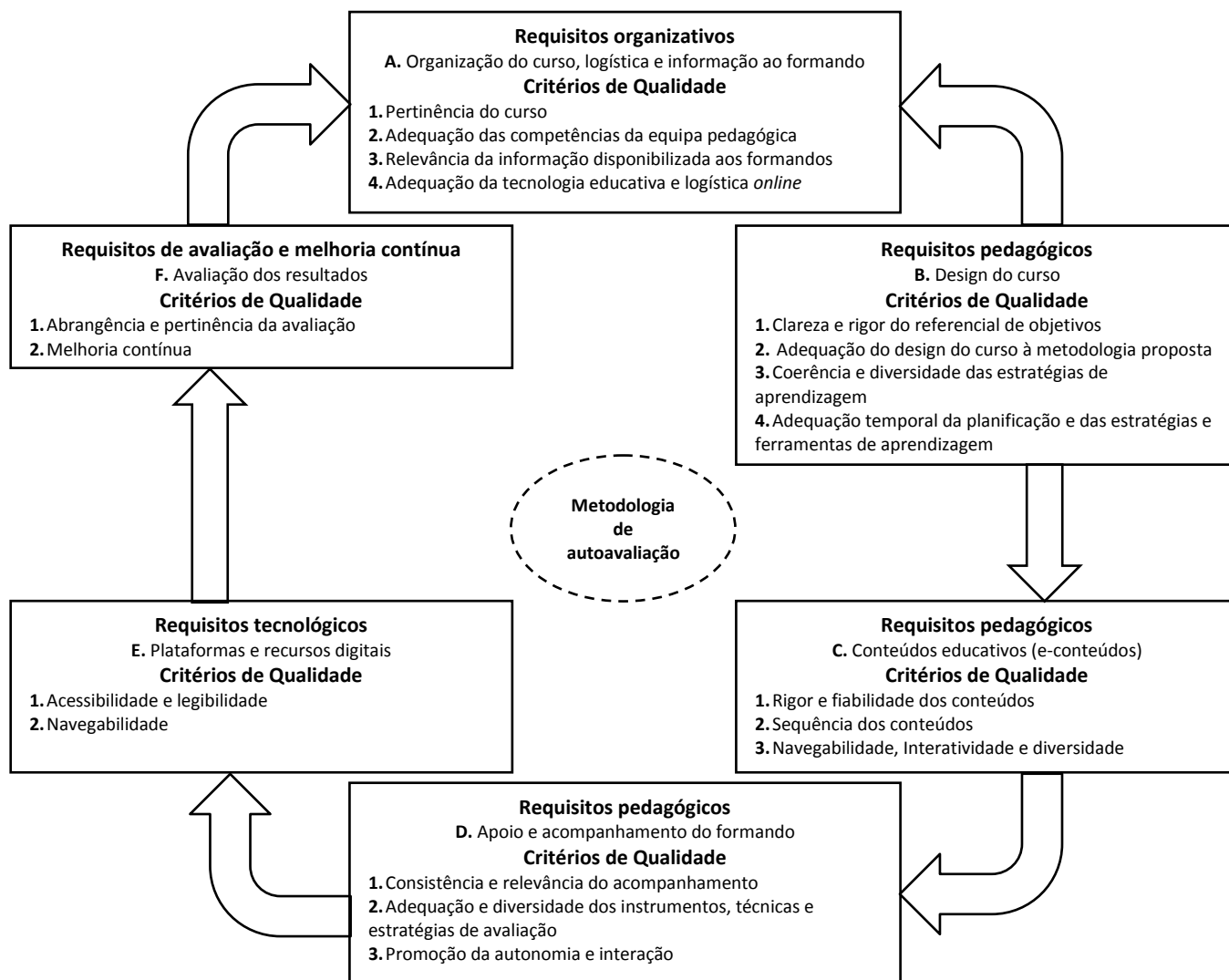


Figura 1 - Ciclo da qualidade do *e-learning* (retirado de TecMinho, 2014, p. 4)

Esta carta tem, ainda, como propósito fornecer aos profissionais da área de educação e formação orientações para a conceção, desenvolvimento e avaliação de cursos, unidades curriculares e programas formativos assentes em *e-learning*.

Clark et al. (2007) também disponibilizam um guia digital gratuito sobre a aplicação de linhas orientadoras adequadas para a adoção da modalidade de ensino a distância. Este livro digital apresenta as estratégias mais apropriadas para:

- construir uma ligação correta entre a aprendizagem e o *e-learning*;

- definir o objetivo da instituição organizadora das ações e seus propósitos;
- demarcar as tecnologias e metodologias nas quais se deve investir;
- organizar uma gestão de mudança.

Após o exposto, é de todo o interesse que este projeto se oriente apenas para cursos na modalidade de ensino a distância no formato de *b-learning*, isto é, cursos de formação que combinem práticas e métodos do ensino tradicional e do ensino a distância.

CAPITULO III - PROBLEMA E QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

Com este estudo pretende-se analisar a situação atual do ensino e da formação a distância e explorar as motivações dos CFAEs, dos formadores e formandos na seleção de ações e os fatores que podem influenciar as diversas decisões no desenho e implementação de ações de formação em regime híbrido para suporte à formação profissional de docentes do ensino básico e secundário.

Com esta finalidade, as necessidades, pessoais e/ou profissionais, da formação a distância, ajustadas às áreas de competência e de formação dos formandos serão, também, dissecadas.

Os CFAEs devem reconsiderar o planeamento de ofertas formativas que disponibilizem uma maior variedade de modalidades de ensino da formação e novas oportunidades para os docentes que desejem desenvolver as suas aptidões (Oliveira, 2013).

As sucessivas alterações no Estatuto da Carreira Docente e o fim do financiamento aos CFAEs vieram impulsionar novas transformações na formação contínua de professores. É preciso:

- definir orientações de mudança;
- considerar modalidades de ensino mais inovadoras;
- construir planos que consigam responder às necessidades das escolas/agrupamentos;
- inteirar-se sobre as necessidades dos recursos humanos necessários para implementação de formação a distância;

- arranjar formas, se possível, de financiamento para apetrechar os CFAEs na sua renovação tecnológica.

Problema

“A identificação de um problema pode considerar-se a fase mais difícil de um processo de investigação” (Tuckman, 2000, p. 22).

Nesta investigação pretendemos encontrar respostas para o seguinte problema: “Como conceptualizar e organizar um plano de formação a distância, para professores, em regime de *b-learning*?”.

Questões de Investigação

Recorrendo a metodologias de análise de dados serão definidas e orientadas atividades de delineamento de um plano de formação com a modalidade *b-learning* que poderá ser implementado pelos CFAEs. Este projeto irá aproveitar o melhor da formação presencial e tentará simplificar alguns constrangimentos que esta modalidade impõe aos formandos.

Emergem, do problema, questões que permitem guiar a investigação e que definem os objetivos do estudo:

- Avaliar a situação atual da formação contínua de professores e dos centros de formação;
- Investigar as potencialidades e possíveis dificuldades na implementação desta modalidade de formação;
- Dissecar os fatores que motivam os docentes face à formação a distância;

- Estudar as necessidades pedagógicas essenciais à formação a distância;
- Analisar as necessidades técnicas de apoio à formação a distância;
- Determinar os recursos humanos de auxílio e coadjuvação necessários para a formação no regime de *b-learning*;
- Desenvolver linhas orientadoras para a implementação de um plano de formação que incluirá a modalidade *b-learning*.

CAPITULO IV - METODOLOGIA

Abordagem Metodológica

O projeto de definição de orientações para implementação de um plano de formação na modalidade de *b-learning* considera as seguintes fases:

- Análise de documentos: legislação sobre o regime jurídico da Formação Contínua de Professores, relatórios do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua e artigos relacionados com outras realidades e com a temática da formação a distância;
- Análise de pré-requisitos e/ou necessidades tecnológicas e de recursos humanos;
- Recolha e análise de dados;
- Construção de orientações para a definição de um plano de implementação de formação em regime de *b-learning*.

A investigação seguiu uma abordagem qualitativa já que o seu objetivo está associado à compreensão aprofunda de um contexto, com vista a interpretá-lo e a definir orientações para implementar uma nova modalidade de ensino na formação, a *b-learning*.

Será adotado, dentro desta abordagem, um plano descritivo exploratório, uma vez que se considerara o estudo de uma realidade pouco analisada em que o investigador ambiciona compreender um facto e/ou relacionar variáveis, como refere Coutinho (2011).

A análise documental teve em especial atenção os documentos apresentados anteriormente (legislação sobre o regime jurídico da Formação Contínua de Professores, relatórios do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua e artigos relacionados com a temática da formação a distância noutras realidades) e práticas de ensino a distância de instituições de ensino superior nacionais e internacionais.

Uma das técnicas utilizadas na recolha de dados, nesta investigação, foi a Entrevista *Focus group* que, de acordo com Finch e Lewis (2003), proporciona uma investigação mais profunda e abrangente acerca de determinada temática.

Os grupos focais permitem investigar e definir questões da formação, avaliar opiniões, atitudes, experiências e futuras perspetivas, como refere Wilkinson (2003) e gerar conhecimento útil para a construção do plano.

A partir da interação entre os indivíduos, pertencentes ao grupo, recolheram-se dados baseados na discussão de tópicos, sugeridos pelo investigador, relacionados com a formação a distância.

Dentro das metodologias qualitativas e descritivas e segundo Bernardo (2011), o *Focus group* encontra-se num ponto intermédio entre a observação participante e a entrevista em profundidade, beneficiando do melhor destas técnicas, uma vez que permite a exposição, aberta e detalhada, do ponto de vista dos participantes e o confronto de ideias entre os mesmos.

Pretendeu-se com o grupo focal, aprofundar e definir questões relativas à realidade no domínio da formação, avaliar opiniões, atitudes, experiências e futuras perspetivas em torno da mesma. O uso desta técnica possibilitou, também, gerar conhecimento útil para a construção do plano de formação em regime de *b-learning*.

Inicialmente precedeu-se à análise documental que permitiu conhecer:

- as normas legislativas da formação contínua de professores sobre as quais o plano se deve reger;
- quadro legal da formação nos CFAEs.

Esta etapa teve o propósito de orientar o modo como se compôs e/ou se organizou as questões a colocar ao grupo focal.

Os dados obtidos na análise documental foram tratados de acordo com o objetivo do estudo e a sua finalidade foi fazer surgir dados para a construção de um guião de entrevista (anexo B), a utilizar na sessão com os elementos dos grupos.

O guião de entrevista contém questões que permitiram uma dinâmica grupal mais facilitada, um aprofundamento gradual da discussão e uma obtenção de resultados significativos para a investigação dos fatores associados à temática. A construção deste instrumento teve em atenção questões relativas à sua validade e fiabilidade.

A validade determina a capacidade do instrumento estar adequado para o seu objetivo, medir o que se deseja mensurar e a fiabilidade impõe rigor no método de medição, podendo ser avaliada através da análise da consistência do instrumento, pois este deve gerar resultados semelhantes, se for repetido pelo mesmo indivíduo (Malheiros, 2008).

Para garantir a validação do guião de entrevista o mesmo foi previamente revisto a um ex-diretor de um CFAE e por um formador em exercício um CFAE.

De modo a agilizar este processo de implementação do projeto, foi antecipadamente realizado um contacto preliminar com os diretores dos CFAEs da Beira Interior e do Alto Tejo, aos quais foi solicitado o seu apoio e o dos colaboradores do centro, para o desenvolvimento deste projeto. Os diretores aceitaram, de bom grado,

cooperar neste trabalho, pois, pretendem, num futuro próximo, disponibilizar formação em *b-learning*. De forma a obter a concordância ética e legal do processo, foi solicitada, posteriormente, uma declaração de autorização dos diretores dos CFAEs (anexo A).

Inicialmente, a técnica do *Focus group* iria ser aplicada a dois grupos distintos, um grupo que representava o Centro de Formação da Associação de Escolas da Beira Interior e outro, o Centro de Formação da Associação de Escolas Alto Tejo. No entanto, devido a imprevistos, alheios à investigadora, só se tornou viável a aplicação da técnica no Centro de Formação da Associação de Escolas Alto Tejo. A disponibilidade, dos formandos e formadores para cooperarem na investigação, foi reduzida, tendo sido necessário remarcar várias vezes as datas das sessões do *Focus group*. Com os colaboradores do CFAE da Beira Interior tornou-se inexecutável a aplicação da técnica por não se conseguir, para as diversas datas e horas agendadas, um número mínimo de colaboradores, considerado adequado para a realização da entrevista em grupo.

Considerou-se uma amostra por conveniência, conforme cita Coutinho (2011), uma vez que a autora já mantinha relações profissionais com este CFAE.

A concretização da entrevista permitiu, a partir das vivências dos participantes, recolher informações úteis para a elaboração do plano de formação.

Após a realização da entrevista, iniciou-se a análise de conteúdo com a organização e codificação dos dados obtidos pela observação direta e a visualização das gravações e, por fim, a interpretação dos resultados.

A análise de conteúdo é uma metodologia muito utilizada nas ciências sociais nas investigações de comunicações. Partindo de uma perspetiva qualitativa, estuda a frequência das ocorrências de determinados termos, referências e composições de um texto obtido a partir de uma comunicação.

De acordo com Coutinho (2011), a análise de conteúdo “é uma técnica que consiste em avaliar de forma sistemática um corpo de texto (ou material audiovisual), por forma a desvendar e quantificar a ocorrência de palavras/frases/temas considerados ‘chave’ que possibilitem uma comparação posterior”, (p. 193). Segundo Godoy (1995), esta técnica é uma das que têm maior confiabilidade numa investigação.

Krippendorff (1980) refere que a análise de conteúdo é uma técnica de investigação que proporciona a construção de inferências, válidas e replicáveis, dos dados de um determinado contexto.

Esteves (2006) diz que a análise de conteúdo é um trabalho de simplificação da informação, de acordo com determinadas normas, ao serviço da sua perceção mais além do que a superfície das comunicações possibilitaria conseguir.

Para Bardin (2007), a análise de conteúdo é “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não), que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (p. 38).

Vala (2007) menciona que o objetivo da análise de conteúdo é efetuar inferências, segundo uma lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram catalogadas e estruturadas.

Bardin (2007) refere também que a análise de conteúdo é composta por um grupo de técnicas de tratamento de informação que foi antecipadamente reunido. A técnica não tem um modelo predefinido, vai-se construindo a cada releitura da informação, dos textos ou dos documentos. “A intenção da análise de conteúdo é a

inferência válida de conhecimentos relativos às condições de produção” (Bardin, 2007 p. 34).

De acordo com Bardin (2007), a análise de conteúdo tem três fases:

- a pré-análise;
- a exploração do material;
- o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Na pré-análise e, após a leitura exaustiva da informação, faz-se a operacionalização e a sistematização das ideias iniciais, de forma a produzir um esboço concreto da evolução da pesquisa, como expõe Bardin (2007). Segundo os autores Bardin (2007) e Minayo (2007), esta etapa decompõe-se em quatro tarefas:

- a leitura flutuante;
- constituição do corpus;
- reformulação das hipóteses e objetivos;
- referenciação de índices e elaboração de indicadores usados na análise.

A primeira tarefa alude à leitura exaustiva da informação de forma a conhecer o seu conteúdo, pois poderão surgir novas hipóteses ou questões suscetíveis de orientar as teorias que sustentam a pesquisa.

A constituição do corpus, de acordo com Bardin (2007), é a organização do material, de modo a que se possa responder a determinadas regras de validade: exaustividade, representatividade, homogeneidade, pertinência e exclusividade.

A exaustividade indica que não se deve ocultar nada; tem de se esgotar todo o documento em análise. A representatividade assinala que o material deve representar o universo estudado. A homogeneidade destaca que os dados devem referir-se com rigor ao tema em estudo. A pertinência aponta para que os conteúdos devam ser apropriados

aos objetivos da pesquisa. A exclusividade designa que cada elemento deverá ser classificado apenas numa só categoria.

Estas normas permitirão encontrar modelos e regularidades nos textos, documentos ou informação que conduzirão à organização de uma lista de categorias de codificação.

A terceira tarefa, reformulação das hipóteses e objetivos, indica que, após a constituição do corpus, as hipóteses e os objetivos poderão ter que ser alterados, podendo mesmo surgir novas questões de orientação da pesquisa.

Na última tarefa, são determinados os índices ou unidades de registo (palavra ou frase), de acordo com as hipóteses, que, por sua vez, são organizados em função dos indicadores ou unidades de contexto (limitação do contexto de compreensão do índice). Proceder-se à seleção e distribuição do texto em unidades comparáveis, elegendo-se o método de categorização e a modalidade de codificação para anotação dos dados.

Na fase da exploração do material, o texto será analisado e os dados obtidos serão modificados sistematicamente e agrupados em unidades que proporcionarão uma explicação rigorosa das particularidades do conteúdo.

O tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação são realizados após o tratamento e a organização da informação, em conformidade com a hipótese e com os objetivos da investigação, em categorias e unidades que são sujeitas a operações estatísticas, mais ou menos complexas, que salientem as informações obtidas. Por fim, serão realizadas inferências e efetuadas as interpretações previstas no panorama teórico, ou sugeridas novas hipóteses teóricas.

A análise de conteúdo, como qualquer técnica de análise de dados, tem limitações, conforme Marconi e Lakatos (1996) referem. Não é fácil, nesta técnica,

realizar uma fiscalização rigorosa do desenvolvimento da análise e conseguir a objetividade pretendida. Esta desvantagem foi superada com a elaboração de objetivos que permitiram a retenção dos dados pertinentes e a organização dos mesmos em categorias.

Caraterização dos Participantes

O grupo, ao qual foi aplicada a técnica de entrevista em *Focus group*, era composto por dez elementos: diretor, cinco formadores e quatro formandos. A sua composição foi decidida de acordo com o foco do tema e da disponibilidade dos participantes, de forma a abranger elementos com perfis diferenciados: elementos da direção, elementos da bolsa de formadores, professores-formandos, técnico administrativo e técnico/assessor de informática do CFAE.

