

O PERFIL DO DOCENTE *ON-LINE* NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UM ESTUDO NO BRASIL E EM PORTUGAL

Márcia VIEIRAⁱ

Neuza PEDROⁱⁱ

RESUMO

Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa sobre a formação de professores para a docência *on-line*, o perfil docente e os desafios que estes têm enfrentado na transposição do presencial para o *on-line*. Utilizaram-se um método de pesquisa quantitativo, sendo o estudo de natureza descritiva, e o questionário *on-line* como instrumento de recolha de dados. Este foi aplicado a professores que exercem atividades docentes *on-line* em Instituições de Ensino Superior no Brasil e em Portugal. O estudo envolveu uma amostra aleatória simples, composta por 277 docentes universitários, dos quais 236 do Brasil e 41 de Portugal. Foram realizadas análises estatísticas descritivas, empregando-se o *software* SPSS 26.0 para avaliar as diferenças entre os docentes das duas nacionalidades. Com base nos resultados obtidos, verificou-se que não existem diferenças estatisticamente significantes entre os docentes *on-line* nos contextos português e brasileiro.

PALAVRAS-CHAVE: Docência *on-line*; Ensino Superior; Educação a Distância.

THE PROFILE OF ONLINE TEACHERS IN THE CONTEXT OF HIGHER EDUCATION: A STUDY IN BRAZIL AND PORTUGAL

ABSTRACT

This article presents results of a research focusing on the training of professors for online teaching, the teaching profile and the challenges that professors have faced in transposing their classroom practices to the online environment. A quantitative research method was used, in a descriptive study where an online survey was used as an instrument of data collection. This was applied to teachers who conducted online teaching activities in higher education institutions, in Brazil and in Portugal. The study involved a random sample of 277 university professors, 236 from Brazil and 41 from Portugal. Descriptive statistical analyzes were performed, using the SPSS 26.0 software, to assess the differences between teachers of both nationalities. Based on the results obtained, it was found that there are no major statistically significant differences between online professors in the Portuguese and Brazilian context.

KEYWORDS: *Online teaching; University education; Distance Education.*

ⁱ Pós-Doutorado em Educação pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Doutorado em Educação. Investigadora integrada no Laboratório de Educação a Distância e *E-learning* (LE@D) da Universidade Aberta. Professora Formadora no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais. E-mail: mfvieira@lead.uab.pt – ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-6631-4633>.

ⁱⁱ Doutorado em TIC na Educação. Professora Auxiliar do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Coordenadora do Programa de *E-learning* da Universidade de Lisboa. E-mail: nspedro@ie.ulisboa.pt – ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-9571-8602>.

EL PERFIL DE LOS PROFESORES EN LÍNEA EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR: UN ESTUDIO EN BRASIL Y PORTUGAL

RESUMEN

Este artículo presenta los resultados de una investigación sobre la formación del profesorado para la docencia online, el perfil docente y los retos a los que se han enfrentado en la transposición del aula a la online. Se utilizó un método de investigación cuantitativa, siendo el estudio de carácter descriptivo y el cuestionario online como instrumento de recogida de datos. Esto se aplicó a los profesores que realizan actividades de enseñanza en línea en instituciones de educación superior de Brasil y Portugal. El estudio involucró una muestra aleatoria simple, compuesta por 277 profesores universitarios, de los cuales 236 de Brasil y 41 de Portugal. Se realizaron análisis estadísticos descriptivos, utilizando el software SPSS 26.0, para evaluar las diferencias entre profesores de ambas nacionalidades. Con base en los resultados obtenidos, se encontró que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los profesores en línea en el contexto portugués y brasileño.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza en línea; Enseñanza superior; Educación a distancia.

1 INTRODUÇÃO

As Tecnologias de Comunicação e Informação (TIC) têm influenciado profundamente os rumos da educação em todo o mundo. O século XXI começa com uma mudança de paradigma nas práticas com relação à educação *on-line* (BOZKURT, 2015). Diante da emergência de uma agenda de educação de qualidade, efetivamente inclusiva e equitativa (UN, 2015), componente-chave na obtenção das competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida (COUNCIL OF THE EUROPEAN UNION, 2018), e num mercado cada vez mais globalizado e competitivo, muitas Instituições de Ensino Superior (IES) têm investido em cursos na modalidade a distância (GAEBEL; ZHANG, 2018), atendendo aos milhões de estudantes a que esses meios permitem aceder. Percebe-se ainda que a proposta metodológica do ensino híbrido em que há convergência do melhor da educação presencial com a educação *on-line* tem crescido nas universidades em todo o mundo (GAEBEL *et al.*, 2014; FREDERICKSEN, 2017). Nos contextos português e brasileiro, grande parte das IES tem procurado introduzir pedagogias e práticas que fazem uso das TIC, associadas à utilização de plataformas de *eLearning* ou *Learning Management System* (LMS), seja para a oferta de cursos em *e-learning* (realizados totalmente *on-line* e por meio da *web*), seja para o desenvolvimento de cursos em *b-learning* (desenvolvidos parcialmente em regime presencial e parcialmente mediante acesso pela internet)(DIAS, 2010; DIAS *et al.*, 2015; MILL, 2015).

De igual modo, múltiplos indicadores internacionais alertam de forma intensa para o crescimento que existirá no domínio da aprendizagem e da formação *on-line*, decorrente, sobretudo, de duas grandes tendências atuais: (i) o crescente e generalizado acesso e utilização da tecnologia, nomeadamente da tecnologia móvel e serviços baseados na *web*; (ii) a necessidade de a população ativa se manter atualizada/requalificada ao longo da vida, requerendo-se assim novos formatos de resposta formativa por parte das instituições para atender à demanda do *Lifelong Learning* ou Aprendizagem ao Longo da Vida, conceito que se reporta à necessidade de cada cidadão obter e manter o conjunto certo de aptidões e competências para conservar/melhorar os atuais níveis de vida, sustentar elevadas taxas de emprego e fomentar a coesão social à luz da sociedade e do mundo do trabalho perspectivado para o amanhã (COUNCIL OF THE EUROPEAN UNION, 2018). Detecta-se hoje que a idade-padrão dos estudantes do Ensino Superior tem se alterado e que maiores modificações deverão ser esperadas no futuro. De acordo com estudos recentes do Pew Research Center (2016), 73% dos adultos em idade ativa consideram-se atualmente *lifelong learners* (aprendentes ao longo da vida), 36% deles são estudantes-trabalhadores. Outrossim, começam a ser numerosos os estudantes já diplomados que procuram o Ensino Superior para conseguir certificação para uma segunda profissão, bem como estudantes que se inscrevem em cursos de curta duração para atualização profissional, e ainda estudantes que buscam atualização profissional orientada ao conhecimento aplicado/saber prático e para os quais a obtenção de grau demonstra ser irrelevante.

De modo geral, as experiências têm mostrado que a Educação a Distância (EaD) pode contribuir para elevar a qualidade e a relevância do Ensino Superior (EUROPEAN COMMISSION, 2016), tornando-o mais inclusivo, alinhado às mudanças sociais vigentes e mais inovador em matéria de utilização efetiva de novos e mais ricos recursos didáticos e educacionais (INAMORATO DOS SANTOS, 2019).

