

Desenvolvimento Profissional na Docência a Distância e Digital no Ensino Superior: conceptualização e operacionalização de um programa de indução docente na UAb

Fernanda Nogueira¹

Elizabeth Souza²

Verônica Maguela³

Diogo Casanova⁴

Resumo

Este artigo apresenta e analisa a conceção e implementação da primeira edição do Módulo de Ambientação Docente (MAD) da Universidade Aberta, com o objetivo de caracterizar o seu desenho pedagógico e compreender a participação dos docentes e as suas perceções relativamente à experiência formativa e aos contributos para o desenvolvimento profissional em contexto de educação a distância. O estudo, de natureza exploratória, envolveu a formação de 22 docentes e adotou uma abordagem qualitativa, complementada por dados quantitativos de carácter descritivo, recolhidos através de questionários e da análise das interações no ambiente virtual de aprendizagem. Os resultados evidenciam um alinhamento entre o desenho da oferta formativa, as expectativas dos participantes e as dimensões centrais da docência online, nomeadamente o desenho pedagógico, a avaliação e a importância do envolvimento dos estudantes. As interações sugerem a relevância da reflexão sobre a prática e da partilha entre pares como estratégias promotoras do desenvolvimento profissional docente. A avaliação da satisfação indica uma perceção globalmente positiva do módulo e da sua importância, ainda que circunscrita aos participantes que responderam ao questionário final (n=14).

1 Unidade de Desenvolvimento Experimental e Apoio ao Ensino a Distância, Universidade Aberta, fernanda.nogueira@uab.pt

2 Unidade de Desenvolvimento Experimental e Apoio ao Ensino a Distância; Laboratório de Educação a Distância e eLearning (LE@D), Universidade Aberta, elizabeth.souza@uab.pt

3 Unidade de Desenvolvimento Experimental e Apoio ao Ensino a Distância, Universidade Aberta, veronica.maguela@uab.pt

4 Unidade de Desenvolvimento Experimental e Apoio ao Ensino a Distância; Laboratório de Educação a Distância e eLearning (LE@D), Universidade Aberta, diogo.casanova@uab.pt

Palavras-chave

docência online; desenvolvimento profissional docente; indução docente; inovação pedagógica; ensino superior

Abstract

This article presents and analyses the design and implementation of the first edition of the Teacher Induction Module (MAD) at Universidade Aberta, aiming to characterise its pedagogical design and to understand teachers' participation and perceptions regarding the training experience and its contributions to professional development in a distance education context. This exploratory study involved the training of 22 teachers and adopted a qualitative approach, complemented by descriptive quantitative data collected through questionnaires and the analysis of interactions in the virtual learning environment. The results reveal an alignment between the course design, participants' expectations, and key dimensions of online teaching, namely pedagogical design, assessment, and student engagement. The interactions highlight the relevance of reflective practice and peer exchange as strategies supporting teacher professional development. Satisfaction results indicate an overall positive perception of the module, although limited to participants who responded to the final questionnaire (n=14).

Keywords

online teaching; teacher professional development; teacher induction; pedagogical innovation; higher education

1. Introdução

A Universidade Aberta (UAb) distingue-se das restantes instituições de ensino superior público (ES) nacionais pelo seu modelo de educação a distância (EaD) e tem vindo a afirmar-se progressivamente no panorama do ES nacional e internacional. O seu desígnio institucional de formar, capacitar e contribuir para que populações adultas tenham acesso ao saber e a uma educação de nível superior, independentemente da sua localização, idade ou contexto profissional, não pode ficar à margem da qualidade do ensino e da experiência de aprendizagem, da qual o docente é um dos principais atores e responsáveis.

O crescimento exponencial do número de estudantes inscritos na UAb, a par com a integração de novos docentes para suprir as necessidades da instituição, colocou em evidência a necessidade premente de um programa de desenvolvimento profissional docente que garanta o alinhamento das práticas docentes com o modelo pedagógico da universidade e fomenta práticas pedagógicas capazes de assegurar a qualidade do ensino a distância. A experiência docente no ensino presencial, por si só, não garante a qualidade na docência no âmbito da EaD e, neste sentido, a indução docente no EaD é defendida como um requisito fundamental e estratégico na UAb.