Atualmente, o Centro de Formação da Associação de Escolas Alto Tejo não dispõe de assessor pedagógico, nem de assessor informático. Contudo, um dos participantes no *Focus group* já tinha exercido funções de assessor informático em anos anteriores, nesse mesmo CFAE. A técnica administrativa não teve disponibilidade para participar.

Os formadores e os formados foram selecionados numa reunião prévia entre diretor do centro e a investigadora, realizada em novembro de 2103. Neste encontro, a autora informou o diretor sobre o facto de os formadores e os formados deverem pertencer a grupos curriculares diferentes, estarem minimamente confortáveis com a temática em causa formação a distância e abertos para refletir sobre a mesma. Considerando estas especificidades, e de acordo com os currículos dos diversos colaboradores do centro, o diretor selecionou um grupo de 16 elementos e enviou-lhes

um *email* (em novembro de 2013) a convidá-los a participar nesta investigação, informando-os sobre o seu objetivo. Aceitaram a proposta 9 colaboradores.

Na tabela 1 estão representadas algumas particularidades dos participantes.

Tabela 1 – Caracterização dos Participantes

Género	Diretor	Formandos	Formadores	Total
Masculino	1	3	5	9
Feminino		1		1
Idades	Diretor	Formandos	Formadores	Total
31-40 Anos		1		1
41-50 Anos	1	3	3	7
51-60 Anos			2	2
Grupo de Docência	Diretor	Formandos	Formadores	Total
Informática		1	3	4
Matemática			2	2
Artes	1	1		2
Educação Física		1		1
Educação Especial		1		1

Recolha de Dados

A aplicação da técnica de entrevista *Focus group* envolveu três etapas: a preparação, a condução da entrevista coletiva e a sua transcrição.

Inicialmente, na preparação, realizou-se a análise documental que permitiu orientar a composição e a organização das questões a colocar no guião a mobilizar aquando da reunião do grupo focal.

O guião de entrevista (anexo B) incluía 30 questões elaboradas de forma a permitir uma dinâmica grupal mais facilitada, um aprofundamento gradual da discussão e uma obtenção de resultados significativos para a investigação dos fatores associados à temática.

Na construção deste instrumento, incluíram-se questões que abrangem as seguintes dimensões:

- análise da situação atual da formação contínua de professores;
- potencialidades e possíveis dificuldades na implementação desta modalidade de formação;
- conhecimentos na área das TIC;
- fatores motivacionais;
- necessidades pedagógicas, técnicas e financeiras.

A técnica do *Focus group* foi aplicada a um grupo de colaboradores do CFAE do Alto Tejo, no dia quinze de janeiro de 2014.

A sessão com o grupo focal foi realizada na sala de reuniões do CFAE, onde, apesar de não haver um isolamento perfeito do ruído, permitiu a captação da conversa sem interferências externas de maior.

A entrevista com o grupo focal foi gravada com o recurso a uma câmara de vídeo e a um gravador de áudio. As gravações permitiram rever a sessão e o que foi transmitido por cada participante, possibilitando a deteção de factos ou detalhes que

possam ter escapado na observação presencial, bem como a transcrição, na íntegra, de toda a informação e atribuí-la, inequivocamente, à pessoa que a exprimiu.

Na segunda etapa, condução da entrevista, há a referir vários aspetos. Inicialmente, o investigador fez uma pequena introdução, na qual apresentou os objetivos da investigação e o porquê da seleção dos participantes.

Foi referido que os dados seriam analisados de forma confidencial e anónima, e utilizados, apenas, nesta investigação. Foram solicitadas respostas sinceras, sem a preocupação com juízos de valor e a permissão para a gravação da entrevista.

Na sessão com o grupo focal, foi aplicada uma entrevista semiestruturada, onde a investigadora teve um papel de facilitador, orientador e avaliador da pertinência das suas explicações e conceções junto do grupo, possibilitando reorientar ou confirmar a sua interpretação, como refere Duarte (2002).

Tendo em mente o objetivo do *Focus group*, que é a discussão e cooperação do grupo para obter respostas e não o consenso, o investigador colocou as questões ao grupo e não aos indivíduos.

A entrevista teve a duração de uma hora e trinta e seis minutos.

Após a realização da sessão com o grupo focal, a investigadora transcreveu a entrevista, tendo identificado os formandos e formadores com um número, de forma a manter o anonimato dos participantes.

Os conteúdos revelados e latentes na transcrição foram categorizados por meio da análise de conteúdo.

Análise e Tratamento dos Dados

Para a análise e interpretação da transcrição da entrevista, recorreu-se à análise de conteúdo.

Após a leitura exaustiva do texto, construiu-se uma matriz de dupla entrada (Anexo C), na qual estavam registadas as opiniões transmitidas pelos participantes na técnica *Focus group*, associadas aos diversos intervenientes: diretor, formadores e formandos. A organização da formação teve em atenção a exaustividade, a representatividade, a homogeneidade, a pertinência e a exclusividade.

Os pareceres referidos estão distribuídos em cinco categorias: análise da situação atual da formação contínua de professores, potencialidades e possíveis dificuldades na implementação desta modalidade de formação, conhecimentos na área das TIC, fatores motivacionais, necessidades pedagógicas, necessidades técnicas e necessidades financeiras.

Com a análise da situação atual da formação contínua de professores, pretendeu-se avaliar o nível de motivação dos formadores e dos formandos, para a frequência de ações a distância, no atual contexto educativo.

Com as potencialidades e possíveis dificuldades na implementação desta modalidade de formação, tentou-se identificar as potencialidades e obstáculos que poderão surgir na execução de um plano de formação a distância.

Na categoria conhecimentos na área das TIC, pretendeu-se determinar os conhecimentos na área das Tecnologias da Informação e da Comunicação adequados para os formadores e os formandos e qual a forma mais apropriada de os adquirir.

Os fatores motivacionais tinham como objetivo identificar e compreender os elementos que influenciam a motivação e as atitudes dos docentes, face à formação a distância.

O propósito das necessidades pedagógicas foi determinar a influência da formação a distância nas práticas pedagógicas dos formadores e/ou formandos e avaliar o efeito das metodologias utilizadas nesta modalidade de formação.

A categoria ‘necessidades técnicas’ teve como objetivo avaliar os recursos técnicos disponíveis, os recursos técnicos, de *software* e *hardware* indispensáveis à dinamização de formação a distância e o apoio técnico de apoio aos formandos/formadores.

As ‘necessidades financeiras’ analisaram a situação financeira dos centros de formação e a forma de aquisição de material necessário à concretização do plano de formação a distância.

A matriz de dupla entrada foi submetida à revisão de dois investigadores do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, de modo a recolher pareceres e aferir opiniões de stakeholders² no domínio do ensino a distância.

A matriz de dupla entrada foi relida exaustivamente e, em consonância com a hipótese formulada e os objetivos da investigação, construiu-se uma matriz de frequências absolutas que continha a informação organizada em categorias e em unidades de contexto integrando ainda a respetiva frequência registada por grupo de participantes (diretor, formadores e formandos).

A etapa seguinte prendeu-se com a inferência e a interpretação dos resultados obtidos na matriz de frequências. Esta informação, com complemento de pesquisa

² “Stakeholder é qualquer pessoa ou organização que tenha interesse, ou seja afetado pelo projeto” (Paiva, 2007)

documental, foi estruturada e permitiu delinear linhas orientadoras para a implementação de um plano de formação a distância, em regime de *b-learning*, no contexto da formação profissional de docentes do ensino básico e secundário.

CAPITULO V - ANÁLISE DOS RESULTADOS

Esta investigação tem como objetivo delinear orientações para implementação de um plano de formação que incorpore a dimensão a distancia a ser utilizado pelos CFAEs, permitindo a diversificação dos seus planos anuais de ação, ao encaixar, de forma fácil, uma modalidade motivadora, prática e interativa de formação contínua para os docentes, o *b-learning*.

Os professores também beneficiam com este plano, uma vez que podem adquirir conhecimentos e competências com uma aprendizagem agradável, ajustada às suas disponibilidades, versátil e significativa.

Este projeto não deverá ser específico para os CFAEs da Beira Interior e do Alto Tejo, que serviram de objeto de estudo para a investigação, perspetiva-se antes que seja considerado ajustável à realidade de outros centros de formação. No entanto, apesar da amostra por conveniência permitir um estudo em contexto real, impossibilita qualquer generalização dos resultados.

Após o término do plano estratégico, será pertinente apresentar uma comparação entre este e os apresentados na literatura de contextualização, evidenciando as diferenças e semelhanças entre realidades distintas.

Se o plano for implementado pelos centros de formação estudados, como pretendem os respetivos diretores, seria de todo conveniente a monitorização e posterior avaliação da execução do mesmo, de forma a verificar a eficácia das linhas orientadoras e, se for necessário, reformular algumas estratégias ou mesmo proceder ao redesenhar do plano.

No entanto, não se releva viável a sua efetiva implementação no período de tempo que compreende este estudo.

Tratamento dos Resultados e sua Interpretação

Após a análise exaustiva da matriz de recolha dos dados, criada depois da aplicação da técnica *Focus group*, construíram-se as matrizes de frequências absolutas (sistematizadas nas tabela 2, tabela 3, tabela 4, tabela 5, tabela 6, tabela 7, tabela 8) para cada dimensão e os respetivos gráficos (gráfico 1, gráfico 2, gráfico 3, gráfico 4, gráfico 5, gráfico 6, gráfico 7), que permitem uma análise, organização e visualização mais eficaz da informação.

Relativamente à dimensão que pretendia avaliar a situação atual da formação contínua de professores e dos centros de formação (tabela 2 e gráfico 1), verificou-se que os participantes, à exceção de um formando, referiram que já utilizaram ou utilizam a plataforma Moodle apesar de metade deles referir que esta plataforma não é utilizada na sua máxima potencialidade, principalmente no que se refere às funcionalidades de gestão e de aprendizagem.

Tabela 2 - Situação atual da formação contínua de professores e dos centros de formação

Item	Participantes	Diretor	Formadores	Formandos
1	A formação não está estagnada.		3	
2	A necessidade de formação está definida no código do trabalho do docente.	1	2	
3	A formação é uma necessidade contínua inerente à carreira docente e está contabilizado num dos itens da avaliação docente.	2	2	
4	O docente tem de frequentar um número mínimo de horas de formação por ano letivo.	1	2	
5	A formação é uma necessidade contínua para o docente.	1		
6	Sendo uma obrigatoriedade definida no estatuto da carreira docente, o docente não deve pagar pela frequência das ações.		3	
7	Qualquer empresa é obrigada a proporcionar trinta horas de formação aos trabalhadores e um docente só tem de frequentar vinte e cinco horas por cada dois anos.	1	2	
8	A obrigatoriedade motiva a escolha das ações de formação.		1	
9	A formação tem um objetivo comum.	1	1	
10	O processo de formação contínua depende da preferência de cada formando e está sujeito às necessidades intrínsecas que cada um tem na sua área.		4	
11	A seleção das ações de formação está dependente dos condicionalismos da vida de cada formando.		2	
12	As temáticas condicionam a participação voluntária das ações de formação.			1
13	Os centros de formação (CFAEs), com o apoio das escolas, constroem o seu plano de formação que tenta satisfazer as necessidades e solicitações internas de cada agrupamento/escola. O plano de formação tenta dar resposta às carências das escolas e dos docentes, em termos de progressão.	3		

Item	Participantes	Diretor	Formadores	Formandos
14	A seleção das ações está relacionada com a oferta disponível.	1	1	
15	Os docentes estão mais seletivos.			1
16	O <i>e-learning</i> obriga à existência de aprendizagem e de interação. Se não há interatividade com o formador não há <i>e-learning</i> .		2	1
17	Já contactou com formação a distância do tipo <i>b-learning</i> .	1	3	2
18	Já utilizou ou utiliza a plataforma Moodle.	1	5	3
19	A plataforma Moodle não é usada na sua máxima potencialidade. As funcionalidades de gestão e de aprendizagem do Moodle não são aproveitadas.		4	
20	Podem ser consideradas formação a distância as ações que só utilizam Moodle?		1	
21	A legislação sobre a formação contínua devia ser alterada e/ou definida de forma mais clara.		3	
22	Não há condições favoráveis para o formador dinamizar as ações de formação.	1	3	
23	Era importante que a legislação definisse o papel do formador na avaliação do desempenho do docente. A legislação só devia diferenciar o papel do formador, na avaliação do desempenho do docente, se a ação fosse avaliada. A legislação devia clarificar o papel de um docente formador na avaliação no desempenho do docente.	2	1	
24	Dinamizar uma ação já é um fator de diferenciação positiva para o formador.		1	
25	A distinção do formador deverá ficar definida no regulamento interno de cada escola e em termos da Comissão de Coordenação da Avaliação de Desempenho (CCAD). No regulamento interno da escola devia haver uma diferenciação clara do docente enquanto formador e enquanto formando numa ação de formação.	2		
26	O processo de diferenciação do formador deve ser transparente.		1	
27	É desmotivador, para o formador, a dinamização de ações de	1	2	

Item	Participantes	Diretor	Formadores	Formandos
	forma gratuita.			
28	Como formador, o docente não pode obter classificação superior a muito bom. Como formando, o docente pode obter classificação até excelente.	2	3	
29	Antigamente, o formador recebia créditos e era remunerado pelas ações de formação que dinamizava.		1	
30	Devia atribuir-se horas ao formador.		1	
31	O formador tem despesas acrescidas com a sua formação, quando dinamiza as ações de formação e não é ressarcido pelo seu investimento na formação.	3		
32	Há um ciclo vicioso porque a dinamização das ações é sempre realizada pelos mesmos formadores.	1		
33	É preciso definir os pré-requisitos adequados para que um docente tenha condições favoráveis para dinamizar ações de formação.	1		
34	No relatório de avaliação docente não há a possibilidade de referenciar se as horas de formação são referentes a uma ação dinamizada ou frequentada.		1	
35	Se a escola o desejar o docente, como formador, pode usufruir de duas horas, da componente não letiva, para dinamizar ações de formação (falta sair a portaria).	1	1	
36	Os docentes que não têm vaga ou que não são selecionados para uma determinada ação têm de procurar outras a pagar.	1		
37	Há CFAEs que já promovem ações a pagar.	1		
38	As ações pagas servem apenas para promover áreas de conhecimento de interesse das escolas e/ou docentes.	1		
39	Parte das receitas próprias das escolas poderiam ser canalizadas para os CFAEs, de forma a estes promoverem ações gratuitas para o docente ou minimizar os seus custos.	1		
40	Devia definir-se as temáticas ou conteúdos mais adequados a este tipo de formação.	1	5	3

Item	Participantes	Diretor	Formadores	Formandos
41	É necessário analisar os obstáculos da formação a distância e definir estratégias a aplicar para os superar.		2	
42	A formação presencial fomenta as relações de proximidade.	1	2	
43	A componente monetária faz girar a formação.		2	
44	As alterações na legislação não condicionam a frequência de ações de formação.	1		
45	O docente tem necessidade de formação.	1		
46	O formador é avaliado pelos formandos.	1		
47	Deve analisar-se a relevância das ações frequentadas para a prática do docente.		1	
48	Qualquer ação frequentada por um professor e atestada com um certificado deve ser referenciada na sua avaliação.		1	
49	A legislação da formação contínua de professores prevê o <i>b-learning</i> mas não o <i>e-learning</i> .	1		
50	Os CFAEs não têm nenhuma formação creditada que preveja o <i>b-learning</i> .	1		
51	Aguarda-se que o novo regime jurídico da formação contínua de professores e dos CFAEs seja publicado.	1		

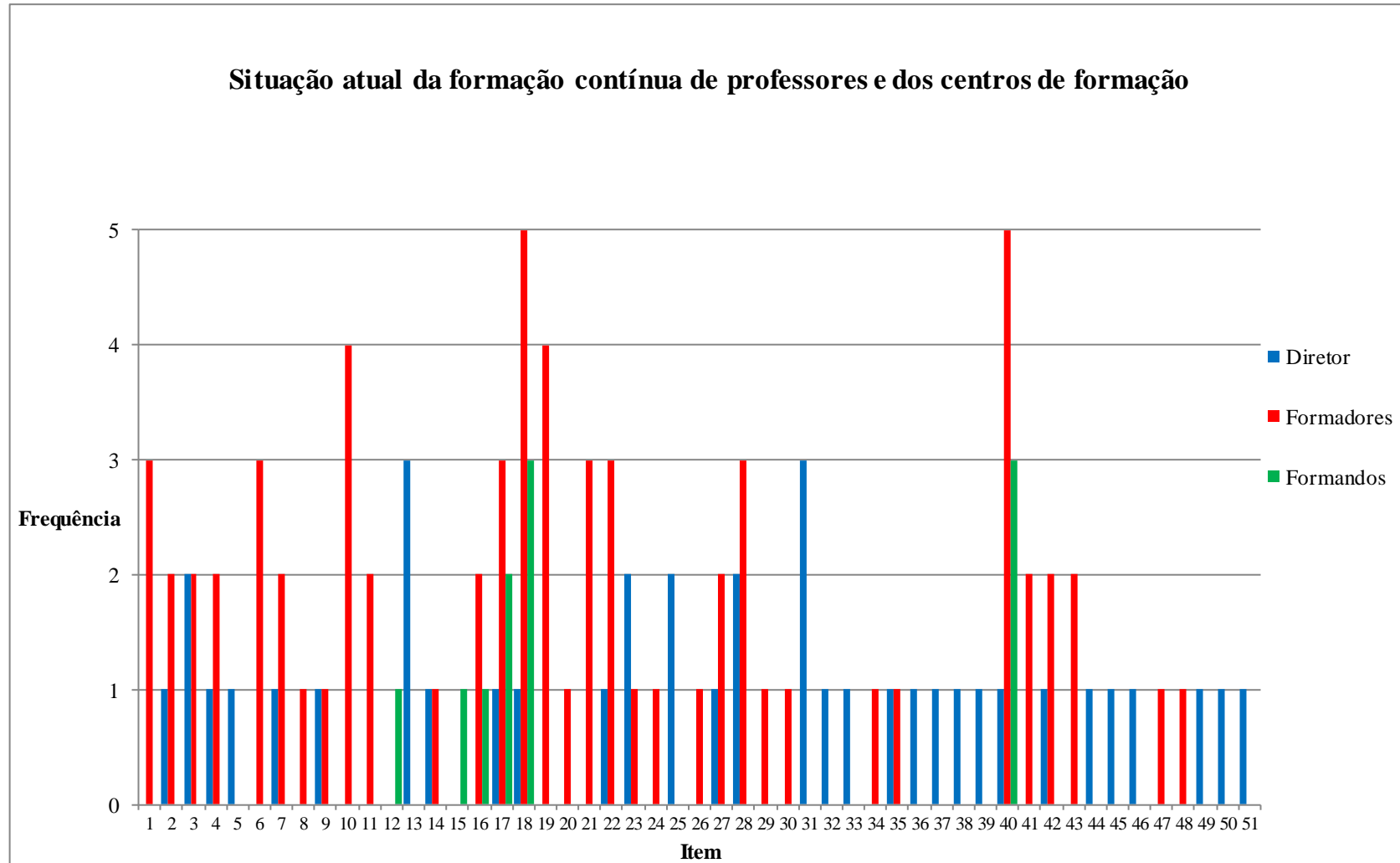


Gráfico 1 - Situação atual da formação contínua de professores e dos centros de formação

Os formadores e o diretor mencionaram que a formação não está estagnada, que é uma necessidade contínua, inerente à carreira docente, que é um dos itens referenciados na avaliação docente e a sua obrigatoriedade está definida no estatuto da carreira docente. Os formadores afirmaram, também, que o docente não deve pagar pela frequência das ações, já que a sua obrigatoriedade está definida no estatuto da carreira. Além disso, foi referido, com frequência, que o processo de formação contínua depende da preferência de cada formando, está sujeito às necessidades intrínsecas que cada um tem na sua área, está dependente dos condicionalismos da vida de cada formando e a participação voluntária nas ações é condicionada pelas temáticas.