No Brasil, a EaD tem alcançado um crescimento bem mais significativo do que a presencial. Os dados do último Censo da Educação Superior, de 2018, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), mostram que, entre 2008 e 2018, as matrículas em cursos de graduação a distância aumentaram 182,5%, enquanto na modalidade presencial o crescimento foi apenas de 25,9% nesse mesmo período. Em 2018, o número de matrículas na modalidade a distância foi superior a dois milhões, representando

uma participação de 24,3% do total de matrículas de graduação. Destas, 91,6% nas instituições privadas e 8,4% nas instituições públicas (INEP, 2018).

Acredita-se que esse aumento no crescimento das matrículas em cursos a distância seja resultado das alterações promovidas pelo Ministério da Educação (MEC) na legislação brasileira (última atualização pelo Decreto n.º 5.622/2005), a fim de ampliar a oferta de Ensino Superior no País para atingir a Meta 12 do Plano Nacional de Educação (PNE), que exige elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida em 33% da população entre 18 e 24 anos (BRASIL, 2014). O novo marco regulatório instituído pela Resolução n.º 1, de 11 de março de 2016, trouxe novas perspectivas às IES para a gestão de programas de EaD no Ensino Superior, enfatizando os documentos institucionais como base para estruturar a EaD na IES, os cursos e a situação dos profissionais que nela atuam (VIEIRA; TEIXEIRA, 2019). Em seguida, o Decreto n.º 9.057/2017 veio possibilitar às IES ampliar a oferta de cursos de graduação e pós-graduação *lato sensu* a distância, sem a oferta simultânea de cursos presenciais, ao mesmo tempo que regulamentou a oferta de cursos a distância para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio. Posteriormente, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) publica a Portaria n.º 275/2018 em que autoriza as IES a oferecer pós-graduação *stricto sensu* a distância. Logo após, a Portaria n.º 2.117/2019 amplia para 40% a carga horária a distância de graduações presenciais de Ensino Superior, o que favoreceu a consolidação do ensino híbrido no Brasil.

Em Portugal, reconhecendo a EaD como um modelo alternativo e eficaz para a qualificação superior de estudantes fora da idade de referência, o Conselho de Ministros aprovou, em setembro de 2019, o regime jurídico do Ensino Superior a distância, introduzindo assim, pela primeira vez em Portugal, princípios e regras para a organização e o funcionamento dessa modalidade de Ensino Superior (DIÁRIO DA REPÚBLICA, 2019). Até então, a EaD era referenciada na legislação portuguesa, nomeadamente na Lei de Bases do Sistema Educativo (artigo 16.º do Decreto-lei n.º 46/1986, 14 de outubro), como modalidade de oferta educativa e formativa destinada a públicos que não encontravam no ensino presencial resposta adequada às características de mobilidade familiar ou outras resultantes de situações pessoais de natureza temporária, tendo sido estendida aos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e ao ensino secundário pelo artigo 2.º da Portaria n.º 85/2014, de 15 de abril, de modo complementar a outras ofertas curriculares desses níveis de ensino. Apesar de existente no Ensino Superior, foi só

recentemente, pelo Decreto-lei n.º 83/2019, de 21 de fevereiro, que se estabeleceram definições operativas relativamente ao Ensino Superior a distância, sendo este referido nesse documento como

[...] um modelo alternativo e efetivo para a qualificação superior de estudantes fora da idade de referência [...] (e referente a) situações em que as unidades curriculares que são ministradas nesta modalidade correspondam a mais de 75% do total da parte curricular do respetivo curso (p. 2-3).

No que ao *e-learning* diz respeito, os dados possíveis de encontrar relativamente ao número de ingressos no contexto português remetem, quase exclusivamente, para a realidade da Universidade Aberta (UAb)¹, sendo imensamente reduzida a representatividade das restantes IES portuguesas nesse domínio. De acordo com o relatório encomendado pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior em 2009 (HASAN *et al.*, 2009) e em estudos posteriores (BENTO; SOUSA, 2012; DIAS *et al.*, 2015), o que se encontra estabelecido são iniciativas tímidas das universidades tradicionais portuguesas.

Por consulta aos dados oficiais, patentes *on-line* no *site* da Direção-Geral de Estatísticas de Educação e Ciência (DGEEC), verifica-se que, nos últimos anos, o número total de estudantes a frequentar o Ensino Superior em regime *on-line* tem decrescido. Há cerca de uma década, o volume de estudantes a frequentar o ensino a distância no contexto português rondava 3% do total de estudantes em 2009 (HASAN; LAASER, 2011), e, desde então, a tendência nesses números tem sido de decréscimo.

A democratização do acesso ao Ensino Superior é, indubitavelmente, importante e necessária, porém é fundamental identificar fatores contributivos para a permanência discente e para a qualidade do processo formativo a distância. A educação *on-line* apresenta especificidades e desafios para além do ensino presencial e, portanto, requer metodologias que contemplem e respeitem sua singularidade. Nesse âmbito, a formação docente para o desenvolvimento de competências digitais é fator primordial para inovar e garantir a qualidade das práticas pedagógicas que ocorrem em ambientes virtuais de aprendizagem.

Entre os indicadores de qualidade em EaD propostos por Netto, Giraffa e Faria (2010) e corroborados por Vieira (2018) e Vieira e Teixeira (2019), destaca-se exatamente o perfil docente, suas características e competências. Para os autores, a qualidade dos cursos na modalidade a distância depende, principalmente, dos recursos humanos envolvidos, da atuação

do corpo docente e da qualidade da tutoria oferecida. Essa qualidade se traduz, para além do conhecimento do conteúdo, na competência técnica com relação ao uso de plataformas e dos recursos virtuais, na capacidade de organizar e orientar didaticamente o processo de ensino-aprendizagem a distância, na presença virtual regular e na habilidade para ler e escrever com fluência em ambientes digitais. Portanto, a interação e a qualidade da formação mediadas pelas TIC na EaD estão diretamente vinculadas à competência digital dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (OLIVEIRA; COELHO; VIEIRA, 2017).

A percepção desse contexto motivou as autoras a procurar traçar um perfil dos docentes que exercem atividades de docência *on-line* no Ensino Superior, em dois países falantes de língua portuguesa, Brasil e Portugal, e, adicionalmente, analisar as diferenças encontradas entre os docentes dos dois países. Apresentam-se aqui resultados parciais da pesquisa em questão, obtidos a partir da aplicação de um questionário a docentes universitários que exercem sua prática pedagógica em ambientes virtuais vinculados a IES públicas ou privadas, procurando-se encontrar resposta para as seguintes questões: 1. Qual o perfil dos profissionais que atuam como docentes em disciplinas e/ou cursos *on-line* no Ensino Superior, no Brasil e em Portugal? 2. Que diferenças existem entre eles? 3. Há formação formal desses docentes universitários para a docência *on-line*? Se sim, como se constitui essa formação? 4. Em que medida as IES ofertantes de cursos *on-line* propiciam formação a seus docentes para a docência *on-line*?

A estrutura deste artigo está organizada em quatro tópicos. A introdução temática apresentada até aqui, seguida pelos aspectos metodológicos, objetivos de investigação e os instrumentos de recolha de dados, sendo, na sequência, apresentados e discutidos os resultados encontrados e, por fim, as considerações finais.

