



ENSINO A DISTÂNCIA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: A DIFÍCIL ADAPTAÇÃO DO MODELO MAPE AOS ALUNOS DO PRIMEIRO ANO

Francisco Sousa

francisco.jr.sousa@uac.pt

CICS.NOVA.UAc – Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais,
Pólo da Universidade dos Açores, Portugal

Eixo Temático: A aprendizagem docente na formação inicial e inserção profissional

Tipo de Apresentação: Comunicação de Investigação

Resumo

A presente comunicação aborda um estudo sobre uma experiência de ensino a distância (EaD) no contexto dos cursos de formação inicial de professores oferecidos por uma universidade portuguesa. Apesar de esses cursos serem presenciais, algumas disciplinas têm sido, total ou parcialmente, lecionadas *online*, sendo essa leção baseada no modelo MAPE. Após uma explicação sobre as características deste modelo, a comunicação foca a questão específica da adaptação do mesmo aos alunos do primeiro ano de um curso de licenciatura. Considerando que se tem verificado uma menor satisfação desses alunos comparativamente a alunos de anos mais avançados do mesmo curso e a alunos de mestrado, o recorte do estudo aqui apresentado norteia-se por dois objetivos: (1) compreender a evolução da satisfação dos alunos do primeiro ano relativamente ao modelo MAPE; (2) discutir as sucessivas adaptações do modelo MAPE aos alunos do primeiro ano. A metodologia de investigação assentou na análise das respostas dos alunos a questionários *online*, entre os anos académicos de 2014/15 e 2017/18. Os resultados sugerem a existência de algumas melhorias na satisfação dos alunos ao longo dos referidos anos. Alguns dados relativos a sugestões de alteração de determinados aspetos da leção encorajam um esforço de continuação da adaptação do modelo aos referidos alunos.

Palavras Chave: formação de professores; ensino a distância

Introdução

O ensino a distância (EaD) tem, indiscutivelmente, crescido a nível global. O desenvolvimento de meios eletrônicos, sobretudo da internet, tem contribuído decisivamente para esse crescimento, fazendo com que hoje o EaD se baseie quase exclusivamente em ensino *online* e remetendo para a categoria de curiosidades históricas outras formas de EaD, tais como o ensino por correspondência – primeira geração de EaD – ou até mesmo o ensino através de meios tecnológicos relativamente avançados, como rádio e televisão – segunda geração de EaD (RABELLO; PEIXOTO, 2011). Hoje, em pleno século XXI, a internet facilita o desenvolvimento de ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), que possibilitam a realização da aprendizagem a qualquer momento e em qualquer lugar.

O crescimento do EaD tem sido especialmente notável no ensino superior. No Brasil, tem-se observado “um crescente aumento quantitativo e qualitativo de ofertas de cursos em todo o país” (ALVES; MENEZES; VASCONCELOS, 2014, p. 65). Neste país, os cursos a distância tiveram um crescimento de 1.921% entre 2001 e 2010 (CORREIA; SANTOS, 2013). Nos Estados Unidos da América, já em 2011 cerca de um terço da totalidade dos estudantes do ensino superior frequentava pelo menos uma disciplina *online* (MEANS, 2014). Na Europa, um estudo publicado em 2014, que envolveu 249 Instituições de Ensino Superior (IES) de 38 países, revela que quase todas essas instituições já desenvolviam algumas práticas de EaD, embora nem sempre alinhadas com políticas institucionais claras (GAEBEL et al., 2014). Em Portugal, o crescimento do EaD tem enfrentado diversos obstáculos – tecnológicos, financeiros, pedagógicos, políticos, legislativos e outros –, o que tem dificultado um desenvolvimento mais avançado desta modalidade de ensino e a ultrapassagem de um estatuto de oferta periférica, ou seja, de uma espécie de “apêndice à oferta presencial” (DIAS et al., 2014, p. 13). A este propósito, Monteiro e Pedro (2017) sublinham a existência de bastante resistência à mudança nas IES e a necessidade de modelos de governança e estratégias institucionais para o *e-learning*.

O estudo ao qual a presente comunicação se refere tem-se realizado numa pequena universidade portuguesa que se localiza numa região insular. Neste contexto, a oferta de EaD tem sido marginal, limitando-se a algumas experiências isoladas, apesar de as características específicas desta IES e a geografia da região em que ela se localiza serem frequentemente referidas em discursos oficiais como fatores que justificariam um sério investimento em EaD. Encontram-se apelos nesse

sentido pelo menos desde 2011, no contexto do Plano Estratégico para o período 2012-15 (UAc, 2011). Mais recentemente, a Reitoria assumiu o objetivo de “introduzir o *e-learning* e o *b-learning* no processo ensino/aprendizagem”, subordinando-o a um objetivo mais geral: “melhorar a oferta e a qualidade do ensino, para promover a formação e a qualificação profissional” (GASPAR, 2014). Neste sentido, foi criado, em 2015, um Grupo de Trabalho para o Desenvolvimento do Ensino a Distância. Citando a proposta elaborada por este grupo, a Reitoria, no seu plano de atividades para 2016, afirmou que seria “dada prioridade ao aperfeiçoamento das práticas de *b-learning* em curso e ao desenho de Ambientes Virtuais de Aprendizagem que progressivamente possam dar lugar à oferta de cursos em EaD” (GASPAR et al., 2016).