O diretor informou que os centros de formação (CFAEs), com o apoio das escolas associadas, constroem os seus planos de formação, tentando satisfazer as necessidades e solicitações internas de cada agrupamento/escola e dar resposta às carências, em termos de progressão, dos agrupamento/escola e dos docentes.

A maior parte dos participantes já contactou com formação a distância do tipo *b-learning* mas pôs em dúvida o facto de as ações que só utilizam a plataforma Moodle poderem ser consideradas como ações de formação a distância.

Os formadores e o diretor afirmaram que a legislação sobre a formação contínua devia ser alterada e/ou definida de forma mais clara e devia clarificar o papel de um docente formador na avaliação no desempenho do docente. Estes também referiram que, atualmente, não há condições favoráveis para o formador dinamizar as ações de formação. Foi sistemática a referência ao papel que o formador tem, presentemente, na formação contínua dos professores, pois não é remunerado, nem ressarcido pelo seu investimento, podendo ter, no máximo, uma classificação de ‘muito bom’ na avaliação, enquanto que o formando pode ter excelente numa mesma ação. Salientou-se que o

formador possa usufruir de duas horas da componente não letiva, para dinamizar ações de formação, no entanto, falta sair a portaria que legisla este aspeto.

O diretor referiu que já há CFAEs que promovem ações a pagar, o que não é o caso deste centro, mas que parte das receitas próprias das escolas poderiam ser canalizadas para os CFAEs, de forma a estes promoverem ações gratuitas para o docente ou minimizar os seus custos.

Relativamente às ações de formação a distância, foram unânimes em mencionar que se devia definir as temáticas ou conteúdos mais adequados a este tipo de formação. No entanto, ressaltaram que a formação presencial fomenta as relações de proximidade e que é necessário analisar os obstáculos da formação a distância e definir as estratégias a aplicar para os superar.

Quanto às potencialidades e possíveis dificuldades na implementação desta modalidade de formação (tabela 3 e gráfico 2), foi veementemente referido que a formação a distância facilitaria a vida de todos os envolventes. Nesta dimensão, pode observar-se que os formadores foram os que intervieram mais na discussão, talvez pelo papel fulcral que têm na dinamização das ações de formação.

Tabela 3 - Potencialidades e possíveis dificuldades na implementação desta modalidade de formação

Item	Participantes	Diretor	Formadores	Formandos
1	O contexto político e social motiva a escolha da formação a distância.		2	

Item	Participantes	Diretor	Formadores	Formandos
2	Na formação a distância não se deve esquecer a componente humana.	1	2	2
3	Não é necessário definir um perfil para o formando frequentar ações <i>online</i> .		2	
4	O formador deve decidir se está apto para dinamizar ações <i>online</i> .		1	
5	A formação a distância facilitaria a vida de todos envolventes.	1	7	2
6	A formação a distância pode ser adaptada ao contexto de trabalho.		1	
7	O processo de aprendizagem é diferente para cada formando.		2	
8	O formador, enquanto docente, tem de ter um grupo, ou turma para interagir.			1
9	Um fator relevante na aprendizagem, na formação a distância, é a interação que não impede a evolução dos formandos nem a troca de informação entre eles.		2	1
10	A formação a distância pode proporcionar dinâmicas de apoio aos formandos com mais dificuldades na aquisição de conhecimentos.			1
11	A formação a distância pode facilitar as práticas de partilha de conhecimentos entre formandos.			1
12	Nas ações de formação a distância é difícil colocar no terreno as dinâmicas de interação.			1
13	A formação a distância proporciona a comunicação de sessões síncronas e assíncronas.		2	
14	Os constrangimentos da formação a distância podem ser resolvidos com sessões presenciais que poderão ser compensadas com sessões síncronas.		3	
15	Há ferramentas à nossa disposição que permitem a comunicação à distância de forma fácil e eficaz.	1	2	
16	A frequência de ações <i>online</i> é vantajosa para os colegas que se encontram em locais em que a formação presencial é escassa e		3	

Item	Participantes	Diretor	Formadores	Formandos
	uma mais-valia para as escolas distribuídas num enorme raio de ação.			
17	As plataformas de aprendizagem têm riscos e não são ambientes facilitadores da interação.		1	
18	A formação a distância tem vantagens e riscos e não é um ambiente hostil nem complicado.		3	
19	As plataformas de aprendizagem têm vantagens e permitem interação.		1	
20	É importante encontrar um meio-termo entre a formação presencial e a formação a distância.		1	
21	Há necessidade de avaliar os riscos e definir estratégias para os ultrapassar.		1	
22	É necessário criar meios de controlo para a formação a distância.		2	
23	Os inconvenientes da formação a distância não podem ser um impedimento para a realização da mesma.		1	
24	A componente economicista é a que obtém mais vantagens com a utilização da formação a distância.		1	
25	A falta de disponibilidade, de tempo dos formadores e dos formandos é um constrangimento.		1	
26	Há temáticas, áreas de conhecimento ou conteúdos mais apropriados para a dinamização de ações de formação a distância (há temáticas em que é impossível implementar formação a distância).	1	3	2
27	A formação a distância pode ser um complemento para as temáticas em que a componente presencial é mais relevante. Pode haver problemas nos domínios do conhecimento mais práticos.		2	1
28	Não há área que impossibilite a transmissão de conteúdos no <i>e-learning</i> puro e duro.		1	
29	O sucesso da formação a distância está dependente de um todo, dos participantes e das temáticas.		1	

Item	Participantes	Diretor	Formadores	Formandos
30	As escolas já utilizam a plataforma Moodle. O Moodle é uma extensão da prática letiva, permitindo guardar trabalhos e prolongar prazos de entrega.		4	
31	Os trabalhos presentes no Moodle podem proporcionar a reflexão. A experiência com a utilização do Moodle é gratificante.		3	
32	Na formação a distância não há afastamento completo entre formando e formador.		1	
33	A formação a distância, ao nível do legislador, pode ser pensada para reduzir custos mas, se for benfeita, custa muito mais, principalmente na operacionalização, na criação dos conteúdos.		2	3
34	Deve criar-se recursos alinhados com o programa das ações, mas os CFAEs não têm condições de os criar tanto para as ações já creditadas como para as que irão ser criadas num futuro.		1	
35	Podia pedir-se e utilizar o apoio a outras entidades tais como a Porto Editora, a Plátano e Media Capital.		2	1

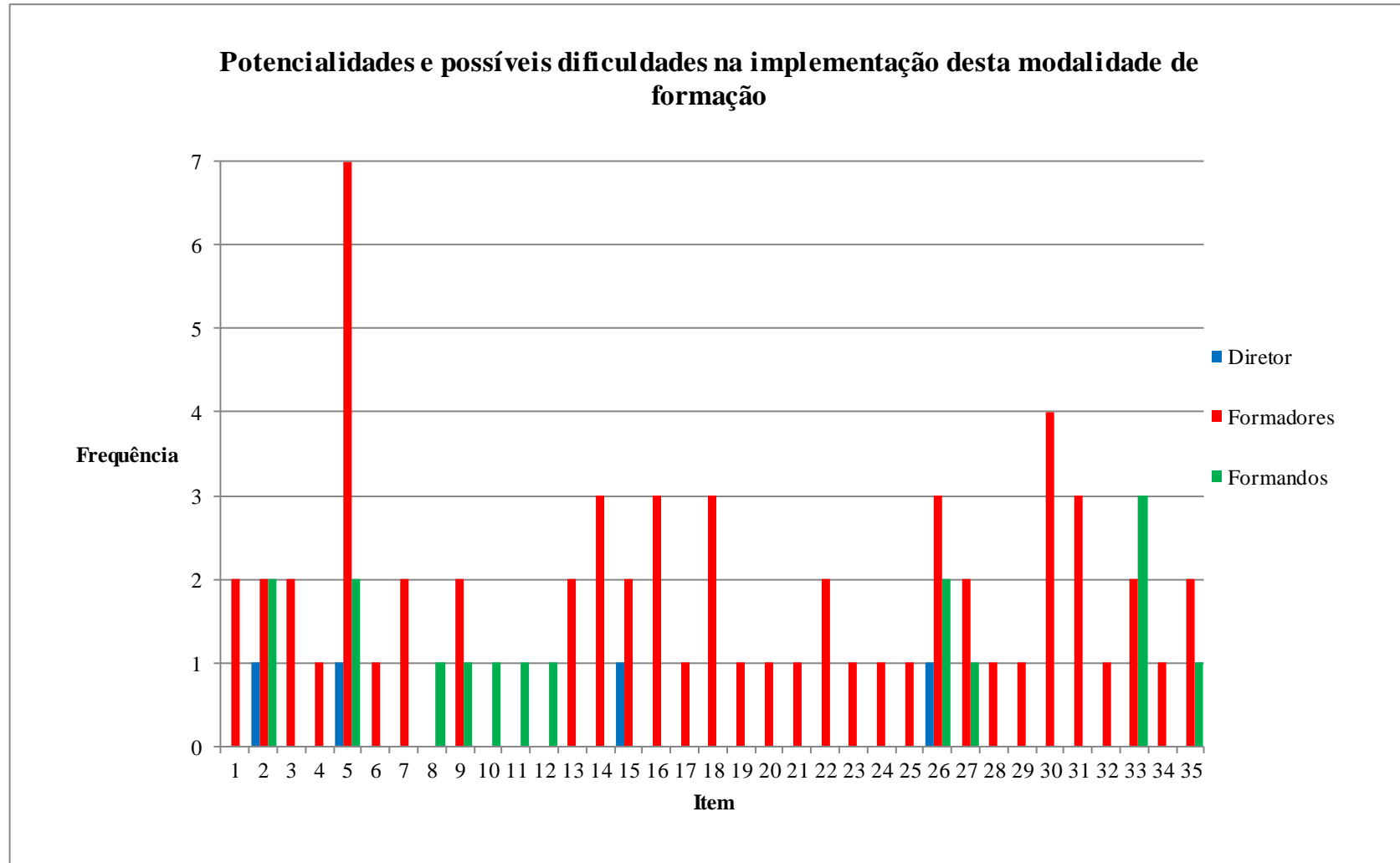


Gráfico 2 - Potencialidades e possíveis dificuldades na implementação desta modalidade de formação

Os formadores mencionaram que o contexto político e social pode motivar a escolha da formação a distância e que esta não deverá descurar a componente humana. Também foi referido que não é necessário definir um perfil para que um formando frequente ações *online*, mas deve ser o formador a decidir se está apto para dinamizar ações *online*.

Ostros aspetos, considerados importantes, referenciados pelos formadores foram:

- As plataformas de aprendizagem têm riscos e não são ambientes facilitadores da interação;
- Os constrangimentos da formação a distância podem ser resolvidos com sessões presenciais que poderão ser compensadas com sessão síncronas;
- A frequência de ações *online* é vantajosa para os colegas que se encontram em locais em que a formação presencial é escassa e uma mais-valia para as escolas distribuídas num grande raio de ação;
- A formação a distância tem vantagens e riscos e não é um ambiente hostil nem complicado;
- É necessário criar meios de monitorização e controlo para a formação a distância.

O diretor e os formandos mencionaram que existem ferramentas à nossa disposição que permitem a comunicação à distância de forma fácil e eficaz, mas não referiram quais, talvez por desconhecimento dos intervenientes.

Os participantes no *Focus group* afirmaram, com intensidade, que há temáticas, áreas de conhecimento ou conteúdos mais apropriados para a dinamização de ações de formação a distância e outras em que é impossível a sua implementação. Segundo estes intervenientes, a formação a distância, ao nível do legislador, pode ser pensada para

reduzir custos, mas, se for realizada com qualidade, custa muito mais, principalmente na criação dos conteúdos e na sua consequente implementação.

Este aspeto poderia ser resolvido com parcerias e/ou apoios de outras entidades produtoras de conteúdos como seja, a Porto Editora, a Plátano e Media Capital.

No entanto, a plataforma Moodle, já utilizada por muitas escolas, pode ser utilizada no apoio à formação a distância, podendo ser uma extensão da prática letiva, permitindo a reflexão de todos os intervenientes.

Relativamente às necessidades técnicas de apoio à formação a distância (tabela 4 e gráfico 3), foi referenciado que nem todos os formadores têm perfil e autodisciplina para desenvolver ações de formação a distância logo, é de extrema importância os formadores terem formação prévia sobre a utilização das ferramentas que apoiam esta modalidade. O formador tem de ter um saber mais focado e não tem que ter a pretensão de ter o saber universal.

Tabela 4 - Necessidades técnicas de apoio à formação a distância (Conhecimentos na área das TIC)

Item		Participantes		
		Diretor	Formadores	Formandos
1	Nem todos os formadores têm perfil e autodisciplina para desenvolver ações de formação a distância.		3	2
2	Os formadores deveriam ter formação sobre a utilização das ferramentas que apoiam esta formação.	1	6	4
3	Há formandos que não têm perfil e autodisciplina para frequentar ações em formato <i>online</i> .		1	

Item	Participantes	Diretor	Formadores	Formandos
4	Os formandos têm de frequentar ações que os ensinem a usar as ferramentas que apoiam esta formação.	1	1	1
5	O formando deveria ter certificação TIC de nível 1 (competências básicas de utilização das TIC).		1	
6	O formador tem de ter um saber mais focado, não tem que ter a pretensão de ter o saber universal.		3	
7	Os CFAEs podem avaliar e decidir quais os formadores que podem dinamizar ações de formação a distância.		1	
8	A construção de produtos audiovisuais ou multimédia que possam ser usados nessas formações é um aspeto de extrema importância.			1
9	Os docentes limitam-se, unicamente, a usar trabalhos já construídos para outros fins e muitas vezes errados no ponto de vista multimédia e do audiovisual.			1
10	Os formadores devem saber fazer uma análise crítica dos recursos e materiais interativos que utilizariam nas ações de formação.			1
11	Devia-se utilizar os recursos já disponibilizados, catalogados e avaliados, do ponto de vista didático e pedagógico, depositados em diversas plataformas e portais (portal das escolas, Skool.pt, arquivo da RTP).		5	1
12	Os recursos e vídeos multidisciplinares têm de ser desenvolvidos por equipas de técnicos multidisciplinares.		1	
13	O portal das escolas, cuja utilização é diminuta, foi concebido pelo ministério de educação e disponibiliza recursos validados por colegas, do ponto de vista didático e pedagógico, para utilização em contexto sala de aula ou em plataformas de <i>e-learning</i> ou <i>b-learning</i> .		2	

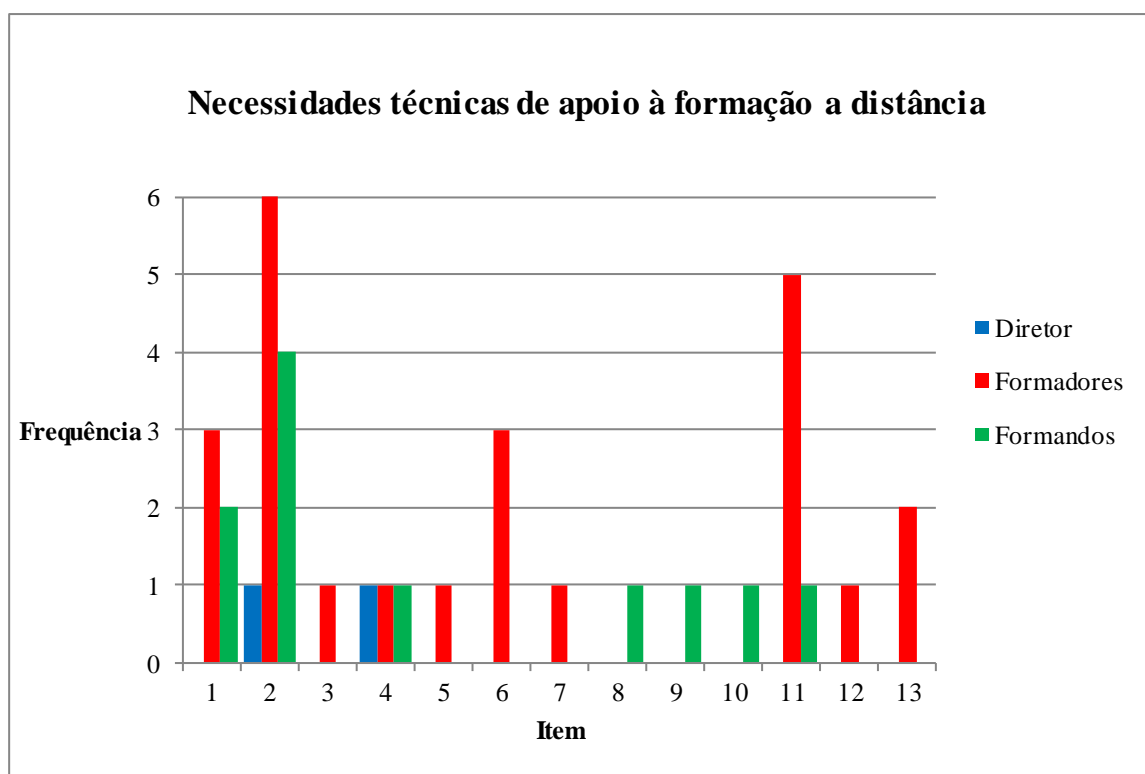


Gráfico 3 - Necessidades técnicas de apoio à formação a distância

De forma a facilitar a implementação da formação a distância, segundo os formandos e formadores, devia utilizar-se recursos já disponibilizados, catalogados e avaliados, do ponto de vista didático e pedagógico, depositados em diversas plataformas e portais (portal das escolas, Skoool.pt, arquivo da RTP). No entanto, se for necessário criar recursos e vídeos, de apoios às ações, estes têm de ser desenvolvidos por equipas de técnicos multidisciplinares.