2 METODOLOGIA DA PESQUISA

Este artigo apresenta um estudo quantitativo, de natureza descritiva e não experimental, baseado numa amostra aleatória simples, não probabilística, realizado em outubro e novembro de 2019. Para a recolha dos dados empíricos da investigação, foram elaborados no *google forms* dois questionários constituídos de questões fechadas e abertas, um específico para o contexto brasileiro e outro para o contexto português, ainda que de estrutura idêntica no que tange às questões e opções de resposta. Os questionários direcionavam-se aos docentes que atuam em

unidades curriculares, cursos ou programa de graduação ou pós-graduação que apresentem uma dimensão de lecionação *on-line*, decorrendo assim, parcial ou totalmente, a distância. Nessa etapa, procurou-se identificar o perfil dos professores que exercem atividade docente *on-line* no contexto do Ensino Superior, no Brasil e em Portugal, visando ainda distinguir seus percursos formativos e competências atuais.

No intuito de obter dados de um maior número de docentes do Ensino Superior que exercem a docência *on-line*, foram enviados *e-mails* a cerca de 300 coordenadores institucionais de EaD de universidades públicas e privadas no Brasil [cujos endereços foram obtidos a partir de consulta ao sistema e-MEC (BRASIL, 2020) e *sites* das IES], bem como a elementos das equipas reitorais das Universidades e Institutos Politécnicos portugueses. Os *e-mails* em causa solicitavam a colaboração deles na divulgação do questionário *on-line* aos docentes das respectivas IES que exercem atividade docente *on-line* em programas de graduação e/ou pós-graduação.

O conjunto de dados resultantes foi planilhado no *Microsoft Excel 2013*. Todos os itens de resposta fechada e passíveis de análise quantitativa foram codificados e exportados para o *software* estatístico SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), versão 26.0, para análise descritiva e inferencial dos dados. Para a análise descritiva, foram utilizadas medidas de tendência central e de dispersão: frequências, médias e desvios-padrão, bem como o cálculo de proporções.

Foram conduzidas análises estatísticas para verificar diferenças entre os dois países em função das seguintes variáveis relativas aos docentes: (a) sexo; (b) idade; (c) formação pedagógica; (d) tempo de experiência no Ensino Superior presencial; (e) tempo de experiência na docência *on-line*; (f) exercício de outra atividade profissional, além da docência *on-line*; (g) atividade atual no domínio da EaD; (h) outra experiência anterior com EaD; (i) formação frequentada para a docência *on-line*; e (j) tipologia de formação frequentada para a docência *on-line*. Também se constataram diferenças em função de variáveis relativas às IES: (k) categoria administrativa; (l) modalidade de oferta de cursos predominantes; (m) tempo de oferta de cursos/disciplinas *on-line*; (n) oferta de formação docente para atuação *on-line*.

3 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Considerando as questões de investigação anteriormente enunciadas, apresenta-se em seguida uma análise comparativa dos resultados correspondentes à caracterização dos participantes, a caracterização da educação *on-line* veiculada pelas IES e o perfil dos docentes que exercem a prática pedagógica em ambientes virtuais.

3.1 Caracterização dos Participantes

A amostra é constituída por 277 docentes do Ensino Superior, sendo 236 (85,2%) docentes brasileiros e 41 (14,8%) docentes portugueses, com representatividade de IES públicas (67,5%) e privadas (32,5%) dos dois países. Os participantes são predominantemente do gênero feminino (57,8%), com faixa etária entre 35 e 54 anos de idade (62,5%). No Brasil, a faixa etária predominante situa-se entre os 35 e 44 anos (35,6%) e em Portugal, acima de 55 anos (46,3%).

Quanto à formação, os docentes que constituem a amostra são majoritariamente doutores (50,6%), seguidos de mestres (32,1%), e os restantes são especialistas (13,3%) ou graduados (4,0%). Em seu percurso formativo, 22% não obtiveram formação pedagógica; os demais alcançaram-na no curso de licenciatura (44,8%), em curso de pós-graduação em docência do Ensino Superior (16,2%) ou em cursos de outra natureza (17%).

Relativamente à experiência docente, verifica-se que a maioria apresenta mais de cinco anos de experiência no Ensino Superior presencial (66,5%). Destes, 18,6% dos docentes brasileiros e 39% dos docentes portugueses atuam no ensino há mais de vinte anos. No entanto, como docentes e/ou tutores *on-line*, 51,3% têm menos de cinco anos de experiência, correspondendo a 53% dos docentes brasileiros e 41,5% dos docentes portugueses. Por outro lado, 28,9% atuam há mais de dez anos na docência *on-line*, sendo 28% docentes brasileiros e 34,1% docentes portugueses. Pode-se inferir aqui que os docentes universitários que exercem a docência *on-line* em Portugal possuem mais experiência docente, tanto no presencial quanto na EaD, que os docentes universitários no contexto brasileiro.

De acordo com os dados recolhidos, somente 11,2% desses docentes não exercem outra atividade profissional além da docência *on-line* (10,6% brasileiros e 14,6% portugueses); 57,4% atuam também em cursos e/ou disciplinas presenciais (56,3% brasileiros e 63,4%

portugueses) e 31,4% em outros cargos (33,1% brasileiros e 22% portugueses). Constata-se que tanto no contexto brasileiro quanto no contexto português os respondentes, em sua maioria, atuam concomitantemente na educação presencial e na EaD, sendo poucos os que têm a docência *on-line* como atividade exclusiva.

A caracterização dos participantes da pesquisa está detalhada na Tabela 1.

Tabela 1 – Caracterização dos participantes da pesquisa

País	Brasil		Portugal		Global	
	N	%	N	%	N	%
Sexo						
Feminino	134	56,8	26	63,4	160	57,8
Masculino	102	43,2	15	36,6	117	42,2
Idade						
Até 24 anos	2	0,8	0	0	2	0,7
Entre 25 e 34 anos	32	13,6	2	4,9	34	12,3
Entre 35 e 44 anos	84	35,6	9	22,0	93	33,6
Entre 45 e 54 anos	69	29,2	11	26,8	80	28,9
Acima de 55 anos	49	20,8	19	46,3	68	24,5
Formação acadêmica						
Licenciatura/Bacharelado	11	4,7	0	0	11	4,0
Pós-Graduação/Especialização	32	13,6	5	12,2	37	13,3
Mestrado	82	34,7	7	17,1	89	32,1
Doutorado/Doutoramento	111	47,0	29	70,7	140	50,6
Possui formação pedagógica?						
Não	51	21,6	10	24,4	61	22,0
Sim, no curso de licenciatura	111	47,0	13	31,7	124	44,8
Sim, em curso de pós-graduação	41	17,4	4	9,8	45	16,2
Sim, outro	33	14,0	14	34,1	47	17,0
Tempo de experiência no Ensino Superior presencial						
Sem experiência	25	10,6	1	2,4	26	9,4
Menos de 5 anos	57	24,2	10	24,4	67	24,2
Entre 5 e 10 anos	48	20,3	6	14,6	54	19,5
Entre 11 e 15 anos	34	14,4	5	12,2	39	14,1
Entre 16 e 20 anos	28	11,9	2	7,3	31	11,2
Mais de 20 anos	44	18,6	16	39,0	60	21,7
Tempo de experiência na docência <i>on-line</i>						
Menos de 1 ano	30	12,7	3	7,3	33	11,9
De 1 a 3 anos	53	22,5	9	22,0	62	22,4
De 3 a 5 anos	42	17,8	5	12,2	47	17,0
De 6 a 9 anos	45	19,0	10	24,4	55	19,9
Mais de 10 anos	66	28,0	14	34,1	80	28,9
Exerce outra atividade profissional além da docência <i>on-line</i>?						
Não	25	10,6	6	14,6	31	11,2

Sim, docência em curso/disciplina presencial	133	56,3	26	63,4	159	57,4
Sim, outro cargo na área educacional	46	19,6	5	12,2	51	18,4
Sim, outro cargo fora da área educacional	32	13,5	4	9,8	36	13,0

Fonte: As autoras.