A necessidade de investimento em EaD na referida IES, atendendo às suas características específicas, especialmente ao seu enquadramento geográfico, também tem sido referida no contexto da avaliação de cursos pela Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES). Por exemplo, num relatório de avaliação do Mestrado em Gestão e Conservação da Natureza, afirma-se que o observado atraso na implementação de uma estratégia sólida de EaD “é de estranhar numa universidade multipolar com uma população discente distribuída fundamentalmente por um arquipélago de 9 ilhas” (A3ES, 2014b, p. 13). Assumindo pressupostos semelhantes, um relatório de avaliação da Licenciatura em Sociologia chama a atenção para a necessidade de “desenvolver programas de comunicação inter-ilhas através dos sistemas de ensino à distância actualmente disponíveis para melhorar o contacto entre docentes e os alunos eventualmente dispersos ou vivendo em outras ilhas” (A3ES, 2014a, p. 3).

Está implícita nestas recomendações a ideia de que o EaD pode constituir-se como um fator de inclusão, atenuando a desigualdade geográfica em termos de oportunidades de acesso ao ensino superior numa região insular. Roth (2013) refere-se a esse potencial de inclusão de forma mais explícita, ao afirmar que é possível os habitantes da referida região terem sonhos “que possam ser atendidos nos locais em que vivem, sem a necessidade do êxodo, da imigração muitas vezes sem retorno” (p. 85). O mesmo autor defende que

se a universidade implementar e desenvolver um sistema de ensino aberto (gratuito) e totalmente à distância (que atenda a todas as ilhas, sem deslocações de alunos e de professores), poderá mudar a realidade da região e a sua própria (ROTH, 2013, p. 85).

Entre as poucas experiências de EaD realizadas na referida IES inclui-se a implementação, duas vezes (2014/15 e 2015/16), de um curso de especialização em *e-learning*, com a duração de um ano, totalmente *online*. Inclui-se também a lecionação de algumas disciplinas inteiras totalmente *online*, ou então a lecionação *online* de partes de disciplinas que também incluem componentes lecionadas presencialmente, em cursos presenciais de formação de professores, nos níveis de licenciatura e mestrado. Este conjunto de experiências tem sido baseado no desenvolvimento de AVA subordinados ao modelo MAPE (SOUSA, 2015), cujas características serão explicadas mais adiante.

O modelo MAPE

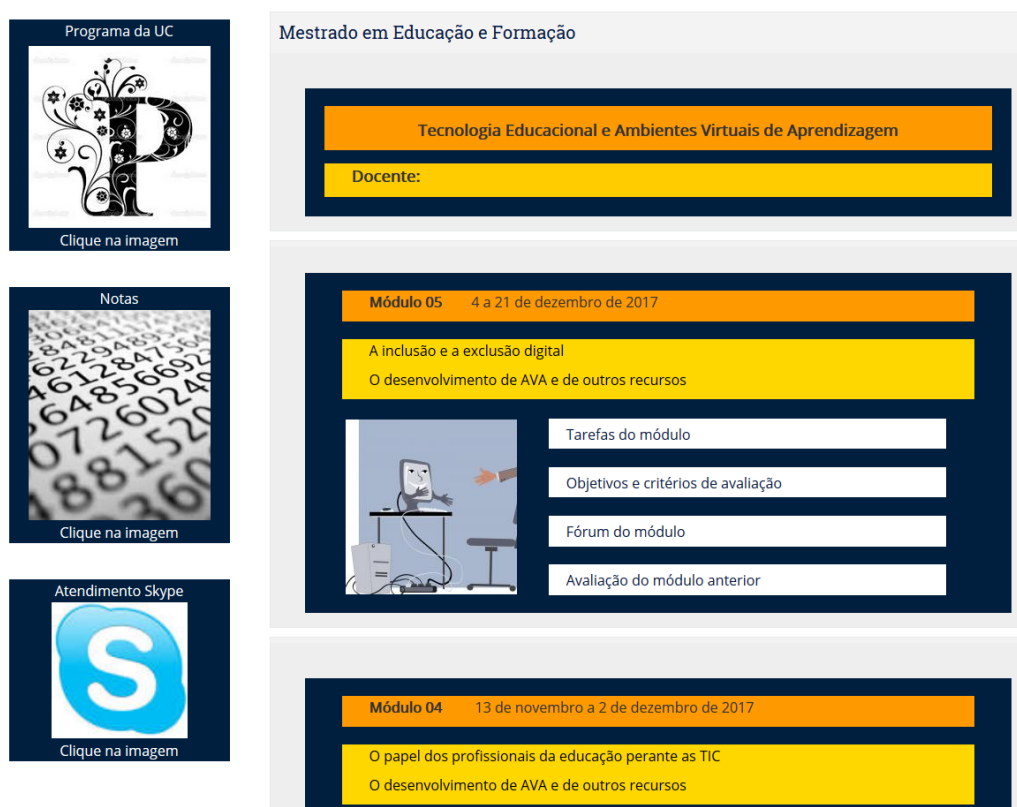
A sigla MAPE significa Modular, Assíncrono, Participativo e Emergente.

O modelo de EaD aqui abordado é **Modular** porque os AVA com ele alinhados estão organizados em módulos. Ao entrar num destes AVA, que são desenvolvidos na plataforma *Moodle*, o estudante encontra, no topo da página, um painel de entrada para o módulo que estiver a decorrer no momento. Se estiver a ser exposto ao modelo MAPE pela primeira vez, no início do semestre, o estudante encontrará o painel de entrada para um módulo de adaptação ao AVA, designado por módulo zero. À medida que o semestre avança, novos módulos vão-lhe sendo revelados, sempre com entrada no topo da página, enquanto as entradas para os módulos já implementados vão ocupando partes inferiores da página. Normalmente um módulo dura duas a três semanas e uma disciplina semestral tem cinco ou seis módulos.