Um aspeto mencionado e pertinente é que os formadores devem saber fazer uma análise crítica dos recursos e materiais interativos que utilizariam nas ações de formação em formato de *e-learning* ou *b-learning*.

Nos fatores motivacionais (tabela 5 e gráfico 4), foi mencionada, por todos os participantes, a preocupação de que a formação a distância pode promover o afastamento social, o individualismo e desmotivar o formando.

Tabela 5 - Fatores motivacionais

Item	Participantes	Diretor	Formadores	Formandos
1	Os CFAEs devem disponibilizar uma diversidade de modalidades e tipos de formação, incluindo a distância.		1	
2	O plano de formação, construído em função dos docentes, deve satisfazer as necessidades, ao nível da formação, das escolas associadas e aprovadas nos respetivos conselhos pedagógicos.		1	
3	É fundamental motivar os formadores para estarem disponíveis para a formação a distância.	1		
4	O CFAE devia definir um conjunto de <i>software</i> necessário para a realização de formação a distância.	1		
5	A formação a distância pode promover o afastamento social, o individualismo e desmotivar o formando.	2	2	3
6	A formação a distância tem muitas vantagens.			1
7	O <i>e-learning</i> não supõe que os participantes estejam longe uns dos outros.		2	
8	Não há necessidade de motivar os formadores para a utilização de novas metodologias de ensino porque não está implementada a formação a distância.	1		
9	As escolas têm equipamentos adequados à formação a distância.		1	
10	Ao nível do <i>software</i> , as escolas utilizam o caro e pago quando há alternativas mais baratas de <i>Open Source</i> .		2	
11	Os CFAEs têm de promover formação para o que existe nas escolas que, muitas vezes, não é o escolhido pela formação.		1	
12	O CFAE poderá definir um conjunto de <i>software</i> necessário para a realização de sessões síncronas e assíncronas nas ações	1		

Item	Participantes	Diretor	Formadores	Formandos
	de formação a distância.			
13	O CFAE deverá ter o <i>Moodle</i> ou uma plataforma desenhada para um conjunto de tarefas com diferentes módulos, diferentes partições ou disciplinas que permitam fazer uma avaliação mais correta e adequada.	1		
14	Não são necessárias medidas para cativar formandos, basta haver ações, obviamente, dentro de algumas temáticas.	1		
15	Há ferramentas específicas para realizar sessões síncronas e assíncronas.	1	1	
16	A formação tem custos.		1	

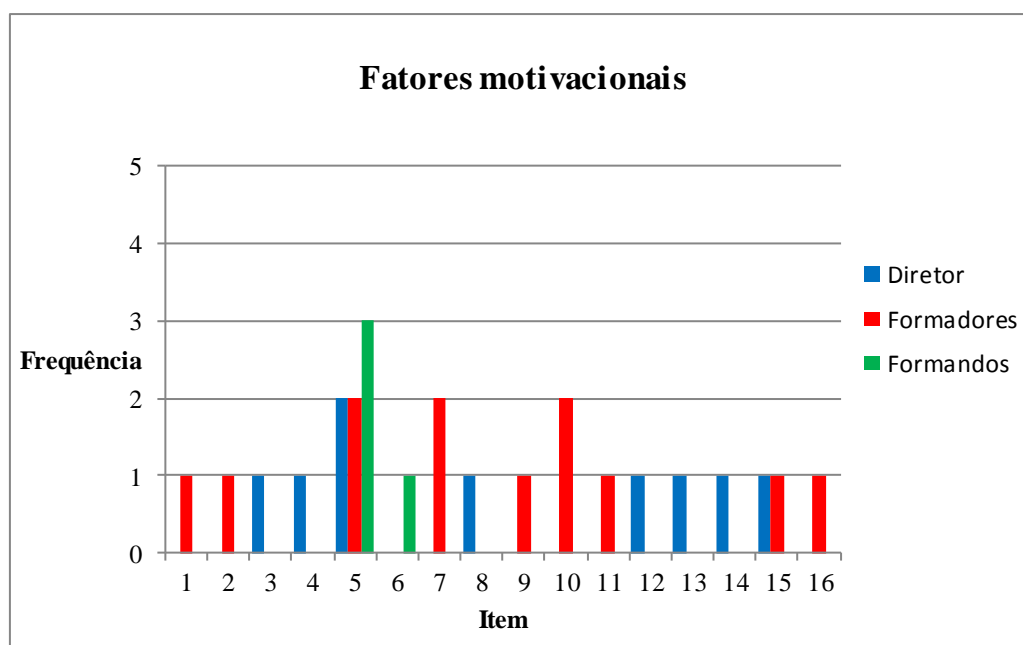


Gráfico 4 - Fatores motivacionais

Não foi referenciado com muita frequência, mas é relevante relatar que foi indicado, pelo diretor, que não são necessárias medidas para cativar formandos, basta haver ações de formação a distância, obviamente, dentro de algumas temáticas, para com facilidade se encontrarem de imediato intenções de inscrição.

O diretor também sustentou que o CFAE poderá utilizar a plataforma Moodle como apoio à formação a distância e definir um conjunto de outro *software* necessário para a realização de sessões síncronas e assíncronas, nas ações de formação a distância, de preferência não comercial e mesmo *Open Source*.

No entanto, os formadores referiram que o CFAE tem de promover formação para o que existe nas escolas (ao nível de *software* e *hardware*) que, muitas vezes, não é o escolhido pela formação.

Quanto às necessidades pedagógicas essenciais à formação a distância (tabela 6 e gráfico 5), os formandos e formadores referiram que se deve avaliar e selecionar a funcionalidade dos recursos interativos, mais adequados para determinada temática, disponíveis em sites fiáveis, para serem usados de forma mais eficaz. Mas, os formadores declararam que estão aptos nos domínios científico e pedagógico, mas não estão preparados ao nível técnico, necessitando de apoio nesta área. O diretor, os formadores e os formandos mencionaram que o ideal era haver uma equipa multidisciplinar de apoio à formação a distância e aos formadores. No entanto, atualmente os CFAEs não têm recursos humanos nem financeiros para produzirem recursos interativos e/ou adaptar os conteúdos das ações presenciais para as ações *online*.

Tabela 6 - Necessidades pedagógicas essenciais à formação a distância

Item	Participantes	Diretor	Formadores	Formandos
1	Os formadores estão preparados ao nível científico.		1	
2	Os formadores estão aptos ao nível pedagógico.		1	
3	Os formadores não estão habilitados ao nível técnico e necessitam de apoio.		2	
4	É essencial prover ações de formação, para os formadores, de forma a ensiná-los a identificar e avaliar as suas necessidades para determinada ação e sobre avaliação de ações <i>online</i> .		2	1
5	Deve haver uma equipa multidisciplinar de apoio à formação a distância.	1	2	1
6	Definir as competências necessárias a desenvolver, nos formadores, para que estes consigam proporcionar um acompanhamento e um desenvolvimento mais correto da ação.		1	
7	Deve-se avaliar e selecionar a funcionalidade dos recursos interativos, mais adequados para determinada temática, disponíveis em sites fiáveis para se usarem de forma mais eficaz.		3	1
8	Os formadores devem ser responsáveis pela definição e construção dos seus recursos e pela produção da sua formação interativa.	1		
9	Os conteúdos existentes nas plataformas tipo <i>Moodle</i> , na maior parte dos casos, são estáticos, sem interatividade.		2	
10	Podemos tornar os nossos recursos mais dinâmicos se lhes fizemos um <i>upgrade</i> ³ .		1	
11	Os CFAEs não têm recursos humanos e nem financeiros para produzirem de recursos interativos e/ou adaptar os conteúdos das ações presenciais para as ações <i>online</i> .	2	1	
12	As tecnologias utilizadas na formação a distância irão colidir de forma positiva com as metodologias utilizadas pelos formadores e/ou formandos, permitindo mudar as práticas.		1	

³ Atualizar um produto para uma versão mais recente.

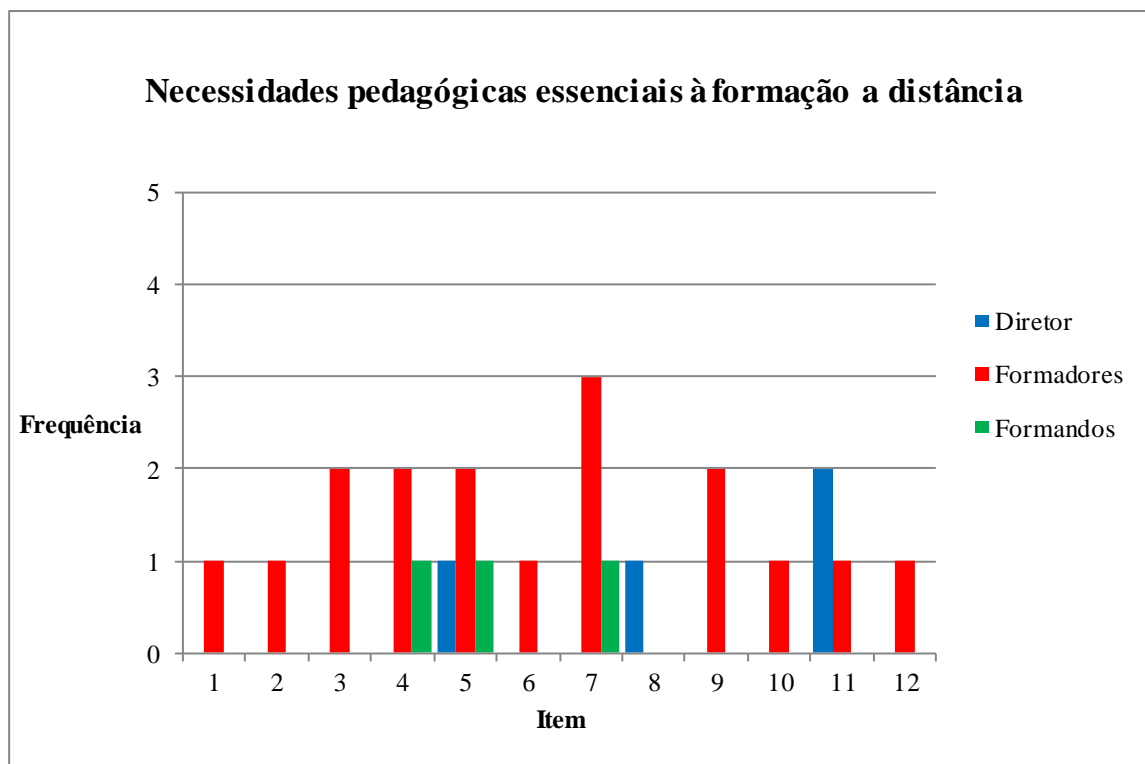


Gráfico 5 - Necessidades pedagógicas essenciais à formação a distância

Relativamente aos recursos humanos de auxílio e coadjuvação necessários para a formação a distância (tabela 7 e gráfico 6), o diretor mencionou que os CFAEs têm capacidade e condições, ao nível de *hardware* e de *software*, para promover ações do tipo *b-learning*, desde que sejam creditadas. O mesmo asseverou também que era necessário técnicos e assessores informáticos para auxiliar na implementação deste tipo de formação. A maior parte dos participantes na discussão transmitiu a ideia que é imprescindível e fundamental a existência de uma equipa multidisciplinar para apoiar a formação a distância na área pedagógica. Os formadores também acharam pertinente a existência de um assessor pedagógico para apoiar o formador na construção e implementação de ações neste formato.

Mas, todos concluíram que os CFAEs não dispõem de recursos para elaborarem e organizarem os pedidos de certificação das ações a distância, nem os meios necessários à elaboração e organização de dossiês das mesmas.

Tabela 7 - Recursos humanos de auxílio e coadjuvação necessários para a formação a distância

Item	Participantes	Diretor	Formadores	Formandos
1	Atualmente os CFAEs têm capacidade para promover ações do tipo <i>b-learning</i> , desde que sejam creditadas.	1		
2	Os CFAEs têm condições ao nível de <i>hardware</i> e de <i>software</i> para implementar um plano de formação com a modalidade a distância.	1		
3	A legislação define que os CFAEs podem ter um assessor pedagógico e um assessor informático.	1		
4	São necessários técnicos e assessores informáticos.	3		1
5	É necessário disponibilizar uma equipa multidisciplinar para apoiar a formação a distância.	1	3	1
6	É pertinente a existência de um pedagogo para apoiar o formador.		4	
7	Os centros não dispõem de recursos para elaborarem e organizarem os pedidos de certificação das ações a distância nem os meios necessários à elaboração e organização de dossiês para as ações a distância.	2	2	2

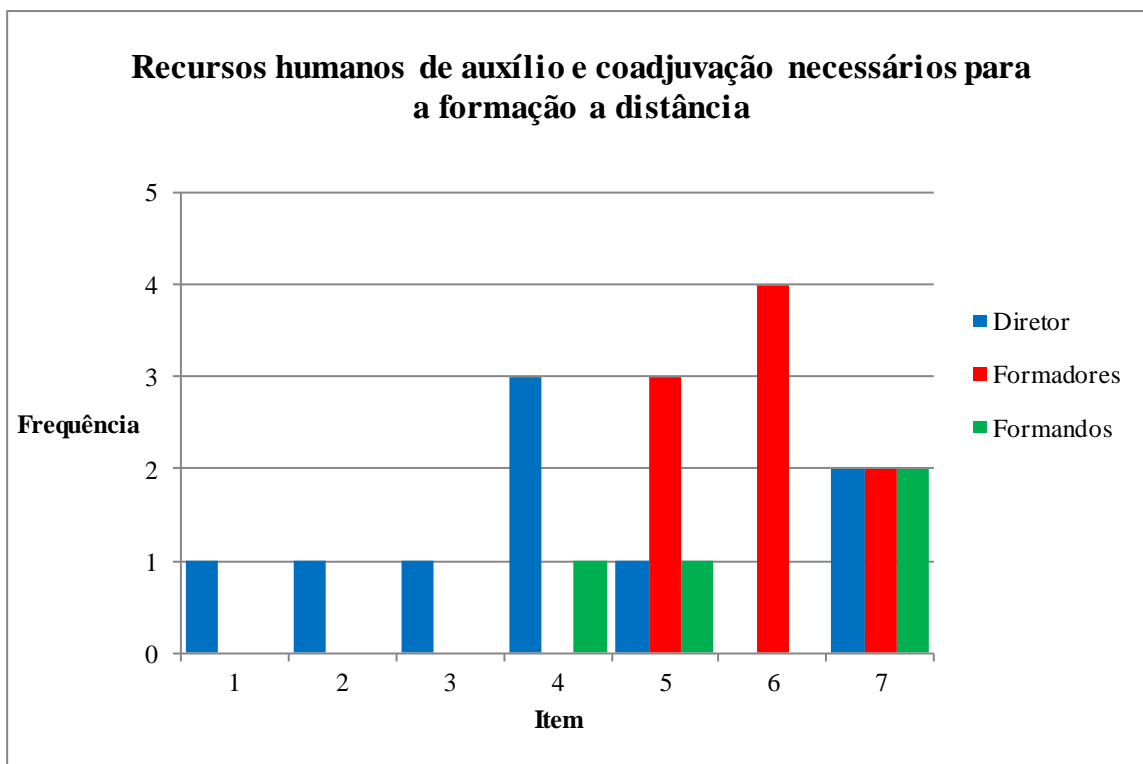


Gráfico 6 - Recursos humanos de auxílio e coadjuvação necessários para a formação a distância

Quanto às necessidades financeiras de apoio à formação a distância (tabela 8 e gráfico 7), o diretor referiu a situação financeira atual dos CFAEs. Estes não têm financiamento desde 2008 e os pertencentes à região centro não estão a desenvolver formação a pagar pelo formando.