3.2 Caracterização das IES Abrangidas pela Pesquisa

A amostra obtida contempla informações de 92 IES brasileiras, o que corresponde a aproximadamente 3% do universo de universidades, centros universitários, faculdades e institutos federais, tendo em vista um total de 3.161 IES cadastradas no e-MEC (BRASIL, 2020) em janeiro de 2020. Entre os dados obtidos, a maioria (66%) corresponde a uma IES pública e 34% a uma IES privada. No contexto português, a amostra obtida incluiu 17 instituições, correspondendo a aproximadamente 16% do universo de universidades e politécnicos, considerando 107 IES identificadas no *site* da Direção-Geral do Ensino Superior (DGES, 2020). A maioria das IES abrangidas é pública (78%), sendo 22% privada.

Somente 10% das IES às quais os respondentes estão vinculados atendem especificamente ao público interessado em EaD, ou seja, oferta cursos totalmente a distância, sendo este valor de 10,2% no Brasil e 9,8% em Portugal. Cabe salientar que esse percentual para Portugal corresponde exclusivamente aos respondentes da Universidade Aberta portuguesa, única IES que oferece exclusivamente cursos de educação superior a distância no contexto português. Das demais Instituições, 71,5% ofertam tanto cursos presenciais quanto totalmente a distância, sendo 73,3% das IES no Brasil e 61% das IES em Portugal; e 18,4% são instituições tradicionalmente presenciais e que têm ofertado disciplinas parcialmente a distância, sendo 16,5% das IES no Brasil e 29,2% das IES em Portugal. Esse dado aponta para uma maior adoção de práticas híbridas no contexto dos respondentes portugueses em relação aos brasileiros.

Concernente ao tempo no qual as IES ofertam cursos e/ou disciplinas na modalidade a distância, apenas 4% apresentam oferta formativa *on-line* há menos de um ano. Das demais, 23,8% trabalham com EaD entre dois a cinco anos, 26,4% entre seis e nove anos e 45,8% há mais de dez anos. Percebe-se aqui uma diferença entre os dois contextos: no Brasil, os dados apontam que 48,8% das IES ofertam cursos e/ou disciplinas a distância há mais de dez anos, enquanto em Portugal esse valor não vai além dos 29,2%.

No que diz respeito à promoção de formação dos docentes para a atuação *on-line*, 17% das IES não propiciam e/ou não propiciaram formação para a docência *on-line* de seus docentes e/ou tutores, sendo isso verdade para 13,5% das IES no Brasil e 36,6% em Portugal. Por outro lado, 69% das IES proporcionam formação docente para a docência *on-line* em ações de formação de curta duração (51,3% das IES em Portugal) ou cursos de aperfeiçoamento (72% das IES no Brasil) desenvolvidos pela própria IES; 5,4% em ações de formação de curta duração ou cursos de aperfeiçoamento desenvolvidos por outras entidades (6% das IES no Brasil e 2,4% das IES em Portugal); e 8,7% em cursos de pós-graduação (8,5% das IES no Brasil e 9,7% das IES em Portugal).

Os resultados anteriormente reportados encontram-se detalhados na Tabela 2.

Tabela 2 – Caracterização das IES abrangidas pela pesquisa

País	Brasil		Portugal		Global	
	N	%	N	%	N	%
Categoria administrativa da IES						
Público	155	66,0	32	78,0	187	67,5
Privado	81	34,0	9	22,0	90	32,5
Modalidade predominante na oferta de cursos na Educação Superior						
Apenas <i>e-learning</i>	24	10,2	4	9,8	28	10,1
Apenas presencial com oferta de disciplinas parcialmente a distância	39	16,5	12	29,2	51	18,4
Tanto presencial quanto <i>e-learning</i>	173	73,3	25	61,0	198	71,5
Há quanto tempo a IES oferta cursos e/ou disciplinas a distância?						
A menos de um ano	10	4,2	1	2,4	11	4,0
Entre 2 e 5 anos	52	22,0	14	34,2	66	23,8
Entre 6 e 9 anos	59	25,0	14	34,2	73	26,4
Acima de 10 anos	115	48,8	12	29,2	127	45,8
A IES em que atua propicia a formação de seus docentes para a educação <i>on-line</i>?						
Não	32	13,5	15	36,6	47	17,0
Sim, ações de formação ou cursos de aperfeiçoamento desenvolvidos pela IES	170	72,0	21	51,3	191	69,0
Sim, ações de formação ou cursos de aperfeiçoamento em outras entidades	14	6,0	1	2,4	15	5,4
Sim, curso pós-graduação na IES	18	7,7	3	7,3	21	7,6
Sim, curso pós-graduação em outra IES	2	0,8	1	2,4	3	1,1

Fonte: As autoras.

Deduz-se, a partir desses dados, que as IES brasileiras têm se empenhado mais do que as IES portuguesas na qualificação de seus docentes para atuação *on-line*, tanto pela quantidade de oferta de formação quanto pela carga horária das ações de formação propiciadas.

3.3 Formação e Prática Pedagógica em Ambientes Virtuais

Com relação às atividades exercidas pelos respondentes no domínio da EaD, 51,3% executam todas as funções docentes relativas à implementação de uma dada disciplina, isto é, a elaboração do material didático, as atividades de aprendizagem e as avaliações, bem como o acompanhamento, a orientação, a motivação e a monitorização dos discentes em suas atividades acadêmicas desenvolvidas no ambiente virtual de aprendizagem (AVA). A realidade descrita verifica-se para 49,2% dos respondentes brasileiros e para 63,4% dos respondentes do contexto português. Dos demais, 21,3% realizam somente a tutoria *on-line*, ou seja, acompanham, orientam, motivam e avaliam continuamente os discentes em suas atividades acadêmicas desenvolvidas no AVA, sendo os valores bastante distintos nos dois países analisados, 24,2% dos respondentes brasileiros e 4,9% dos respondentes portugueses; 6,5% (7,2% dos respondentes brasileiros e 2,4% dos respondentes portugueses) organizam a sala virtual da disciplina a partir de material didático elaborado por outro docente, preparam as atividades de aprendizagem e avaliações e orientam os discentes em suas atividades acadêmicas desenvolvidas no AVA; 4% (3,8% dos respondentes brasileiros e 4,9% dos respondentes portugueses) elaboram o material didático das disciplinas (textos, livros, atividades, exercícios); 3,6% (3,0% dos respondentes brasileiros e 7,3% dos respondentes portugueses) produzem aulas em vídeo/videoaulas para as disciplinas; 5,1% (4,7% dos respondentes brasileiros e 7,3% dos respondentes portugueses) orientam trabalhos científicos *on-line* (artigos, dissertações, teses). Constata-se aqui que, no contexto português, os docentes que atuam *on-line* são, majoritariamente, responsáveis por todas as funções docentes relativas à disciplina que leciona, ao passo que no contexto brasileiro as atividades docentes relativas a uma disciplina são exercidas por diversos profissionais.

