

## Gestão pedagógica de ambientes online no ensino superior

—  
*Environments in higher education*

—  
*Pedagogical management of online*

Angélica Monteiro<sup>1</sup>  
José Antonio Moreira<sup>2</sup>  
Ana Paula Rodrigues<sup>3</sup>  
Daniela Melare Vieira Barro<sup>4</sup>

**Resumo:** Neste estudo, com o intuito de compreender a gestão pedagógica de ambientes de aprendizagem *online*, definimos um quadro metodológico de orientação qualitativa, orientado pela análise das práticas de docentes do Ensino Superior em Portugal, no que diz respeito às atividades educacionais desenvolvidas, aos recursos didáticos produzidos e às ferramentas de comunicação utilizadas. Para a recolha dos dados procedemos à observação direta de quatro ambientes de aprendizagem online, complementados por alguns dados provenientes de um inquérito por entrevista semiestruturada aos três docentes responsáveis pela sua gestão pedagógica. Os resultados revelaram que existem professores no Ensino Superior em Portugal que estão a mudar as suas práticas, respondendo assim ao desafio colocado pelo Processo de Bolonha. No entanto, estes resultados também evidenciam a existência de muitas dificuldades de usabilidade de ferramentas digitais interativas, sendo, pois, necessário apostar mais não só na formação pedagógica, mas também na formação docente na área das Tecnologias de Informação e Comunicação.

**Palavras-chave:** Educação Online. Ensino Superior. Pedagogia.

**Abstract:** *In this study, in order to understand the pedagogical management of online learning environments, we defined a qualitative methodological framework, oriented by the analysis of the practices of teachers of Higher Education in Portugal, with regard to strategies, resources and the communication tools used. For data collection, we proceeded to direct observation of four online learning environments, complemented by data from a survey by structured interview to the three teachers responsible for the educational management of the environments. These environments revealed that there are teachers in Higher Education in Portugal who are seeking to respond to the challenge posed by the Bologna Process. However, these results also show that there are many difficulties in the use of digital interactive tools. It is therefore necessary to invest more not only on pedagogical training, but also in teacher training in ICT.*

**Keywords:** *Online Education. Higher Education. Pedagogy.*

**Resumen:** *En este estudio, con el fin de entender la gestión pedagógica de los entornos de aprendizaje en línea, se define un marco metodológico para la orientación cualitativa, con la orientación a través del análisis de las prácticas docentes de educación superior en Portugal, sobre las actividades educativas desarrolladas, los recursos didácticos producidos y las herramientas de comunicación utilizadas. Para los datos se procedió la observación de cuatro entornos de aprendizaje, con algunos datos de una encuesta por entrevista semiestruturada a los tres profesores responsables de la gestión de la enseñanza. Estos ambientes han revelado que hay profesores de la*

<sup>1</sup> Professora do Instituto Piaget/ CIIE, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal. amonteiro@gaia.ipiaget.org

<sup>2</sup> Professor da Universidade Aberta – Lisboa, Portugal. jmoreira@uab.pt

<sup>3</sup> Professora do Instituto Piaget/ CIIE, Portugal . anarodrigues7471@gmail.com

<sup>4</sup> Professora da Universidade Aberta-Lisboa, Portugal. dmelare@gmail.com

*enseñanza superior en Portugal que buscan dar respuesta al desafío planteado por el proceso de Bolonia. Sin embargo, estos resultados también muestran que hay muchas dificultades en el uso de herramientas digitales interactivas, por lo tanto, es necesario enfocarse más no sólo en la formación pedagógica del profesorado, sino también en la formación de docentes en TIC.*

**Palabras clave:** *Educación en Línea. Educación Superior. Pedagogía.*

## Introdução

A evolução tecnológica e a internet estão na ordem do dia. Tendo propiciado o surgimento de uma sociedade digital que acompanha as mudanças acentuadas na gestão do quotidiano das pessoas, marca ritmos da economia, do mercado de trabalho e das relações, tendo impulsionado a emergência de paradigmas, modelos, processos de comunicação educacional adaptados e novos cenários de aprendizagem (BABIN, 1993). Com efeito, a relação entre a tecnologia e a pedagogia mudou substancialmente; o paradigma de ensino tradicional baseado no “manual recomendado”, na dominância do professor como “fonte de saber” e na observância rígida de um curriculum pré-determinado cedeu à necessidade de reestruturar o ensino e os níveis de estudos superiores (MOREIRA, 2012).

A usabilidade das tecnologias digitais tornou-se um imperativo. O fácil acesso à informação e urgência de atualização de conhecimentos delega a professores e a estudantes novas experiências, com tendência para a responsabilização e controlo da aprendizagem ao próprio estudante, apoiado pelo professor, em tarefas de pesquisa, autonomização e regulação. A disponibilidade de outros materiais além dos impressos que concorrem com os multimédia e com dispositivos informáticos aliciantes e comuns, permitiu uma aproximação aos territórios educativos e ambientes de aprendizagem com informação disponível *online* desafiando para uma dinâmica diferente e apontando novos limites para a liberdade de ensinar e de aprender. Os estudantes deixaram de ser «simples» utilizadores de produtos ou executores de respostas, para passarem a ser co-autores dos processos e participantes na problematização dos conteúdos a aprender, como co-produtores de documentos de suporte ao conhecimento.

Conscientes de que a melhoria da qualidade de ensino passa pelo aproveitamento das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), as políticas educativas ao nível do ensino superior têm vindo a apresentar medidas reformadoras, contemplando nos seus planos estratégicos novas molduras e esquemas de funcionamento, integrando soluções que passam pela educação *online* (MONTEIRO; MOREIRA, 2012).

No entanto, poucas são, ainda, as instituições de ensino superior que, efetivamente, promovem alternativas reais de aprendizagem nestes ambientes *online*. Com efeito, temos vindo a constatar que, em grande parte, estas iniciativas tendem a replicar as políticas até agora vigentes, havendo exemplos do uso dos novos ambientes como uma nova envolvente ou fator de atração, porém, mantendo práticas pedagógicas conservadoras. Os sistemas de gestão de aprendizagem (*LMS*) são, por vezes, usados como repositórios de informação onde se oferece material didático aos estudantes e rececionam tarefas cumpridas ou atividades preenchidas *online* para maior conforto e ilusória modernização (MOREIRA, 2012).

Ensinar e aprender *online* tem demonstrado ser uma oportunidade para a configuração de experiências educacionais relevantes, já que fornece infra-estruturas de aprendizagem acessíveis a todos, independentemente da acessibilidade física (ANDERSON, 2007).

No entanto, operar mudanças nesta direção requer uma reconstrução da profissionalidade docente e uma compreensibilidade ajustada do papel de professor. Este deve estar consciente que não se trata apenas de dominar um determinado instrumento ou um novo sistema de representação de conhecimento, mas sim de uma nova cultura de aprendizagem (GOULÃO, 2012). A ideia de que um professor do ensino superior é um especialista, cuja principal função é transmitir o seu conhecimento a outros (como se o modo como se ensina não determinasse o modo como se aprende, e ambos não determinassem o que se ensina e o que se aprende) é extremamente redutor neste modelo. Na realidade, este “renovado” professor deve assumir-se como um guia facilitador de aprendizagens que procura orientar os estudantes nas suas escolhas de leituras e referências, dando-lhes pistas e objetivos concretos, no sentido de saberem tratar a quantidade enorme de informação a que têm acesso na *web* e ajudando-os a reconstruir essa informação de forma interativa e solidária em função dos seus próprios contextos e interesses (GOULÃO, 2000).

Neste modelo de pedagogia, caracterizado pela liberdade de pensamento, comunicação, criticidade, auto-direção, criatividade e inovação, que Ramsden (1992) defendia já no início da década de noventa do século XX, é imprescindível estimular a autonomia dos estudantes e conseguir que estes sejam capazes de se auto-estimularem. Por outro lado, é de capital importância, a necessidade dos docentes trabalharem mais em equipa, mantendo aberto o diálogo acerca da qualidade da pedagogia e contrariando o autismo pedagógico e a cultura do individualismo, em favor de uma cultura de colegialidade e inter-ajuda na resolução de problemas pedagógicos (VIEIRA, 2005).

Obviamente que, para concretizar estas mudanças, cabe ao docente implicar-se na realização de um *upgrade* da sua formação a nível pedagógico e tecnológico, com o objetivo, não só, de o sensibilizar para o seu novo papel e para a necessidade de integração das TIC na sala de aula, de uma forma enquadrada e sistemática, mas também para lhe dar as ferramentas necessárias no sentido de uma utilização autónoma e criativa dessas ferramentas. No entanto, é importante notar que, do mesmo modo que a educação não pode ignorar as tecnologias, também não poderão ser estas a determinar o que é melhor para a educação. É muito importante valorizar-se a pedagogia utilizada sem se cair numa sobre valorização da tecnologia.

Assim, a questão central deste processo de mudança não reside na maior ou menor recetividade dos docentes do ensino superior relativamente às tecnologias, nomeadamente aos *LMS*, ou à transição de um ensino baseado na aquisição de conhecimentos para um ensino baseado no desenvolvimento de competências, mas reside sim na compreensão do novo papel que o professor assume com este paradigma de aprendizagem.

Assim, e tendo em consideração a realidade descrita, neste artigo analisam-se as práticas e a gestão pedagógica de quatro unidades curriculares (UC) em ambientes *online* numa instituição de ensino superior.

## Metodologia

Neste estudo definiu-se um quadro metodológico de orientação qualitativa ou interpretativa, com o intuito de: analisar as práticas pedagógicas dos docentes, no que diz respeito à organização dos seus ambientes de aprendizagem *online*, nomeadamente a nível das estratégias e atividades educacionais desenvolvidas e dos recursos didáticos produzidos e ferramentas de comunicação utilizadas.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa tem na sua essência, cinco características: (1) a fonte direta dos dados é o ambiente natural, sendo que o investigador é o principal agente na recolha desses mesmos dados; (2) os dados que o investigador recolhe são essencialmente de carácter descritivo; (3) os investigadores utilizam metodologias qualitativas, já que se interessam mais pelo processo em si do que propriamente pelos resultados; (4) a análise dos dados é feita de forma indutiva; e (5) o investigador interessa-se, sobretudo, por tentar compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências.

Para a recolha dos dados procedeu-se à observação direta de quatro ambientes de aprendizagem *online*, seguida de um inquérito por entrevista semiestruturada aos três

docentes responsáveis pela gestão pedagógica destes ambientes, sendo que, neste artigo são apresentados apenas os dados referentes à observação direta.

Para o registo das observações, elaborou-se uma grelha de evidências a partir das principais funcionalidades do *LMS Moodle* (Quadro 1).

**Quadro 1** – Tabela de Evidências

RECURSOS	Book
	Inserir etiqueta
	Escrever página de texto
	Escrever página web
	Apontador ficheiro ou página
	Mostrar diretório
	Adicionar pacote IMS
ATIVIDADES	Chat
	Diário do aluno
	Fórum
	Glossário
	LAMS
	Questionário
	Lição
	Referendo
	SCORM/AICC
	Inquérito
	Tabela
	Teste
	Teste “hot Potatoes”
	Workshop
	Wiki
Trabalhos de casa	

**Fonte:** Elaboração própria.

Para o estudo foram analisados os ambientes de aprendizagem *online* das seguintes UC's: 1) *Dinâmicas do Mundo Contemporâneo e Evolução do Espaço Português*; 2) *Economia, Economia Social e Cooperativismo*; 3) *Epistemologia e Sistema das Ciências*; e 4) *A Humanidade e o Futuro: Paradigmas Ecológico, Ético, Poético e Direitos Humanos*. Refira-se que estas UC's são transversais a todos os cursos da instituição de Ensino Superior em análise, estando enquadradas na componente da formação cultural, social e ética dos mesmos. No quadro 2 apresentamos uma breve descrição de cada UC.

Quadro 2 – Unidades Curriculares em Estudo

Unidades Curriculares	Competências Espera-se que o estudante seja capaz de:	Conteúdos principais
<b>1) Dinâmicas do Mundo Contemporâneo e Evolução do Espaço Português</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interpretar os acontecimentos relevantes no quotidiano nacional ou internacional à luz de uma perspectiva integradora, sempre em formação;</li> <li>- Conferir dimensão ética e cívica ao projeto escolar e profissional,</li> <li>- Exercer cidadania crítica e construtiva nos vários espaço de intervenção portuguesa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O sistema-mundo em mutação</li> <li>- As oportunidades da democracia</li> <li>- A evolução do espaço português</li> </ul>
<b>2) Economia, Economia Social e Cooperativismo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender a economia no seu conjunto assim como as lógicas de funcionamento do sector Empresarial e da economia social em particular.</li> <li>- Conhecer e utilizar os conceitos-base da gestão.</li> <li>- Conhecer as regras de funcionamento das empresas do terceiro sector da economia.</li> <li>- Conhecer os tipos de cooperativas e as respetivas especificidades</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Empreendedorismo</li> <li>- Gestão</li> <li>- Economia Social</li> <li>- Cooperativismo</li> </ul>
<b>3) Epistemologia e Sistema das Ciências</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relacionar questões colocadas pela epistemologia em relação à ciência</li> <li>- Conhecer e integrar os conceitos fundamentais dos autores das diferentes correntes do conhecimento</li> <li>- Desenvolver capacidades de crítica e da auto-crítica à ciência e aos seus paradigmas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O processo histórico das Ciências</li> <li>- O corpo e a motricidade humana</li> <li>- Crise do paradigma disjuntivo</li> <li>- O desporto como filosofia de transformação social</li> </ul>
<b>4) A Humanidade e o Futuro: Paradigmas Ecológico, Ético, Poético e Direitos Humanos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Perspetivar as linhas-de-força da evolução do pensamento e da acção humana na sua complexidade.</li> <li>- Interligar dados, informações e áreas do saber, no sentido da interdisciplinaridade e da complementaridade.</li> <li>- Refletir criticamente e criativamente sobre alguns das questões-chave que se levantam em termos do futuro pessoal, social e da humanidade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os paradigmas emergentes de uma nova compreensão do mundo, da sociedade, e da pessoa</li> <li>- Novos territórios da cultura, pluralismo, e educação: um novo contrato cultural?</li> <li>- A vida em sociedade e direitos do Homem: um novo contrato social?</li> <li>- A Humanidade da Humanidade e identidade humana: Um novo contrato ético?</li> <li>- Saberes – Chave para a educação do futuro.</li> <li>- Para onde vamos? O Ser Humano perante o futuro do Universo</li> </ul>

Fonte: Elaboração própria.

Os docentes entrevistados, dois do sexo masculino e um do sexo feminino, com idades compreendidas entre 36 e 49 anos, possuem formação na área das Ciências Sociais e Humanas

e um deles realizou um curso de formação pós-graduada na área das TIC. Os três professores têm mais de dez anos de serviço, dois tendo prática com *LMS* desde 2005 e um desde 2007.

## Resultados

Os dados que se seguem, foram obtidos para a caracterização das UC's e são provenientes da observação direta da componente *online* disponível no *LMS* Moodle, complementados pelo discurso dos docentes.

Apesar do *LMS* Moodle disponibilizar uma variedade de atividades e recursos, as UC's observadas privilegiaram algumas das suas funcionalidades, conforme apresentado no Quadro 3.

**Quadro 3** – Recursos e atividades presentes nas UC

Recursos		Atividades	
. Adicionar pacote IMS		. Lição	
. Apontador ficheiro ou página	X	. Inquérito	X
.Book	X	. Chat	X
. Escrever página de texto		. Fórum	X
. Escrever página web	X	. Glossário	X
. Inserir etiqueta	X	. Diário do estudante	
. Mostrar diretório		. LAMS	X
		. Questionário	
		. Referendo	
		. SCORM/AICC	X
		. Tabela	X
		. Teste	
		. Teste "Hot Potatoes"	X
		. Trabalhos de casa	
		. Wiki	
		. Workshop	

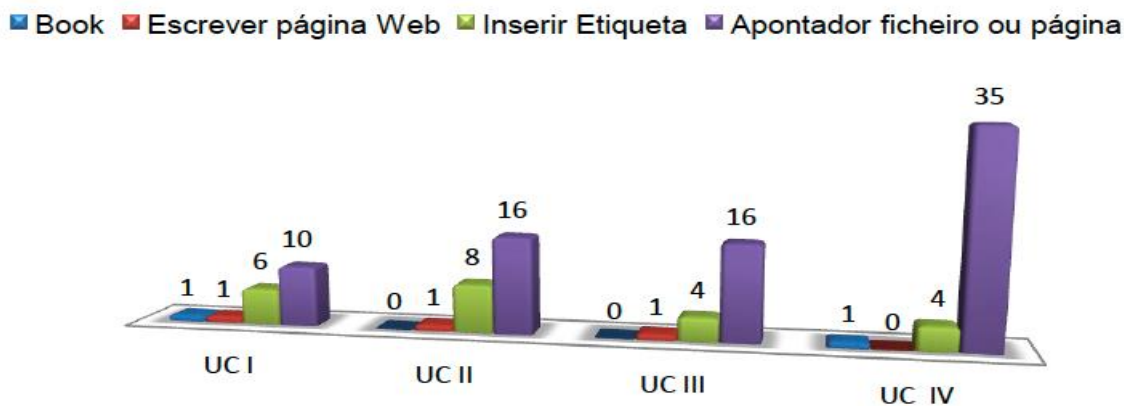
Fonte: Elaboração própria.

Através da análise da tabela podemos verificar que os professores apostaram na criação de ferramentas de comunicação assíncrona e síncrona, disponíveis no *LMS*, sobretudo o *Fórum* ou o Chat.

## Recursos disponíveis na UC

No Gráfico 1, apresentamos os recursos utilizados pelos docentes das quatro UC em estudo.

**Gráfico 1** – Recursos utilizados nas UC

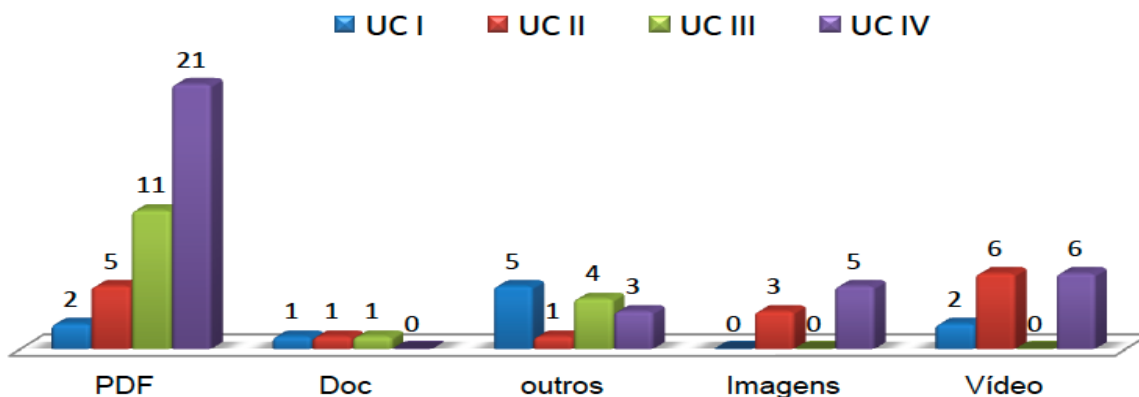


Fonte: Elaboração própria.

Através da leitura do gráfico verificamos que os recursos mais utilizados foram: o *Inserir Etiquetas* e o *Apontador para Ficheiro ou Página*, sendo o segundo, utilizado em todas as UC's, com maior incidência na UC IV.

Refira-se que as etiquetas inseridas pelos docentes são, na sua maioria, os sumários de cada tópico e o recurso apontador para ficheiro ou página é uma funcionalidade do *LMS Moodle* que permite inserir: documentos Word; documentos RTF; documentos PDF; páginas html externas; páginas de html dinâmico; documentos Excel; applets de Java; Flash; ficheiros de som/vídeo e imagens.

**Gráfico 2** – Recurso *Apontador para Ficheiro ou Página*



Fonte: Elaboração própria



Relativamente à tipologia dos 104 recursos utilizados nas UC's, verificámos que 83 eram estáticos e 15 eram dinâmicos. Para responder às necessidades sentidas na implementação das UC's, os docentes produziram 42 recursos, sendo 39 estáticos e 3 dinâmicos, conforme se pode verificar na Quadro 4.

**Quadro 4** – Recursos Estáticos e Dinâmicos

RECURSOS				
Unidades Curriculares	ESTÁTICOS		DINÂMICOS	
	CAPTURADOS	SINTETIZADOS	EXTERNOS	PRODUZIDOS
UC I	4	12	2	0
UC II	4	8	6	1
UC III	13	8	0	0
UC IV	23	11	4	2

Fonte: Elaboração própria.

Podemos verificar pela leitura e análise da tabela a existência de uma diferença significativa entre os recursos estáticos e os dinâmicos, tendo os docente na sua maioria recorrido à utilização de recursos estáticos.

Verificou-se, também, que das quatro UC's apenas uma não recorreu ao vídeo. Em alguns casos o vídeo foi utilizado para transmitir mensagens ou motivar os estudantes para um determinado tema, como *trailers* de filmes e esquetes humorísticos.

Verificámos ainda que o vídeo foi utilizado, também, com o intuito de criar empatia e aproximação entre os estudantes e o professor, nomeadamente com a utilização de um vídeo de apresentação do professor no início de uma UC.

Com objetivos semelhantes outro docente recorreu a um Voki que é um “avatar” que permite gerar personagens virtuais que, neste caso, tinha como objetivo transmitir uma mensagem de apresentação da UC e como esta iria decorrer.

Figura 1 – Voki



Fonte: Elaboração própria.

O docente II, em entrevista, refere a importância que têm os recursos criados propositadamente para as UC, para despertar a motivação e o interesse:

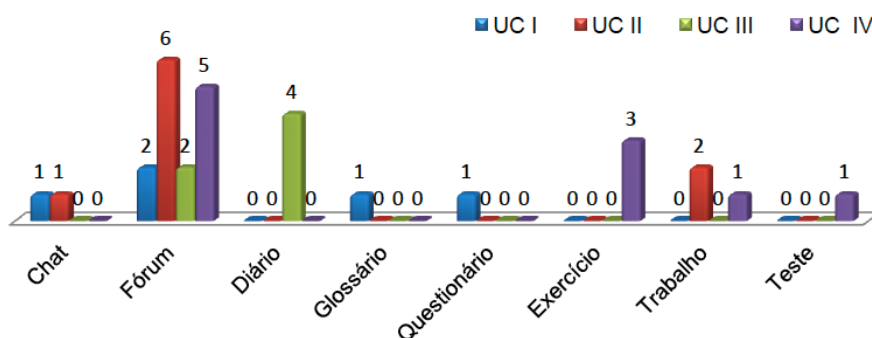
Tem sobretudo a ver com a questão da motivação e do próprio interesse, que pode despertar a criação de materiais que são criados especificamente para a UC, em que eles percebem que há também um investimento por parte do professor que está fazendo materiais para eles e que há uma ligação muito direta com a própria comunidade...obviamente que são questões que passam muito pela motivação e não passam, pois, pela parte científica da própria UC (DII).

Outro docente, contudo, referiu que adaptou alguns dos materiais que eram utilizados no regime presencial para o ambiente online: “...muitos dos materiais que aqui estão eram usados no regime presencial e foram repescados, se assim posso dizer, para este sistema” (DIII).

### Ferramentas de comunicação das UC’s

No que se referem às atividades disponibilizadas pelos docentes, pudemos identificar a presença do chat, fórum, diário, glossário, exercícios, entrega de trabalhos e teste (Gráfico 3).

Gráfico 3 – Atividades disponibilizadas pelos docentes



Fonte: Elaboração própria.

Conforme podemos observar no gráfico 3, duas UC's recorreram ao *Chat*. De que é exemplo o "Cybercafé" presente na UC I e na UC II. Os docente atribuíram a esta atividade uma função socializadora.

Observamos que os docentes de todas as UC's recorreram à utilização de fóruns. Os fóruns utilizados possuíam diferentes funções e enquadramentos.

O fórum "Espaço de Notícias" e o "Fórum de Ajuda" estão presentes em todas as UC's. Estes destinaram-se, sobretudo, à colocação de informações atualizadas e à colocação de dúvidas, respetivamente.

Os docentes recorreram, também, com frequência aos fóruns de discussão temáticos como ferramenta de comunicação. Torna-se, por isso, importante analisar os tipos de intervenções utilizadas nesses espaços de discussão, compreender o papel da mediação pedagógica nestes contextos e a sua possível relação com modelos pedagógicos promotores de comunidades de aprendizagem. Neste sentido, um docente referiu que se apoia:

[...] em modelos que considero muito interessantes. O "E-Moderating", que é um modelo desenvolvido por uma autora britânica, Gilly Salmon, que trabalha muito com a questão da "E-Moderação" e portanto que joga muito com a comunicação entre os pares e com intervenções do professor de forma não muito exaustiva, mas que passa mais pela moderação do debate que vai acontecendo. E também o modelo de Garrison e colaboradores, que é um modelo ligado à construção de comunidades virtuais de aprendizagens, de investigação e de inquirição, como ele próprio denomina, que passa muito pelo conceito de presença. Portanto, a minha principal preocupação foi que, não só a presença social, o contacto entre os estudantes, o contacto com o professor e o contacto com os conteúdos, fosse uma realidade, mas todo este ambiente social contagiasse todos os intervenientes da plataforma. Obviamente que aqui isto acaba por ser uma situação, que faz com que aquele tempo que à pouco nós estivemos a abordar, seja estendido, porque implica muitas interações diferentes e constantes na própria divisão da UC, nos próprios temas e em todos eles eram obrigados a interagir (D II).

Salientamos, ainda, que os docentes tiveram o cuidado de planear cuidadosamente os fóruns de discussão, assim como as regras de funcionamento dos mesmos. Mantiveram, ainda, em alguns casos, o papel, essencialmente, de moderador.

Observámos que os docentes da UC's II e IV recorreram a fóruns de discussão orientada, onde propuseram temas que foram abordando nos tópicos. Antes de iniciar a sua participação nos fóruns os estudantes deviam consultar o material fornecido pelo docente, conforme se

pode comprovar com a seguinte transcrição: “Com base na leitura do texto indicado e na visualização do vídeo responda ao desafio colocado [...] no fórum (de 09 a 15 de Maio).”

O docente da UC II recorreu ao *Fórum de Apresentação*, que é uma tarefa que tem como intuito promover a participação, ajudando a construir um sentimento de proximidade e partilha entre a comunidade (RODRIGUES, 2004).

Apenas o docente da UC III recorreu ao *Diário do Aluno* como espaço de reflexão crítica e de análise dos conteúdos lecionados. Conforme afirma: “...aquilo que eu peço no diário é uma reflexão muito mais profunda e que exige mais leituras e intertextualidade...” (DI)

Refira-se que esta é uma atividade que possibilita uma comunicação de muitos (estudantes) para um (docente), o que permite que as questões mais pessoais e retrospectivas sejam colocadas sem que haja receio de exposição perante os colegas de turma.

### Comentários finais

Para finalizar, resta-nos expressar o nosso intento de fazer jus ao tema tratado. Conforme temos vindo a afirmar (MONTEIRO; MOREIRA, 2012) o sucesso da aprendizagem em ambientes *online* depende não só das condições tecnológicas e sociais, mas também, e fundamentalmente, das condições pedagógicas. Estes novos ambientes obrigam a repensar constantemente os papéis dos professores e dos estudantes e a relação existente entre eles e exigem também uma nova forma de comunicar, onde ambos partilham a responsabilidade pela aprendizagem.

Os ambientes *online* analisados, com destaque para a UC I, ancorados em *designs* centrados no desenvolvimento de competências e em modelos pedagógicos baseados nos princípios do construtivismo, da autonomia e da interação revelaram que existem professores no ensino superior em Portugal que estão a procurar responder ao desafio colocado pelo *Processo de Bolonha* e que procuram uma mudança de cultura profissional. Com efeito, estamos convictos de que só essa mudança de cultura profissional poderá conduzir a uma mudança efetiva de paradigma, sobrevalorizada pelos novos papéis que defendemos quer para docentes, quer para estudantes. Aí, sim, poderemos contar com melhores resultados.

No entanto, estes resultados também evidenciam que ainda existe muito por fazer. Por exemplo, a diminuta utilização de recursos dinâmicos e sintetizados, revelam que é necessário continuar a apostar na formação dos docentes na área das TIC. Com efeito, numa sociedade

em que a *web*, nas suas múltiplas potencialidades transforma, multiplica, possibilita a reconstrução continuada dos saberes, impõe-se que o professor do ensino superior domine o uso das tecnologias. Todavia, não corroboramos com uma formação nas/das TIC pelas TIC; defendemos sim, uma formação pedagógica e didática, com as possibilidades enriquecidas pelo recurso às TIC.

## Referências

ANDERSON, P. *What is web 2.0?* Ideas, technologies and implications for education. Bristol: JISC, 2007.

BABIN, P. *Linguagem e Cultura dos Média*. Lisboa: Bertrand Editora, 1993.

BIGGS, J. *Teaching for quality learning at university*. Buckingham: Open University Press/Society for Research into Higher Education, 2003.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação Qualitativa em Educação*. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

GRAF, S.; LIST, B. *An evaluation of open source e-learning platforms stressing adaptation issues*. Disponível em: <http://wit.tuwien.ac.at/people/list/publications/icalt2005.pdf>, Acesso em: 30 out. 2013.

GOULÃO, M. O ensino a distância e a formação de adultos. *Revista Galego-Portuguesa de Psicologia e Educación*, (4), p. 657-665, 2000.

GOULÃO, M. Ensinar e aprender em ambientes online: alterações e continuidades na (s) prática (s) docente (s). In MOREIRA, J.A.; MONTEIRO, A. (Orgs.). *Ensinar e Aprender Online com Tecnologias Digitais*. Abordagens teóricas e metodológicas. Porto: Porto Editora, 2012. p. 15-30.

MONTEIRO, A.; MOREIRA, J. A. O Blended Learning e a Integração de Sujeitos, Tecnologias, Modelos e Estratégias de Ensino-aprendizagem. In: MONTEIRO, A.; Moreira, J. A.; ALMEIDA, A. C.; LENCASTRE, J. A. (Org.). *Blended Learning em Contexto Educativo*: Perspetivas teóricas e práticas de investigação. Santo Tirso: De Facto Editores, 2012, p. 33-58.

MOREIRA, J. A. Novos cenários e modelos de aprendizagem construtivistas em plataformas digitais. IN: MONTEIRO, A.; MOREIRA, J.A.; ALMEIDA, A.C., *Educação Online*: Pedagogia e Aprendizagem em Plataformas Digitais (Org.). Santo Tirso: De Facto Editores, 2012. p. 29-46.

RAMSDEN, P. *Learning to teach in higher education*. London: Routledge, 1992.

RODRIGUES, E. **O papel do e-formador (formador a distância)**. Disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6412/3/Cap%C3%ADtulo%20-%20O%20Papel%20do%20e-formador.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2012.

VIEIRA, F. Transformar a pedagogia na Universidade? In: **Currículo Sem Fronteiras**. 5 (1), p. 10-27, 2005.

Recebido em 20 de novembro de 2014  
Aceito em 26 de fevereiro 2015