Necessidades e Expectativas Perante a Plataforma Moodle e Apoio Institucional Disponibilizado

O caso do ISCAP

Needs and Expectations Faced with the Moodle Platform and Institutional Support Available

The case of ISCAP

Sónia Rodrigues
Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto
Porto, Portugal
Universidade de Santiago de Compostela
soniar@iscap.ipp.pt

Álvaro Rocha
Universidade de Coimbra
Coimbra, Portugal
amrrocha@dei.uc.pt

António Abreu
Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto
Porto, Portugal
aabreu@iscap.ipp.pt

Resumo — **O facto de alguns investigadores enfatizarem que se verifica uma subutilização das potencialidades dos Sistemas de Gestão da Aprendizagem (SGA) aumentou o nosso interesse em verificar o que se passava na instituição em que lecionamos. O presente artigo tem como objeto a apresentação da forma como os docentes do Instituto Superior de Contabilidade e Admnistração do Porto (ISCAP) usam a plataforma *Moodle*, os contextos da sua utilização, a relevância que a plataforma tem, as razões que os levam a usá-la, as alterações sentidas na forma como comunicam com os seus alunos, a percepção das suas necessidades formativas, as suas expectactivas e a forma como classificam o apoio da instituição em que lecionam a este nível, assim como verificar se existe de facto uma subutilização da plataforma e se esta serve apenas como mero repositório de ficheiros.**

Palavras Chave – Educação; LMS – Learning Management Systems; Ensino Superior; Moodle; práticas; subutilização; necessidades dos docentes; expectativas dos docentes.

Abstract — The fact that some researchers emphasized that there is an under-utilization of the potentialities of the Learning Management Systems (LMS) sharpened our interest in verifying what is happening in the institution in which we teach. The purpose of this article is to present and understand the way in which the teachers of the Higher Institute of Accounting and Administration of Porto (ISCAP) use the *Moodle* platform, in which contexts they use it, the relevance that the platform has, the reasons that lead teachers to use it, the perceived changes in the way they communicate with their students, the perception of their training needs and expectactions, and the way they perceive the support of the institution in which they teach at, as well as verifying if there is in fact an under-utilization of the platform and this serves only as a mere file repository.

Keywords – Education, LMS – Learning Management Systems; Higher Education; Moodle; practices; underutilization; teachers' needs; teacher's expectations.

I. INTRODUÇÃO

A importância da disseminação e uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) nas escolas é uma área em constante discussão [1]. O desenvolvimento tecnológico alterou a forma como nos posicionamos no mundo, como afirmam Abreu, Afonso, Carvalho e Rocha [2]. Esta alteração, salientam os autores, deve-se à existência de um mundo paralelo ao mundo físico, real, trata-se do ciberespaço, da existência de comunidades virtuais, de mundos virtuais. O lugar da escola no ciberespaço e do ciberespaço na escola tem vindo a ser questionado. É desejável que a escola se torne numa instituição capaz de usar as tecnologias de informação para transformar não só o ensino-aprendizagem, mas também a forma e os meios de tornar a informação disponível aos estudantes [2]. Os avanços técnicos, tecnológicos e o aumento das capacidades físicas potenciadas pela abertura da banda larga das ligações à internet, possibilitaram o acesso generalizado a conteúdos multimédia distribuídos

globalmente. Como afirma Monteiro [3]: "Este avanço no Ensino Superior (ES) fez-se sentir através da adoção de Sistemas de Gestão de Aprendizagem (SGA)."