O presente artigo apresenta o Módulo de Ambientação Docente (MAD) como uma iniciativa estruturada de desenvolvimento profissional docente sustentada numa oferta formativa assíncrona e alinhada com os princípios e modelo pedagógico da UAb. Procura-se descrever o desenho pedagógico adotado, bem como analisar a participação dos docentes na 1.^a edição, e examinar as suas perceções relativamente à pertinência e contributos para a sua prática pedagógica. Por fim, o artigo discute estes resultados à luz do desenvolvimento profissional docente e dos processos de integração institucional no ensino superior.

2. Enquadramento Teórico

2.1. O tempo e o lugar da EaD no ensino superior

Num quadro de inovação e transformação digital, o EaD tem-se consolidado no ES em Portugal, tanto pelo crescimento da procura quanto pela diversificação da oferta. Fundamental neste cenário de alargamento é a consciência, por parte das instituições e dos seus atores, que a EaD não corresponde a uma simples e direta transposição do ensino presencial para o ambiente online, sendo necessário adotar infraestruturas tecnológicas específicas, formação de professores e suporte técnico-pedagógico especializado, a fim de garantir o desenvolvimento estratégico do EaD (Casanova et al., 2025).

A democratização do ES e a maior diversidade dos estudantes implicam o desenvolvimento de métodos de ensino cada vez mais flexíveis, personalizáveis e marcados por uma diversidade de ofertas e formatos (Bates, 2020), entre os quais a EaD assume particular relevância. É neste contexto que destacamos, tal como Sangrà et al. (2022), a necessidade de vermos a EaD, não como uma modalidade, mas como um modelo educacional que cumpre objetivos e contextos de aprendizagem específicos.

A visibilidade dada a práticas de ensino online no período da

COVID-19, aliada ao investimento na transformação digital das instituições e na inovação pedagógica (Almeida et al., 2022), foi notória e teve impacto no crescimento do número de estudantes da UAb. Contudo, diversos estudos apontam que as soluções emergenciais adotadas durante esse período não configuram plenamente práticas consolidadas de EaD, na medida em que carecem de planejamento pedagógico estruturado, desenho instrucional adequado e estratégias de ensino ajustadas aos ambientes digitais (Hodges, et al, 2020).

No domínio da EaD é importante destacar que os modelos evoluíram de uma visão assente no distanciamento físico e na comunicação unidirecional para propostas centradas em múltiplas fontes de informação, na interatividade digital, na conexão em rede e no desenvolvimento de comunidades de aprendizagem (Garrison, et al 2000, Garrison, 2009).

2.2. O Desenvolvimento Profissional Docente no Ensino Superior a Distância e Digital

O desenvolvimento profissional docente pode ser definido como um processo contínuo e reflexivo, individual e coletivo, de aquisição, revisão e ampliação de conhecimento, competências, atitudes e valores ao longo da carreira docente, e que tem como objetivo melhorar a prática pedagógica e a aprendizagem dos estudantes (Darling-Hammond, et al., 2017; Marcelo, 2009).

É a análise reflexiva da sua prática que permite ao professor compreender as suas intervenções à luz de quadros teóricos e da sua experiência anterior. É também a oportunidade de interação e troca colaborativa entre pares e/ou com mentores que, associada à sua análise reflexiva, que lhe permite compreender futuros problemas ou descobrir novas soluções para velhos problemas (Nóvoa, 2024).

No contexto do ES, o desenvolvimento profissional docente tem vindo a ser conceptualizado como um processo multidimensional que integra diferentes domínios de competência, incluindo o conhecimento pedagógico, o desenho e mediação da aprendizagem, a avaliação e os valores profissionais associados ao exercício da docência (Cheng et al., 2024).

No contexto nacional, Huet et al. (2025) sistematizam estas dimensões em três eixos fundamentais: (i) o conhecimento pedagógico, e no caso específico da EaD, centrado em estratégias que promovam a aprendizagem ativa, a autonomia e a autorregulação dos estudantes (esse conhecimento pedagógico vai desde o desenho curricular à avaliação da

qualidade do ensino); (ii) as capacidades associadas às diferentes áreas de atividade docente, que envolve a conceptualização e desenho dos cursos, as práticas de ensino, a avaliação e feedback, a liderança e gestão até à indagação da pedagogia num processo contínuo de desenvolvimento; (iii) e por fim os valores profissionais, que envolve toda a dimensão ética, colaborativa e integradora do “ser professor”.