Entre os respondentes, 8,3% exerceram a docência *on-line* em anos anteriores (8,0% dos respondentes brasileiros e 9,7% dos respondentes portugueses), porém, atualmente, exercem

outra função no contexto da EaD, majoritariamente, funções de coordenação (curso, tutoria, polo ou institucional de EaD).

Antes de atuar na docência *on-line*, 39% dos docentes não possuíam nenhuma experiência anterior em EaD e 29,6% tinham vivência apenas como alunos a distância. Esses valores apresentam ligeiras variações nos dois países sob análise, sendo 39,4% dos respondentes brasileiros e 36,6% dos respondentes portugueses sem experiência anterior em EaD, ao passo que 28,4% dos respondentes brasileiros e 36,6% dos respondentes portugueses tiveram vivência na EaD apenas como alunos. Dos demais, 9% haviam atuado como tutor presencial (todos no Brasil), 10,8% como coordenador pedagógico e/ou curso (11,9% dos respondentes brasileiros e 4,8% dos respondentes portugueses) e 11,6% em outros cargos como revisor didático, orientador de trabalho de conclusão de curso, entre outros (9,7% dos respondentes brasileiros e 22,0% dos respondentes portugueses).

Relativamente à sua formação para o exercício da docência *on-line*, 64,3% dos respondentes participaram de algum curso oferecido pela IES em que atuam/atuarão, sendo 64,9% no contexto brasileiro e 61,0% no contexto português. Outros 22,4% buscaram essa formação por iniciativa e custo próprios (22,0% brasileiros e 24,4% portugueses). Quanto ao tipo de formação realizada, somente 3,6% dos respondentes possuem doutoramento na área de EaD e *e-learning* (3,4% brasileiros e 4,9% portugueses), 2,9% têm Mestrado em EaD (1,7% brasileiros e 9,8% portugueses), 1,1% possuem graduação na área (0,8% brasileiros e 2,4% portugueses) e 21% realizaram uma pós-graduação ou curso de especialização na área da EaD, com carga horária superior a 180 horas (22,5% brasileiros e 12,2% portugueses). No que diz respeito ao total de horas de formação frequentadas no domínio da EaD, verifica-se que 2,5% dos respondentes, que correspondem a 17,1% dos portugueses, não havendo respondentes do Brasil, participaram de ações de formação de curta duração com carga horária de até 6 horas; 16,6% participaram de ações de formação ou cursos de aperfeiçoamento com carga horária entre 6 e 30 horas (destes, 16,5% eram brasileiros e 17,1% portugueses); 20,6% participaram de ações de formação ou cursos de aperfeiçoamento com carga horária entre 30 e 90 horas (21,7% brasileiros e 14,6% portugueses); e 18,4% participaram de ações de formação ou cursos de aperfeiçoamento com carga horária entre 90 e 180 horas (20,3% brasileiros e 7,3% portugueses). Contudo, 13,3% dos docentes (13,1% brasileiros e 14,6% portugueses) não tiveram nenhuma formação para atuação na docência *on-line*.

Para identificar a área do conhecimento em que atuam como docente *on-line*, no contexto brasileiro, tomou-se como base a tabela de áreas do conhecimento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) disponível na Plataforma Lattes (CNPq, 2019), e no contexto português, a tabela de Área de Estudos e Curso da Direção-Geral de Ensino Superior (DGES, 2019). Verificou-se que, entre os respondentes brasileiros, registra-se predominância de atuação nas áreas das Ciências Humanas (37,8%) e Ciências Sociais Aplicadas (24,5%), e entre os respondentes portugueses, na área de Ciências da Educação e Formação de Professores (39%) e na área de Humanidades, Secretariado e Tradução (14,6%).

Os valores percentuais referidos relativamente às atividades exercidas pelos respondentes e à sua formação para a docência *on-line* são sistematizados na Tabela 3.

Tabela 3 – Formação e prática pedagógica em EaD

	País		Portugal		Global	
	N	%	N	%	N	%
Atividade atual do respondente na Educação a Distância						
Todas as funções docentes	116	49,2	26	63,4	142	51,3
Todas as funções docentes, exceto material didático	17	7,2	1	2,4	18	6,5
Tutoria <i>on-line</i>	57	24,2	2	4,9	59	21,3
Elaboração de material didático	9	3,8	2	4,9	11	4,0
Produção de aulas em vídeo/videoaulas	7	3,0	3	7,3	10	3,6
Orientação de trabalhos científicos	11	4,7	3	7,3	14	5,1
Coordenação	12	5,1	1	2,4	13	4,7
Outra	5	2,1	2	4,9	7	2,5
Nenhuma atualmente	2	0,8	1	2,4	3	1,1
Experiência anterior em EaD antes de atuar na docência <i>on-line</i>						
Não	93	39,4	15	36,6	108	39,0
Sim, como aluno	67	28,4	15	36,6	82	29,6
Sim, como tutor presencial	25	10,6	0	0	25	9,0
Sim, como coordenador	28	11,9	2	4,8	30	10,8
Sim, outro	23	9,7	9	22,0	32	11,6
Possui formação para a docência <i>on-line</i>?						
Não	31	13,1	6	14,6	37	13,3
Sim, em curso oferecido pela IES	153	64,9	25	61,0	178	64,3
Sim, por iniciativa e custo próprio	52	22,0	10	24,4	62	22,4
Tipo de formação para o exercício da docência <i>on-line</i>						
Nenhuma formação	31	13,1	6	14,6	37	13,3
Ação de formação –CH até 6 horas	0	0	7	17,1	7	2,5
Ação de formação – CH entre 6 e 30 horas	39	16,5	7	17,1	46	16,6
Ação de formação – CH entre 30 e 90 horas	51	21,7	6	14,6	57	20,6
Ação de formação – CH entre 90 e 180 horas	48	20,3	3	7,3	51	18,4

Graduação em EaD e/ou <i>e-learning</i>	2	0,8	1	2,4	3	1,1
Pós-Graduação em EaD e/ou <i>e-learning</i>	53	22,5	5	12,2	58	21,0
Mestrado em EaD e/ou <i>e-learning</i>	4	1,7	4	9,8	8	2,9
Doutoramento em EaD e/ou <i>e-learning</i>	8	3,4	2	4,9	10	3,6

Fonte: As autoras.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta seção, procura-se explorar os resultados apresentados, tendo como norte os objetivos deste estudo: a identificação do perfil dos docentes que exercem atividade docente *on-line* no contexto do Ensino Superior, no Brasil e em Portugal, com análise das diferenças e proximidades entre os dois países nesse quesito, a sistematização de conhecimento sobre a formação formal para a docência *on-line* obtida por esses docentes e sobre a oferta de suas IES nesse domínio.