Tabela 8 - Necessidades financeiras de apoio à formação a distância

Item	Participantes	Participantes		
		Diretor	Formadores	Formandos
1	Os CFAEs não têm financiamento desde 2008.	2		
2	Os CFAEs, ao nível da região centro, não estão a desenvolver	1		

Item	Participantes	Diretor	Formadores	Formandos
	formação a pagar pelo formando.			
3	Os CFAEs oferecem formação a outras entidades e já desenvolvem parcerias com instituições que têm financiamento para as formações modulares.	2		
4	Os CFAEs utilizam e desenvolvem um determinado tipo de disciplinas de interesse para a comunidade educativa, nomeadamente para os funcionários e pessoal não docente (assistentes técnicos e assistentes operativos) que exercem funções no estado ou no privado.	3		
5	A solução do autofinanciamento dos CFAEs poderia promover a procura de formação, por parte de outras entidades, ou a realização de parcerias.	4	1	
6	É incompreensível que uma entidade pública, que depende do ministério de educação, tenha de fazer parceria com uma entidade que não está ligada à educação para desenvolver a sua ação.		1	
7	Os CFAEs deviam ter dimensão e competências de forma a utilizarem as parcerias para a troca e/ou venda de serviços ou a aquisição de equipamento.	2		2
8	Os CFAEs deviam trabalhar em rede, partilhando informações, dinâmicas e ações, de forma a permitir rentabilização do trabalho de cada centro.	3		
9	A legislação sobre o financiamento dos CFAEs deveria ser alterada.	2	1	
10	A formação a distância pode ser mais barata para os formandos e formadores.		1	
11	Inicialmente, a formação a distância tem custos elevados para os CFAEs.	1	1	1
12	A disponibilização da formação a distância para toda a comunidade escolar e não escolar era uma área de negócio para os CFAEs.	1		
13	Em Portugal não há hábitos sociais de se pagar o que se consome na internet (conteúdos, fotos, músicas, etc.).		4	3

Item	Participantes	Diretor	Formadores	Formandos
14	Financeiramente pode ser viável implementar uma ação de formação <i>online</i> com mais de três turmas mas não devia ser.		1	
15	Uma ação de formação pode ficar “saturada” se for oferecida a nível nacional.			1
16	As grandes empresas de comunicação de multimédia podem aproveitar-se e usufruírem das regalias deste mercado de formação a distância a pagar apesar de poder uma mais-valia para o formador.		1	2

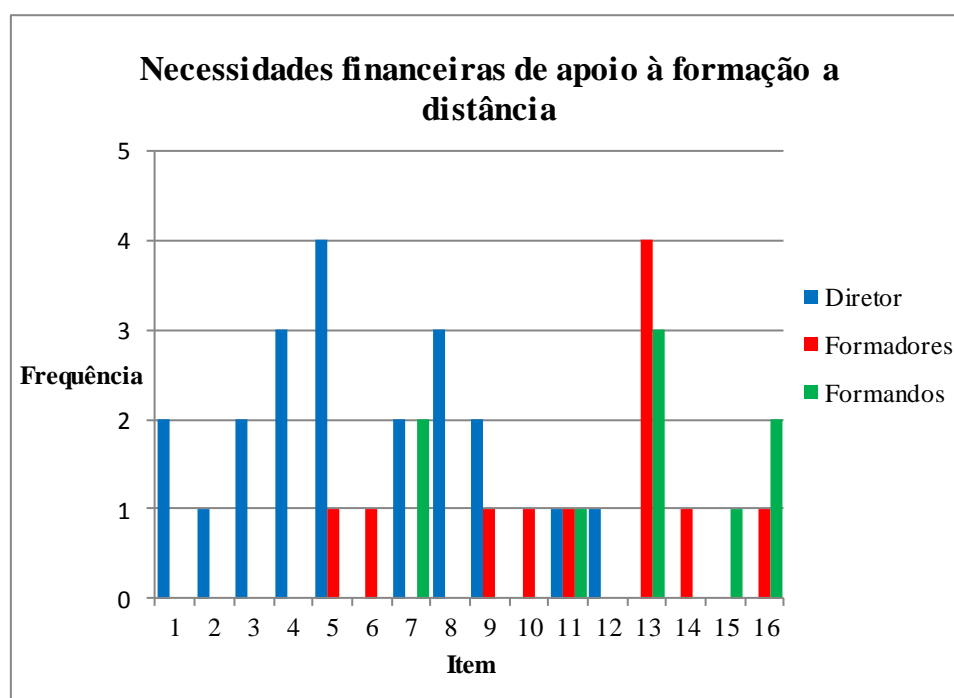


Gráfico 7 - Necessidades financeiras de apoio à formação a distância

O diretor e um formador referiram que a solução do autofinanciamento dos CFAEs poderia promover a procura de formação, por parte de outras entidades, bem como o estabelecimento de parcerias. Além disso, foi sinalizado pelo diretor e por formandos que a legislação sobre o financiamento dos CFAEs deveria ser alterada e que

os mesmos deviam ter dimensão e competências, de forma a utilizarem as parcerias para a troca e/ou venda de serviços ou a aquisição de equipamento.

Os intervenientes na discussão referiram que a formação a distância tem custos elevados para os CFAEs, principalmente na fase inicial de conceção e implementação, e que, em Portugal, não há hábitos sociais de se pagar o que se consome na internet (conteúdos, fotos, músicas, etc.). No entanto, a realização da formação a distância pode vir a tornar-se mais barata para os formandos e formadores.

O diretor mencionou, com frequência, que os CFAEs deviam trabalhar em rede, partilhando informações, dinâmicas e ações, de forma a permitir a rentabilização do trabalho de cada centro. Este ponto pode ser considerado como uma alavanca para a formação a distância.

Segundo o diretor, a disponibilização da formação a distância para toda a comunidade escolar e não escolar poderia ser perspectivada como uma área de negócio para os CFAEs.

Os formadores entendem que financeiramente pode ser viável implementar uma ação de formação *online* com mais de três turmas, mas os formandos afirmam que uma ação de formação pode ficar “saturada”, se for oferecida a nível nacional.

CAPITULO VI - LINHAS ORIENTADORAS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DE UM PLANO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM REGIME *B-LEARNING*

Um dos objetivos da criação de um plano de formação na modalidade de *b-learning* é disponibilizar uma metodologia de ensino híbrida para as diversas modalidades de formação. Esta permite a cada formando ter sessões presenciais e a distância. Os momentos a distância possibilitam que o formando possa aceder a ações de formação em qualquer local, em função do seu ritmo e sem depender de uma hora estipulada previamente. Neste tipo de metodologia, o formando além de ter sessões presenciais pode, nas situações a distância, agendar momentos síncronos com o formador, ou outros formandos, para clarificar determinados assuntos ou partilhar saberes relacionados com a atividade docente ou formativa. Este plano de formação a distância em regime *b-learning* permite, igualmente, ampliar a oferta formativa dos CFAEs, oferecendo aos formandos um maior leque de opções de escolha.

A conjuntura política, social e financeira que, atualmente, o país atravessa tem influência determinante em diversas áreas, em especial na educação. Os CFAEs também sofrem com os cortes e restrições impostos pelo Ministério da Educação e da Ciência. Em 2008, foram impostas limitações no domínio financeiro e os CFAEs ficaram impedidos de aceder a financiamentos, o que forçou a uma alteração de planos e de estratégias, por parte dos CFAEs, para poderem continuar a satisfazer as necessidades de formação das escolas associadas e dos respetivos docentes. Consequentemente, os centros foram forçados a apelar a estratégias para continuarem a oferecer formação contínua aos docentes e não docentes das suas escolas associadas. Os CFAEs têm recorrido desde então às seguintes vias:

- utilização de fundos próprios, caso tivessem dinheiro remanescente de anos anteriores;
- protocolar com outras entidades formadoras que tenham financiamento, como por exemplo Beira Serra⁴, UBI⁵, Coolabora⁶ (no caso do CFAE da Beira Interior);
- oferecer formação gratuita ministrada, graciosamente, por formadores internos;
- proporcionar formação oferecida mediante pagamento por parte dos formandos.

Cada centro decidiu e escolheu, de acordo com as deliberações da respetiva comissão pedagógica.

A não existência de financiamento limita o trabalho dos CFAEs. Estes não têm capacidade, de forma autónoma, de desenvolver um plano de formação que contemple uma significativa dimensão de trabalho a distância, necessitando de angariar dinheiro para suportar os custos iniciais que esta modalidade de trabalho impõe.

O decreto-lei n.º 22/2014 de 11 de fevereiro de 2014, que estabelece o regime jurídico da formação contínua de professores, referencia que, “sem prejuízo de outras alternativas adotam-se como modalidades de formação os cursos, as oficinas, os círculos de estudos e passam a reconhecer-se modalidades de formação de curta duração. A formação com recurso a metodologias de ensino à distância e ao estabelecimento de redes através de plataformas eletrónicas são considerados eixos a privilegiar nas diferentes modalidades de formação.” (p. 1286).

⁴ www.beiraserra.pt

⁵ www.cfiute.ubi.pt/

⁶ www.coolabora.pt/

Como verificamos, o decreto-lei concede especial ênfase à formação a distância, considerando que esta deve ser tida em consideração e ser apoiada. Contudo, não foram definidos até à atualidade os requisitos para que os CFAEs, e os formadores pertencentes à bolsa interna dos respetivos CFAEs, reúnam condições favoráveis para implementarem a metodologia de ensino à distância.

Um dos passos fundamentais para o sucesso de um plano de formação a distância é a alteração do regime jurídico da formação contínua de professores que, atualmente, se encontra em vigor. Os aspetos que deviam ser modificados ou regulamentados com urgência apresentam-se relacionados prioritariamente com:

- as competências dos CFAEs;
- o estatuto do formador.

A legislação devia garantir mecanismos de acesso ao financiamento, imprescindível ao funcionamento dos CFAEs, pois permite que estes tenham condições para satisfazer as necessidades definidas no plano de formação elaborado pelas escolas associadas e proporcionar a sua supervisão. Também, era de extrema importância que, caso os CFAEs tivessem o direito de usufruir de financiamento, este pudesse ser canalizado para a aquisição de equipamentos, serviços e materiais necessários à concretização do plano de formação a distância e à troca e/ou aquisição de serviços necessários para este âmbito.

A formação a distância precisa de recursos humanos, tecnológicos e financeiros essenciais para a elaboração de um plano de desenvolvimento e implementação, sendo necessário a existência de um investimento inicial e, posteriormente, de orçamento

anual, para o desenvolvimento de projetos e recursos pedagógicos fundamentais para este tipo de modalidade de ensino. O estabelecimento de parcerias pode ser uma solução lógica e eficiente na diminuição dos custos da formação a distância e no potencial de melhor condições de atuação neste domínio.

Um método de financiamento é o estabelecimento de parcerias com entidades que necessitassem de serviços que poderiam ser disponibilizados pelos CFAEs, tais como editoras, Media Capital, como foi indicado pelos participantes no *Focus group*. Neste âmbito, seria importante a criação de parcerias com instituições de ensino superior numa ótica de troca de serviços. As instituições de ensino superior poderiam beneficiar da cedência, por parte do CFAE, de ações já creditadas e dos formadores pertencentes à bolsa interna e o centro de formação poderia pedir apoio às instituições de ensino superior, nomeadamente para formar os seus formadores e perspetivar mecanismos de monitorização da formação, regulação e avaliação do trabalho desenvolvido.

O n.º 3, do artigo 12, do decreto-lei n.º 22/2014 de 11 de fevereiro refere que: “Enquanto entidades de formação inicial de professores, as instituições de ensino superior podem elaborar programas de formação de formadores” (p. 1288). As instituições de ensino superior deviam e podiam disponibilizar ações para os formadores, no sentido de os munir de ferramentas para a dinamização de ações à distância, mostrando como construir materiais interativos, como identificar adequadamente conteúdos já existentes e avaliados em diversas plataformas e portais

(Portal das escolas⁷, Skooool.pt⁸, arquivo da RTP⁹) e como avaliar conteúdos e formandos neste tipo de ações ao mesmo tempo que permitiriam regular a qualidade da atuação dos CFAEs no domínio da formação a distância.

Relativamente ao formador, o n.º 1, do artigo 16, do decreto-lei n.º 22/2014 de 11 de fevereiro, menciona que: “A atividade dos formadores internos é contemplada na componente não letiva de estabelecimento do horário dos docentes, em termos e limites a definir por portaria dos membros do Governo responsáveis pelas áreas da Administração Pública e da educação” (p. 1289). No entanto, até ao momento ainda não saiu a portaria que definirá as condições de aplicação desta lei e, desta forma, as escolas associadas do CFAE não encontram mecanismos de a aplicar. Assim, os docentes, que pertencem à bolsa de formadores internos, quando dinamizam ações de formação, não têm compensação na componente não letiva nem são remunerados, como previsto no mesmo artigo, uma vez que os centros não dispõem de financiamento. Atualmente, o formador disponibiliza, de forma graciosa, o seu tempo e trabalho e, muitas vezes, ainda tem de despender tempo e dinheiro para a sua própria formação, para a conceção da formação em si e para a sua efetiva realização, muito em particular quando tem de se deslocar para locais fora da sua área de trabalho e/ou residência. Claro que a formação a distância, mesmo que parcialmente, limitaria o problema das deslocações mas, torna-se premente que a legislação defina condições mais favoráveis e adequadas ao exercício do papel que o docente tem, enquanto formador. Enquanto a lei não for clara, as escolas não podem disponibilizar horas da componente não letiva para o docente formador. Além disso, o docente, enquanto formador, devia ser distinguido na avaliação de

⁷ www.portaldasescolas.pt

⁸ www.skooool.pt

⁹ www.rtp.pt/arquivo

desempenho. Para isso, os conselhos pedagógicos e a secção de avaliação do desempenho docente do conselho pedagógico das escolas associadas deviam definir, para o relatório de avaliação, mecanismos para valorização do docente, enquanto formador que dinamiza ações de formação. As horas que os formadores despendem na sua atualização pedagógica e aperfeiçoamento técnico, bem como na preparação das ações deviam ser contabilizadas nos cargos atribuídos no ano letivo e na avaliação do desempenho docente. No entanto, os CFAEs têm de ter um papel fulcral na formação pedagógica e técnica dos formadores e na motivação dos mesmos para a dinamização de ações a distância. Os centros têm de atuar como elo (de ligação) entre as escolas e os docentes formadores. Simultaneamente, devem estimular a que as escolas associadas valorizem e criem condições para que os docentes que fazem parte da bolsa de formadores, se disponibilizem para ministrar ações de formação.

Entende-se, devido à especificidade da modalidade de ensino à distância, que os CFAEs deviam, em trabalho conjunto, delimitar as áreas de conhecimento mais apropriadas para a dinamização de ações de formação a distância e definir estratégias de partilha de informações, dinâmicas e ações, de forma a permitir a rentabilização do trabalho de cada centro. Os CFAEs também devem definir como aplicar, implementar e partilhar, entre eles, ações de formação a distância, numa lógica de cooperação e não de competição entre os mesmos.

Os recursos humanos têm também um lugar importante na eficácia e na qualidade da formação a distância.

A legislação só permite a existência de um assessor pedagógico e de um assessor informático que não se revelam, muitas vezes, suficientes para a implementação, de forma eficaz e eficiente, de um plano de formação a distância.

Os CFAEs deveriam ter à sua disposição ou partilharem entre eles, se funcionarem de forma colaborativa, uma equipa multidisciplinar composta por pedagogos, técnicos informáticos, técnicos especializados em tecnologia educacional e profissionais, pertencentes a diferentes áreas de conhecimento, para a coordenação e o planeamento da organização da formação a distância e para operar na estruturação e avaliação das ações a serem implementadas.

Este grupo multidisciplinar poderia trazer diversas vantagens para o CFAE uma vez que poderia:

- criar recursos comuns para as diferentes áreas de conhecimento;
- promover a pesquisa de conteúdos digitais disponíveis em plataformas fiáveis;
- otimizar os recursos humanos e financeiros a aplicar;
- organizar planos e portefólios uniformes e/ou flexíveis de avaliação para os diferentes CFAEs.

Esta equipa também deveria apresentar competências de monitorização e avaliação das ações à distância (especialmente numa fase inicial com ações-piloto), de modo a estimar o que funciona adequadamente para se manter e detetar o que ocorre de forma menos correta e/ou não eficaz a curto e longo prazo, para se poder corrigir ou alterar em futuras aplicações.

O técnico informático é fundamental, também, para a criação, instalação e gestão de uma plataforma e de *software* de apoio à formação a distância. Ao nível do *software*, os CFAEs podem definir quais as aplicações essenciais para que os formandos possam participar em ações à distância. Para a implementação do plano, é essencial a utilização de uma plataforma de suporte, *software* utilitário (de edição de documentos, folha de cálculo, etc.) e sistemas de comunicação em tempo real (para sessões síncronas), além de outras soluções específicas atendendo as diferentes áreas do conhecimento em que se focarão as ações de formação.

As plataformas de apoio facultam a aprendizagem colaborativa e o trabalho em grupo. Estas disponibilizam um conjunto de módulos e serviços que possibilitam a criação e gestão de áreas de formação (disciplinas), nas quais os formadores podem colocar e partilhar recursos com os formandos e estes têm a possibilidade de interagir e comunicar com o formador e outros formandos e partilhar saberes. Contudo, muitas dessas funcionalidades encontram-se subaproveitadas.

Atualmente, a maior parte dos CFAEs e das escolas utilizam o Moodle¹⁰ como plataforma de apoio às suas práticas formativas e educativas, respetivamente. O Moodle é uma plataforma que, sem necessitar de um grande domínio em conhecimentos técnicos, coadjuva a dinamização de ambientes virtuais entre formador e formandos. Contudo, e tal como foi sinalizado pelos participantes no *Focus group*, estas plataformas tendem a não serem utilizadas na sua plenitude ao nível da gestão e da aprendizagem, mas são ferramentas úteis que só trazem benefícios para a formação a distância.