Estudos indicam que os docentes que atuam na EaD sem qualquer formação, apoio ou recursos, apresentam maior dificuldade e insatisfação, tanto com o processo como com os resultados, impactando naturalmente nos processos de ensino-aprendizagem (Guri-Rosenblit, 2018). Neste alinhamento, é igualmente importante destacar que a formação pedagógica de professores para atuar na EaD é uma exigência legal em Portugal (DL 133/2019), sendo um requisito essencial para assegurar a qualidade da docência online (Bates & Sangra, 2011; Huet, 2024; Zhou et al., 2024).

Neste contexto, o desenvolvimento de propostas estruturadas de formação para docentes ingressantes no ensino superior a distância surge como uma resposta às exigências de alinhamento entre práticas pedagógicas e modelos institucionais de EaD. Esta oferta formativa deve ir além de uma abordagem técnica ou instrumental, incorporando dimensões de reflexão e indagação pedagógica que sustentem o desenvolvimento profissional docente (Huet, 2024).

É neste enquadramento que se insere o Módulo de Ambientação Docente da Universidade Aberta, cuja conceção e implementação são analisadas no presente estudo.

3. Metodologia

3.1. Contexto e abordagem do estudo

Este estudo insere-se numa iniciativa de natureza institucional e estratégica e configura-se como um estudo de caso de carácter exploratório, centrado na implementação da primeira edição de um curso de indução docente para novos professores da UAb.

Do ponto de vista metodológico, a investigação adota uma abordagem qualitativa, complementada por dados quantitativos de carácter descritivo, recolhidos através da aplicação de um questionário inicial de expectativas e de um questionário final de satisfação. A análise incide na experiência formativa e no desenho pedagógico do curso, bem como nas perceções dos participantes quanto à relevância do mesmo para as suas práticas pedagógicas.

Pretende igualmente produzir conhecimento que possa informar o aperfeiçoamento de futuras iniciativas de desenvolvimento profissional docente na UAb.

3.2. Fases do estudo

3.2.1 Conceptualização e desenho pedagógico do MAD

O Modelo Pedagógico Virtual da UAb (MPV-UAb) (Pereira et al, 2007; Quintas-Mendes, 2018) constituiu o principal referencial teórico e orientador do MAD, juntamente com outros quadros teóricos nacionais e internacionais de referência (Amante & Isolina, 2019; Anderson, 2003; Bates, 2020; Garrison et al, 2000, Garrison, 2009; Salmon, 2000; Sangrà, 2022).

O MAD foi concebido com o objetivo de desenvolver nos docentes competências associadas ao planeamento pedagógico e alinhamento das práticas pedagógicas ao MPV-UAb, à utilização de ferramentas digitais, à comunicação e mediação adequadas aos contextos de EaD e à reflexão sobre a prática docente.

Em coerência com esses princípios, o desenvolvimento do curso seguiu um processo estruturado de desenho pedagógico, que incluiu a definição das competências, dos eixos temáticos e dos objetivos de aprendizagem para cada tema, bem como o planeamento detalhado das e-atividades, sustentado no modelo de Gilly Salmon (2000). Este modelo orientou a conceção de atividades que permitiriam aos formandos alcançar os objetivos de aprendizagem definidos.

A etapa de criação e produção das e-atividades compreendeu a seleção dos recursos necessários e disponíveis (artigos, vídeos, apresentações etc.), bem como a produção, o desenvolvimento e a estruturação dos materiais pedagógicos e das ferramentas de interação (fóruns, quizzes, artefactos interativos etc.) no ambiente virtual de aprendizagem.