No grupo do Brasil, embora os profissionais que atuam como docente em disciplinas e/ou cursos *on-line* no Ensino Superior sejam, em sua maioria, mestres (34,7%) ou doutores (47,0%), o percentual de docentes que não têm formação pedagógica revelou-se assinalável (21,6%). Essa realidade é verificada também no grupo de Portugal, constituída majoritariamente por doutores (70,7%), porém com um percentual de docentes sem formação pedagógica maior (24,4%). Essa limitação na formação pedagógica de muitos docentes universitários, seja em exercício na modalidade presencial, seja *on-line*, é uma questão que requer atenção dos gestores institucionais, pois confirma o já apontado por Pretto e Riccio (2010), de que, sendo especialistas em sua área de conhecimento específica sem formação sólida no campo educacional, tais docentes tenderão a desconhecer as concepções de currículo, as metodologias de ensino, as abordagens pedagógicas ou as formas de aprendizagem adequadas à cultura contemporânea.

No tocante ao tempo de experiência docente, os respondentes do grupo de Portugal revelam possuir mais experiência docente, tanto no presencial quanto no virtual, do que os docentes do grupo do Brasil. A exigua experiência docente no Ensino Superior presencial (35%) e a ausência de experiência anterior na EaD antes de sua imersão na docência *on-line* (39,5%) constituem um aspecto frágil no contexto brasileiro. Esses docentes exercem a docência *on-line* sem as habilidades e competências peculiares da EaD e sem os saberes docentes adquiridos ao

longo da prática presencial, isto é, os “saberes construídos na prática profissional da docência”, denominados por Tardif (2012) de “saberes experienciais ou práticos”.

Por sua vez, no grupo de Portugal, apesar de um percentual significativo de docentes ter experiência no Ensino Superior presencial inferior acinco anos (27%) e/ou não possuírem experiência anterior na EaD antes de atuarem na docência *on-line* (36,6%), um percentual expressivo (39%) tem mais de vinte anos de experiência docente no presencial. Essa trajetória na profissão do docente é importante, pois os conhecimentos, as competências e as habilidades são adquiridos efetivamente na prática do docente, em sua história de vida e em todo o contexto em que exerce suas atividades (GONÇALVES, 2009). No entanto, a experiência docente na modalidade presencial e o domínio do conteúdo específico não são suficientes para garantir o sucesso da lecionação na modalidade *on-line*. Mesmo docentes com ampla experiência no ensino presencial têm, muitas vezes, a tendência de transpor práticas educativas tradicionais para o ambiente *on-line* (GONZÁLEZ-SANMAMED; MUÑOZ-CARRIL; SANGRÀ, 2014; DAVIDSON, 2019). Embora os saberes adquiridos ao longo da prática profissional docente sejam importantes, a docência *on-line* envolve competências diferentes das requeridas nas salas de aulas tradicionais e exige que os docentes desenvolvam conhecimentos e novas habilidades conducentes à criação de experiências de aprendizado tecnologicamente mediadas que se revelem significativas e bem-sucedidas (CHING; HSU; BALDWIN, 2018). Sob essa ótica, é essencial a formação contínua para a docência *on-line* de modo a desenvolver saberes docentes que contemplem as especificidades da EaD, bem como dos ambientes tecnológicos que as suportam (SILVA; CILENTO, 2014).

Esse é um aspecto positivo no contexto brasileiro. Grande parte dos docentes indica possuir formação para a docência *on-line* (87%), obtida em cursos de aperfeiçoamento com carga horária entre 30 e 180 horas (44%) ou em curso de pós-graduação *lato sensu* na área da EaD e/ou *e-learning* (22,5%), assegurados por cursos oferecidos pela IES (65%) ou por iniciativa e custo próprio (23%). Esse dado mostra que muitos docentes têm buscado essa formação a fim de conhecerem as peculiaridades e as especificidades da docência *on-line* e, ainda, que as IES brasileiras têm propiciado formação para a docência *on-line* a seus docentes, o que contrapõe o revelado por estudos anteriores que assinalam que a expansão da modalidade *on-line* não tem sido acompanhada de formação docente adequada (SILVA; CILENTO, 2014).

Ademais, na maioria dos casos, o docente começa a atuar em cursos *on-line* sem ter conhecimento das possibilidades trazidas pelas redes tecnológicas (PRETTO; RICCIO, 2010).

No contexto português, a maioria dos docentes também indica possuir formação para a docência *on-line* (85%), porém um percentual significativo (49%) obteve-a em cursos de formação de curta duração, em cursos de formação com carga horária entre 6 e 90 horas (32%) ou mesmo em *workshops* de carga horária inferior a 6 horas (17%). De acordo com Wilson (2012), cursos de curta duração são reconhecidos como apropriados para fornecer novas habilidades técnicas, porém o desenvolvimento profissional conseguido se concentra mais nos aspectos tecnológicos do *e-learning* do que propriamente nas abordagens pedagógicas para este requeridas.

No que diz respeito à promoção de formação e qualificação de seus docentes para as especificidades da docência *on-line*, pode-se afirmar que, com base nos resultados obtidos na amostra, genericamente as IES representadas no estudo têm propiciado formação a seus docentes e/ou tutores. Contudo, as IES brasileiras têm proporcionado mais formação a seus docentes e/ou tutores (86,5%) do que as IES portuguesas (63,4%). O desenvolvimento do corpo docente para a educação *on-line* é um aspecto crítico para a qualidade de programas de Ensino Superior *on-line*. Logo, é imprescindível que as IES desenvolvam e implementem atividades de formação dos docentes para atuação no *on-line* quando da transição do ensino presencial para o *b-learning* ou *e-learning*.

Até a data da pesquisa, o tempo de exercício da docência *on-line* nos dois países é inferior a três anos em um terço dos respondentes, o que revela uma limitada prática em EaD desses docentes. Contudo, 34% dos respondentes do grupo de Portugal têm mais de dez anos de experiência, enquanto no contexto brasileiro esse percentual é de 28%. Considerando-se que a EaD no Brasil abrange um espectro muito maior de IES e de profissionais envolvidos do que em Portugal, o menor percentual de docentes com mais de dez anos de atuação *on-line* no grupo do Brasil pode estar associado à grande rotatividade de profissionais, principalmente no âmbito do sistema UAB, decorrente da desvalorização e precariedade do trabalho do docente/tutor, firmada por contratos de trabalho precário (MILL, 2016; VIEIRA, 2018).

É importante ressaltar aqui uma diferença entre os dois países com relação às atividades exercidas no âmbito da docência *on-line*. No contexto português, a maioria dos docentes que atuam *on-line* sinaliza executar todas as funções docentes relativas à disciplina que lecionam

(elaboração do material didático, atividades de aprendizagem e avaliações; acompanhamento, orientação, motivação e avaliação dos discentes em suas atividades acadêmicas desenvolvidas no AVA; e outras), sendo poucos os que exercem apenas a tutoria *on-line* ou produção de material didático ou videoaulas. Por outro lado, no contexto brasileiro, um percentual bem maior realiza somente a tutoria *on-line*, e o planejamento da disciplina, a elaboração de material didático, a produção de videoaulas, entre outras, apresentam-se como atividades sob responsabilidade de outros profissionais, docentes e/ou não docentes, que integram uma equipe multidisciplinar configurada no modelo brasileiro como um dos referenciais de qualidade para cursos a distância (BRASIL, 2007). Nesse modelo, não apenas um único docente, mas vários profissionais docentes, atuam juntos no processo de ensino e aprendizagem. Essa organização do trabalho docente na EaD, denominada por MILL (2014) de “polidocência”, acarreta em si o exercício de múltiplas funções por parte do docente (autor, formador, tutor virtual, tutor presencial, coordenador, orientador), além de retirar deles parte de sua autonomia no trabalho, o que se entende que poderá favorecer a desprofissionalização e desvalorização docente (baixa remuneração), na medida em que suas atividades e todo o processo de ensino e aprendizagem são fragmentados (VELOSO; MILL, 2018).

Importa assinalar ainda que a área do conhecimento predominante de atuação docente *on-line* nos dois contextos é a de Ciências Humanas e Sociais, que engloba os cursos das Ciências da Educação e Formação de Professores, Ciências Sociais e Humanidades. No Brasil, esse dado pode ser justificado pelas políticas governamentais de incentivo da EaD no País para alargamento do acesso ao Ensino Superior direcionado a programas de formação inicial e continuada de professores para educação básica (VIEIRA, 2018).

Em síntese, a análise dos resultados evidencia que a amostra que participou neste estudo apresenta alguma homogeneidade, não havendo diferenças assinaláveis quanto ao perfil docente (na população-alvo) entre os dois países. Entretanto, quanto aos aspectos formativos para a docência *on-line* propiciados pela IES, percebe-se uma maior valorização institucional no contexto brasileiro em relação ao contexto português.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando as medidas adotadas pelo Ministério da Educação para consolidar e alavancar a EaD no Brasil, o regime jurídico do Ensino Superior ministrado a distância recentemente aprovado em Portugal (CONSELHO DE MINISTROS, 2019) e o processo de institucionalização e regulação da EaD nas IES dos países lusófonos em curso, algumas mais avançadas e outras em estágio embrionário (VIEIRA, 2018), estudos que identifiquem o perfil docente do professor universitário que atua na docência *on-line*, os desafios vivenciados e práticas bem-sucedidas na transposição da modalidade presencial para a modalidade a distância *on-line*, poderão contribuir para a promoção de políticas institucionais de formação para a docência *on-line*, de forma a propiciar a incorporação qualitativa do *e-learning* ou *b-learning* na rotina acadêmica de instituições universitárias culturalmente com práticas pedagógicas presenciais.

Nessa perspectiva, este estudo analisou o perfil de uma pequena amostra de docentes que atuam em ambientes virtuais de aprendizagem em Instituições de Ensino Superior no Brasil e em Portugal, quanto à sua formação (acadêmica, pedagógica e nas especificidades do *on-line*) e experiência docente (presencial e virtual). No tocante à formação docente, importa salientar que, conforme as respostas de uma parte considerável dos respondentes, a busca pela formação nessa área tem sido de iniciativa do docente, apontando para uma ausência de valorização institucional da qualificação para e/ou da educação *on-line*, principalmente no contexto português. Constatou-se que nos dois países em estudo várias IES propiciam a formação de seus docentes para a docência *on-line*, porém muitas o fazem em cursos de formação de curta duração, não suficientes para o desenvolvimento de habilidades e competências técnico-pedagógicas inerentes à educação *on-line*. Esse aspecto reforça a necessidade de investimento institucional na formação dos professores para a docência *on-line*, reconhecendo-se que a qualidade dos cursos no Ensino Superior a distância está intimamente correlacionada com as práticas pedagógicas *on-line* do docente.

Tendo em conta a reflexão apresentada e dada a natureza exploratória deste estudo, considera-se primordial o aprofundamento de outras dimensões dele. Nesse sentido e na sequência deste, perspectiva-se analisar as respostas da segunda parte do questionário *on-line* aplicado, no que diz respeito aos principais desafios enfrentados pelo docente na transposição do presencial para a educação *on-line* e à percepção deles sobre os conhecimentos, as

competências e as habilidades que precisam adquirir e/ou aprimorar para a qualidade pedagógica de sua prática na educação *on-line*.

REFERÊNCIAS

BENTO, Paulo; SOUSA, Helena Pinto de. Ensino Superior a distância em Portugal: uma estratégia disruptiva. **Economia Global e Gestão**, v. 17, n.2, p. 97-125, set. 2012. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/262712453_Distance_higher_education_in_Portugal_-_a_disruptive_strategy. Acesso em: 30 jan. 2020.

BOZKURT, Aras *et al.* Trends in distance education research: a content analysis of journals: 2009-2013. **The International Review of Research in Open and Distributed Learning**, v. 16, n. 1, jan. 2015. Disponível em: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/1953>. Acesso em: 30 jan. 2020.

BRASIL. **Referenciais de qualidade para a Educação Superior a Distância**. Brasília: SEED-MEC, 2007.

BRASIL. Plano Nacional de Educação 2014-2024: **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014**, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. **Sistema e-MEC** – Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br>. Acesso em: 30 jan. 2020.

CHING, Yu-Hui; HSU, Yu-Chang; BALDWIN, Sally. Becoming an online teacher: an analysis of prospective online instructors reflections. **Journal of Interactive Learning Research**, Waynesville, v. 29, n. 2, p.145-168, 2018. Disponível em: <https://www.learntechlib.org/primary/p/181339/>. Acesso em: 22 out. 2019.

CNPq. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico [homepage na internet]. **Áreas de conhecimento**, 2019. Disponível em: <http://www.cnpq.br/documents/10157/186158/TabeladeAreasdoConhecimento.pdf>. Acesso em: 12 set. 2019.

CONSELHO DE MINISTROS. **Diário da República n.º 168/2019**, Série I, 03.09.2019, p. 49-57. Decreto-lei n.º 133/2019.

COUNCIL OF THE EUROPEAN UNION. Recommendation of the European Parliament and the Council of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning. ST/9009/2018/INIT. **Official Journal of the European Union/C**, v. 189, p. 1-13, 2018. Disponível em: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/297a33c8-a1f3-11e9-9d01-01aa75ed71a1/language-en>. Acesso em: 20 out. 2019.

DAVIDSON, Phillip. Future Online Faculty Competencies: Student Perspectives.

International Journal on E-Learning, Waynesville, v. 18, n. 3, p. 233-250, 2019.
Disponível em: <https://www.learntechlib.org/primary/p/150552/>. Acesso em: 30 jan. 2020.

DGES. **Área de Estudos e Curso da Direção-Geral de Ensino Superior**. 2019. Disponível em: <https://www.dges.gov.pt/guias/indarea.asp?area=XI>. Acesso em: 31 jan. 2020.

DGES. **Ensino Superior em números**. Sistema de Ensino Superior Português. 2020. Disponível em: <https://www.dges.gov.pt/pt/pagina/ensino-superior-em-numeros?plid=371>. Acesso em: 31 jan. 2020.

DIÁRIO DA REPÚBLICA n.º 168/2019, Série I, 03.09.2019. **Decreto-lei n.º 133/2019**. Aprova o regime jurídico do ensino superior a distância. Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, p. 49-57, 2019.

DIAS, Ana Jorge Balula Pereira. **Proposta de um modelo de avaliação das actividades de ensino on-line**. Orientador: António Moreira. 2010. Tese (Doutorado em Multimédia em Educação) – Universidade de Aveiro, Aveiro, 2010.