No modelo MAPE, um módulo assenta em quatro elementos estruturantes: objetivos de aprendizagem a prosseguir, tarefas de aprendizagem orientadas para a consecução desses mesmos objetivos, fórum e avaliação do módulo anterior. Como se pode observar na Figura 1, o painel de entrada para cada módulo estrutura-se com base nestes elementos, contendo hiperligações que conduzem a páginas relacionadas com os mesmos. Assim, ao clicarem em “Tarefas do módulo”, os estudantes são conduzidos a informação sobre o que devem fazer – por exemplo, visualizar um vídeo em que se explicam determinados conceitos, consultar um artigo científico e discuti-lo com o docente e com os colegas no fórum, etc. A fim de terem conhecimento dos objetivos para a consecução dos quais as tarefas contribuem, os estudantes devem clicar em “Objetivos e critérios de avaliação”. Serão assim conduzidos a uma página que, além de explicitar os objetivos, apresenta um referencial

estruturado com base em indicadores de diferentes níveis de desempenho, que poderá ajudá-los a compreender como é avaliado o seu trabalho. Para reforçar essa compreensão, ao clicarem em “Avaliação do módulo anterior”, têm acesso não só à classificação quantitativa obtida no módulo em causa mas também a comentários através dos quais são fornecidas pistas de melhoria para os módulos seguintes. Finalmente, ao clicarem em “Fórum do módulo”, os estudantes acedem a um espaço de discussão assíncrona, que está sempre ao dispor da turma para esclarecimento de dúvidas, podendo também servir de elemento de avaliação em alguns módulos, por via da análise, pelo professor, dos contributos dos estudantes para a discussão de determinados temas. Além de se organizar em função dos quatro elementos estruturantes já referidos, o painel de entrada para um módulo dá a conhecer as datas entre as quais esse mesmo módulo decorre, bem como o tema ao qual se subordina.

Figura 1 - Interface de um AVA baseado no modelo MAPE



Para além de uma sucessão de painéis relativos aos módulos, a interface do AVA disponibiliza permanentemente, numa coluna lateral, recursos complementares, também representados na Figura 1, tais como uma hiperligação para o programa da disciplina, uma entrada para uma página que veicula orientações relativas à

possibilidade de os estudantes contactarem o docente via *Skype* e uma hiperligação para uma página com um registo das classificações parciais e finais obtidas.

A satisfação dos estudantes relativamente ao modelo MAPE tem sido avaliada, desde o ano académico 2014/15, através de questionários *online*, disponibilizados nos próprios AVA das disciplinas em que este modelo se aplica.

Na maior parte dos casos, tem-se registado um elevado grau de satisfação. Por exemplo, na avaliação mais recente do AVA através do qual os alunos do Mestrado em Educação e Formação têm frequentado a disciplina “Tecnologia Educacional e Ambientes Virtuais de Aprendizagem” totalmente *online*, destacam-se os seguintes resultados:

1. Dois dos seis alunos que responderam ao questionário (numa turma com nove alunos) afirmaram que a lógica de organização do AVA (quanto à estrutura e à sequência dos módulos) é bastante adequada às suas necessidades enquanto estudantes e à natureza da própria disciplina;
2. Os outros quatro alunos afirmaram que essa lógica é totalmente adequada;
3. Um respondente afirmou que tinha aprendido aproximadamente o mesmo que teria aprendido se os mesmos objetivos e conteúdos tivessem sido trabalhados em aulas presenciais, dois afirmaram que tinham aprendido mais e três afirmaram que tinham aprendido muito mais;
4. Todos os respondentes afirmaram que se pudessem recuar no tempo e decidir em que regime frequentar a disciplina, optariam por frequentá-la *online* e não em regime presencial.

Porém, a satisfação dos estudantes tem sido menor no caso particular de uma disciplina que tem sido lecionada no primeiro ano da Licenciatura em Educação Básica. Por isso, as próximas secções centram-se no estudo desse caso.

Estudando o caso particular de alunos recém-chegados à universidade: objetivos e método

O modelo MAPE tem sido aplicado na leção *online* de cerca de metade da disciplina “Organização dos Sistemas Educativos”, da Licenciatura em Educação Básica, desde o ano académico de 2014/15. O resto da disciplina tem sido lecionado presencialmente. Em todos estes anos tem sido aplicado um questionário de satisfação dos estudantes em relação à componente *online*. A análise das respostas tem servido como fonte de informação fundamental para a introdução de melhorias.

Responderam ao questionário 22 estudantes em 2014/15, 16 estudantes em 2015/16, 18 estudantes em 2016/17 e 20 estudantes em 2017/18.

Considerando que o EaD se encontra numa fase muito inicial de desenvolvimento na IES em causa, tem havido alguma preocupação no sentido de estudar as poucas experiências de ensino *online* em curso nessa mesma instituição. Assim, tem-se procurado elaborar os questionários de satisfação dos estudantes relativamente às disciplinas que se enquadram no modelo MAPE de tal forma que as respostas contribuam para a produção de conhecimento sobre o modelo, visando a melhoria do mesmo, enquanto potencial contributo para o desenvolvimento do EaD na instituição em geral.

No mesmo sentido, tem sido sempre solicitado aos estudantes consentimento para uso das suas respostas ao questionário como dados em trabalhos de investigação sobre EaD. A única recusa de consentimento ocorreu em 2016/17. Assim, para efeitos do estudo aqui apresentado, foram analisados 17 questionários relativamente a esse ano académico (ou seja, foram analisadas as respostas de todos os alunos que responderam ao questionário menos as do aluno que não consentiu que as mesmas fossem usadas para fins de investigação).

A análise dos dados gerados pelos referidos questionários subordinou-se às seguintes questões de investigação:

1. Compreender a evolução da satisfação dos alunos do primeiro ano de um curso de licenciatura relativamente ao modelo MAPE;
2. Discutir as sucessivas adaptações do modelo MAPE a alunos do primeiro ano de um curso de licenciatura.