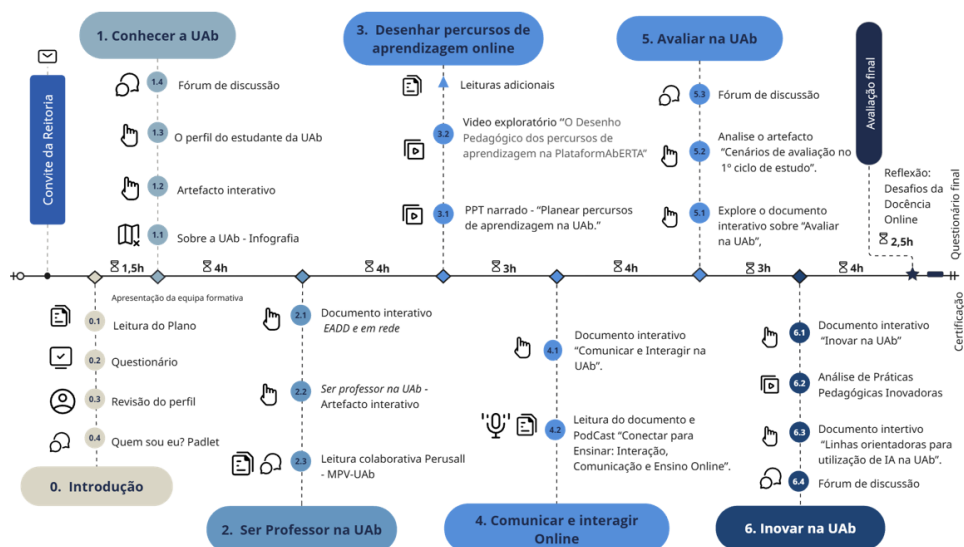
Considerando o pilar da flexibilidade, um dos fundamentos do MPV-UAb, privilegiou-se a comunicação assíncrona, de forma a permitir aos docentes em formação experienciar a perspetiva do estudante e organizarem o seu tempo de forma autónoma participando ativamente ao seu próprio ritmo.

Procurou-se diversificar estratégias, recursos e formas de interação, com o objetivo de expor os docentes a diferentes possibilidades de desenho pedagógico e promover a reflexão sobre a adequabilidade de cada proposta aos seus contextos disciplinares. Para além da participação

ativa, a certificação requer a elaboração de uma reflexão final destinada a reconhecer o compromisso e o percurso de aprendizagem dos docentes que participaram em todas as etapas do módulo.

Abaixo, uma imagem ilustrativa do desenho pedagógico do curso (Figura 1).

Figura 1: *Desenho Pedagógico do MAD*



3.2.2. Operacionalização do MAD

O MAD tem a duração de quatro semanas e decorre integralmente no Ambiente Virtual de Aprendizagem da UAb. Caracteriza-se como um percurso formativo que combina momentos de autoaprendizagem com momentos de interação e colaboração entre pares e com a equipa formadora. A comunicação é assíncrona, sendo organizada em orientações semanais que enquadram a participação. O percurso é composto por temas sequenciais, cada um com objetivos de aprendizagem específicos, e-atividades, fóruns de discussão e recursos de apoio (ver Figura 1).

A carga de trabalho estimada é de aproximadamente 6,5 horas semanais, servindo como referência para o planeamento individual. Embora exista uma calendarização recomendada para a realização das atividades, o módulo incorpora alguma flexibilidade temporal, permitindo aos docentes gerir o seu ritmo de participação. Os conteúdos são disponibilizados de

forma progressiva, em função da conclusão das atividades associadas a cada tema.

3.2.3. Instrumentos e procedimentos de recolha de dados

O estudo envolveu a aplicação de um questionário inicial com o objetivo de caracterizar os participantes e identificar as suas expectativas relativamente ao curso. Este instrumento integrou 16 questões, organizadas em quatro dimensões: (i) dados sociodemográficos e profissionais; (ii) autoperceção de competências digitais para a docência online; (iii) motivações, interesses e prioridades em relação aos conteúdos do módulo; e (iv) perceções sobre desafios antecipados e grau de preparação para integrar a docência na Universidade Aberta. As questões incluíram formatos fechados (escolha única e múltipla), escalas de Likert e respostas abertas. O questionário final teve como objetivo avaliar a perceção dos participantes relativamente à qualidade do curso, à mediação pedagógica, bem como a sua preparação para a docência em contexto online. Foi constituído por 26 questões, organizadas em seis dimensões: (i) clareza e estrutura do módulo; (ii) aplicabilidade dos conteúdos; (iii) avaliação dos temas; (iv) qualidade da interação e do apoio da equipa formadora; (v) autoperceção de prontidão e confiança para a docência online; e (vi) apreciação global, incluindo duas questões abertas. A maioria das questões recorreu a escalas de Likert de cinco pontos.