A educação em geral e o ensino em particular tem recorrido aos mais diversos meios (imprensa, rádio, televisão, internet). A utilização destes meios tem constituído um desafio para os professores que têm de articulá-los com os conteúdos curriculares. O desafio do professor é pensar formas diferenciadas para trabalhar objetivos e conteúdos. O professor necessita de interrogar e interrogar-se. Estas interrogações recaem em que meios privilegiar e que ferramentas usar em consonância com as atividades de planeamento e avaliação seleccionadas. O *Moodle* é uma plataforma de ensino aprendizagem, que, conforme Silva [4] é um ambiente que favorece a aprendizagem e propicia mais autonomia aos sujeitos. Ainda segundo Silva [4] são várias as atividades disponibilizadas pela plataforma *Moodle*. Entre elas encontramos os fóruns e os *wikis* que possibilitam a interação professor(es)/aluno(s), conteúdo e ambiente. Os fóruns são caracterizados pela liberdade de expressão, por poder gerar maior participação e envolvimento dos alunos e devem ser encarados com diálogos realizados na sala de aula, onde o professor coloca questões e estimula os alunos a expressarem as suas opiniões, corroborando ou contradizendo os colegas. Neste contexto, as atividades são um dos pontos fortes do *Moodle* enquanto ferramenta de aprendizagem, o ambiente é rico em possibilidades pedagógicas, promovendo não só a possibilidade de ensino e aprendizagens diversas. Umas das grandes vantagens do *Moodle*, acrescenta, é que possibilita ao professor/a pensar e planear a médio e longo prazo. O investimento do trabalho inicial propicia um melhor acompanhamento do percurso de aprendizagem dos alunos [4]. Atualmente o *Moodle* é uma das plataformas mais usadas [5]. O ISCAP é uma entre muitas das Instituições do Ensino Superior que usam o *Moodle*. Esta característica tornou esta instituição objeto do nosso interesse, daí desenvolvermos este estudo de caso que tem por base a análise da utilização do *Moodle* pelos docentes. O facto de alguns investigadores como Monteiro [3] enfatizarem que o Ensino Superior é alvo de uma influência externa e interna no sentido de integrar as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) através de Ambientes de Gestão de Aprendizagem (SGA's) (pois dessa integração depende o acompanhamento das tendências e exigências de novos paradigmas educacionais subjacentes ao processo de Bolonha), assim como a convicção de alguns autores como Moreira [6] e Monteiro [3] que apontam para a subutilização das potencialidades pedagógicas e comunicacionais das plataformas, ainda que, as vantagens apontadas sejam muitas, aumenta o nosso interesse em verificar o que está a acontecer na instituição de ensino na qual lecionamos. Este interesse vem ao encontro da posição de Cardoso [7] que refere a importância de "determinar possíveis papéis para os Ambientes de Ensino Distribuído (AED) na concretização da reforma de Bolonha" e "comparar a adoção e uso dos AED em diferentes sistemas e em diferentes instituições de Ensino Superior, identificando boas práticas na sua implementação" [7]. Não pretendemos para já comparar realidades, apenas contribuir para este conhecimento. Assim, o principal objetivo deste estudo é compreender a forma como os docentes usam a plataforma institucional, a importância que lhe atribuem na sua prática pedagógica e compreender as suas necessidades e expectativas em relação ao *Moodle*. Esta análise permitirá avaliar o posicionamento dos docentes do ISCAP perante outras preocupações assinaladas na literatura existente: a perceção de que as plataformas de gestão de aprendizagem estarem a ser subaproveitadas, a expectativa de estas terem modificado a forma como os docentes ensinam, o facto de não se ter operado qualquer alteração na prática dos docentes e as plataformas estarem apenas "a servir de meros repositórios de ficheiros" [6].

II. METODOLOGIA

Conforme diz Fortin [8] "Nos estudos descritivos pode trabalhar-se a população total ou uma amostra tirada da população". "O controlo dos dados, é fluído, e os métodos de colheita variados: a observação, a entrevista, o questionário, a escala de medida, a avaliação física e psicológica, etc.". Já no que respeita ao método, estes podem ser, conforme o autor: "Métodos estruturados ou semiestruturados". Em qualquer dos casos, "recorrer-se-á à análise do conteúdo". Hubermann e Miles 1991 citados por Fortin [8] afirmam que "o estudo descritivo simples consiste em descrever simplesmente um fenómeno ou um conceito de maneira a estabelecer as características da população ou de uma amostra." No que respeita ao estudo de caso, este consiste numa investigação aprofundada de um indivíduo ou de uma organização. Este tipo de investigação é útil para verificar uma teoria, estudar um caso reconhecido como especial e único, explicar relações de causalidade entre a evolução de um fenómeno e uma intervenção. De facto, o estudo de caso pode servir para aumentar o conhecimento que se tem de um indivíduo, ou instituição, reitera Fortin [8]. Os estudos de caso, são estudos que admitem uma multiplicidade de abordagens metodológicas dizem Amado e Freire [9]. Branen [10] salienta que a utilização conjunta de métodos quantitativos e de métodos qualitativos tem implicações teóricas. Já na década de '80 Reichardt e Cook [11] afirmavam que um investigador não é obrigado a optar pelo uso exclusivo de métodos quantitativos ou qualitativos e se a investigação o exigir, pode combinar-se a sua utilização. Ferreira [12] cita Patton afirmando que uma forma de tornar o plano de uma investigação mais sólido é através da triangulação de dados – aspeto este, referido também por Monteiro [3] ao citar Miles e Hubermann quando estes sustentam que a qualidade da investigação qualitativa pode ser verificada através dos critérios de credibilidade, transferibilidade, fidedignidade e confirmabilidade. Para completar a ideia, Monteiro [3] cita Denzin: "Para garantir a validade e fidedignidade do estudo recorre-se à triangulação dos dados". Neste estudo foi feita a triangulação de várias fontes através de dois instrumentos de recolha de dados: uma entrevista, e um inquérito por questionário (criado para complementar e confirmar alguns dados através de questões confirmatórias). O estudo de caso é "uma estratégia investigativa através da qual se procuram analisar, descrever e

compreender determinados casos particulares podendo mais tarde encetar comparações com outros casos e formular determinadas generalizações" como referem Reichardt e Cook [11]. Por esta razão, escolhemos esta estratégia, visto ser uma contribuição para o desenho de um quadro maior, em conjunto com estudos já realizados e outros que ainda virão a realizar-se. Esta técnica é apropriada para explicar os aspetos pertinentes de um dado acontecimento ou situação, podendo proporcionar informação específica sobre um projeto, uma inovação, ou um acontecimento durante um período de tempo. Muito útil como estratégia de avaliação de escolas, uma vez que permite produzir informação pertinente, quer para compreender o funcionamento da escola, quer para fundamentar decisões que concorram para melhorar a sua prestação educativa (como é o nosso caso). Na verdade, embora recorra a técnicas de recolha, tratamento e análise de dados idênticas às usadas noutros tipos de investigação, o estudo de caso é uma forma particular de estudo. O conhecimento que gera é mais concreto e privilegia a profundidade de análise em detrimento da abrangência de uma situação, ou fenómeno. O estudo de caso tem vindo a ser associado com mais frequência a trabalhos desenvolvidos numa vertente qualitativa como indaga Morgado [13]. As dimensões deste tipo de estudos, afirma o autor, conciliam as dimensões: descritiva, exploratória e interpretativa e em última instância, confirmatória. No que respeita à seleção da amostra nos estudos de caso, diz-nos Aires [14] que nesta metodologia adquire um sentido particular. A seleção da amostra tem como objetivo obter a máxima informação para a fundamentação do projeto de pesquisa e criar uma teoria, baseando-se ao contrário da amostra quantitativa, em critérios pragmáticos e teóricos. Em vez de uniformidade, a amostra na investigação qualitativa procura a máxima variação. Esta perspetiva de amostragem é intencional porque os sujeitos que a constituem não são escolhidos ao acaso. O investigador seleciona as unidades de amostragem a partir de critérios específicos como: idade, género, etc. Estes critérios são escolhidas pelo investigador para que seja possível a comparabilidade dos dados (foi o que fizemos no nosso estudo – vide ponto IV deste artigo referente à "População e Amostra"). Carmo e Ferreira [12] dizem-nos que "Os entrevistados deverão ser preparados. Neste contexto, deverão ser sempre informados sobre os resultados que esperamos obter da entrevista, sobre os motivos de os havermos escolhido, mostrando-lhes o valor acrescentado que as suas respostas podem trazer à investigação, devem ser informados sobre o tempo de duração previsto para a sua realização, e assim, combinar a data, a hora e o local de realização. Guerra [15] afirma que um dos aspetos essenciais na construção do guião de entrevista é a clarificação dos objetivos e da dimensão de análise que a entrevista comporta. As entrevistas têm um tempo muito variável, dependendo do tipo de pesquisa. De qualquer forma, afirma Guerra [15], "O tempo desejável para não criar mal-estar no entrevistado é de duas as três horas". "As entrevistas longas são difíceis de captar de forma completa, assim, recomenda-se o uso de um gravador." [16]. A autorização para gravar é premente. Se o sujeito não permitir a gravação devem tirar-se notas. Terminada a transcrição das entrevistas o passo seguinte é a análise de conteúdo e o tratamento dos dados.

III. DESCRIÇÃO DO MÉTODO

O estudo levado a cabo conjuga em termos de metodologia 2 tipos: qualitativos e quantitativos. Estas duas tipologias combinadas tornam-se complementares, explicam Reichardt e Cook [11]. Os instrumentos usados foram um guião para a realização de entrevistas semiestruturadas, e um mini-questionário em papel que teve como objetivo funcionar como complemento ao guião das entrevistas para cruzar e confirmar os dados recolhidos por ambos os instrumentos. Tendo em conta que os docentes podiam, de memória, não conseguir lembrar-se de todos os detalhes relacionados com os recursos e atividades da plataforma, incluímos esses itens no questionário para que os respondentes pudessem dar as suas respostas de forma mais completa e fiel à sua prática. Depois de realizadas as entrevistas e preenchidos os questionários passámos à transcrição das entrevistas. As entrevistas foram lidas de forma atenta e rigorosa e os elementos importantes para responder às questões colocadas, isolados. Estes elementos constituíram a base para a contagem e para o preenchimento das folhas de dados que deram origem às tabelas e gráficos apresentados, tendo em conta a frequência com que apareciam no texto. A análise de conteúdo foi levada a cabo para se identificarem (como dissemos) os temas mais repetidos mediante uma análise sistemática do texto, neste caso as entrevistas transcritas e os inquéritos preenchidos. Depois passámos à contagem, i.e., ao registo do número de vezes que aparece determinado conteúdo. Este procedimento serviu para quantificar os dados que foram analisados tendo como base a contagem ou frequência das referências no texto. A transcrição de unidades de texto foi usada para ilustrar os dados quantitativos transformados em tabelas e figuras tendo em conta a importância deste tipo de informação, recomendada sempre que o que se pretende é analisar valores e atitudes.

IV. POPULAÇÃO E AMOSTRA

Inicialmente, centrámo-nos no estudo de 15 docentes que usavam a plataforma no ano letivo de 2013/2014. Este número de docentes fundamenta-se em Carmo e Ferreira [12] que consideram que 10% da população alvo é o mínimo exigido para levar a cabo um estudo convencional cuja população é pequena. No nosso caso, o total de docentes utilizadores nesse ano era de apenas 156. No entanto, à medida que foram sendo feitas as entrevistas, foi atingido o ponto de saturação ao chegarmos ao 12.º inquirido. Dado que um dos docentes se reformou, tornando impossível a sua participação na 2ª fase do estudo, não o incluiremos neste estudo. Deste modo, ficámos com 11 docentes sobre os quais recaiu o presente estudo. A escolha da amostra de docentes é uma amostra intencional, selecionada através de características específicas, pois o nosso intuito era a de garantir a maior diversidade possível de experiências e características pessoais e profissionais e foi efetuada com base na idade, género, área científica, tempo de serviço, qualificações (grau académico), categoria profissional e a condição de terem mais do que uma unidade curricular suportada pela plataforma *Moodle*, de forma que a amostra se aproximasse do conceito de variação máxima de Aires [14]. A

idade dos docentes inquiridos está compreendida entre os 29 e 58 anos, 7 (64%) pertencem ao género feminino e 4 (36%) ao género masculino, são detentores de títulos de Licenciado (DR=1), Mestre (M=6) e Doutor (DOUT=4), de diferentes categorias: Assistentes do 2º Triénio (1), Equiparados a Assistente do 1º Triénio (EA1T =1), Equiparados a Assistente do 2º Triénio (EA2T=2), Professores Adjuntos (PA=5) e Equiparados a Professor Adjunto (EPA=2), com tempo de serviço entre os 5 e 30 anos. As áreas científicas também são diversificadas: Informática (1), Ciências Sociais (1), Línguas (1), Contabilidade (1), Assessoria e Comunicação (1), Direito (1), Gestão (2), Matemática (2), Economia (1), todos têm mais de 2 disciplinas *online*.

V. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DAS ENTREVISTAS E INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

Quando questionados acerca das razões que os levavam a usar o *Moodle*, (91%) dos docentes colocaram em 1.º lugar o facto de poderem colocar materiais de estudo e outros conteúdos *online*, a facilidade de uso (45%), a possibilidade de envio de trabalhos e respetivo registo (36%), a dispensa do uso de *pendrives* e outros materiais volumosos que os docentes costumam transportar e guardar (36%), a rapidez com que podem realizar a publicação dos materiais (27%), o facto de constituírem um auxílio fundamental à docência como complemento às aulas (18%) e por ser de fácil acesso por parte dos estudantes (18%). Outras razões apontadas foram: constituir um meio massificado de informação, a escola toda usar, existir acompanhamento técnico, ser positivo em prol da aprendizagem, libertar a casa da "tralha" e possibilitar o uso das novas tecnologias sendo uma mais-valia para os estudantes. A plataforma é igualmente percebida como uma forma de os estudantes acompanharem melhor as aulas, terem menos despesas em fotocópias, facilitar a comunicação com os alunos, reduzir custos aos estudantes e à instituição (quando comparada com outras plataformas). Como referido em Rodrigues et al. [17]. A maioria dos docentes associa a utilização da plataforma por ordem decrescente (às razões pelas quais a usam): à modernização do ensino, a mudanças exigidas pelos pressupostos de Bolonha à necessidade de usar as Tecnologias de Informação e Comunicação associadas ao Plano Tecnológico, à difusão de materiais pedagógicos, à democratização do ensino e à facilidade de acesso que proporciona aos estudantes. Os docentes avaliam a plataforma como uma ferramenta "importante" (64%) ou "muito importante" (36%). 45% dos docentes conferem a importância à colocação de conteúdos ou materiais para os alunos estudarem, porque é fácil de usar (36%) relativamente aos meios convencionais (papel), por se sentirem mais perto dos alunos, por estar acessível 24 horas (18%), por ser um meio mais ecológico (29%), por se ter transformado num recurso importante às fontes de aprendizagem, por poder ser aproveitada de um ano para o outro, porque não precisam de andar com tantos pesos, porque o material da forma como é disposto não intimida tanto os alunos como os compêndios tradicionais ou as listas de bibliografia, por os alunos estarem mais acompanhados se não assistirem à aula, por fazer ligação à prática e à ilustração do que é dado nas aulas, por ser um bom meio de interação com os alunos, porque reduz o tempo útil em que os estudantes têm acesso e conseguem adquirir os materiais que necessitam para estudar, porque é um meio atrativo e os alunos aderem muito bem à plataforma, porque podem mostrar e ocultar os conteúdos, porque permite manter tudo guardado com senhas e porque o acesso é possível a todos ao mesmo tempo. Os docentes chegam mesmo a afirmar "não poder viver sem o *Moodle*" (27%).

Mas como é que os docentes usam a plataforma?

Os recursos e atividades que os docentes mais usam são por ordem decrescente os que observamos na Tabela 1 e na Fig.1.

TABELA 1. RECURSOS E ATIVIDADES MAIS USADOS PELOS DOCENTES

Posição	Recursos	Posição	Atividades
1	Ficheiro(s)	1	Trabalho(s)
2	Etiqueta(s)	2	Teste(s)
3	URL/ links	3	*Wikis*, bases de dados, fórum, lição

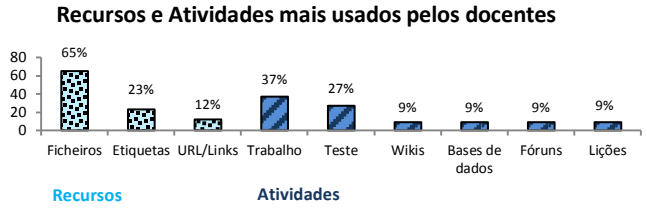

Figure 1. Recursos e Atividades mais usados pelos docentes no *Moodle*

Entre as 15 atividades disponíveis na plataforma institucional (ver tabela 2) apenas 6 são usadas, 3 das quais por um professor cada (*wiki*, lição e fórum). No que respeita aos recursos, entre os 7 disponíveis, apenas 3 são usados pelos docentes. No total, entre os 22 (100%) recursos e atividades disponibilizadas apenas 9 (41%) são usadas, indiciando uma subutilização dos recursos e atividades disponíveis no *Moodle*.

TABELA 2. RECURSOS E ATIVIDADES DISPONIBILIZADOS

Recursos	Atividades
Ficheiro	Bases de dados, *Big Blue Button*
Etiqueta	*Chat*, Ferramenta Externa
Livro	Fórum, Glossário
Pacote de conteúdo IMS	Inquérito, Livro
Página	Referendo, SCORM/AICC
Links	Teste, *Hot Potatoes*
	Trabalho, *Wiki*, *Workshop*

Quando estudamos a forma como os recursos e atividades são usados, observamos que estes são usados pelos docentes nos mais variados contextos: as bases de dados e o trabalho são usados tanto em trabalhos de casa como em trabalhos realizados na sala de aula ou para avaliação contínua. O *wiki* é usado em trabalhos de sala de aula, o ficheiro para expor conhecimentos, divulgar conteúdos, como apoio às atividades de sala de aula, fora de sala de aula, em trabalhos de casa e para material de apoio à diretoria de cursos. Os *links* e *URL's* como apoio às aulas, em contexto de sala de aula ou em casa e as etiquetas para publicar avisos, notas/informações para os

alunos. 75% das atividades são usadas em sala de aula e 25% em atividades fora da sala de aula. 75% em atividades de grupo e 25% em trabalhos individuais. Estes recursos e atividades são selecionados de forma a serem consistentes com os objetivos e finalidades definidos em cada uma das unidades curriculares (UC's) apresentados pelos regentes das disciplinas (UC's). 55% dos docentes afirmam fazer esta seleção sempre e 27% a maior parte das vezes, mas nenhum parece negligenciar esta prática porque nenhum dos docentes responderam, "raramente" ou "nunca". 18% dos docentes afirmam seguir modelos pedagógico-didáticos com cariz construtivista na organização das suas unidades curriculares. Os restantes não usam qualquer modelo pedagógico-didático para organizar as disciplinas *online*. A estrutura preferida pelos docentes na estruturação dos seus conteúdos *online* é a "por tópicos" em detrimento do formato semanal, social ou *SCORM*. O material é colocado pelos docentes na sua maioria, em bloco, no início do ano/semestre letivo (54%), havendo poucos docentes a construir as suas disciplinas *online* ao longo do tempo (9%), ou "pouco a pouco" por módulos (9%), havendo um aproveitamento do que é feito de um ano para o seguinte, facilitando assim o seu trabalho. A maioria dos docentes afirma que definem os objetivos pedagógicos para cada uma das suas aulas "sempre", "a maior parte das vezes" ou frequentemente, mas nenhum afirma fazê-lo "raramente" ou "nunca". 50% dos docentes afirmam usar meios audiovisuais ou multimédia sendo na sua maioria recursos como: vídeos (72%), filmes (14%) ou imagens estáticas (14%). Os docentes, ao serem questionados, apontaram algumas vantagens e desvantagens ao uso do *Moodle*. Entre as vantagens apontadas a mais relevante é o facto de poderem colocar quaisquer tipos de materiais *online*, estar disponível 24 horas, facilitar a avaliação, melhorar o acesso à informação, ser mais económico para os alunos, ser ecológico, de mais fácil acesso e mais democrático, estar disponível a partir de qualquer lugar, dar mais gosto preparar as aulas, a motivação dos alunos parecer ser maior na consulta de elementos de estudo, o facto de o professor não ter de transportar inúmeros trabalhos e exercícios em volumes e peso considerável (que afeta a saúde e bem estar dos docentes) e o facto de terem apoio técnico. Entre as desvantagens: o facto de dar muito trabalho a preparar e a fazer o *upload* dos materiais, os alunos circunscreverem o seu estudo ao que se encontra na plataforma, alimentar o facilitismo dos alunos ao terem tudo disponibilizado (os estudantes desvalorizam as aulas presenciais, a falta de recursos da escola, o aluno não escrever – fazer resumos ou tirar apontamentos). Não permitir uma "avaliação verdadeira", falta de formação das pessoas que usam o *Moodle*, e o facto de a comunidade académica acreditar demais numa plataforma que "não falha" poder ser um erro. Todos os docentes, no entanto, estariam dispostos a disponibilizar as suas UC's *online* numa modalidade mista (presencial/virtual - *b-learning*), muito embora alguns dos professores terem apresentado condições para o fazer: ter todos os recursos adequados para o efeito, reformular os materiais disponíveis adaptando-os a uma modalidade de *blended learning*, terem mais tempo e mais disponibilidade e se (n)esse contexto o seu trabalho não fosse colocado em risco (dispensa de docentes). Afirmam que a vertente presencial é muito importante neste tipo de cursos, e quando questionados acerca das proporções entre sessões presenciais/não presenciais, as sugestões situaram-se entre 40% e 80% para as sessões presenciais, e entre 20% e 60% para as não presenciais, reforçando a importância da parte presencial com o seguinte discurso: "É importante o contacto presencial"; "A falta da presença física é problemática"; "Com a presença física acaba por ser mais fácil esclarecer dúvidas do momento" ou "Porque é importante o contacto físico".

Embora existam ferramentas de comunicação disponíveis, a utilização do *Moodle* não alterou a forma como os docentes comunicam com os seus alunos. 73% dos docentes afirma não ter alterado a forma como comunicam com os seus alunos, 18% afirmam que sim, de alguma forma, e 9% não responderam à questão. Para comunicar, os docentes continuam a recorrer a meios como o *e-mail* (44%), o telefone (38%) a secretaria *online* (6%), o Skype (6%) ou a encontros presenciais (6%). Estas opções estão relacionadas a questões de ordem técnica visto não funcionarem bem. 64% dos docentes inquiridos usam a plataforma desde o início da sua implementação (11 anos). Os restantes usam-na entre 1-2 anos (9%), 3-4 anos (9%), 4-5 anos (9%) os 8 a 9 anos (9%). Na sua maioria os docentes que usam o *Moodle* tiveram formação para usar a plataforma. 82% dos docentes inquiridos realizaram as formações disponibilizadas pela instituição, 18% não realizou qualquer formação. Os docentes que não realizaram qualquer formação afirmam não ter tido disponibilidade, alegando falta de tempo. Dos que fizeram formação, 55% frequentaram as formações iniciais, 18% foram apenas as duas formações e 9% afirmam ir "Sempre que há". Os docentes, no entanto, defendem que essa formação é suficiente para fazerem o que necessitam fazer com a plataforma (73%), e recorrem ao Gabinete de Apoio para pedir auxílio no que pretendem fazer (9%), já que a instituição dispõe de um gabinete que presta apoio para esse fim. 9% dos docentes acham a formação insuficiente e os restantes 9% não responderam à questão. Em relação ao apoio institucional prestado, 80% classificam-no como suficiente, 10% como sendo insuficiente, e 10% não respondeu. Esta afirmação recaiu na vertente técnica, isto é, em como usar os recursos e atividades disponibilizados no *Moodle*. Quando pedimos que classificassem o apoio institucional prestado, este foi classificado entre bom (20%), bastante bom (20%) e muito bom (10%) excelente (20%), eficaz (10%) prestável e sempre pronto (10%). Uma classificação bastante favorável em que apenas 10% o classifica como avulso. Na sua maioria os docentes sentem-se apoiados institucionalmente, embora percecionem que não têm tempo ou disponibilidade para frequentar mais formação ou aprofundar os seus conhecimentos de como usar a plataforma. Nota-se que existe vontade em aprofundar os seus conhecimentos, tanto numa vertente técnica (36,4%) como na vertente pedagógica (63,6%), muito embora isso não lhes seja possível na maior parte das vezes por falta de tempo ou disponibilidade.

VI. CONCLUSÃO

Como podemos constatar através dos dados apresentados, a colocação de ficheiros e a sua difusão é a principal razão pela qual os docentes usam a plataforma. No entanto, não nos parece de correto afirmar que o *Moodle* funcione como mero repositório de ficheiros, embora seja um meio excepcional

para colocar os mais diversos materiais e distribui-los de forma fácil e imediata a todos os alunos ao mesmo tempo, na medida em que, é utilizado pelos docentes como um meio dinâmico que utilizam durante as aulas presenciais e para fazer avaliação contínua. Apenas 36% dos docentes afirmam usar o *Moodle* exclusivamente como repositório de ficheiros. Em relação às necessidades e expectativas dos docentes, estes encontram-se interessados em ter mais formação, tanto na vertente técnica como pedagógica e estão motivados para transformar as suas unidades curriculares em módulos que pudessem pertencer a um curso na modalidade de *blended learning*, assumindo as implicações deste processo (alterar os conteúdos disponibilizados). Os docentes contam com o apoio institucional para lhes proporcionar ajuda e formação, e valorizam-no, pois na sua maioria classificam-no positivamente. No entanto, os docentes parecem preocupados com a falta de disponibilidade e falta de tempo para assistir a mais formações. Embora considerem que a plataforma não tenha mudado consideravelmente a forma como comunicam com os seus alunos, porque continuam a não usar os recursos de comunicação disponíveis no *Moodle* (as razões que apresentam para o não uso, são problemas de ordem técnica alheios à sua vontade), recorrendo a alternativas, fora da plataforma, para fazer os seus contactos, a plataforma tem-se mostrado um auxiliar precioso para a comunicação de avisos e notificações em situações de urgência. E ainda que, nem todas as atividades e recursos disponibilizados sejam usados pelos docentes, estes mostram-se satisfeitos com os que usam, afirmando serem suficientes para o cumprimento dos objectivos, finalidades e atividades pedagógico-didáticas que levam a cabo na sua prática docente. Assim, podemos afirmar que embora se verifique uma subutilização dos recursos e atividades do *Moodle*, e as ferramentas de maior interatividade não serem usadas, podemos afirmar que o *Moodle* não está apenas a ser usado para colocar materiais de estudo, pois para além de ser usado como um meio para alojar e distribuir informação e materiais de estudo, serve outro intuito ao ser um auxiliar das atividades letivas, pois é usado como suporte às aulas, para a avaliação contínua dos alunos, em que, estes são convidados a realizar, quer dentro, quer fora da sala de aula, trabalhos, individuais e/ou de grupo, reforçando a sua interação, e sendo usado para realização de testes de avaliação contínua. Na verdade, a maior parte das atividades com recurso ao *Moodle* são usados em contexto de sala de aula (75%) e em trabalhos de grupo (75%), o que demonstra que o *Moodle* não é apenas uma unidade estática onde os professores colocam os conteúdos e os alunos acedem para descarregá-los. Na realidade, 43,5% dos docentes usam o *Moodle* para atividades de preparação dos alunos para as aulas seguintes, 82% para atividades realizadas durante as aulas (nestes casos a aula é dada com suporte no *Moodle*), 100% para colocar e distribuir materiais, 64% como ferramenta de comunicação como os alunos (para informações, notificações e avisos através de etiquetas) e 45,5% como ferramenta de realização de trabalho colaborativo dentro ou fora da sala de aula.

Este trabalho limita-se a uma pequena amostra e seria interessante levar a cabo um estudo que abrangesse todos os docentes do ISCAP e todos os cursos para que fosse possível a sua generalização. Neste momento encontramo-nos a replicar este estudo. O objectivo é recolher dados atualizados das práticas dos docentes para podermos compará-los e perceber se houve alguma evolução na prática dos docentes entre o ano letivo 2013/2014 e o ano de 2016/2017, constituindo este a 2ª fase do estudo que nos comprometemos finalizar em Rodrigues et al. [17].

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

[1] A. Abreu, A. Rocha, J. V Carvalho, M.P. Cota, The Electronic Booklet on Teaching-Learning Process - Teacher Vision and Parents of Students in Primary and Secondary Education, Telematics and Informatics, 34, 6: 861 – 877, DOI: 10.1016/j.tele.2016.08.011. JCR®, Ago.2016.

[2] A. Abreu, A. Afonso, J. Carvalho and A. Rocha, Electronic Individual Student Process – A Preliminary Analysis. In A. Rocha et al. (eds.), *Recent Advances in Information Systems and Technologies*, Advance in Intelligent Systems and Computing, 570, DOI 10.1007/978-3-319-56538_93, Springer International Publishing, Ago.2017.

[3] A. Monteiro, "O Currículo e a Prática Pedagógica com Recurso ao B-Learning no Ensino Superior," Ph.D Dissertationa, FPCE, UP, PT, 2011.

[4] C.B. Silva, V EPEAL – Pesquisa em Educação e Desenvolvimento, Ética e Responsabilidade Social, Alagoas, BR:2010.

[5] J. Obradovic´, J. Dragojlvic´ and S. Babovic´. The importance od distance learning and the use of *Moodle* educational platform in education. Presented at SINTEZA 2017. International Scientific Conference on Information Technology and Data Related Research – Information Technology in Education. [Online]. Available: www.sinteza.si . Accessed on: nov., 23, 2017.

[6] J.A. Moreira, "Novos cenários e modelos de aprendizagem construtivista em plataformas digitais," in *Educação Online. Pedagogia e Aprendizagem em Plataformas Digitais*, Santo Tirso, PT: DeFacto Editores , 2012, ch.2.

[7] L. Cardoso, "Ambientes de Ensino Distribuído na Concepção da Universidade Flexível," 2005. [Online]. Available: http://hdl.handle.net/18822/5641. Accessed on: jun., 1, 2008.

[8] M.F. Fortin, *O Processo de Investigação: da Concepção à Realização*. Loures, PT: Lusociência – edições técnicas e científicas, Lda. 2009.

[9] J. Amado and I. Freire, *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra,PT: Imprensa da Universidade de Coimbra. 3rd ed., 2017. ISBN 978-989-26-1390-1. [Online]. Available: http://livrariada imprensa.uc.pt. Accessed on: nov., 23, 2017.

[10] J. Branen, "Combining Qualitative and Quantitative Approaches: An Overview" in *Mixing Methods: Qualitative and Quantitative Research*, Aldershot, Avebury, 1992.

[11] C. Reichardt and T.D. Cook, "Hacia una Superacion del Enfrentamento Entre los Métodos Cualitativos y los Cuantitativos" in *Métodos Cualitativos E Cuantitativos En Investigación Evaluativa*, Madrid: Editiones Morata, pp.25-52, 1986.

[12] H. Carmo and M.M. Ferreira. "Metodologia da Investigação: Guia para a Auto-Aprendizagem," in *Métodos Quantitativos e Qualitativos*, Universidade Aberta, PT: 1998, ch. 7.

[13] J.C.M. Morgado, *O Estudo de Caso na Investigação em Educação*. Santo Tirso, PT: DeFacto Editores, 2012.

[14] L. Aires, *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa, PT: Universidade Aberta, 2011.

[15] I. Guerra, *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo – Sentidos e Formas de Uso*. Cascais, PT: Principia Editora, 2012.

[16] R. Bogdan, and S. Biklen, *Investigação Qualitativa em Educação - Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*, Porto, PT: Coleção Ciências da Educação, Porto Editora, 1994.

[17] S. Rodrigues, A. Rocha & A.Abreu. The use of moodle in higher education. Evolution of teacher's practices overtime. In *Information Systems and Technologies (CISTI). 2017 12th Iberian Conference on Information Systems and Technologies* (pp.1-4) IEEE, 2017. [Online]. Available: http://ieeexplore.ieee.org/searchresult.jsp?queryText=moodle&ranges=2017_2017_Year.