As partes do questionário que foram analisadas à luz destes objetivos incluem perguntas de resposta fechada e perguntas de resposta aberta.

Alterações ao modelo

As principais adaptações do modelo MAPE ao caso específico da já referida disciplina do primeiro ano de um curso de licenciatura ocorreram em 2015/16 e em 2017/18.

No primeiro momento, foi introduzida, nas orientações para as tarefas de cada módulo, uma estimativa do tempo necessário ao cumprimento, pelos estudantes, de cada tarefa de aprendizagem. Esta adaptação (que acabou por ser generalizada a outras disciplinas, independentemente da maturidade dos estudantes) constitui uma

reação ao facto de em 2014/15 muitos estudantes se terem queixado de se sentirem obrigados a dedicar demasiado tempo à disciplina. Com uma previsão específica – tarefa a tarefa – do tempo de estudo necessário, procurou-se contribuir para uma perceção mais rigorosa das exigências da disciplina relativamente ao tempo de dedicação dos estudantes à mesma.

Ainda em 2015/16, foram introduzidos no AVA pequenos vídeos com exposição de informação sobre os conteúdos programáticos. Em 2014/15, tinha havido um grande apelo à participação dos estudantes em fóruns *online*, sendo essa participação frequentemente avaliada, com valorização da capacidade de mobilização de resultados de pesquisas e de discussão dos assuntos abordados. Nas suas respostas ao questionário de satisfação, muitos estudantes criticaram, nesse ano de 2014/15, a forma como os fóruns tinham sido conduzidos, alegando que quando acediam à plataforma os colegas já tinham respondido a todas as questões levantadas, nada mais havendo a acrescentar. Sem prejuízo do reconhecimento da necessidade de introdução de melhorias na gestão dos fóruns, as referidas respostas sugerem também a existência de algum défice de familiarização com a discussão em meio académico – um défice que tende a ser mais acentuado no caso particular de estudantes recentemente ingressados no ensino superior, como já tinha sido evidenciado noutros estudos (e.g., FERNANDÉZ et al., 2014). Assim, sem prescindir do compromisso para com a orientação participativa do modelo MAPE, entendeu-se que, no caso particular dos alunos do primeiro ano, a aposta nessa orientação deveria ser mais gradual. Por isso, passou a haver mais ensino expositivo nas primeiras semanas do semestre, através da disponibilização de pequenos vídeos, sendo esta prática gradualmente reduzida ao longo do semestre, em favor de abordagens mais centradas no aluno.

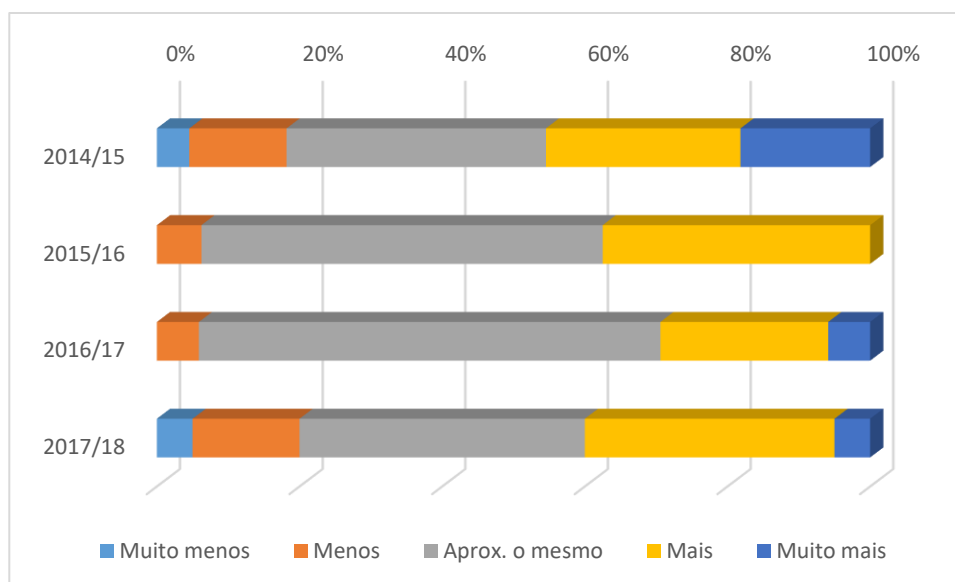
Depois deste esforço de maior equilíbrio entre ensino expositivo – sobretudo pela via de introdução de vídeos – e estratégias de ensino que apelam mais à participação do aluno – concretizada sobretudo em pesquisas cujos resultados são discutidos em fóruns *online* –, as queixas em relação à condução dos fóruns tornaram-se menos frequentes mas não desapareceram. Além disso, continuaram a incidir sobre o mesmo problema. Assim, em 2017/18, houve mais um esforço de melhoria da organização dos fóruns, por via da introdução de uma regra através da qual se procurou garantir mais oportunidades de participação a todos os estudantes: foi

definido um número máximo de participações por aluno na discussão de cada assunto específico.

Resultados do estudo

A pergunta mais importante do questionário em termos de eficácia do modelo MAPE na perspetiva dos estudantes requer que os respondentes comuniquem ao investigador se aprenderam mais, menos, ou aproximadamente o mesmo que teriam aprendido presencialmente. Os resultados a que se refere o Gráfico 1 sugerem que a perceção dos estudantes relativamente a este aspeto do modelo tem variado pouco ao longo dos anos, pois tem-se registado sempre uma maioria de respostas cujos autores consideram ter aprendido aproximadamente o mesmo. Além disso, a percentagem dos estudantes que consideram ter aprendido menos ou muito menos tem-se situado sempre abaixo dos 20% e a percentagem dos estudantes que consideram ter aprendido mais ou muito mais tem ultrapassado sempre os 25%.