Para além dos questionários, foram analisadas as interações dos participantes no AVA e nos recursos disponibilizados ao longo do curso. Os dados qualitativos, provenientes das respostas abertas e das interações no ambiente virtual, foram analisados através de análise temática, com base num processo de codificação indutiva, seguindo as orientações de Braun e Clarke (2006, 2019). As categorias emergiram a partir de uma leitura iterativa dos dados, sendo posteriormente organizadas em temas agregadores. Este procedimento foi complementado pelos princípios da análise de conteúdo sistemática propostos por Bardin (2011).

Os dados quantitativos foram tratados por meio de estatística descritiva simples, recorrendo à análise de frequências e médias.

A análise combinada dos dados qualitativos e quantitativos permitiu uma leitura integrada dos resultados, possibilitando a identificação de padrões convergentes entre as perceções dos participantes e os níveis de participação observados. Dado o número reduzido de respondentes no questionário final, os resultados quantitativos devem ser lidos sobretudo

em termos descritivos.

O estudo respeitou os princípios éticos da investigação em educação, garantindo o anonimato dos participantes e a confidencialidade dos dados.

4. Resultados e discussão

A 1.^a edição do MAD envolveu a indicação para formação e respetivo convite por parte da Reitoria de 36 docentes (ver Quadro 1). Destes, 22 participaram efetivamente no módulo, verificando-se que 14 não acederam ao ambiente de formação. Esta discrepância entre o número de docentes indicados e os participantes constitui um dado relevante do ponto de vista da análise do presente estudo.

Quadro 1: Docentes indicados para frequência do MAD por departamento e vínculo contratual com a UAb.

Departamento	Docente do Quadro	Docente Convidado	Nº. Docentes
DEED – Departamento de Educação e Ensino a Distância	0	2	2
DCET – Departamento de Ciências e Tecnologia	0	7	7
DCSG – Departamento de Ciências Sociais e Gestão	4	18	22
DH – Departamento de Humanidades	3	2	5
Total	7	29	36

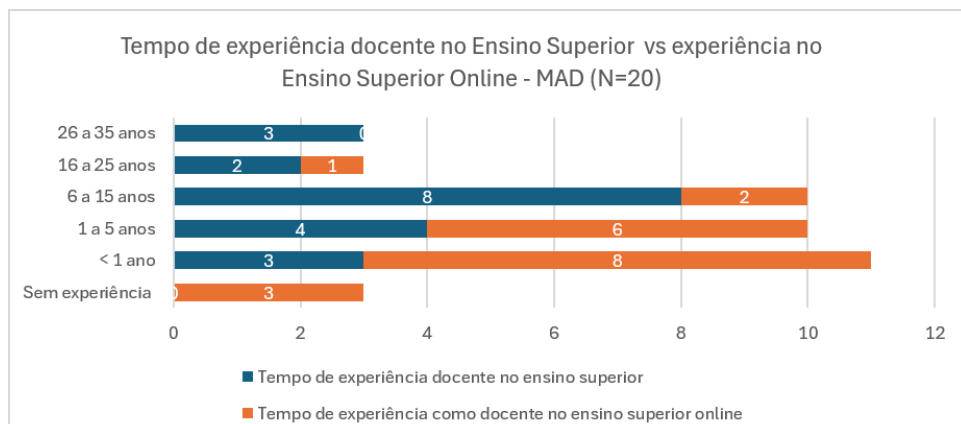
Ainda que não tenham sido recolhidos dados diretos sobre as razões de não participação, alguns fatores contextuais podem ter influenciado este resultado, nomeadamente o caráter não obrigatório da formação, a sua realização em período coincidente com atividades de avaliação académica e o facto de alguns docentes convidados já possuírem experiência prévia de lecionação na UAb.

A análise dos resultados deve, por isso, ser interpretada à luz desta diferença entre docentes indicados, participantes efetivos e respondentes aos instrumentos.