DIAS, Paulo *et al.* **Educação a distância e e-learning no ensino superior**. Lisboa: Universidade Aberta, 2015.

EUROPEAN COMMISSION. **Assessment of the impact of the European Copyright Framework on digitally supported education and training practices**, 2016. Disponível em: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/1ba3488e-1d01-4055-b49c-fdb35f3babc8/>. Acesso em: 20 out. 2019.

FREDERICKSEN, Eric E. A national study of online learning leaders in US higher education. **Online Learning**, v. 21, n. 2, 2017. doi: 10.24059/olj.v21i2.1164. Disponível em: <https://olj.onlinelearningconsortium.org/index.php/olj/article/view/1164>. Acesso em: 31 jan. 2020.

GAEBEL, Michael; KUPRIYANOVA, Veronika; MORAIS, Rita; COLUCCI, Elizabeth. E-learning in European Higher Education Institutions. **Results of a mapping survey conducted in October-December 2013**. Brussels: European University Association, 2014.

GAEBEL, Michael; ZHANG, Thérèse; BUNESCU, Luísa; STOEBER, Henriette. **EUA Trends 2018: Learning and teaching in the European Higher Education Area**, 2018.

GONÇALVES, José A. Desenvolvimento profissional e carreira docente: fases da carreira, currículo e supervisão. **Revista de Ciências da Educação**, n. 8, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/131>. Acesso em: 20 out. 2019.

GONZÁLEZ-SANMAMED, Mercedes; MUÑOZ-CARRIL, Pablo César; SANGRÀ, Albert. Level of proficiency and professional development needs in peripheral online teaching roles. **The International Review of Research in Open and Distributed Learning**, v. 15, n. 6, 2014. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/272202686_Level_of_Proficiency_and_Professional_Development_Needs_in_Peripheral_Online_Teaching_Roles_OnlineCourses. Acesso em: 20 out. 2019.

HASAN, Abrar; LAASER, Wolfram; MASON, Robin; SANGRA, Albert; BIELSCHOWSKY, Carlos. **Reforming distance learning higher education in Portugal**. Lisboa: MCTES, 2009. Disponível em: http://www.mctes.pt/archive/doc/Relatorio_Avaliacao_Ensino_a_Distancia_Jul2009.pdf. Acesso em: 20 out. 2019.

HASAN, Abrar; LAASER, Wolfram. Higher education distance learning in Portugal – State of the art and current policy issues. **European Journal of Open, Distance and E-learning**, 2011. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ914961.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2020.

INAMORATO DOS SANTOS, Andréia. **Practical Guidelines on Open Education for Academics: Modernising Higher Education via Open Educational Practices** (based on the OpenEdu Framework), EUR 29672 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2019. ISBN 978-92-76-00194-2, doi:10.2760/55923, JRC115663.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2018**. Brasília, 2018.

MILL, Daniel Ribeiro Silva. Sobre o conceito de polidocência ou sobre a natureza do processo de trabalho pedagógico na educação a distância. *In*: MILL, Daniel; RIBEIRO, Luis Roberto Camargo; OLIVEIRA, Marcia Rozenfeld Gomes (Orgs.). **Polidocência na Educação a Distância**: múltiplos enfoques. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p. 25-42.

MILL, Daniel Ribeiro Silva. Gestão estratégica de sistemas de educação a distância no Brasil e em Portugal: a propósito da flexibilidade educacional. **Educação & Sociedade**, v. 36, n. 131, p. 407-426, 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302015000200407&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 18 mar. 2020.

MILL, Daniel Ribeiro Silva. Educação a Distância: cenários, dilemas e perspectivas. **Revista de Educação Pública**, v. 25, n. 59/2, p. 432-454, 2016. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/3821>. Acesso em: 18 mar. 2020.

NETTO, Carla; GIRAFFA, Lúcia M.M.; FARIA, Elaine T. **Graduações a distância e o desafio da qualidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

OLIVEIRA, Breyner Ricardo; COELHO, Jianne Inês Fialho; VIEIRA, Márcia Freitas. Limites e possibilidades do uso das TDICs no processo de formação de professores na modalidade a distância: a experiência do Programa Escola de Gestores na Universidade Federal de Ouro Preto. **Dialogia**, São Paulo, n. 27, p. 65-78, set./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/7787>. Acesso em: 16 out. 2019.

PEW RESEARCH CENTER. **Lifelong Learning and Technology**, 2016. Disponível em: <http://www.pewinternet.org/2016/03/22/lifelong-learning-and-technology/>. Acesso em: 24 mar. 2020.

PEW RESEARCH CENTER. **Mobile Connectivity in Emerging Economies**, 2019. <http://www.pewinternet.org/2019/03/07/mobile-connectivity-in-emerging-economies/>. Acesso em: 24 mar. 2020.

PRETTO, Nelson Luca; RICCIO, Nícia Cristina Rocha. A formação continuada de professores universitários e as tecnologias digitais. **Educar**, Curitiba, n. 37, p. 153-169, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/19144/12443>. Acesso em: 16 out. 2019.

SILVA, Marco; CILENTO, Sheilane Avellar. Formação de professores para docência *on-line*: considerações sobre um estudo de caso. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, v. 23, n. 42, 2014. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/faceba/article/view/1042>. Acesso em: 18 out. 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

UN. **Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development**, 2015. Disponível em: <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>. Acesso em: 24 mar. 2020.

VELOSO, Braian Garrito; MILL, Daniel Ribeiro Silva. Divisão e fragmentação do trabalho docente na Educação a Distância: uma análise crítica à luz da polidocência. **Revista Educa Online**, v. 12, n. 2, p. 107-123, 2018. Disponível em: <http://www.latec.ufrj.br/revistas/index.php?journal=educaconline&page=article&op=view&path%5B%5D=990#:~:text=Por%20meio%20da%20pesquisa%2C%20conclui, trabalho%2C%20considerando%2Dse%20que%20as>. Acesso em: 18 out. 2019.

VIEIRA, Márcia Freitas. **A gestão de EaD no contexto dos polos de apoio presencial: proximidades e diferenças entre a universidade aberta do Brasil e as instituições universitárias privadas**. Orientador: António Moreira Teixeira. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Aberta, Lisboa, 2018.

VIEIRA, Márcia Freitas; TEIXEIRA, António. A educação a distância no Brasil: desafios contemporâneos e novas perspectivas. In: TORRES, Patrícia; AMANTE, Lúcia (Ed.) **Educação e tecnologias web: contributos de pesquisa luso-brasileiros**. Curitiba: Appris, 2019. p. 75-96.

WILSON, Amy. Effective professional development for e-learning: what do the managers think? **British Journal of Educational Technology**, v. 43, n. 6, p. 892-900, 2012. Disponível em: <https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-8535.2011.01248.x>. Acesso em: 24 mar. 2020.



NOTA:

¹A Universidade Aberta foi criada em 2 de dezembro de 1988 pelo decreto-lei n.º 444/88 e reconhecida como Instituição de Ensino Superior pública integrada no quadro da lei da autonomia das universidades em 12 de julho de 1994, sendo a única instituição pública de Ensino Superior a Distância em Portugal.

Recebido em: 04/05/2020

Aprovado em: 14/08/2020