¹⁰ moodle.org

Os *softwares* utilitários, normalmente, já se encontram instalados em qualquer computador pessoal ou das escolas associadas. Caso não aconteça, pode-se utilizar *softwares* livres e/ou diversas aplicações disponíveis na *Web 2.0* que podem ser definidas pelo centro de formação, como essenciais para a frequência das ações à distância.

Relativamente aos sistemas que permitem comunicar em tempo real, os CFAEs podem selecionar *softwares* complexos para concretizar conferências *online*, partilhando voz, imagem, conteúdos e *chat*, como o colibri¹¹, ou utilizar aplicações habitualmente usadas pelos utilizadores com poucos conhecimentos técnicos, tal como o skype¹².

Os CFAEs devem definir os pré-requisitos para um formando, ao nível de conhecimentos técnicos e de *softwares* essenciais à frequência de ações à distância. O formando deve possuir alguma familiaridade com os *softwares* e sistemas de comunicação a utilizar na formação a distância.

Mas, o sucesso da formação a distância está, também, diretamente ligada à dinâmica do formador. Este deverá ser um elemento integrador dos diversos participantes no ambiente virtual e minimizar as desvantagens que a formação a distância tem:

- existência de barreiras tecnológicas;

¹¹ É um ambiente de colaboração *WEB* sofisticado atualmente disponível em <http://webconf-colibri.fcn.pt>.

¹² É um *software* que permite a comunicação e colaboração, à distância, entre pessoas. Possibilita a realização de chamadas de voz e videochamadas, o envio de mensagens de *chat* e a partilha de ficheiros entre utilizadores. Mais informações em <http://www.skype.com/pt>

- falta de afetividade dos participantes;
- pode proporcionar isolamento no processo de aprendizagem;
- falta de estratégia formativa;
- falta de motivação e de um ritmo próprio do formando.

Para minorar estas limitações, o formador deverá proporcionar atividades de comunicação, partilha, discussão e interação, em sessões síncronas e assíncronas, e com base em dinâmicas de atividade diversificada com os formandos.

De acordo com o estudo em causa, a formação a distância para professores deverá integrar, impreterivelmente, sessões síncronas. Estas podem minimizar os constrangimentos na formação à distância, colmatando o distanciamento e fomentando as relações de proximidade entre os participantes, como foi mencionado pelos intervenientes no *Focus group*. Estes também referiram a importância das sessões presenciais na supressão dos constrangimentos impostos pela formação a distância. Desta forma, seria o mais vantajoso, considerar um plano de formação que incluísse sessões à distância e presenciais, a modalidade de ensino *b-learning*.

Outro aspeto que os CFAEs não podem descurar é a criação de mecanismos de controlo e monitorização deste plano de formação em regime *b-learning*, de modo a avaliar o desenrolar desta modalidade de ensino da formação contínua dos professores. Esta questão poderia ser solucionada se se criasse uma parceria com uma entidade com experiência na formação e/ou ensino a distância, para que esta supervisionasse a aplicação deste plano, extraindo ilações deste tipo de práticas.

Dentro deste âmbito, os CFAEs e outras entidades organizadoras e gestoras de ações de formação a distância deveriam ter presentes as normas apresentadas pela

TecMinho, (2014), na “Carta da Qualidade para o e-Learning”. O objetivo da aplicação dos princípios definidos na carta é a promoção da credibilidade e do reconhecimento nas ações de formação na modalidade de ensino a distância, como já foi referenciado neste estudo.

De entre as linhas orientadoras apresentadas, podemos verificar que existem algumas mais complicadas de implementar na realidade atual dos CFAEs, pois não estão dependentes apenas dos mesmos. As outras podem ser executadas de modo quase imediato porque não trazem custos financeiros associados e estão dependentes apenas do trabalho realizado pelo próprio centro. Desta forma, sistematizam-se como estratégias de implementação imediata e não dependentes de outros:

- a definição de *softwares* fundamentais para a formação a distância;
- a definição de parcerias.

E, de igual modo, identificam-se estratégias a implementar mas sujeitas à influência de outros:

- a alteração da legislação;
- o financiamento;
- a formação dos formadores;
- disponibilização de uma equipa de trabalho.

CAPITULO VII - CONCLUSÕES

É inquestionável a importância que a formação a distância, realizando-se em regime total ou parcial, tem para todos os intervenientes.

A formação na modalidade de ensino a distância tem princípios elementares que não substituem a educação em regime presencial e não deve ser vista como um concorrente ou um complemento do sistema regular da formação (o presencial), mas antes como parte integrante do mesmo.

Este estudo norteou a sua investigação na resposta às seguintes questões:

- Qual a situação atual da formação contínua de professores e dos CFAEs?
- Quais as potencialidades e possíveis dificuldades que poderão emergir na implementação de formação a distância na modalidade de *e-learning*?
- Quais os fatores que motivam os docentes, relativamente à formação a distância?
- Quais os recursos pedagógicos, técnicos, e humanos necessários para uma implementação de formação a distância, em regime *b-learning*, viável e eficaz?

Os dados, obtidos ao longo da pesquisa, vieram apresentar explicações, esclarecimentos às questões colocadas e o seu tratamento e interpretação permitiram definir linhas de orientação para a implementação de planos de formação a distância no contexto dos CFAEs.

As orientações preconizadas anteriormente, ainda que focadas na realidade do CFAE em estudo, revelam todas as condições para ser aplicadas nos vários os centros do país. Claro que os contextos são diferentes. Há CFAEs que têm mais verbas

financeiras, há os que têm mais recursos humanos, há os que têm optado pela dinamização de formação a pagar, mas todos eles podem utilizar, adequar e ajustar para si um plano de ação para a implementação de formação a distância nas suas realidades.

Considerando a legislação analisada e a informação recolhida junto do grupo de inquiridos, entende-se de todo conveniente que os CFAEs implementassem, inicialmente, um plano de formação a distância, com uma modalidade de ensino semipresencial, com sessões presenciais e sessões à distância, o *b-learning*. Este formato permitiria aos centros, adquirir práticas de gestão, implementação, dinamização e monitorização de ações à distância para, numa segunda fase e quando possível e se desejável, transitar para a formação no formato totalmente a distância.

Uma das limitações desta investigação foi a amostra em estudo. Apesar de a representação dos diferentes stakeholders envolvidos na realidade dos CFAEs estar garantida, a representatividade de tais organismos não se revela possível.

Inicialmente, a investigação incidia na aplicação do *Focus group* a dois grupos de dois centros diferentes, os CFAEs da Beira Interior e do Alto Tejo, mas ficou limitada a um. A escolha destes centros deveu-se ao facto da investigadora residir na zona abrangida por eles e colaborar com os mesmos. Desta forma, o processo de seleção dos CFAEs realizou-se com base em critérios de conveniência para o investigador.

Ainda há muitos docentes (talvez por falta de disponibilidade) que não estão recetivos para colaborarem nas investigações. Foi necessário contactar várias vezes os colaboradores e reagendar as sessões do *Focus group*, pois não era possível definir um dia e hora em que a maior parte dos colaboradores estivesse disponível. Esse atraso na realização da entrevista limitou em muito o desenvolvimento da presente investigação.

De modo a ampliar, confrontar e mesmo refutar as orientações preconizadas neste estudo, define-se como desejável a realização de estudos semelhantes com outros grupos de elementos de CFAEs de zonas distintas do país. Ampliando os participantes pode-se definir com mais pormenor as linhas de orientação de base para a organização de um plano de ação para a implementação de formação a distância no âmbito do desenvolvimento profissional docente e onde simultaneamente se respeite e atenda as especificidades das diversas regiões.

Outra limitação deste estudo, e que se pode entender igualmente como numa vantagem, é a presença constante do investigador e o seu envolvimento direto dos dados recolhidos e analisados no estudo. É evidente, pela metodologia utilizada, que o investigador teve o seu cunho na construção do guião, na seleção e sintetização da informação, na construção das diversas matrizes e consequentemente na eleição da informação mobilizada para a construção das linhas orientadoras preconizadas.

De acordo com o paradigma de investigação eleito neste estudo, a ferramenta de pesquisa mais importante da investigação é o próprio investigador. O método qualitativo vê a interação e a intervenção do pesquisador com o ambiente e com os colaboradores como algo que fomenta, de forma clara, a construção do saber (Duarte, 2009b).

O objetivo deste estudo foi definir orientações para a construção de um plano que respondesse às necessidades de formação a distância tanto para os CFAEs, como para os formadores e formandos. Verificou-se, pela análise dos dados, que os CFAEs têm urgência em implementar esta metodologia de ensino, que os formadores precisam de ter formação para deterem as competências necessárias à dinamização de ações a distância e que os formandos revelam interesse em as frequentar.

Todos concordam que a formação na modalidade de ensino a distância, total ou parcial, é uma tendência do futuro e que deve ser considerada nos planos de formação dos CFAEs como mais uma ferramenta disponível para a formação contínua de professores. O estudo em causa procurou sistematizar informação se relevo para a implementação de soluções de formação em regime híbrido no contexto da atualização profissional docente.

REFERÊNCIAS

- Bachmann, G. & Dittler, M. (s.d.). *Integration of e-Learning into universities: Implementation of an overall university strategy at the University of Basel*.
Retirado em 6 de maio de 2013 de
http://ltn.unibas.ch/ltn/tl_files/learntechnet/dokumente/Ueber%20das%20LTN/Implementation%20of%20an%20overall%20university%20strategy.pdf
- Bardin, L. (2007). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bates, T. (2007). Strategic planning for e-Learning in a Polytechnic. In M. Bullen & D. Janes (Eds.), *Making the Transition to E-Learning: Strategies and Issues*. (pp. 47-65). Hershey, PA: IGI Global. Retirado em 6 de maio de 2013 de
<http://www.tonybates.ca/wp-content/uploads/2008/07/bullen-and-janes.pdf>
- Bernardo, S. M. M. S. (2011). *Liderança e cultura nas escolas públicas portuguesas*.
Dissertação de mestrado em Administração Pública - Administração da Educação, apresentada ao Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas da Universidade Técnica de Lisboa. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa.
Retirado em 6 de julho de 2014 de
https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/3804/1/Dissertacao_Sandra_Bernardo.pdf
- Caridade, M. E. A. S. (2012). *Formação profissional. Conceção, implementação e avaliação de cursos e-learning*. Dissertação de mestrado em Educação, na especialidade de TIC e Educação, apresentada ao Instituto de Educação da

Universidade de Lisboa. Lisboa: Universidade de Lisboa. Retirado em 12 de outubro de 2014 de

http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/8231/1/ulfpie043252_tm.pdf

CCPFC. (2014). *Relatório de actividades de 2013*. Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua. Retirado em 16 de abril de 2014 de

<http://www.ccpfc.uminho.pt/Uploads/DocsCCPFC/2014/Relat%C3%B3rio%202013.pdf>

Clark, R., Dublin, L., Gottfredson, C., Horton, B., Mosher, B., Parks, E., Pfaus, B., Rosenberg, M., & Rossett, A. (2007). The eLearning Guild's Handbook of e-Learning Strategy. In B. Brandon (Ed.). *A eLearning guild, community & resources for eLearning professionals*. Retirado em 9 de abril de 2014 de <http://www.elearningguild.com/publications/index.cfm?id=7>

Clark, R., & Mayer, R. (2011). *E-learning and the science of instruction: Proven guidelines for consumers and designers of multimedia learning* (3ª ed.). San Francisco: Pfeiffer.

Coutinho, C. P. (2011). *Metodologias de Investigação em Ciências Sociais e Humanas*. Lisboa: Almedina.

Dias, A. A., & Gomes, M. J. (2004). *E-learning para e-formadores*. Guimarães: TecMinho.

Duarte, R. (2002). Pesquisa Qualitativa: Reflexões Sobre o Trabalho de Campo. *Cadernos de Pesquisa*, 115, 139-154.

Duarte, C. S. B. (2009a). *Análise das necessidades de formação contínua de professores dos cursos de educação e formação*. Dissertação de mestrado em Ciências da

Educação, na especialidade de Formação de Professores, apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Lisboa: Universidade de Lisboa. Retirado em 12 de dezembro de 2014 de http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/841/1/20314_ulsd_dep.17820_tm_tese.pdf

Duarte, T. (2009b). *A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica)*. Lisboa: CIES- ISCTE. Retirado em 2 de dezembro de 2014 de http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/CIES-WP60_Duarte_002.pdf

Duggleby, J. (2002). *Como ser um Tutor Online*. Lisboa: Monitor.

Esteves, M. (2006). A análise de conteúdo. In J. A. Lima & J. A. Pacheco (Orgs.), *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126). Porto: Porto Editora.

Fernandes, A. M. (2006). *Projecto SER MAIS – Educação para a Sexualidade Online*. Dissertação de mestrado em Educação Multimédia, apresentada à Faculdade de Ciências da Universidade do Porto. Porto: Universidade do Porto. Retirado em 9 de junho de 2014 de http://nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/armenio/TESE_Armenio/TESE_Armenio/_vti_cnf/tese_completa.pdf

Figueiredo, J. C. T. (2009). *Blended Learning*. Retirado em 23 de abril de 2014 de <http://www.slideshare.net/nelasport/blended-learning-2003016>

Finch, H., & Lewis, J. (2003). Focus Group. In D. J. Ritchie & J. Lewis (Eds.), *Qualitative research practice: a guide for social science students and researchers* (pp. 170-198). London: SAGE Publications.

- Godoy, A. S. (1995). Introdução à pesquisa qualitativa. *Revista de Administração de Empresas*, 35 (2), 57-63.
- Gomes, M. J. (2004). *Educação a distância: um estudo de caso sobre formação contínua de professores via Internet*. Monografia em Educação apresentada à Universidade do Minho. Braga: Universidade do Minho. Retirado em 14 de novembro de 2014 de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/27547>
- Gomes, M. J. (2005). *E-learning reflexões em torno do conceito*. Retirado em 6 de outubro de 2014 de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/2896/1/06MariaGomes.pdf>
- Gonçalves, J. (2011). *Social Network Analysis no suporte ao ensino a distância: Análise da interação estabelecida em fóruns de discussão*. Dissertação de mestrado em Educação, na especialidade de Tecnologias de Informação e Comunicação e Educação, apresentada ao Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Lisboa: Universidade de Lisboa. Retirado em 10 de maio de 2013 de http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/6257/1/ulfpie039995_tm.pdf
- Júnior, J. B. B., & Coutinho, C. P. (2007). A educação a distância para a formação ao longo da vida na sociedade do conhecimento. In A. Barca, M. Peralbo, A. Porto, B. Duarte da Silva & L. Almeida (Eds.). *Libro de actas do Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía* (pp. 613-623). Corunha: Universidade da Corunha.
- Larsen, A. F. E. (2013). *Construção de uma proposta formativa na modalidade e-learning para a CEGOC*. Dissertação de mestrado em Ciências da Educação, na especialidade de Formação de Adultos, apresentada ao Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Lisboa: Universidade de Lisboa. Retirado em 12 de

dezembro de 2014 de

http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/10237/1/ulfpie044889_tm.pdf

Lemos, S. I. M. (2011). *Análise da satisfação de estudantes num curso em e-learning no ensino superior*. Dissertação de mestrado em Educação, na especialidade de Tecnologias de Informação e Comunicação e Educação, apresentada ao Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Lisboa: Universidade de Lisboa.

Retirado em 10 de outubro de 2014 de

http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4413/1/ulfpie039557_tm.pdf

Lima, J. R., & Capitão, Z. (2003). *E-Learning e E-Conteúdos* (1ª ed.). Lisboa: Centro Atlântico.

Littlejohn, A., & Pegler, C. (2007). *Preparing for Blended e-learning*. New York: Routledge.

Krippendorff, K. (1980). *Content analysis. An introduction to its methodology*. Londres: SAGE Publications.

Magano, D., Castro, A. V., & Carvalho, C. V. (2008). O e-Learning no Ensino Superior: Um caso de estudo. *Educação, Formação & Tecnologias*, 1 (1), 76-91.

Malheiros, C. (2008). *Instrumentos de Avaliação – Estudo Centrado em Escalas utilizadas no Mestrado em Actividade Física Adaptada*. Monografia da Licenciatura em Desporto e Educação Física, na especialidade de Reeducação e Reabilitação, apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. Porto: Universidade do Porto. Retirado em 14 de novembro de 2014 de <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/14900/2/7225.pdf>

- Mansos, L. M. S. (2007). *O e-learning em centros de formação profissional de gestão participada*. Dissertação de mestrado em Comércio Electrónico e Internet, apresentada à Universidade Aberta. Lisboa: Universidade Aberta. Retirado em 25 de maio de 2014 de <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/594/1/LC371.pdf>
- Marconi, M. D. A., & Lakatos, E. M. (1996). *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados*. (1ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Minayo, M. C. S. (2007). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec.
- Oliveira, C. M. S. (2013). *Aprendizagem em ambientes de blended-learning - uma abordagem na formação contínua de professores*. Dissertação de mestrado em Tecnologias e Metodologias em E-Learning, apresentada ao Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Lisboa: Universidade de Lisboa. Retirado em 12 de dezembro de 2014 de http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/10317/1/ulfpie046281_tm.pdf
- Paiva, L. (2007, fevereiro 23). O que é um Stakeholder? [Web log post]. Retirado em 10 de maio de 2013 de <http://ogerente.com/stakeholder/2007/02/23/o-que-e-um-stakeholder/>
- Pedro, N. (2014, fevereiro 22). *Tecnologias na educação: o futuro pensando na colaboração Portugal e Brasil*. Comunicação realizada no Centro Universitário Senac — Santo Amaro [Ficheiro de vídeo]. Retirado em 2 de dezembro de 2014 de <https://www.youtube.com/watch?v=ufjAOLr3TsE>

- Santos, S. S. (2014). *Análise das necessidades de formação no domínio do elearning*. Dissertação de mestrado em Educação, na especialidade de Educação e Tecnologias Digitais, apresentada ao Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Lisboa: Universidade de Lisboa. Retirado em 2 de janeiro de 2015 de http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/10799/1/ulfpie046493_tm.pdf
- Simões, A. R. C. (2011). *Análise de necessidades de formação dos professores avaliadores*. Dissertação de mestrado em Ciências da Educação, na especialidade de Formação de Professores, apresentada ao Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Lisboa: Universidade de Lisboa. Retirado em 2 de janeiro de 2015 de http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/6105/1/ulfpie039944_tm.pdf
- Tassigny, M. M. (2004). Estratégias de implementação e desenvolvimento de formação à distância. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35 (5). Retirado em 7 de março de 2014 de <http://www.rieoei.org/deloslectores/886Mota.PDF>
- TecMinho, (2014). *Carta da Qualidade para o e-Learning em Portugal*. Retirado em 11 de novembro de 2014 de http://www.panoramaelearning.pt/wp-content/uploads/2014/12/Carta_da_Qualidade_elearning.pdf
- Thurab-Nkhosi, D., Lee, M., & Gachago, D. (2005). *Preparing academic staff for e-learning at the University of Botswana*. Retirado em 10 de maio de 2013 de http://www.researchgate.net/publication/237047527_Preparing_Academic_Staff_for_e-Learning_at_the_University_of_Botswana
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Orgs.). *Metodologia das ciências sociais* (pp.101-128). Lisboa: Afrontamento.
- Wilkinson, S. (2003). Focus Groups. In J. Smith (Ed.), *Qualitative Psychology – A Practical Guide to Research Methods* (pp. 184-204). London: SAGE Publications.
- Wills, S. (2006, July). Strategic Planning for Blended eLearning. Communication presented at the 7th *International Conference on Information Technology Based Higher Education & Training*. Sydney, Australia. Retirado em 12 de maio de 2013 de <http://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1033&context=asdpapers>
- Wills, S., & Bowles, K, (2009, March). An evolutionary approach to strategic planning for eLearning. Communication presented at the *First International Conference of e-Learning and Distance Learning*. Riyadh, Saudi Arabia. Retirado em 12 de maio de 2013 de <http://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1127&context=asdpapers>

LEGISLAÇÃO

Decreto-lei n.º 22/2014 de 11 de fevereiro. *Diário da República n.º 29/2014 - I Série.*

Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Decreto-lei n.º 41/2012 de 21 de fevereiro. *Diário da República n.º 37/2012 - I Série.*

Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Decreto regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro. *Diário da República n.º 37/2012 - I Série.* Lisboa.

Despacho n.º 18039/2008, de 4 de julho. *Diário da República, n.º 128/2008 - 2.ª Série.*

Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho n.º 2609/2009, de 20 de janeiro. *Diário da República, n.º 13/2009 - 2.ª Série.*

Ministério da Educação. Lisboa.

Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto. *Diário da República — I Série A.* Assembleia da República. Lisboa.

Portaria n.º 85/2014 de 15 de abril. *Diário da República n.º 74/2014 - I Série.* Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

ANEXOS

Anexo A: Carta de solicitação de colaboração ao diretor do CFAE do Alto Tejo

Exmo Senhor
Diretor do Centro de Formação de Associação de Escolas do Alto Tejo

Covilhã, 19 de dezembro de 2013

Eu Anabela Rodrigues da Rocha, encontro-me a realizar uma investigação, no âmbito do Mestrado em Educação e Tecnologias Digitais aprovado pelo do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, cujo tema é DEFINIÇÃO DE ORIENTAÇÕES PARA A IMPLEMENTAÇÃO DE UM PLANO DE FORMAÇÃO A DISTÂNCIA.

Um dos objetivos principais do estudo é analisar as necessidades técnicas, humanas, pedagógicas e financeiras para a definição de linhas orientadoras de um Plano de Formação a Distância e venho por este meio solicitar agora a sua preciosa colaboração para o desenvolvimento da tese.

Com a investigação em causa pretende-se conceptualizar e organizar um plano de formação a distância, pelo que se solicita a realização de uma entrevista em grupo, no centro, com elementos que colaboram com o mesmo (diretor, formadores, formandos, assessores e técnicos administrativos). A entrevista tem como objetivo analisar os recursos existentes e avaliar as necessidades técnicas, humanas e pedagógicas do CFAE e perceber as diferentes perceções relativamente ao funcionamento atual do centro bem como o que seria útil modificar ou reformular para obter um plano de formação a distância viável.

Caso pretenda autorizar o desenvolvimento desta investigação na sua instituição, informamos que a mesma decorreria entre dezembro de 2013 e fevereiro de 2014. Garantimos desde já que os resultados dos dados recolhidos serão apenas utilizados para a referida investigação e que a identidade de qualquer participante será sempre salvaguardada.

Aproveitamos desde já para antecipadamente apresentar os nossos agradecimentos, aguardando em expectativa uma resposta favorável ao pedido apresentado.

Com os melhores cumprimentos,

Anabela Rocha

Professora Anabela Rocha

Anexo B: Guião da entrevista

Guião da Entrevista Semiestruturada

Análise das necessidades técnicas, humanas e pedagógicas para a definição de linhas orientadores de um Plano de Formação a Distância

Resumo

A investigação irá delinear um plano estratégico de formação a distância a ser implementado pelos centros de formação de escolas associadas (CFAEs). Sem esquecer a legislação da formação contínua de professores, atualmente em vigor, analisar-se-á os recursos existentes e avaliar-se-á as necessidades técnicas, humanas e pedagógicas de dois CFAEs, de forma a obter um plano estratégico eficaz.

Introdução

Pretende-se com esta entrevista recolher dados e efetuar a sua análise, no âmbito de um projeto de mestrado onde se procura definir linhas orientadoras para a construção de um plano de formação a distância a implementar nos CFAEs.

É de extrema relevância a cooperação do grupo, para a investigação que se está a realizar.

O grupo foi selecionado de acordo com o foco do tema e de forma a abranger elementos com perfis diferenciados. Os formandos e formadores foram escolhidos numa reunião prévia realizada com o diretor do centro.

O grupo é composto por elementos que colaboram com o centro de formação e têm contacto e conhecimentos sobre as questões da área da formação, tecnologias, recursos humanos e das estruturas dos centros e por conseguinte, as suas opiniões e sugestões são relevantes para uma investigação mais profunda e fiável. Todas as respostas serão consideradas e não terão classificação de corretas ou erradas.

A entrevista não tem como objetivo avaliar o trabalho de cada elemento, apenas se pretende perceber as diferentes perceções relativamente ao funcionamento atual do

centro e o que seria útil modificar ou reformular de forma a executar um plano de formação a distância.

Os dados serão analisados de forma confidencial e anónima portanto solicita-se que as respostas sejam as mais sinceras possíveis, sem se preocuparem com juízos de valor.

Procuramos, com esta entrevista, analisar os recursos existentes nos centros de formação e avaliar as necessidades técnicas, humanas e pedagógicas para a construção de um plano de formação a distância.

Prevê-se que a entrevista tenha uma duração de uma hora e trinta minutos e a mesma será gravada com o recurso a uma máquina de vídeo e a um gravador de áudio.

Gostaria de pedir permissão para gravar a reunião e saliento que todo o seu conteúdo será confidencial e será utilizado, apenas, nesta investigação, sendo o seu objetivo conseguir, posteriormente, transcrever na íntegra toda a informação e atribuí-la inequivocamente à pessoa que a exprimiu.

Muito obrigado pela disponibilidade.

Previamente gostaria de assegurar que não há alguma dúvida relativamente a propósito desta entrevista e ao processo de condução da mesma?

Análise da situação atual da formação contínua de professores

1. Atualmente a carreira docente encontra-se congelada. Será a que a formação contínua de professores está igualmente estagnada?
2. De que forma a situação atual, do país e da educação, pode influenciar a formação contínua de professores? E influencia a escolha, de ações de formação, por parte do formando? Afeta a seleção de ações por parte do centro de formação?
3. Atualmente a maior parte dos formadores (docentes das escolas associadas) dinamizam as ações de forma graciosa. De que modo a legislação atual, da formação contínua de professores e da carreira docente afetaram e/ou alteraram o trabalho do formador?
4. Já tiveram algum contacto com formação *online*? Como? Quando? Onde? Em que moldes?

5. Entendem a formação *online* como uma via de desenvolvimento viável para o centro de formação?

Potencialidades e possíveis dificuldades na implementação desta modalidade de formação

6. Que potencialidades identificam nos movimentos de investimento em desenvolver oferta formativa a realizar a distância ou em *blended-learning* (Explicar o que é)?

B-learning é um sistema misto que concilia aulas presenciais com atividades *online*.

7. Que fatores indicariam como obstáculos à formação a distância?

Possíveis barreiras: tecnológicas (utilização das ferramentas, questões técnicas e de operacionalização), motivacionais (trabalho solitário, conciliação do horário da ação com as atividades pessoais e profissionais), dificuldade do formando em acompanhar a aprendizagem ou do formador em orientar todas as tarefas associadas a uma ação *online*.

Dos que foram mencionados, quais serão os mais decisivos?

8. Os formadores deveriam ter formação sobre a utilização de ferramentas que apoiam esta modalidade? E os formandos?

9. O contexto político e social que atualmente afeta a educação e a vida pessoal e financeira dos formandos poderá condicionar a formação *online*? De que forma (se sim ou se não)?

Conhecimentos na área das TIC

10. Será que os formandos têm conhecimentos, na área das TIC, adequados à frequência das ações desta modalidade? Que conhecimentos deviam ser?

11. E os formadores têm conhecimentos TIC satisfatórios para dinamizarem uma ação de formação a distância? Que tipo de conhecimentos deviam ser?

12. A formação a distância prevê a utilização de ferramentas de comunicação em tempo real tais como *chats*, videoconferência e/ou *Web* conferência (comunicação síncrona) e para trabalho mais individualizado, os fóruns e o correio eletrônico (comunicação assíncrona).

Os formadores estão familiarizados com as ferramentas de comunicação síncrona e assíncrona? Se não, como resolver a situação? E os formandos?

Fatores motivacionais

13. Qual a pertinência para o formando da formação a distância? E para o formador? E para o centro de formação? E para as escolas associadas? De que forma?

14. Será indispensável motivar os formadores para a utilização novas metodologias de ensino? E os formandos?

15. A formação *online* pressupõe que o formando trabalhe com os equipamentos e ferramentas que dispõe para o seu trabalho pessoal no entanto, em determinados momentos, poderá utilizar as disponíveis na escola onde leciona. Consideram que os equipamentos tecnológicos e acessos à internet existentes nas escolas condicionarão a escolha desta modalidade de formação?

16. Atualmente os planos de ação dos centros de formação, salvo raras exceções, são elaborados com base nos planos de formação propostos pelas escolas associadas, de acordo com as suas necessidades. Em que medida as escolas associadas aos centros de formação se deveriam envolver na implementação desta modalidade de formação?

17. Será que a legislação atual sobre formação contínua de professores e sobre o estatuto da carreira docente são suficientes para motivar a procura de formação a distância?

18. Que medidas se deveriam implementar para incentivar os formandos para a frequência desta modalidade de formação?

Necessidades pedagógicas

19. Os formadores estão aptos para realizarem formação a distância? Se não, o que seria necessário?

20. Os conteúdos das ações presenciais, na maioria das situações, podem ser adaptados para as ações *online*? Seria mais eficaz elaborar estes conteúdos de raiz?

21. As tecnologias utilizadas nesta modalidade de formação irão colidir com as metodologias utilizadas, atualmente, pelos formadores e/ou formandos? De que forma?

Necessidades técnicas

22. Será que os centros têm os recursos necessários para colocar em funcionamento um plano de formação com a modalidade a distância? E para elaborarem e organizarem os pedidos de certificação das ações a distância?

23. Os centros têm condições para organizarem e controlarem administrativamente estas ações? E os seus dossiês?

24. Que recursos tecnológicos (*software* e *hardware*) seriam essenciais adquirir? Que outras aquisições seriam importantes obter?

25. Será necessário ter, permanentemente, um técnico informático para apoiar o centro, os formadores e formandos? E um assessor informático resolveria esta situação?

Necessidades financeiras

26. Será que esta modalidade devia ser disponibilizada a toda a comunidade escolar e não escolar?

27. Como resolver, ao nível financeiro, o problema de aquisição de material necessário à concretização do plano de formação a distância? Através de troca e/ou venda de serviços? Parcerias? Outras soluções?

28. Esta modalidade poderá ser utilizada para os centros se autofinanciarem? Como/Em que medida? Que outras soluções seriam possíveis de implementar?

29. Por vezes uma dada ação de formação *online* só começa a ser rentável a partir da implementação numa segunda ou terceira turma. Que estratégias podemos implementar para rentabilizar o investimento inicial? (realizar 3 ou 4 turmas em simultâneo?)

Conclusão

30. Dentro desta temática, desejam acrescentar alguma informação que não tenha sido abordada nesta entrevista?

Agradecimento

Agradeço a vossa disponibilidade e colaboração que será essencial para a realização desta investigação.

Anexo C: Matrizes de dupla entrada

Análise da situação atual da formação contínua de professores

Dados Opinados	Participantes		
	Diretor	Formadores	Formandos
A formação não está estagnada.		X	
A formação é um dos itens da avaliação docente		X	
A frequência de ações de formação é uma necessidade contínua inerente à carreira docente.	X		
O docente tem de frequentar um número mínimo de horas por ano letivo.	X	X	
A necessidade de formação está definida no código do trabalho do docente.	X	X	
A formação é uma necessidade contínua para o docente.	X		
Sendo uma obrigatoriedade definida no estatuto da carreira docente, o docente não deve pagar pela frequência das ações.		X	
Qualquer empresa é obrigada a proporcionar trinta horas de formação aos trabalhadores e um docente só tem de frequentar vinte e cinco horas por cada dois anos.	X	X	
A obrigatoriedade motiva a escolha das ações de formação.		X	
A formação tem um objetivo comum.	X	X	
O processo de formação contínua depende da preferência de cada formando.		X	
A escolha das ações de formação a frequentar está sujeito às necessidades intrínsecas que cada um tem na sua área.		X	
A seleção das ações de formação está dependente dos condicionalismos da vida de cada formando.		X	
As temáticas condicionam a participação voluntária das ações de formação.			X
Os centros de formação (CFAEs), com o apoio das escolas, constroem o seu plano de formação.	X		
O plano de formação tenta satisfazer as necessidades e solicitações internas de cada agrupamento/escola.	X		
O plano de formação tenta dar resposta às carências, das escolas e dos docentes, em termos de progressão.	X		
A seleção das ações está relacionada com a oferta disponível.	X	X	

Dados Opinados	Participantes		
	Diretor	Formadores	Formandos
Os docentes estão mais seletivos.			X
O <i>e-learning</i> obriga à existência de aprendizagem e de interação.		X	
Se não há interatividade com o formador não há <i>e-learning</i> .		X	
Já contactou com formação a distância do tipo <i>b-learning</i> .	X	X	X
Já utilizou ou utiliza a plataforma Moodle.	X	X	X
A plataforma Moodle não é usada na sua máxima potencialidade.		X	
As funcionalidades de gestão e de aprendizagem do Moodle não são aproveitadas.		X	
Podem ser consideradas formação a distância as ações que só utilizam Moodle.		X	
A legislação sobre a formação contínua devia ser alterada e/ou definida de forma mais clara.		X	
Não há condições favoráveis para o formador dinamizar as ações de formação.	X	X	
Era importante que a legislação definisse o papel do formador na avaliação do desempenho do docente.	X		
A legislação só devia diferenciar o papel do formador, na avaliação do desempenho do docente, se a ação fosse avaliada.		X	
A legislação devia clarificar o papel de um docente formador na avaliação no desempenho do docente.	X		
Dinamizar uma ação já é um fator de diferenciação positiva para o formador.		X	
A distinção do formador deverá ficar definida no regulamento interno de cada escola e em termos da Comissão de Coordenação da Avaliação de Desempenho (CCAD).	X		
No regulamento interno da escola devia haver uma diferenciação clara do docente enquanto formador e enquanto formando numa ação de formação.	X		
O processo de diferenciação do formador deve ser transparente.		X	
É desmotivador, para o formador, a dinamização de ações de forma gratuita.	X	X	
Como formador, o docente não pode obter classificação superior a muito bom.	X	X	
Antigamente o formador recebia créditos e era remunerado pelas ações de formação que dinamizava.		X	

Dados Opinados	Participantes		
	Diretor	Formadores	Formandos
Como formando, o docente pode obter classificação até excelente.		X	
Devia atribuir-se horas ao formador.		X	
O formador tem despesas acrescidas com a sua formação.	X		
O formador tem despesas quando dinamiza as ações de formação.	X		
O formador não é ressarcido pelo seu investimento na formação.	X		
Há um ciclo vicioso porque a dinamização das ações é sempre realizada pelos mesmos formadores.	X		
É preciso definir os pré-requisitos adequados para que um docente tenha condições favoráveis para dinamizar ações de formação.	X		
No relatório de avaliação docente não há a possibilidade de referenciar se as horas de formação são referentes a uma ação dinamizada ou frequentada.		X	
Se a escola o desejar o docente, como formador, pode usufruir de duas horas, da componente não letiva, para dinamizar ações de formação.	X	X	
Os docentes que não têm vaga ou que não são selecionados para uma determinada ação têm de procurar outras a pagar.	X		
Há CFAEs que já promovem ações a pagar.	X		
As ações pagas servem apenas para promover áreas de conhecimento de interesse das escolas e/ou docentes.	X		
Parte das receitas próprias das escolas poderiam ser canalizadas para os CFAEs, de forma a estes promoverem ações gratuitas para o docente ou minimizar os seus custos.	X		
Devia definir-se as temáticas ou conteúdos mais adequados a este tipo de formação.	X	X	X
É necessário analisar os obstáculos da formação a distância e definir estratégias a aplicar para os superar.		X	
A formação presencial fomenta as relações de proximidade.	X	X	
A componente monetária faz girar a formação.		X	
As alterações na legislação não condicionam a frequência de ações de formação.	X		
O docente tem necessidade de formação.	X		
O formador é avaliado pelos formandos.	X		
Deve analisar-se a relevância das ações frequentadas para a prática do docente.		X	

Dados Opinados	Participantes		
	Diretor	Formadores	Formandos
Qualquer ação frequentada por um professor e atestada com um certificado deve ser referenciada na sua avaliação.		X	
A legislação da formação contínua de professores prevê o <i>b-elearning</i> mas não o <i>e-elearning</i> .	X		
Os CFAEs não têm nenhuma formação creditada que preveja o <i>b-learning</i> .	X		
Aguarda-se que o novo regime jurídico da formação contínua de professores e dos CFAEs seja publicado.	X		

Potencialidades e possíveis dificuldades na implementação desta modalidade de formação

Dados Opinados	Participantes		
	Diretor	Formadores	Formandos
O contexto político e social motiva a escolha desta formação.		X	
Na formação a distância não se deve esquecer a componente humana.	X	X	X
Não é necessário definir um perfil para o formando frequentar ações <i>online</i> .		X	
O formador deve decidir se está apto para dinamizar ações <i>online</i> .		X	
Este tipo de formação facilita a vida dos envolvidos.		X	
A formação a distância pode ser adaptada ao contexto de trabalho.		X	
O processo de aprendizagem é diferente para cada formando.		X	
O formador, enquanto docente, tem de ter um grupo, ou turma para interagir.			X
Um fator relevante na aprendizagem, na formação a distância, é a interação.		X	X
A formação a distância pode proporcionar dinâmicas de apoio aos formandos com mais dificuldades na aquisição de conhecimentos.			X

<div style="text-align: right;">Participantes</div> Dados Opinados	Diretor	Formadores	Formandos
A formação a distância pode facilitar as práticas de partilha de conhecimentos entre formandos.			X
A formação <i>online</i> não impede a evolução dos formandos nem a troca de informação entre eles.		X	
Nas ações de formação a distância é difícil colocar no terreno as dinâmicas de interação.			X
A formação a distância proporciona a comunicação de sessões síncronas e assíncronas.		X	
Os constrangimentos da formação a distância podem ser resolvidos com sessões presenciais.		X	
As sessões presenciais são compensadas com sessão síncronas.		X	
Há ferramentas à nossa disposição que permitem a comunicação à distância de forma fácil e eficaz.		X	
É complicado não haver formação a distância.		X	
A frequência de ações <i>online</i> é vantajosa para os colegas que se encontram em locais em que a formação presencial é escassa.		X	
A formação a distância facilitaria a vida de todos envolventes.	X	X	X
A formação a distância é uma mais-valia para as escolas distribuídas num enorme raio de ação.		X	
As plataformas de aprendizagem têm riscos e não são ambientes facilitadores da interação.		X	
A formação a distância tem vantagens e riscos.		X	
As plataformas de aprendizagem têm vantagens e permitem interação.		X	
É importante encontrar um meio-termo entre a formação presencial e a formação a distância.		X	
A formação a distância pode proporcionar atos incorretos.		X	
Há necessidade de avaliar os riscos e definir estratégias para os ultrapassar.		X	
É necessário criar meios de controlo para a formação a distância.		X	
Os inconvenientes da formação a distância não podem ser um impedimento para a realização da mesma.		X	
Há necessidade de avaliar os riscos e definir estratégias para os ultrapassar.		X	
A componente economicista é a que obtém mais vantagens com a		X	

Dados Opinados	Participantes	Diretor	Formadores	Formandos
utilização da formação a distância.				
A falta de disponibilidade, de tempo dos formadores e dos formandos é um constrangimento.			X	
A formação a distância não é um ambiente hostil nem complicado.			X	
Há temáticas, áreas de conhecimento ou conteúdos mais apropriados para a dinamização de ações de formação a distância.	X	X	X	X
Há temáticas em que é impossível implementar formação a distância.			X	
A formação a distância pode ser um complemento para as temáticas em que a componente presencial é mais relevante.			X	X
Não há área que impossibilite a transmissão de conteúdos no <i>e-learning</i> puro e duro.			X	
Pode haver problemas nos domínios do conhecimento mais práticos.			X	
O sucesso da formação a distância está dependente de um todo, dos participantes e das temáticas.			X	
As escolas já utilizam a plataforma Moodle.			X	
O Moodle é uma extensão da prática letiva, permitindo guardar trabalhos e prolongar prazos de entrega.			X	
Os trabalhos presentes no Moodle podem proporcionar a reflexão.			X	
A experiência com a utilização do Moodle é gratificante.			X	
Na formação a distância não há afastamento completo entre formando e formador.			X	
A formação a distância, ao nível do legislador, pode ser pensada para reduzir custos mas, se for benfeita, custa muito mais.			X	X
Na formação a distância há diminuição dos custos na operacionalização mas aumenta na criação dos conteúdos.			X	X
Deve criar-se recursos alinhados com o programa das ações.			X	
Os CFAEs não têm condições de criar recursos alinhados com as ações já creditadas e com as que irão aparecer.			X	
Podia pedir-se apoio a outras entidades tais como a Porto Editora, a Plátano e Media Capital.			X	
Já se tem os apoios das entidades a Porto Editora, a Plátano e Media Capital.			X	X

Conhecimentos na área das TIC

Dados Opinados	Participantes		
	Diretor	Formadores	Formandos
É necessário formar os formadores.		X	X
Os formadores deveriam ter formação sobre a utilização das ferramentas que apoiam esta formação	X	X	X
Os formandos precisariam de frequentar ações que os ensinasse a usar as ferramentas que apoiam esta formação.	X	X	X
O formando deveria ter certificação TIC de nível 1 (competências básicas de utilização das TIC).		X	
Nem todos os formadores têm perfil e autodisciplina para desenvolver ações de formação a distância.		X	
Há formandos que não têm perfil e autodisciplina para frequentar ações em formato <i>online</i> .		X	
O formador tem de ter apetências para lecionar estas ações.			X
O formador deve ter competências técnicas para dinamizar ações de formação a distância.		X	X
O formador não tem de saber tudo.		X	
O formador tem de ter um saber mais focado.		X	
Ninguém tem que ter a pretensão de ter o saber universal.		X	
Os CFAEs podem avaliar e decidir quais os formadores que podem dinamizar ações de formação a distância.		X	
A construção de produtos audiovisuais ou multimédia que possam ser usados nessas formações é um aspeto de extrema importância.			X
Os docentes limitam-se, unicamente, a usar trabalhos já construídos para outros fins e muitas vezes errados no ponto de vista multimédia e do audiovisual.			X
Os formadores devem saber fazer uma análise crítica aos manuais e materiais interativos que utilizariam nas ações de formação.			X
O portal das escolas, criado pelo ministério de educação, disponibiliza recursos validados por colegas, no ponto de vista didático e pedagógico, para utilização em contexto sala de aula ou em plataformas de <i>e-learning</i> ou <i>b-learning</i> .		X	
A utilização do portal das escolas é diminuta.		X	

Dados Opinados	Participantes		
	Diretor	Formadores	Formandos
No conselho de Castelo Branco implementou-se a plataforma Skool.pt, que contém recursos digitais, validados por profissionais da Universidade de Coimbra, com assessoria da escola superior de Educação de Castelo Branco.		X	
Os recursos e vídeos multidisciplinares têm de ser desenvolvidos por equipas de técnicos multidisciplinares.		X	
Era interessante saber o que se gastou, em termos de dinheiro e de tempo, na criação de recursos livres e disponibilizá-los à comunidade nas plataformas do portal das escolas e do Skool.pt.		X	
Os recursos já disponibilizados e catalogados não estão a ser aproveitados.		X	
Ao nível dos recursos, não vale a pena querer reinventar algo que já está inventado.		X	
Quando quero pesquisar algo que seja válido, do ponto de vista didático e pedagógico, vou onde os meus pares o depositam e avaliaram, ao portal das escolas.		X	X
A RTP tem um arquivo <i>online</i> gigantesco, muito bem elaborado.		X	X

Fatores motivacionais

Dados Opinados	Participantes		
	Diretor	Formadores	Formandos
Os CFAEs devem disponibilizar uma diversidade de modalidades e tipos de formação, incluindo a distância.		X	
O plano de formação, construído em função dos docentes, deve satisfazer as necessidades, ao nível da formação, das escolas associadas e aprovadas nos respetivos conselhos pedagógicos.		X	
É fundamental motivar os formadores para estarem disponíveis para a formação a distância.	X		
O centro de formação devia definir um conjunto de <i>software</i> necessário para a realização de formação a distância.	X		

Dados Opinados	Participantes		
	Diretor	Formadores	Formandos
A formação a distância pode promover o afastamento social.	X	X	X
A formação a distância proporciona o individualismo.			X
A formação a distância desmotiva o formando.	X	X	X
A formação a distância tem muitas vantagens.			X
O <i>e-learning</i> não supõe que os participantes estejam longe uns dos outros.		X	
Posso dinamizar uma ação de <i>e-learning</i> a um grupo presente numa sala.		X	
Não há necessidade de motivar os formadores para a utilização de novas metodologias de ensino porque não está implementada a formação a distância.	X		
As escolas têm equipamentos adequados à formação a distância.		X	
Ao nível do <i>software</i> , as escolas utilizam o caro e pago quando há alternativas mais baratas de <i>Open Source</i> .		X	
As escolas deveriam utilizar <i>software Open Source</i> .		X	
A formação tem um preço.		X	
Há ferramentas específicas para realizar sessões síncronas e assíncronas.	X	X	
Os CFAEs têm de promover formação para o que existe nas escolas que, muitas vezes, não é o escolhido pela formação.		X	
O centro de formação poderá definir um conjunto de <i>software</i> necessário para a realização de sessões síncronas e assíncronas nas ações de formação a distância.	X		
O centro de formação deverá ter o <i>Moodle</i> ou uma plataforma desenhada para um conjunto de tarefas com diferentes módulos, diferentes partições ou disciplinas que permitam fazer uma avaliação mais correta e adequada.	X		
Não são necessárias medidas para cativar formandos, basta haver ações, obviamente, dentro de algumas temáticas.	X		

Necessidades pedagógicas

Dados Opinados	Participantes		
	Diretor	Formadores	Formandos
Os formadores estão preparados ao nível científico.		X	
Os formadores estão aptos ao nível pedagógico.		X	
Os formadores não estão habilitados ao nível técnico.		X	
Os formadores necessitam de apoio técnico.		X	
Deve disponibilizar-se ações de formação, para os formadores, sobre avaliação de ações <i>online</i> .		X	
É essencial prover ações de formação, para os formadores, de forma a ensina-los e identificar e avaliar as suas necessidades para determinada ação.		X	X
Deve haver uma equipa multidisciplinar de apoio à formação a distância.	X	X	X
Definir as competências necessárias a desenvolver, nos formadores, para que estes consigam proporcionar um acompanhamento e um desenvolvimento mais correto da ação.		X	
Os conteúdos a utilizar <i>online</i> só podem ser em suporte digital: vídeos ou documentos e imagens.		X	
Há imensos conteúdos disponíveis mas é difícil escolher os mais adequados para determinada temática.		X	
Deve selecionar-se conteúdos interativos disponíveis em sites fiáveis.		X	X
Os formadores devem ser responsáveis pela definição e construção dos seus recursos e pela produção da sua formação interativa.	X		
Nas plataformas tipo <i>Moodle</i> os conteúdos são, na maior parte dos casos, estáticos, sem interatividade.		X	
Podemos tornar os nossos recursos mais dinâmicos se lhes fizemos um <i>upgrade</i> ¹³ .		X	
Não há recursos, mão-de-obra, tempo, dinheiro, etc., para adaptar os conteúdos das ações presenciais para as ações <i>online</i> .	X	X	

¹³ Atualizar um produto para uma versão mais recente.

Dados Opinados	Participantes		
	Diretor	Formadores	Formandos
O formador tem de avaliar a funcionalidade dos recursos disponibilizados por diversas entidades para os poder usar de forma mais eficaz.		X	
As tecnologias utilizadas na formação a distância irão colidir de forma positiva com as metodologias utilizadas pelos formadores e/ou formandos, permitindo mudar as práticas.		X	
Os CFAEs não têm recursos humanos e nem financeiros para produzirem de recursos interativos.	X		

Necessidades técnicas

Dados Opinados	Participantes		
	Diretor	Formadores	Formandos
Atualmente os CFAEs têm capacidade para promover ações do tipo <i>b-learning</i> , desde que sejam creditadas.	X		
Os CFAEs têm condições ao nível de <i>hardware</i> e de <i>software</i> para implementar um plano de formação com a modalidade a distância.	X		
O assessor informático dispõe de poucas horas para o CFAE.	X		
O técnico informático pode trabalhar a tempo inteiro para o CFAE.	X		
O assessor informático também é técnico.	X		
São necessários técnicos e assessores informáticos.			X
É necessário disponibilizar uma equipa multidisciplinar para apoiar a formação a distância.	X	X	X
A equipa tem de saber conversar.		X	
É pertinente a existência de um pedagogo.		X	
Pode-se utilizar um técnico informático também pedagogo.		X	
Não dinamizamos muitas ações com qualidade porque muitas delas têm um défice de pedagogia.		X	
Atualmente a legislação define que os CFAEs podem ter um	X		

Dados Opinados	Participantes		
	Diretor	Formadores	Formandos
assessor pedagógico e um assessor informático.			
Era útil ter alguém, da parte pedagógica, que ajudasse o formador quando este tivesse dificuldades nesta área.		X	
Os centros não dispõem de recursos para elaborarem e organizarem os pedidos de certificação das ações a distância.	X	X	X
Os centros não dispõem de meios necessários à elaboração e organização de dossiês para as ações a distância.	X	X	X
O <i>e-learning</i> pressupõe o uso da internet.			X

Necessidades financeiras

Dados Opinados	Participantes		
	Diretor	Formadores	Formandos
Os CFAEs têm os seus constrangimentos financeiros.	X		
Não há financiamento desde 2008.	X		
Os CFAEs, ao nível da região centro, não estão a desenvolver formação a pagar pelo formando portanto não há qualquer retorno, nem do trabalho desenvolvido pelo formador, nem pelo centro de formação.	X		
Devia de haver legislação adequada para que as autarquias fossem obrigadas a procurar formação para os seus funcionários nos CFAEs.	X		
A solução do autofinanciamento dos CFAEs poderia ser a procura de formação, por parte de outras entidades.	X		
A realização de parcerias permite que os CFAEs desenvolvam ações de formação.	X		
As parcerias permitem uma contabilidade criativa.		X	
Os CFAEs não têm dimensão nem competências para utilizarem as parcerias para a troca e/ou venda de serviços ou a aquisição de equipamento.	X		

Dados Opinados	Participantes	Diretor	Formadores	Formandos
Deve definir-se competências, para os CFAEs, de forma que estes possam trocar e/ou vender serviços ou adquirir equipamentos.		X		X
Os CFAEs deviam trabalhar em rede de forma a rentabilizar o trabalho dos centros.		X		
Os CFAEs conhecem os seus ANs mas não sabem o que os outros centros têm.		X		
Era primordial a disponibilização de formação paga para os CFAEs.		X		
Os CFAEs têm de procurar fontes de financiamento.		X		
Os CFAEs têm de se candidatarem a projetos.		X		
A legislação sobre o financiamento dos CFAEs deveria ser alterada.		X	X	
A formação a distância pode ser mais barata para os formandos e formadores.			X	
Inicialmente, a formação a distância tem custos elevados para os CFAEs.		X	X	X
A disponibilização da formação a distância para toda a comunidade escolar e não escolar era uma área de negócio para os CFAEs.		X		
Não há hábitos sociais de se pagar o que se consome na internet.			X	X
Não se pagam as fotografias, as músicas, as pesquisas no Google nem direitos do autor dos recursos que se utilizam para ilustrar determinado conteúdo.			X	X
A comunidade escolar não vai pagar o usufruto de um conteúdo que está <i>online</i> .			X	X
Se tivermos hipótese de aceder sem pagar então não há problema.			X	
O centro de formação já oferece formação a outras entidades.		X		
Os CFAEs não têm capacidade nem possibilidade jurídica que lhes permita candidatar a fontes de financiamento da formação modular.		X		
Os CFAEs podem, como já o fazem, desenvolver parcerias com instituições que têm financiamento para as formações modulares.		X		
Os CFAEs utilizam e desenvolvem um determinado tipo de disciplinas de interesse para a comunidade educativa, nomeadamente para os funcionários e pessoal não docente (assistentes técnicos e assistentes operativos) que exercem funções no estado ou no privado.		X		
As ações de formação desenvolvidas para os funcionários e pessoal não docente são acreditadas junto da Direção Geral da		X		

Dados Opinados	Participantes		
	Diretor	Formadores	Formandos
Administração Escolar (DGAE).			
É incompreensível que uma entidade pública, que depende do ministério de educação, tenha de fazer parceria com uma entidade que não está ligada à educação.		X	
Financeiramente pode ser viável implementar uma ação de formação <i>online</i> com mais de três turmas mas não devia ser.		X	
Se os CFAEs trabalhassem em rede seria logo rentável, dinamizar várias turmas a nível nacional.	X		
Uma ação de formação pode ficar “saturada” se for oferecida a nível nacional.			X
As grandes empresas de comunicação de multimédia, tipo Media Capital e SIC, podem aproveitar-se e usufruírem das regalias deste mercado de formação a distância.			X
As grandes empresas de comunicação de multimédia só entrarão na formação a distância se as ações forem a pagar.			X
A dinamização do mercado da formação a distância por parte das grandes empresas de comunicação de multimédia pode trazer grandes vantagens.		X	