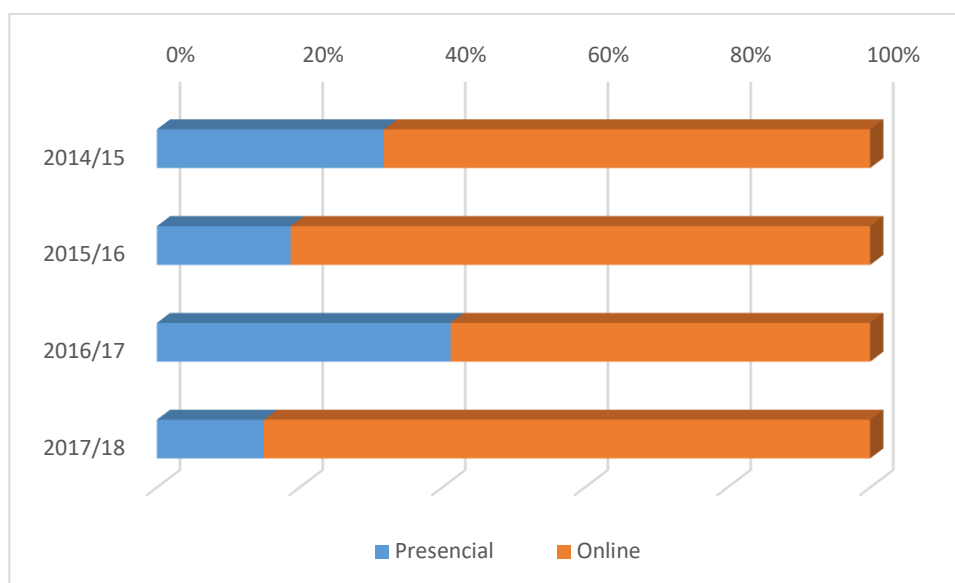
Gráfico 1 - Perceção geral sobre a eficácia do MAPE em termos de promoção da aprendizagem, comparativamente a uma situação, imaginada, de abordagem aos mesmos conteúdos em regime presencial



Também contribui muito para a compreensão da satisfação geral dos estudantes relativamente a esta experiência de EaD a análise das suas respostas a uma pergunta através da qual são convidados a imaginar um recuo no tempo e a possibilidade de decidir se querem frequentar presencialmente ou *online* a parte da

disciplina aqui em discussão. Como ilustra o Gráfico 2, a preferência pela frequência *online* tem ultrapassado sempre os 60%, sendo o ano académico de 2017/18 aquele em que essa preferência atingiu uma percentagem mais elevada, com a particularidade de ter sido bastante mais elevada que a registada no ano anterior. Porém, não foi muito mais elevada do que a registada em 2015/16.

Gráfico 2 - Preferências dos estudantes quanto à frequência presencial ou *online* da parte da disciplina em estudo



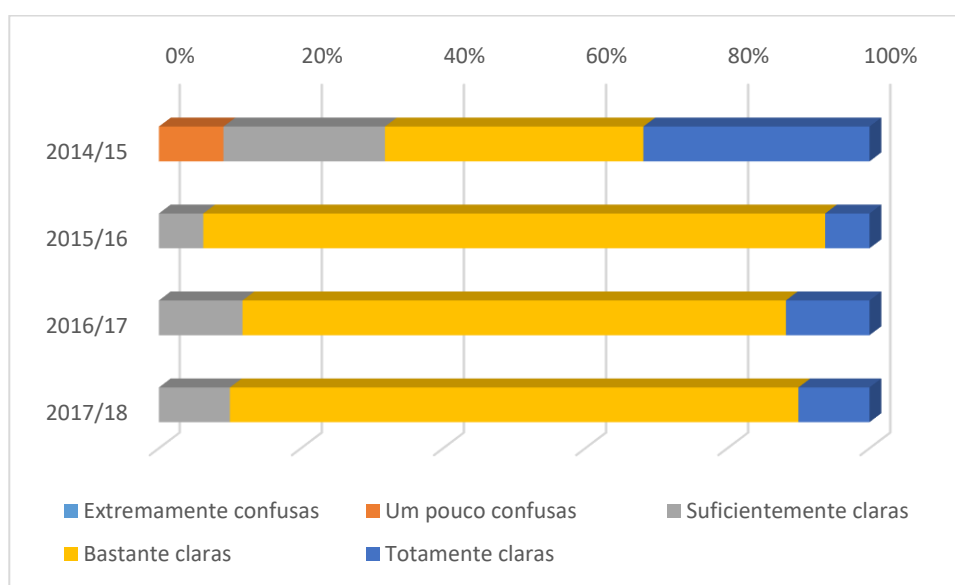
Outras perguntas do questionário incidem sobre aspetos mais específicos do AVA. O Gráfico 3 incide sobre resultados relativos à clareza das orientações fornecidas, na perspetiva dos estudantes. A satisfação dos estudantes relativamente a este aspeto tem sido sempre elevada, sobretudo a partir de 2015/16.

O Gráfico 4 refere-se à disponibilidade do docente para esclarecer dúvidas dos estudantes, segundo estes últimos. Os resultados nele representados revelam que os estudantes tendem a reconhecer a existência de muita disponibilidade.

O desenvolvimento do modelo MAPE tem assentado no pressuposto de que a carga relativamente reduzida de exposição de informação tem de ser compensada pela realização continuada de uma avaliação formativa do trabalho que vai sendo produzido pelos estudantes ao longo de todo o semestre. Módulo a módulo, tem havido uma frequente e sistemática identificação dos aspetos mais críticos do trabalho de cada estudante, com fornecimento de pistas de melhoria. Na componente “Avaliação do módulo anterior” procura-se relacionar o trabalho já produzido pelos

estudantes com conteúdos dos módulos seguintes. Por outras palavras, a avaliação formativa, frequentemente valorizada em muitos discursos sobre o ensino em geral, tem mesmo de ser praticada com muita consistência no ensino *online*, especialmente no contexto da aplicação de modelos que requerem do aluno a assunção de um papel bastante ativo. Caso contrário, o risco de alheamento do estudante tende a aumentar drasticamente, como salientam muitos autores, que discutem a importância da “presença” do docente *online* (LEHMAN; CONCEIÇÃO, 2010), com fornecimento de *feedback* aos estudantes com rapidez (CABERO, 2006) e com um forte sentido de integração (quase indistinção) entre atividades de avaliação e atividades de ensino (HERRINGTON; REEVES; OLIVER, 2010).

Gráfico 3 - Percepção dos estudantes sobre a clareza das orientações fornecidas no AVA



Atendendo ao referido pressuposto, tem-se procurado perceber, através do questionário, o grau de reconhecimento desta dimensão formativa da avaliação no contexto do modelo MAPE. Os resultados aos quais se refere o Gráfico 5 apontam para a existência de um elevado grau de reconhecimento.

Foi perguntado aos estudantes até que ponto consideravam a organização geral do AVA adequada às exigências da disciplina em causa e às suas necessidades enquanto estudantes. Os resultados representados no Gráfico 6 revelam uma avaliação muito positiva deste aspeto do AVA, sobretudo a partir de 2015/16.

Gráfico 4 - Perceção dos estudantes sobre a disponibilidade do docente para esclarecer dúvidas

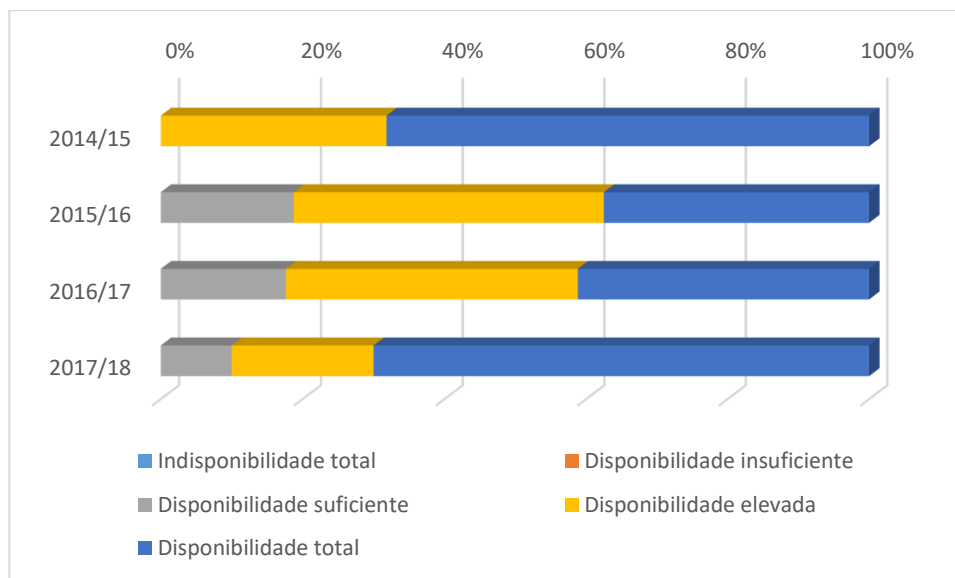
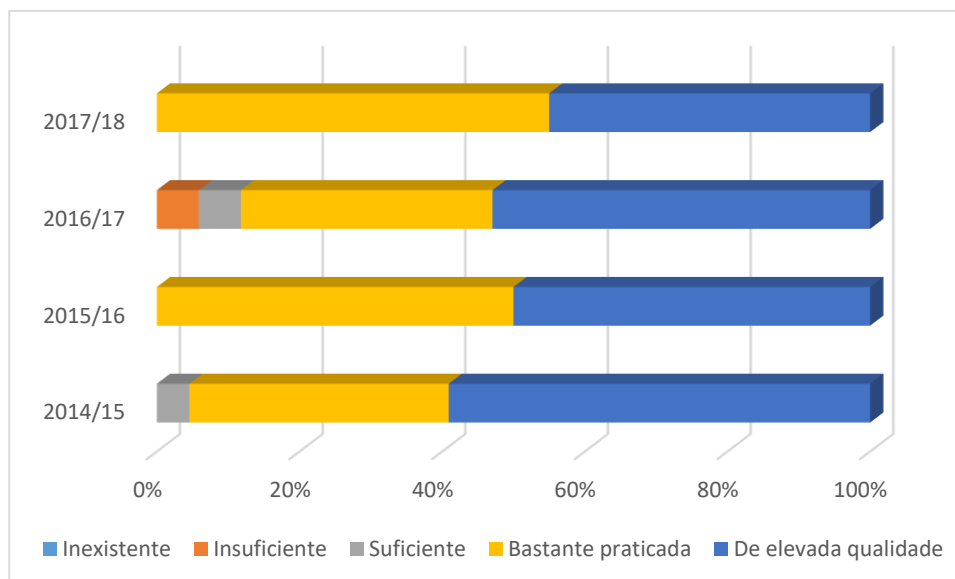


Gráfico 5 - Perceção dos estudantes sobre a avaliação formativa praticada na disciplina



Segundo o plano de estudos do curso, espera-se que os estudantes dediquem cerca de cinco horas por semana à disciplina: três de contacto direto com o docente e duas de trabalho autónomo. Aquando da aplicação do questionário em 2014/15, cerca de 35% dos respondentes afirmaram dedicar mais algum tempo e cerca de 30% afirmaram dedicar muito mais. Como ilustra o Gráfico 7, nos anos

seguintes o número de estudantes que afirmaram dedicar menos tempo ou aproximadamente o mesmo foi sempre superior a 60% do total dos respondentes.

Gráfico 6 - Percepção dos estudantes sobre a organização geral do AVA

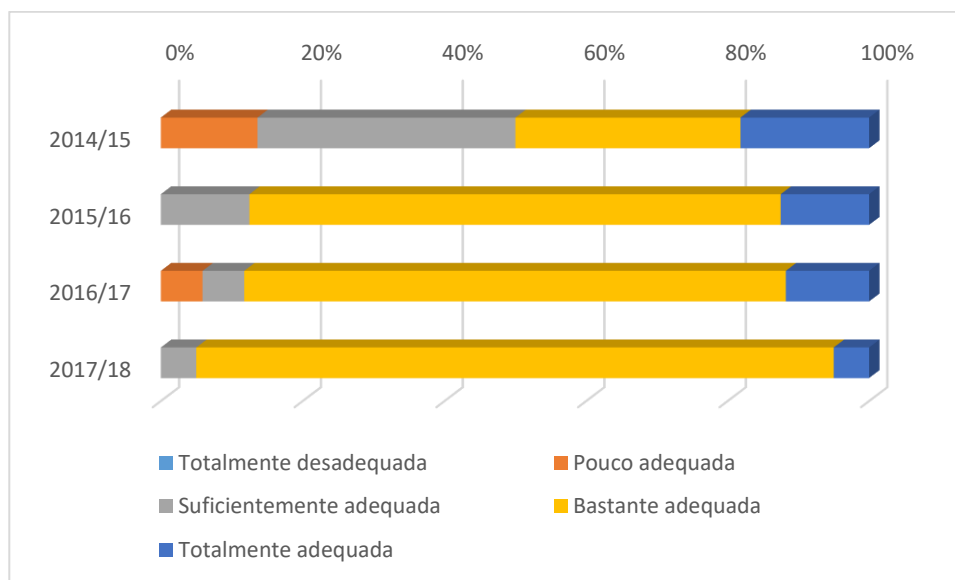
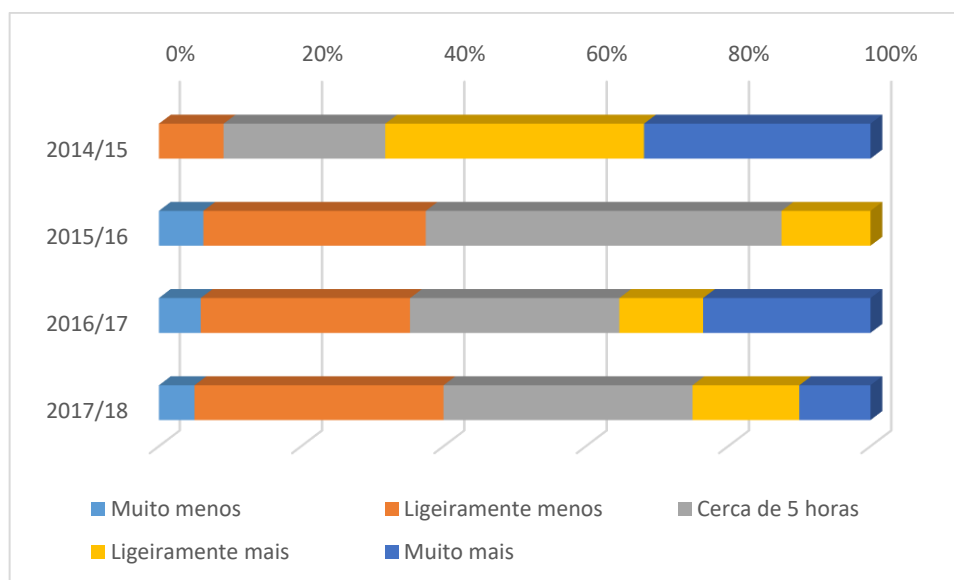


Gráfico 7 - Tempo dedicado semanalmente à disciplina pelos estudantes, segundo os próprios, tomando 5 horas como o tempo esperado



Numa das perguntas de resposta aberta incluídas no questionário, pedia-se aos estudantes que identificassem os aspetos mais positivos e os aspetos mais negativos desta experiência de aprendizagem *online*. Em 2017/18, o aspeto positivo

mais referido foi a possibilidade de realizar atividades de aprendizagem com grande flexibilidade de tempo. No mesmo ano, o aspeto negativo mais referido continuou a ser a dificuldade em contribuir de forma válida para as discussões nos fóruns quando não se começa a participar nelas logo no início. Apesar de em 2017/18 a percentagem de alunos que fizeram esta crítica (25% do total dos respondentes) ter sido menor que nos anos anteriores, estes dados sugerem que é necessário realizar ainda mais alterações na gestão dos fóruns.

Noutra pergunta de resposta aberta, pediu-se aos estudantes que apresentassem sugestões de melhoria do AVA. Dois respondentes sugeriram que seja permitido a cada aluno o número máximo de duas participações na discussão de cada assunto nos fóruns. Quatro respondentes sugeriram que seja aumentado o número de assuntos abertos à discussão.

Estas sugestões serão tidas em conta no futuro próximo. Também se considera a possibilidade de divisão da turma em pequenos grupos aquando da discussão de determinados assuntos nos fóruns, diminuindo assim o risco de os alunos sentirem que há assuntos esgotados.

Considerações Finais

Apesar de a satisfação dos alunos do primeiro ano de um curso de licenciatura relativamente ao modelo MAPE ser menor do que a satisfação de alunos mais avançados nos estudos, os dados aqui apresentados evidenciam que a maioria desses estudantes tem avaliado positivamente o modelo. Porém, apesar das alterações que têm sido feitas no sentido de adaptar as características do modelo ao contexto específico de uma disciplina oferecida a alunos recém-chegados à universidade, alguns aspetos do AVA continuam a merecer reparos de alguns alunos. A gestão dos fóruns destaca-se como o aspeto que continua a merecer mais críticas, embora estas tenham diminuído comparativamente aos primeiros anos de implementação do modelo.

A única grande mudança nas tendências de resposta dos alunos ao questionário de satisfação foi observada no item “Tempo dedicado à disciplina”: em 2014/15 a maioria dos alunos afirmou dedicar mais de cinco horas semanais; a partir de 2015/16, a maioria passou a afirmar que dedica aproximadamente cinco horas ou ainda menos. O facto de em 2015/16 se ter passado a apresentar uma estimativa do

tempo necessário ao cumprimento de cada tarefa talvez tenha contribuído para essa mudança no padrão de resposta.

A satisfação globalmente positiva dos alunos do primeiro ano com o modelo, consistentemente manifestada ao longo de quatro anos, evidencia que ele é aplicável a disciplinas iniciais de cursos de licenciatura, apesar de algumas dificuldades, das quais se destaca a gestão dos fóruns. A principal prioridade, no que diz respeito à implementação de ações de melhoria, é, portanto, a realização de novas afinações na condução dos fóruns, de modo a que, de preferência, nenhum aluno se sinta prejudicado pelo *timing* em que acede aos mesmos.

Referências

A3ES. **ACEF/1314/042322 – Relatório preliminar da CAE sobre a Licenciatura em Sociologia**, 2014a.

A3ES. **ACEF/1314/05192 – Relatório preliminar da CAE sobre o Mestrado em Gestão e Conservação da Natureza**, 2014b.

ALVES, Thyanne; MENEZES, Afonso Henrique; VASCONCELOS, Flávia.

Crescimento da educação a distância e seus desafios: uma revisão bibliográfica. **Revista de Educação do Vale do São Francisco**, Petrolina, PE, v. 4, n. 6, p. 63-74, 2014. Disponível em

<http://www.periodicos.univasf.edu.br/index.php/revasf/article/viewArticle/565>

CABERO, J. Bases pedagógicas del *e-learning*. **Revista de universidad y sociedad del conocimiento**, Barcelona, v. 3, n. 1, p. 1-10, 2006.

CORREIA, Rosângela; SANTOS, José Gonçalo. A importância da Tecnologia da informação e comunicação (TIC) na educação a distância (EAD) do ensino superior (IES). **Aprendizagem em EAD**, Taguatinga, DF, v. 2, 2013.

Disponível em <https://bdtd.ucb.br/index.php/raead/article/view/4399/2899>

DIAS, Ana et al. **Governança e práticas de e-learning em Portugal: Estudo 2014**. Guimarães: TechMinho, 2014.

FERNANDÉZ, A. et al. **La participación en los foros del entorno virtual,**

¿objetivo prioritario para las asignaturas de primer curso del Grado?

Comunicación presentada en las VII Jornadas de Redes de Investigación en Innovación Docente de la UNED, Madrid, 2014. Disponível em

<https://www.researchgate.net/publication/262688019>

- GAEBEL, M. et al. **E-learning in European Higher Education Institutions**. Brussels: European University Association, 2014.
- GASPAR, João Luís. **Programa de ação 2014-2018**. Ponta Delgada: Universidade dos Açores, 2014.
- GASPAR, João Luís et al. **Plano de atividades 2016**. Ponta Delgada: Universidade dos Açores, 2016.
- HERRINGTON, J.; REEVES, T; OLIVER, R. **A guide to authentic e-learning**. New York: Routledge, 2010.
- LEHMAN, R.; CONCEIÇÃO, S. **Creating a sense of presence in online teaching: How to 'be there' for distance learners**. San Francisco: Jossey-Bass, 2010.
- MEANS, B. **Learning online: what research tells us about whether, when and how**. New York: Routledge, 2014.
- MONTEIRO, João; PEDRO, Neuza. Fatores críticos de sucesso de âmbito institucional para a implementação de e-learning no ensino superior: um estudo nas universidades portuguesas. **Indagatio Didactica**, Aveiro, v. 9, n. 2, p. 27-48, 2017. Disponível em <http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/5044>
- RABELLO, Cíntia; PEIXOTO, Maurício. Educação a distância: do ensino por correspondência à aprendizagem virtual – garantia de sucesso? **EducaOnline**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 101-121, 2011. Disponível em <http://www.latec.ufrj.br/revistas/index.php?journal=educaonline&page=article&op=view&path%5B%5D=193&path%5B%5D=301>
- ROTH, Rogério. **Estratégias de implementação e desenvolvimento de um sistema de ensino aberto e a distância para a Universidade dos Açores – Relatório final das atividades de pós-doutoramento**. Ponta Delgada: Universidade dos Açores, 2013.
- SOUSA, Francisco. O desenvolvimento de um modelo de ensino virtual num contexto de investimento incipiente em *e-learning*: progressos e desafios. **Da investigação às práticas – Estudos de natureza educacional**, Lisboa, v. 5, n. 1, p. 79-97, 2015. Disponível em <https://ojs.eselx.ipl.pt/index.php/invep/article/view/14>
- UAç. **Proposta de plano estratégico de desenvolvimento 2012-2015 – Universidade dos Açores**. Ponta Delgada: Universidade dos Açores, 2011.