4.1. Caracterização dos participantes, experiência profissional e académica

Dos 22 participantes efetivos, 20 responderam ao questionário inicial. Quanto à caracterização dos participantes, podemos identificar que apesar de estarmos perante o ingresso de novos elementos na comunidade docente a faixa etária modal situa-se entre os 40 e os 49 anos, existindo vários docentes com idade superior (Figura 2).

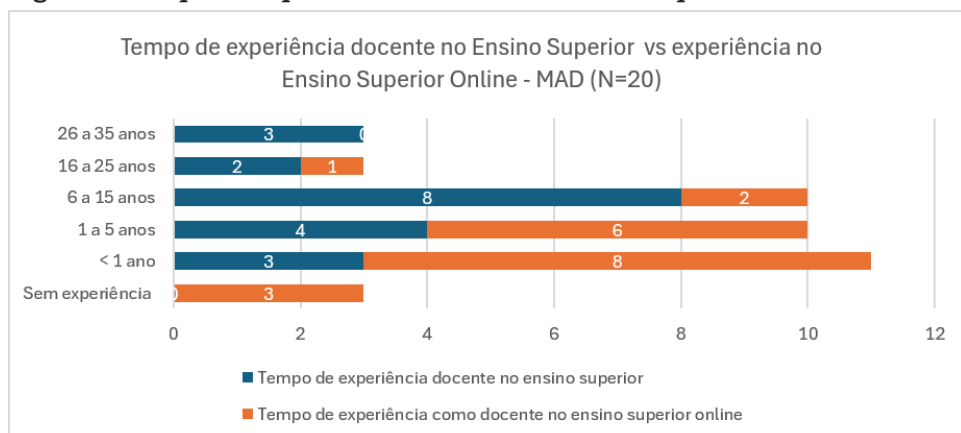
Figura 2: Faixa etária dos participantes



Os dados do grupo participante sugerem a presença de docentes em ingresso na instituição com perfis etários diversificados, incluindo faixas etárias mais elevadas. Quanto ao gênero, observa-se uma paridade nos participantes respondentes com uma ligeira prevalência feminina (55%) face aos 45% dos participantes do gênero masculino.

Outro ponto muito importante e relevante para a análise é a experiência docente no ES dos participantes quando cruzada com o tempo de experiência docente no ES Online (Figura 3).

Figura 3: *Tempo de experiência docente no ES e de experiência no ES Online*



No que respeita à experiência docente, a maioria dos participantes possui um percurso consolidado no ensino superior, com 75% a indicar mais

em EaD, observa-se um padrão distinto: 15% dos docentes não possuem qualquer experiência neste contexto e 70% têm até cinco anos de experiência, evidenciando uma inserção relativamente recente no EaD.

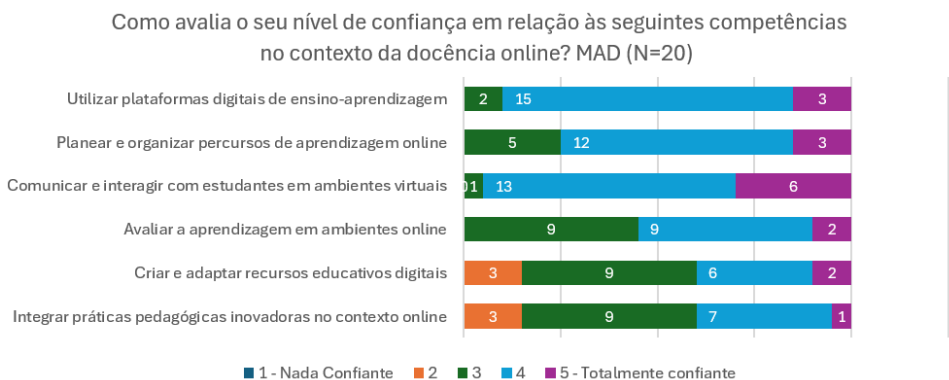
Estes dados sugerem que o grupo de participantes se encontra num processo de transição pedagógica para o modelo de EaD. Este perfil é consistente com o que a literatura identifica como um dos principais desafios na expansão da EaD, nomeadamente a necessidade de apoiar docentes experientes no ensino presencial na adaptação a ambientes digitais (Guri-Rosenblit, 2018; Casanova et al., 2025).

Outra informação relevante, refere-se à formação prévia no domínio da EaD (n=20). Verifica-se que a maior parte dos respondentes (65%) já realizou algum tipo de formação nesta área, enquanto 35% indicam não possuir experiência formativa anterior neste domínio. Estes dados reforçam a pertinência de propostas formativas desta natureza como forma de atender à exigência legal prevista no DL133/2019 (artigo 8.º alínea a) de formação docente específica para atuação no EaD.

4.2. Competências digitais autopercionadas

Com o objetivo de caracterizar os docentes quanto ao seu nível de competências no contexto da docência online, os participantes foram questionados sobre o seu grau de confiança relativamente a seis dimensões (ver Figura 4).

Figura 4: *Gráfico nível de autoconfiança no contexto da docência online*



Os resultados indicam, de forma geral, níveis relativamente elevados de autoconfiança, particularmente no domínio da comunicação e interação com os estudantes. Em contraste, observam-se níveis mais baixos de confiança na criação e adaptação de recursos educativos digitais, com 60% dos docentes a posicionarem-se nos níveis inferiores da escala, e apenas dois a indicarem o nível máximo. Tendência semelhante verifica-se na integração de práticas pedagógicas inovadoras, com concentração das respostas nos níveis intermédios e reduzida presença nos níveis mais elevados. No que respeita à avaliação das aprendizagens em ambientes online, os resultados mostram uma distribuição equilibrada entre níveis médios e elevados, sugerindo uma perceção de competência em consolidação nesta dimensão.

De forma global, os resultados evidenciam níveis diferenciados de autoconfiança entre dimensões da docência online. Enquanto os participantes demonstram maior segurança em aspetos comunicacionais e relacionais, observa-se menor confiança na criação de recursos digitais e na integração de práticas pedagógicas inovadoras. Este padrão é consistente com estudos que indicam que os docentes tendem a desenvolver primeiro competências operacionais, permanecendo desafios ao nível do desenho pedagógico e da inovação (Bates, 2020; Cheng et al., 2024).

Estes resultados sugerem áreas prioritárias de desenvolvimento ao mesmo tempo que ajudam a contextualizar as expectativas dos participantes apresentadas na subsecção seguinte, particularmente no domínio da avaliação, da conceção e desenho de experiências de aprendizagem e da integração de práticas pedagógicas inovadoras no contexto da EaD.

4.3. Expetativas relativas ao MAD

No questionário inicial, os participantes foram questionados sobre as suas expetativas em relação ao MAD, tendo a análise temática das respostas (n=19) permitido identificar um conjunto de categorias centradas, sobretudo, no desenvolvimento de competências pedagógicas para o ensino online (ver Quadro 2).

Quadro 2: Categorização das respostas relativamente às expectativas em relação ao MAD

Categorias	N	Exemplos de evidências
Competências pedagógicas e Estratégias de ensino	9	18303 - Aprender técnicas pedagógicas inovadoras. 18305 - Desenvolver estratégias eficazes para o ensino online. 18317- Tirar o melhor partido das ferramentas de ensino a distâncias e aperfeiçoar estratégias pedagógicas. 18318- Desenvolver competências de ensino online para responder e corresponder ao que é esperado de um docente da Universidade Aberta.
Desenho de Conteúdos e Inovação Tecnológica	7	18308 - Neste curso espero desenvolver competências para: desenvolver recursos interativos e melhorar o desenho de cursos 18309 - Melhorar o conhecimento sobre práticas inovadoras no ensino online; gestão dos desafios introduzidos pela IAGen. 18310 - Descobrir novos métodos de criação de conteúdos ou mais pedagógicos.
Uso da Plataforma Moodle	6	18303 - Melhorar o uso na Plataforma. 18304 - Criar a matriz das turmas na plataforma. 18314 - Aprofundar os meus conhecimentos sobre a plataforma da UAb. 18319 - Contacto com recursos da Moodle que talvez eu ainda não conheça.
Avaliação e Feedback	6	18311 - A otimizar as técnicas de avaliação. 18312 – Aprofundar conhecimento sobre formas de avaliação. 18315 - Melhorar a minha competência em feedback e avaliação das aprendizagens em ambiente virtual.
Conhecimento do MPV e estrutura institucional	5	18305 - Conhecer melhor o modelo pedagógico da Universidade Aberta. 18310 - