

## Práticas de b-learning no ensino superior: a avaliação do curso de Mestrado em Ciências da Educação – Tecnologia Educativa na perspectiva dos alunos<sup>1</sup>

Cláudia Machado  
Maria João Gomes

IE – Universidade do Minho

**Resumo:** Partindo de reflexões sobre a necessidade de avaliar cursos e programas de inovação na formação, este texto foca-se nos aspetos referentes às perceções e opiniões dos estudantes relativamente ao modelo de organização e diversos outros aspetos da implementação da edição de 2009/10 do Mestrado em Ciências da Educação na especialidade de Tecnologia Educativa (MCETE), identificados através de um inquérito por questionário *online*. De entre as conclusões destaca-se o facto dos dados recolhidos apontarem no sentido (i) da adequabilidade da modalidade de *b-learning* aos estudantes em causa; (ii) da consciência dos estudantes sobre a importância de características pessoais para se ser bem sucedido em cursos desta natureza; e da (iii) necessidade de rever alguns aspectos da forma de organização do curso.

**Palavras-chave** – Avaliação; *b-learning*; educação a distância

**Abstract:** Taking into account the need of evaluating courses and programs for innovation in education, this text focuses on the students' perceptions and opinions regarding the new organization and some other aspects of the 2009/10 edition of a Master degree in Educational Sciences, Educational Technology area, identified through an online questionnaire. The data analysis indicated (i) the suitability of *b-learning* courses to those students, (ii) the students' awareness of the importance of personal characteristics to be successful in *b-learning* courses and (iii) the need to review some aspects of the course organization.

**Key words:** Evaluation; B-learning; Distance Education.

### 1. A necessidade de avaliação de cursos e programas de inovação na formação em *b-learning*

Avaliar é um acto que faz parte do dia-a-dia do ser humano, "...é o instrumento da própria ambição do homem de "pesar" o presente para "pesar" no futuro." (Hadji, 1994, p.23). "O comportamento avaliativo não é mais que um processo metodológico indispensável, desde logo, à vida dos indivíduos" (Ferrão & Rodrigues, 2000, p.214).

Considerada uma componente fundamental da prática pedagógica (Kensy, Oliveira & Clementino, 2006; Nunes e Vilarinho, 2006; Veiga Simão, 2008; Gutiérrez e Hoyos, 2010; Gomes, 2010, entre outros), a avaliação tem sido sempre um dos temas mais polémicos no contexto educativo, sendo muito aceso o debate em termos dos diferentes objetos e contextos de avaliação, desde a avaliação das aprendizagens, à avaliação do desempenho profissional dos professores e das próprias escolas.

---

<sup>1</sup> A apresentação desta comunicação foi apoiada pelo Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho. Adotou-se a grafia decorrente do acordo ortográfico de 1990, sendo que nos casos em que é permitida a dupla grafia optou-se pela grafia europeia

Também ao nível de programas, políticas, projetos e práticas de formação, a avaliação tem vindo a assumir um papel de destaque cada vez maior (Gomes, Silva & Silva, 2004a; Gomes, 2004b; Rodrigues, 2007 e Lagarto, 2009, entre outros), nomeadamente no apoio à tomada de decisão através de uma reflexão crítica suportada nos dados recolhidos nos processos de avaliação. Como referem Kirkpatrick & Kirkpatrick:

The reason for evaluating is to determine the effectiveness of a training program. When the evaluation is done, we can hope that the results are positive and gratifying, both for those responsible for the program and for upper-level managers who will make decisions based on their evaluation of the program. (Kirkpatrick, 2006, p.3)

Embora mais centrados na problemática da avaliação das aprendizagens, são vários os autores que apresentam definições de avaliação a que podemos recorrer para perspetivar o processo de avaliação de iniciativas de formação.

Para Veiga Simão, avaliação:

...é um processo complexo que compreende, normalmente o desenho prévio dos critérios para a informação necessária, a consideração e o contraste da informação até obter um juízo ponderado, a adopção das decisões pertinentes e a comunicação de resultados. (Veiga-Simão, 2008, p.131)

Hadji (1994, p.148), considera que "...a avaliação é uma leitura da realidade à luz de uma grelha de referência, com que estabelece uma relação, e donde nasce o juízo que a define." sendo que para Fiorentini, avaliação é:

... um processo complexo que requer momentos e modos de colecta, análise e síntese das informações obtidas para que se possa caracterizar sua qualidade e seu valor, numa tomada de posição que pode manter o curso actual dos acontecimentos ou modificá-los tendo em vista melhores resultados. (Fiorentini, 2006, p.127)

Independente do enfoque dado ao conceito da avaliação, nota-se que há subjacente a ideia de que esta é realizada com a intenção de recolher dados com vista à melhoria dos resultados e dos processos em causa. Neste sentido, torna-se um componente relevante e indispensável em qualquer processo educativo, nas várias dimensões que podemos considerar. Assim, a avaliação tem vindo a assumir um papel determinante na análise dos processos e cursos de educação/formação, permitindo identificar pontos fortes e fragilidades e desta forma orientar a introdução de ajustamentos que se revelem necessários.

Face ao cenário em ampla expansão do *e/b-learning* e ao contexto concreto do curso de mestrado em Ciências da Educação, especialidade em Tecnologia Educativa da Universidade do Minho ter funcionado pela primeira vez no ano lectivo 2009/10 na modalidade de *b-learning*, "...importa ter presente a necessidade de um acompanhamento e avaliação das iniciativas em curso, de modo a que a consolidação das práticas neste domínio ocorra de forma fundamentada e consciente..." (Gomes, 2009, p.1676).

A mesma autora destaca ainda que é importante,

... ter presente a necessidade de que essa avaliação se faça considerando múltiplas dimensões entre as quais podemos destacar a adequação da tecnologia de suporte ao público-alvo e às especificidades do curso, nível de interacção preconizado, relevância dos conteúdos e das atividades a realizar, qualidade dos materiais de apoio, tipos e funções de avaliação previstas, estruturas e estratégias de suporte aos estudantes e perfil e competências dos professores. (*idem*, p.1677-1678)

Para além da importância de uma avaliação que considere múltiplas dimensões, importa também considerar que os resultados desta avaliação podem ser “... used to guide curriculum design and delivery, pedagogy, and educational processes, and may affect future policy and budgets and perhaps have implications for the institution’s roles and mission.” (Council of Regional Accrediting Commissions, 2000, p.12).

Este texto centra-se nos resultados do processo de avaliação do curso de Mestrado em Ciências da Educação – especialização em Tecnologia Educativa da Universidade do Minho, que passaremos a designar por MCETE, tendo como foco a apresentação e discussão dos dados referentes às percepções e opiniões dos estudantes relativamente ao modelo de organização e a diversos outros aspetos da implementação da edição de 2009/10 do MCETE, identificadas através de um inquérito por questionário *online*. Neste estudo optámos por averiguar junto aos estudantes o “sentir” em relação ao curso na sua globalidade, ultrapassando as especificidades que podessem estar associadas a uma determinada Unidade Curricular (UC) e respectivo docente. Note-se que será apresentada apenas a perspetiva dos estudantes sobre o referido curso, tal como ela foi expressa através das respostas a um questionário *online*, sendo que o processo de avaliação que se encontra a decorrer considera múltiplos intervenientes e múltiplas fontes e instrumentos de recolha de dados, tendo como pressuposto que o cruzamentos desses dados permitirá uma perspetiva avaliativa mais ampla e profícua.

## 2. O curso MCETE

O curso MCETE teve a sua 1ª edição a funcionar no ano lectivo de 2009/10 na modalidade *b-learning*, combinando assim o ensino presencial com o ensino à distância através do recurso à tecnologia, tendo surgido à luz da reconcetualização do sentido da Tecnologia Educativa na perspetiva dos desafios da Sociedade de Informação e do Conhecimento, bem como no âmbito das orientações decorrentes do Processo de Bolonha.

Trata-se de um curso que tem como público-alvo privilegiado educadores, professores e outros profissionais com intervenção no campo da Educação/Formação e como principais objectivos: (i) promover a aquisição, o desenvolvimento e o aprofundamento de saberes e competências na área de Tecnologia Educativa; (ii) promover a preparação de professores, formadores e outros profissionais em Educação com

conhecimentos especializados em Tecnologia Educativa; (iii) fomentar o desenvolvimento de capacidades para a investigação e inovação no domínio da Tecnologia Educativa; (iv) promover a competência de auto-formação, com base na investigação na educação em Tecnologia Educativa; (v) formar especialistas e quadros técnicos para as estruturas e espaços profissionais nos domínios da concepção, produção, desenvolvimento e avaliação das tecnologias educativas.

### 3. Procedimentos de recolha de dados

O processo de recolha de dados efectuou-se através da técnica de inquérito por questionário e centrou-se no primeiro ano curricular do curso, procurando fazer uma recolha de informação que permitisse uma avaliação do mesmo do ponto de vista dos estudantes. O questionário utilizado foi desenvolvido no contexto deste estudo e sujeito a um processo de validação de conteúdo e de forma através da auscultação de peritos.

Com o questionário visava-se caracterizar os estudantes do MCETE em relação aos seguintes aspetos: (i) dados biográficos e profissionais, (ii) experiência prévia referente a formação em modalidade de *e/b-learning* e (iii) motivações para a frequência do MCETE, bem como identificar as percepções e opiniões dos estudantes relativamente (iv) às características mais importantes para se ter sucesso em contexto de formação em *b-learning*; (v) ao grau de envolvimento nas atividades do curso; e (vi) quanto à organização e estrutura do curso.

O questionário foi implementado num sistema *online* e a solicitação aos estudantes para participarem no estudo foi efectuada através de uma mensagem de correio electrónico, na qual para além do apelo à participação, se incluía o *link* de acesso ao questionário. Foram feitos dois apelos à participação, espaçados em cerca de 15 dias.

Apesar dos benefícios da recolha de dados *online* (Pinheiro & Silva, 2004, p. 11), verifica-se que em relação às taxas de retorno e à quantidade de questões não respondidas do questionário esta sofre de alguns dos problemas encontrados pela recolha de dados tradicionais. Assim, do total de 22 estudantes que finalizaram o 1º ano do MCETE, apenas 19 inqueridos responderam ao questionário e destes, somente 12 (63%) concluíram o questionário na sua totalidade, sendo que 7 (37%) responderam de forma parcelar, pelo que o número de respostas obtidas não foi igual em todas as questões colocadas. Por essa razão, de modo a facilitar uma mais correta interpretação dos dados, na apresentação dos dados, indicaremos o número de respondentes (*n*) relativo a cada uma das questões do questionário.

### 4. Apresentação e análise dos dados

Faremos de seguida a apresentação e análise dos dados recolhidos, considerando as diferentes dimensões incluídas no questionário.

#### 4.1. Perfil dos estudantes do MCETE

A análise do perfil dos estudantes incidiu sobre os indicadores: (i) género; (ii) distribuição etária; (iii) local de residência e (iv) situação profissional.

Pôde verificar-se que, de entre os 19 estudantes que responderam ao questionário, se regista uma presença maioritária do sexo feminino – 13 (68%). Quanto à faixa etária (Quadro 1) em os estudantes se encontravam no início do curso, deparámo-nos com um público em que a maioria 14 (74%) tinha idade compreendida entre os 25 e 40 anos, sendo que destes 6 (32%) possuíam entre 25 a 31 anos de idade e 8 (42%) tinham entre 31 a 40 anos de idade. Dos restantes estudantes, 4 (21%) estavam entre a faixa etária de 41 a 50 anos e somente 1 (5%) tinha mais de 50 anos de idade. Nota-se ainda a inexistência de estudantes com idade até os 24 anos o que é previsível uma vez que para acederem ao curso os estudantes tinham que ter já o grau de licenciatura, pelo que apenas em casos pontuais poderiam ter menos de 22/23.

| Faixa etária que se encontrava no início do curso | <i>n</i> = 19 |
|---|---------------|
| Até 24 anos                                       | 0 (0%)        |
| Entre 25 a 30 anos                                | 6 (32%)       |
| Entre 31 a 40 anos                                | 8 (42%)       |
| Entre 41 a 50 anos                                | 4 (21%)       |
| Mais de 50 anos                                   | 1 (5%)        |

**Quadro 1 – Composição etária ao iniciar o curso  
(valores percentuais arredondados à unidade)**

Relativamente ao distrito em que residiam, 8 (42%) estudantes declararam residir no distrito de Braga, 2 (11%) no distrito de Coimbra, 8 (42%) no distrito do Porto e 1 (5%) no distrito de Viana do Castelo. Nota-se que a maioria 11 (58%) reside fora do distrito de Braga, e mesmo os que responderam residir no distrito de Braga não quer dizer que residam na cidade de Braga, local onde se realizavam as sessões presenciais do curso, podendo morar nos conselhos pertencentes ao distrito.

Quanto à principal ocupação que tinham ao iniciarem o MCETE, apenas 1 (5%) estudante desempenhava a função de técnico sendo que os restantes 18 (95%) desempenhavam a função de professor. Dos 16 estudantes que responderam a esta questão, 5 (31%) tinham entre 1 a 5 anos de experiência docente, 4 (25%) entre 6 a 11 anos, 3 (19%) entre 12 a 16 anos e somente 4 (25%) mais de 16 anos (Quadro 2). No que se refere à situação profissional no sistema de ensino (Quadro 3), 8 (50%) responderam que eram professores contratados e 8 (50%) que eram professores do quadro de escola.

|                             |               |
|-----------------------------|---------------|
| Anos de experiência docente | <i>n</i> = 16 |
| Entre 1 a 5 anos            | 5 (31%)       |
| Entre 6 a 11 anos           | 4 (25%)       |
| Entre 12 a 16 anos          | 3 (19%)       |
| Mais de 16 anos             | 4 (25%)       |

**Quadro 2 – Anos de experiência docente ao iniciar o curso  
(valores percentuais arredondados à unidade)**

|  |               |
|--|---------------|
| Situação profissional no sistema de ensino | <i>n</i> = 16 |
| Professor contratado                       | 8 (50%)       |
| Professor de zona pedagógica               | 0 (0%)        |
| Professor de quadro de escola              | 8 (50%)       |
| Outro                                      | 0 (0%)        |

**Quadro 3 – Situação profissional no sistema de ensino  
(valores percentuais arredondados à unidade)**

#### 4.2. Experiência prévia referente à formação em modalidade de e-learning

Em relação à experiência prévia na modalidade e-/b-learning, anterior à frequência do MCETE e na qualidade de estudante/formando, a maioria 14 (74%) respondeu não possuir nenhuma experiência e apenas 5 (26%) estudantes declararam já ter tido experiência nesta modalidade. De entre os 3 estudantes que responderam já ter experiência prévia em e/b-learning, 2 referem que “essa experiência prévia influenciou a sua participação no curso de MCETE” e o restante considerou que esse fator não teve influência na sua escolha pelo curso. Em relação à experiência prévia enquanto professor/formador na modalidade e/b-learning, todos os 18 (100%) estudantes que responderam a esta pergunta salientaram não ter qualquer experiência nesse domínio.

#### 4.3. Motivações para a frequência do MCETE

Relativamente ao facto do curso ter sido oferecido na modalidade b-learning, verificou-se que dos 19 estudantes, 4 (21%) responderam que este facto não teve nenhuma influência na sua escolha do curso enquanto que a maioria 15 (79%) respondeu que este facto contribuiu para que se inscrevessem no mesmo, o que revela ser esta uma modalidade que vai de encontro às necessidades e interesses dos estudantes e portanto uma boa opção para a Universidade. Como razões para valorizarem a modalidade de b-learning na escolha do curso os alunos evocam: (i) o facto de evitar deslocações à Universidade (3 referências); (ii) considerar que implicaria menor investimento de tempo (2 referências); (iii) permitir estudar em qualquer lugar (1 referências); (iv) permitir maior flexibilidade de horário (3 referências); (v) comunicar remotamente com professores e

colegas (1 referência); (vi) facilidade em termos de deslocações a Braga (1 referência); (vii) modalidade mais justa às minhas necessidades (1 referência); (viii) aprendizagem das tecnologias educativas (1 referência); (ix) pelo curso em si (2 referências).

Quanto à principal motivação para se terem inscrito no curso, de entre os 18 estudantes que responderam, surgem as seguintes referências: a vontade de ampliar conhecimentos (11 - 61%), seguida da expectativa de progressão profissional (6 - 33%) e da perspectiva de aumentar a probabilidade de aceder ao mercado de trabalho (1 - 6%) (ver quadro 4).

| Principal motivação para se inscrever no MCETE | n = 18          |
|--|-----------------|
| Ampliar conhecimentos                          | <b>11 (61%)</b> |
| Progredir profissionalmente                    | 6 (33%)         |
| Fazer investigação                             | 0 (0%)          |
| Aumentar a probabilidade de aceder ao mercado  | 1 (6%)          |
| Estar desocupado                               | 0 (0%)          |
| Outro  | 0 (0%)          |

**Quadro 4 – Principal motivação para inscrição no curso  
(valores percentuais arredondados à unidade)**

#### **4.4. Características mais importantes para se ter sucesso em contexto de formação em *b-learning***

Quando questionados sobre a característica pessoal que consideravam ser mais importante para se ser bem sucedido enquanto estudante de um curso em modalidade de *e/b-learning*, as respostas obtidas enquadram-se nas seguintes categorias: *persistência/determinação* (4 referências), *organização* (3 referências), *auto-motivação* (3 referências), *autonomia* (4 referências), *responsabilidade* (1 referência), *domínio em línguas estrangeiras* (1 referência) e *conhecimentos básicos das TIC* (3 referências).

Para além da questão aberta sobre a característica pessoal que consideravam mais importante para se ter sucesso num curso em *b-learning*, os inquiridos foram posteriormente questionados no sentido de se pronunciarem face a um conjunto de afirmações relativamente às quais se deveria posicionar de acordo com uma escala de concordância/discordância de tipo *Likert* em que: 1 - Concordo plenamente; 2 - Concordo, 3 - Nem concordo nem discordo; 4 - Discordo; 5 - Discordo plenamente e - SO (Sem opinião). As respostas obtidas sistematizam-se no quadro 5.

|  | 1               | 2               | 3      | 4       | 5       | SO     | n  |
|--|-----------------|-----------------|--------|---------|---------|--------|----|
| Ser auto-motivado(a) é importante para ser bem sucedido(a) em contextos de e- /b-learning.   | <b>11 (65%)</b> | 6 (35%)         | 0 (0%) | 0 (0%)  | 0 (0%)  | 0 (0%) | 17 |
| Ser organizado(a) é importante para ser bem sucedido(a) em contextos de e- /b-learning.  | <b>14 (82%)</b> | 3 (18%)         | 0 (0%) | 0 (0%)  | 0 (0%)  | 0 (0%) | 17 |
| Ser autónomo nas atividades de pesquisa e selecção de recursos é importante para ser bem sucedido(a) em contextos de e- /b-learning.   | <b>11 (65%)</b> | 5 (29%)         | 1 (6%) | 0 (0%)  | 0 (0%)  | 0 (0%) | 17 |
| Ter um bom nível de domínio dos serviços <i>online</i> incluindo as plataformas de gestão de aprendizagens não é um fator fundamental para ser bem sucedido(a) em contextos de e- /b-learning. | 2(12%)          | <b>7 (41%)</b>  | 0 (0%) | 4 (24%) | 4 (24%) | 0 (0%) | 17 |
| Estar consciente, desde o início do curso, do investimento temporal necessário para participar no curso, é importante para ser bem sucedido(a) em contextos de e- /b-learning.                 | 6 (35%)         | <b>10 (59%)</b> | 1 (6%) | 0 (0%)  | 0 (0%)  | 0 (0%) | 17 |

**Quadro 5 – Características mais importantes para se ter sucesso em contexto de formação em b-learning (valores percentuais arredondados à unidade)**

Uma análise global do quadro 5 permite destacar o alto nível de concordância quanto às afirmativas: auto-motivação, organização, autonomia e o investimento temporal serem importantes para ser bem sucedido em contextos de e-/b-learning. Já quanto ao domínio dos serviços *online* verifica-se que 9 (53%) dos inquiridos concorda ou concorda totalmente que este não é um fator fundamental para ter sucesso no curso, enquanto que os restantes 8 (48%) discordam ou discordam totalmente com a afirmação, valorizando a influência do domínio dos serviços *online* no sucesso em contextos de b-learning. Este último aspeto surge um pouco contraditório relativamente às respostas à questão aberta, nas quais apenas se identificaram três referências à importância de “conhecimentos básicos em TIC”. Ressalta-se contudo que relativamente às outras afirmações verifica-se uma coerência global com as respostas à questão aberta, sendo bem patente o reconhecimento, por parte dos estudantes, da importância das características pessoais para se ter sucesso num curso em e/b-learning.

#### 4.5. Envolvimento nas atividades do curso

Quando questionados sobre a frequência com que acediam aos espaços *online* do curso (Quadro 6), dos 16 estudantes que responderam a esta questão, 3 (19%) afirmaram fazê-lo mais de uma vez por dia, 5 (31%) diariamente, 3 (19%) de 5 a 6 vezes por semana,

3 (19%) de 3 a 4 vezes e somente 2 (12%) referiram aceder de 1 a 2 vezes por semana aos espaços *online* do curso. Estes dados revelam uma grande diversidade de comportamentos dos estudantes quanto a este aspeto apesar de que 50% dos estudantes acede diariamente, uma ou mais vezes ao espaço do curso.

| Média com que frequentemente acedia aos espaços <i>online</i> do curso | <i>n</i> = 16  |
|--|----------------|
| Mais de uma vez por dia  | 3 (19%)        |
| Diariamente  | <b>5 (31%)</b> |
| 5 a 6 vezes por semana   | 3 (19%)        |
| 3 a 4 vezes por semana   | 3 (19%)        |
| 1 a 2 vezes por semana   | 2 (12%)        |
| Raramente  | 0 (0%)         |

**Quadro 6 – Frequência que acediam aos espaços *online* do curso (valores percentuais arredondados à unidade)**

Em relação à média de horas semanais em que se dedicaram às atividades do curso (Quadro 7), apenas 6% (1) dos estudantes refere ter-se dedicado menos de 3 horas, sendo que 4 (25%) estudantes indicam o valor de 3 a 5 horas, 5 (31%) de 6 a 9 horas e 2 (12%) de 10 a 13 horas. Quatro dos estudantes (25% dos respondentes) referiram dedicar mais de 13 horas semanais a atividades do curso. Um outro aspeto a registar é a grande diversidade em termos de investimento temporal dos estudantes nas atividades do curso.

| Horas semanais em que se dedicaram às atividades do curso | <i>n</i> = 16  |
|---|----------------|
| Menos de 3 horas  | 1 (6%)         |
| De 3 a 5 horas  | 4 (25%)        |
| De 6 a 9 horas  | <b>5 (31%)</b> |
| De 10 a 13 horas  | 2 (12%)        |
| Mais de 13 horas  | 4 (25%)        |

**Quadro 7 – Horas por semana que se dedicavam às atividades do curso (valores percentuais arredondados à unidade)**

Relativamente ao seu nível de participação nas atividades síncronas e assíncronas das sessões *online* (Quadro 8), quanto às atividades síncronas, os estudantes responderam que era baixo 3 (19%), 7 (44%) médio e 6 (38%) elevado. Quanto às atividades assíncronas, 9 (56%) consideram ter um nível de participação elevado e 7 (44%) médio.

| Nível das participações das sessões <i>online</i> | Nulo   | Baixo   | Médio          | Elevado        |    |
|---|--------|---------|----------------|----------------|----|
| Atividades síncronas                              | 0 (0%) | 3 (19%) | <b>7 (44%)</b> | 6 (38%)        | 16 |
| Atividades assíncronas                            | 0 (0%) | 0 (0%)  | 7 (44%)        | <b>9 (56%)</b> | 16 |

**Quadro 8 – Nível participações atividades síncronas e assíncronas (valores percentuais arredondados à unidade)**

A confrontação das respostas dos estudantes relativamente às atividades síncronas e assíncronas pode explicar-se, provavelmente, pelo facto das atividades assíncronas possibilitarem uma maior flexibilidade em termos de tempo/disponibilidade para participarem nas mesmas. Embora os dados recolhidos não permitam verificar esta possibilidade, considera-se que outra possível explicação poderá estar relacionada com o facto da natureza das interações síncronas e assíncronas serem substancialmente diferentes, nomeadamente quanto à possibilidade de fazer intervenções mais reflectidas e melhor redigidas e fundamentadas o que poderá influenciar a percepção dos estudantes quanto ao seu nível de participação, até porque não foi claramente explicitado o que se deveria entender por “nível de participação”. Outra hipótese explicativa poderá implicar uma maior confiança e à vontade dos estudantes em comunicarem de forma assíncrona.

Em relação à frequência da participação nas sessões presenciais (Quadro 9), a grande maioria 15 (95%) respondeu que participaram em mais de 75% das sessões e somente 1 (5%) refere ter frequentado entre 25 a 50%. Fica o registo de que a grande maioria dos estudantes conseguiu frequentar com grande assiduidade a sessões presenciais.

| Frequência da participação das sessões presenciais | N = 16          |
|--|-----------------|
| Menos de 25%                                       | 0 (0%)          |
| 25 a 75%   | 1 (6%)          |
| 50 a 75%   | 0 (0%)          |
| Mais de 75%  | <b>15 (94%)</b> |

**Quadro 9 – Frequência participações nas sessões presenciais  
(valores percentuais arredondados à unidade)**

#### **4.6. A organização e estrutura do curso**

Relativamente à dimensão de análise “organização e estrutura do curso”, parte do questionário solicitava aos estudantes que se posicionassem relativamente a um conjunto de afirmativas. As respostas dos estudantes foram sistematizadas no quadro 10. Relembramos que a escala de níveis de grau de concordância/discordância é: 1 – Concordo plenamente; 2 – Concordo, 3 – Nem concordo nem discordo; 4 – Discordo; 5 – Discordo plenamente; e SO – Sem opinião.

|   | 1                 | 2                 | 3          | 4                  | 5                 | SO        | n  |
|---|-------------------|-------------------|------------|--------------------|-------------------|-----------|----|
| 1. Os estudantes foram esclarecidos logo no início do curso sobre a forma como o mesmo se iria organizar.   | 4<br>(29%)        | <b>5</b><br>(36%) | 1<br>(7%)  | 3<br>(21%)         | 0<br>(0%)         | 1<br>(7%) | 14 |
| 2. Os estudantes foram alertados no início do curso relativamente à forma como deveriam organizar a sua participação no curso (por exemplo: periodicidade de acesso à plataforma, estimativa de horas a dedicar ao curso, competências informáticas que deveriam possuir, etc.) | 2<br>(14%)        | 3<br>(21%)        | 2<br>(14%) | <b>6</b><br>(43%)  | 1<br>(7%)         | 0<br>(0%) | 14 |
| 3. O número de sessões <i>online</i> previstas para cada UC foi adequado  | 0<br>(0%)         | 3<br>(21%)        | 1<br>(7%)  | <b>10</b><br>(71%) | 0<br>(0%)         | 0<br>(0%) | 14 |
| 4. O número de sessões <i>online</i> deveria ter sido maior   | 1<br>(7%)         | <b>7</b><br>(50%) | 1<br>(7%)  | 4<br>(29%)         | 1<br>(7%)         | 0<br>(0%) | 14 |
| 5. O número de sessões <i>online</i> deveria ter sido menor   | 0<br>(0%)         | 2<br>(14%)        | 3<br>(21%) | <b>8</b><br>(57%)  | 1<br>(7%)         | 0<br>(0%) | 14 |
| 6. O número de sessões presenciais previstas para cada UC foi adequado  | 0<br>(0%)         | 4<br>(29%)        | 1<br>(7%)  | <b>7</b><br>(50%)  | 2<br>(14%)        | 0<br>(0%) | 14 |
| 7. O número de sessões presenciais deveria ter sido maior   | 2<br>(14%)        | <b>5</b><br>(36%) | 2<br>(14%) | 4<br>(29%)         | 1<br>(7%)         | 0<br>(0%) | 14 |
| 8. O número de sessões presenciais deveria ter sido menor   | 0<br>(0%)         | 2<br>(15%)        | 2<br>(15%) | <b>7</b><br>(54%)  | 2<br>(15%)        | 0<br>(0%) | 13 |
| 9. A alternância de sessões presenciais/sessões <i>online</i> foi adequada.   | 0<br>(0%)         | <b>7</b><br>(54%) | 2<br>(15%) | 4<br>(30%)         | 0<br>(0%)         | 0<br>(0%) | 13 |
| 10. O funcionamento de duas UC em simultâneo foi adequado.  | 1<br>(8%)         | 2<br>(15%)        | 1<br>(8%)  | <b>8</b><br>(62%)  | 1<br>(8%)         | 0<br>(0%) | 13 |
| 11. Não deveria haver mais do que uma UC a decorrer de cada vez.  | 1<br>(8%)         | 4<br>(31%)        | 1<br>(8%)  | <b>5</b><br>(39%)  | 2<br>(15%)        | 0<br>(0%) | 13 |
| 12. Todas as UC de um semestre deveriam ocorrer em simultâneo.  | 0<br>(0%)         | 1<br>(8%)         | 0<br>(0%)  | <b>10</b><br>(77%) | 2<br>(15%)        | 0<br>(0%) | 13 |
| 13. O período de duração de cada UC foi suficiente.   | 0<br>(0%)         | 3<br>(23%)        | 1<br>(8%)  | <b>8</b><br>(62%)  | 1<br>(8%)         | 0<br>(0%) | 13 |
| 14. O modelo de funcionamento das diferentes UC foi similar entre si.   | 0<br>(0%)         | <b>6</b><br>(46%) | 0<br>(0%)  | <b>6</b><br>(46%)  | 1<br>(8%)         | 0<br>(0%) | 13 |
| 15. A forma de dinamizar as sessões <i>online</i> foi similar em todas as UC.   | 0<br>(0%)         | 0<br>(0%)         | 0<br>(0%)  | <b>10</b><br>(77%) | 3<br>(23%)        | 0<br>(0%) | 13 |
| 16. Preferia que o curso tivesse sido integralmente em regime presencial.   | 0<br>(0%)         | 1<br>(8%)         | 0<br>(0%)  | <b>8</b><br>(62%)  | 4<br>(31%)        | 0<br>(0%) | 13 |
| 17. Preferia que o curso tivesse sido integralmente em regime a distância ( <i>online</i> ).  | 0<br>(0%)         | 2<br>(15%)        | 0<br>(0%)  | <b>8</b><br>(62%)  | 3<br>(23%)        | 0<br>(0%) | 13 |
| 18. Não estava preparado para participar num curso com componente <i>online</i>   | 0<br>(0%)         | 1<br>(8%)         | 2<br>(15%) | <b>6</b><br>(46%)  | <b>4</b><br>(31%) | 0<br>(0%) | 13 |
| 19. Actualmente acho que estou mais preparado para participar em cursos com componente <i>online</i>  | <b>5</b><br>(38%) | 3<br>(23%)        | 2<br>(15%) | 1<br>(8%)          | 2<br>(15%)        | 0<br>(0%) | 13 |
| 20. Não voltarei a participar num curso com componente <i>online</i>  | 0<br>(0%)         | 0<br>(0%)         | 1<br>(8%)  | <b>7</b><br>(54%)  | 5<br>(38%)        | 0<br>(0%) | 13 |

**Quadro 10 – Conjunto de afirmativas sobre o posicionamento dos estudantes quanto a aspetos relativos à organização e estrutura do curso (valores percentuais arredondados à unidade)**

A análise dos itens 1 e 2 do Quadro 10 permite destacar que a maioria dos estudantes concordam que foram esclarecidos no início do curso sobre a forma como o mesmo estava organizado. Contudo, 7 (50%) dos respondentes consideram que não foram alertados sobre como deveriam organizar o seu envolvimento e participação no curso. Este aspeto parece-nos de destacar e de registar como um aspeto a considerar em futuras edições do curso.

Relativamente à adequação do número de sessões *online* previstas para cada unidade curricular (itens 3), os estudantes revelam um alto nível de discordância, com 10 (71%) com a afirmação. Contudo, não parece existir uma perspetiva unânime sobre as razões para essa discordância, pois embora 8 (57%) dos estudantes se tenha posicionado como “concordando” ou “concordando totalmente” com a afirmação de que “o número de sessões *online* previstas deveria ter sido maior”, 5 (36%) “discordam” ou “discordam totalmente” desta afirmação. Contudo, se considerarmos o posicionamento dos estudantes relativamente à afirmação “O número de sessões *online* deveria ter sido menor”, verifica-se uma maior ênfase de respostas na “discordância” ou “discordância total” com esta afirmação. Consideradas no seu conjunto, o posicionamento dos estudantes quanto às afirmações dos itens 3, 4 e 5 parece sugerir que globalmente há uma tendência de respostas que revela o entendimento de que o número de sessões *online* deveria ter sido maior, embora considerando as respostas ao itens 6 e 8 se entenda que isso não deveria ser feito em detrimentos das sessões presenciais.

Analisando os itens 6 a 8 que abordam o número de sessões presenciais, verifica-se que 9 (64%) dos estudantes “discordam” ou “discordam totalmente” da afirmação de que “o número de sessões presenciais previstas para cada UC foi adequado”, o que é reforçado pelo facto de 9 (69%) “discordarem” ou “discordarem totalmente” com a afirmação “o número de sessões presenciais deveria ter sido menor”. No que se refere à afirmação “o número de sessões presenciais deveria ter sido maior”, 7 (50%) manifestaram “concordância total” ou “concordância” com a afirmação, enquanto que 5 (36%) “discordaram totalmente” ou “discordaram” com a afirmação.

Considerados no seu conjunto, os dados referentes ao número de sessões *online* e presenciais, apontam claramente para um sentimento por parte dos estudantes da necessidade de um maior número de sessões, o que pode indiciar uma percepção dos mesmos relativamente à necessidade de uma maior carga horária para o curso/unidade curricular.

Ainda no que se refere à forma de organização do curso, verifica-se também, através da análise do item 9 do quadro 10, que 7 (54%) dos estudantes consideram que a alternância entre sessões presenciais/*online* foi adequada. Contudo, 4 (30%) discordam do modelo de alternância adoptado e os restantes (2 – 15%) “nem concordam nem discordam”.

No modelo de organização do curso, optou-se pelo funcionamento em simultâneo de duas UC, sendo que 9 (70%) dos estudantes considera que o funcionamento do curso com esta modalidade de organização não foi adequado. Contudo, considerando conjuntamente os itens 10, 11 e 12 não resulta claro qual seria a alternativa desejada pelos alunos no seu conjunto pois 12 (92%) dos estudantes “discordam” ou “discordam totalmente” com a afirmação de que “todas as UC de um semestre deveriam ocorrer em simultâneo” e 7 (54%) “discordam” ou “discordam totalmente” da afirmação de que “não deveria haver mais do que uma UC a decorrer de cada vez”, sendo que (39%) “concordam” ou “concordam totalmente” com a afirmação. Conjugando estas respostas, não fica clara qual seria a opção desejada pelos estudantes embora fique claro que não desejam o funcionamento em simultâneo de todas as UC.

O item 13 reportava-se ao período de duração de cada UC e da sua análise resulta clara a “discordância” ou “discordância total” da maioria dos estudantes 9 (70%) com a afirmação “o período de duração de cada UC foi suficiente”. O posicionamento dos estudantes relativamente a esta afirmação vem reforçar a percepção decorrente da análise das respostas aos itens 3 a 8 da existência de um sentimento de necessidade de mais tempo para as várias UC.

Uma análise geral dos itens 14 e 15, permite destacar que os estudantes consideram que o funcionamento das UC não foi similar entre si, sucedendo o mesmo no que se refere a forma de dinamizar as sessões *online*. Neste último caso as diferenças parecem ter sido significativas pois a totalidade das respostas posiciona-se entre a “discordância” e a “discordância total” com a afirmação “a forma de dinamizar as sessões *online* foi similar em todas as UC”.

Sendo a primeira vez que o curso MCETE funciona em modalidade de *e-learning*, era particularmente relevante questionar os estudantes quanto às suas preferências relativamente à existência de uma dimensão *online* no curso. Analisando em conjunto os itens 16 e 17, verifica-se que os estudantes têm uma opinião predominantemente positiva em relação ao curso não ser integralmente em regime presencial 12 (93%), mas também apreciam positivamente o facto de o mesmo não ser integralmente *online* 11 (85%). Contudo, dois dos estudantes (15%) concordam com a afirmação “Preferia que o curso tivesse sido integralmente em regime a distância (*online*)” enquanto que 1 (8%) dos estudantes manifesta concordância com a afirmação “Preferia que o curso tivesse sido integralmente em regime presencial”. Da análise das respostas aos itens 16 e 17 pode considerar-se que a generalidade dos alunos (excepto um caso) se manifesta satisfeito com o facto de o curso funcionar na modalidade de *b-learning*.

A generalidade dos estudantes considera que se encontrava preparado para participar num curso *online* sendo que 10 (77%) manifesta “discordância” ou “discordância total” com a afirmação “Não estava preparado para participar num curso

com componente *online*” embora 1 (8%) estudante concorde com essa afirmação. Contudo, no final do curso todos os estudantes se consideram preparados para participar em cursos com componente *online*, sendo que de entre os que se consideravam à partida preparados, todos revelam que no final do curso se sentem “mais preparados”. Este facto parece-nos de destacar pois permite antecipar que, à medida que as práticas de *e-learning* e *b-learning* se forem tornando mais comuns, os estudantes se adaptam e aderem a este tipo de abordagem ao ensino/formação com mais facilidade.

Um último item auscultava o posicionamento dos estudantes quanto à participação futura em cursos com componente *online* sendo que 12 (92%) “discordam” ou “discordam totalmente” da afirmação “Não voltarei a participar num curso *online*”. Apenas 1 (8%) estudante assinala a opção “nem concordo nem discordo” o que pode indicar que a sua opção dependeria de outros fatores que não a modalidade do curso.

O questionário solicitava ainda aos estudantes que se posicionassem em relação ao facto da modalidade de *b-learning* os ter, ou não, ajudado a conciliar a frequência do curso com as demais atividades pessoais e/ou profissionais (Quadro 11). De entre as 16 respostas recebidas, todas foram positivas, sendo que 7 (44%) relataram que ajudou muito, 7 (44%) um pouco e 2 (12%) que teria ajudado mais se fosse integralmente a distância.

| O curso de MCETE ter funcionado em modalidade de <i>b-learning</i> ajudou o estudante a conciliar a sua frequência com as suas demais atividades pessoais e/ou profissionais | n = 16   |
|--|----------|
| Sim, ajudou muito  | 7 ( 44%) |
| Sim, um pouco  | 7 ( 44%) |
| Sim, mas teria ajudado mais se fosse integralmente a distância   | 2 (12%)  |
| Não, seria mais fácil se fosse integralmente presencial  | 0 (0%)   |

**Quadro 11 – Funcionamento do curso na modalidade *b-learning* ter ajudado o estudante a conciliar a sua frequência com as suas demais atividades (valores percentuais arredondados à unidade)**

## 5. Síntese global e considerações finais

Actualmente verifica-se que o número de oferta de cursos/formação na modalidade *e-/b-learning* tem crescido de forma significativa, impulsionada pelas mudanças do “mercado” de ensino e formação e pelo potencial em termos comunicacionais e pedagógicos oferecido pelas TIC e Internet. Neste contexto a avaliação dos cursos/formações tem vindo assumir uma relevância crescente com vista ao apoio à tomada de decisão, através de uma reflexão crítica com base nas informações recolhidas (Gomes, Silva & Silva, 2004a; Gomes, 2004b; Rodrigues, 2007, entre outros), permitindo assim introduzir melhorias nos modelos organizacionais, pedagógicos e de funcionamento dos próprios cursos. Neste ponto importa reforçar a necessidade de uma

avaliação holística, que considere, articule e integre diversas dimensões de análise e os pontos de vista dos diferentes intervenientes. É uma perspetiva avaliativa abrangente, recorrendo a múltiplas fontes, momentos e instrumentos de recolha de dados que defendemos. Neste texto centrámos a nossa análise nos dados recolhidos através de um questionário aos alunos da edição de 2009/10 do curso MCETE. Procurando fazer uma síntese global das conclusões decorrentes da análise dos dados recolhidos registam-se aqui alguns dos aspetos que consideramos mais significativos:

*Quanto à modalidade de b-learning:*

- (i) Para a maioria dos estudantes o facto de o curso ter sido oferecido na modalidade de *b-learning* contribuiu para que se inscrevessem no mesmo. Por outro lado, no final do curso, todos os estudantes reconheceram que o facto do curso ser em modalidade de *b-learning* os ajudou a conciliar a frequência do mesmo com as demais atividades pessoais e/ou profissionais, havendo dois que acentuam que teria ajudado mais se fosse integralmente a distância. Podemos assim concluir que a modalidade de *b-learning* se revelou ser adequada aos estudantes em causa, e por isso ser de considerar a sua manutenção no modelo de organização do curso e perspetivar a opção de a alargar a outros cursos.

*Quanto ao modelo de organização do curso:*

- (ii) No modelo de organização do curso, optou-se pelo funcionamento em simultâneo de duas UC, das 4 ou 5 que integram cada um dos dois semestres do 1.º ano do curso, sendo que a maioria dos estudantes considera que o funcionamento do curso com esta modalidade de organização não foi adequado. Verifica-se que a grande maioria dos estudantes discorda com funcionamento em simultâneo de todas as UC de cada uma dos semestres, sendo que a maioria também discorda de funcionamento de uma UC de cada vez. Da conjugação destas repostas não resulta claro qual seria o modelo de organização/distribuição pelo tempo das várias UC, embora fique bem claro que não desejam o funcionamento em simultâneo de todas as UC.
- (iii) Verificou-se uma tendência global de respostas que no sentido de que o número de sessões *online* deveria ter sido maior, embora registando-se também o entendimento de que isso não deveria ser feito em detrimento das sessões presenciais. Quando considerados no seu conjunto, os dados referentes ao número de sessões online e presenciais, apontam para um sentimento por parte dos estudantes da necessidade de um maior número de sessões, o que pode indiciar uma percepção dos mesmos relativamente à necessidade de uma maior carga horária para o curso/unidade curricular. Esta possibilidade é corroborada pelo

facto da maioria dos estudantes não ter considerado suficiente o “período de duração de cada UC”.

- (iv) Os estudantes consideram que o funcionamento das UC não foi similar entre si, aspeto ainda mais acentuado no que se refere a forma de dinamizar as sessões online nas várias UC.
- (v) Verifica-se que a grande maioria dos estudantes têm uma opinião positiva em relação ao facto do curso ser em modalidade b-learning pois apreciam positivamente quer o facto de o mesmo não ser integralmente presencial nem integralmente online. Contudo, dois dos estudantes gostariam que o curso tivesse sido integralmente em regime a distância (online)” enquanto que um outro “Preferia que o curso tivesse sido integralmente em regime presencial”.
- (vi) A generalidade dos estudantes considera que se encontrava preparado para participar num curso online sendo que apenas um estudante reconheça que “Não estava preparado para participar num curso com componente online” embora 1 (7%) estudante concorde com essa afirmação. No final do curso, esse estudante considera que ficou preparado para participar em cursos com componente online, sendo que de entre os que se consideravam à partida preparados, todos revelaram sentir-se “mais preparados”. Reforçamos novamente a que este é um aspeto que nos parece de destacar pois permite antecipar que, à medida que as práticas de *e/b-learning* se forem tornando mais comuns, os estudantes passarão a aderir e participar neste tipo de abordagem ao ensino/formação com maior facilidade. No mesmo sentido aponta o facto da quase totalidade dos estudantes admitirem poder voltar a frequentar um curso online, havendo apenas um estudante que assinalou a opção “nem concordo nem discordo” relativamente à afirmação o que pode indiciar que a sua opção dependeria de outros fatores que não a modalidade do curso.

*Quanto às competências necessárias:*

- (vii) Os estudantes reconhecem a importância das características pessoais, nomeadamente ao nível da auto-motivação, organização e autonomia serem importantes para se bem sucedido em cursos em modalidade de *e-/b-learning*.
- (viii) No que se refere à importância de possuir boas competências em termos de utilização de serviços *online*, o grupo de estudantes divide-se entre os que consideram que esse é um fator fundamental e outros que discordam dessa importância. Este conjunto de dados sugere a necessidade de se assegurar logo no início do curso que os alunos possuam, ou desenvolvam rapidamente, destrezas no sentido de se sentirem à vontade em ambientes *online* e na utilização dos seus

serviços. Esta recomendação é particularmente importante se considerarmos a aplicação do modelo em *e/b-learning* a cursos em outras especializações que não do MCE, especialização em Tecnologia Educativa pois este, tipicamente, admite alunos já com um nível de literacias digitais elevado, ao contrário do que será mais comum em outros cursos.

*Quanto ao envolvimento do estudantes:*

(ix) Os estudantes percecionam o seu nível de envolvimento nas atividades assíncronas mais elevado do que nas atividades síncronas. Os dados recolhidos não permitem explicar as razões para este facto o que aponta no sentido de obter informação adicional (por exemplo, através de entrevistas) que ajude a compreender esse facto. Embora este aspeto exija maior estudo, nas secções anteriores deste texto apresentaram-se algumas hipóteses interpretativas.

Cabe salientar que para uma interpretação mais rigorosa dos dados faz-se necessário considerar múltiplos intervenientes e múltiplas fontes e instrumentos de recolha de dados, envolvendo o cruzamento de dados tendo como origem as diversas fontes e os diversos instrumentos de recolha. Este processo encontra-se em curso e será posteriormente objecto de divulgação. Reconhece-se também que "... qualquer projecto que mobiliza expectativas a diversas escalas, que pretende introduzir alterações no *modus operandis* das organizações, necessita de ser acompanhado e monitorizado desde a sua concepção até à sua finalização" (Gomes, Silva & Silva, 2004a, p. 1), daqui decorre também que este é um processo cíclico, que deve efectuar-se a cada nova edição dos cursos.

## Notas

1. URL do documento "Best Practices for Electronically Offered Degree and Certificate Programs" (2000, p.12): <http://www.educause.edu/Resources/BestPracticesforElectronically/151504>
2. URL do Questionário: <http://www.encuestafacil.com/RespWeb/Qn.aspx?EID=826251>
3. URL da Universidade do Minho: <http://www.ie.uminho.pt/Default.aspx?tabid=7&pageid=78&lang=pt-PT>

## Referências bibliográficas

- HADJI, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo*. Porto: Porto Editora.
- FERRÃO, L. & RODRIGUES, M. (2000). *Formação pedagógica de formadores. Da teoria à prática*. 5a ed. Lisboa: Lidel.
- FIORENTINI, L. (2006). Pesquisando ambientes de aprendizagem *online*. In Marco Silva & Edméa Santos (orgs.), *Avaliação da aprendizagem em educação online*. São Paulo: Edições Loyola, pp. 123 – 139.
- GOMES, M. J., SILVA B. D. & SILVA A. M. (2004a). Avaliação de cursos em *e-learning*. *Actas da conferências eLES'04 - eLearning no Ensino*. Universidade de Aveiro. Disponível em

<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/665/1/eLES-GSS.pdf> (Acedido a 23 de Fevereiro de 2010).

- GOMES, M. J. (2004b). *Educação a distância – um estudo de caso sobre formação contínua de professores via internet*. Braga: Universidade do Minho – Centro de Investigação em Educação.
- GOMES, M. J. (2009). *Problemáticas da avaliação em educação online*. In Paulo Dias e António José Osório (org.), *Actas da Conferência Internacional de TIC na Educação: Challenges 2009*. Braga: Universidade do Minho, p.1675 – 1693.
- RODRIGUES, S. M. S. (2007). *Avaliação em e-/b-learning: implementação de um sistema de auto-avaliação de um projecto de apoio online no instituto superior de contabilidade e administração do Porto*. Dissertação de Mestrado em Administração e Planificação da Educação. [http://repositorio.uportu.pt/dspace/bitstream/123456789/152/1/TME\\_362.pdf](http://repositorio.uportu.pt/dspace/bitstream/123456789/152/1/TME_362.pdf) (Acedido a 07 de Abril de 2010).
- KIRKPATRICK, D. L., & KIRKPATRICK, J. D. (2006). *Evaluating training programs: The four levels* (3rd ed.). San Francisco: Berrett-Koehler.
- VEIGA-SIMÃO, A.M. (2008). *Reforçar o valor regulador, formativo e formador da avaliação das aprendizagens*. In Alves, M. P. & Machado, E. A. (Org.). *Avaliação com sentido(s): Contributos e questionamentos*. De Facto Editores, pp. 125 – 151.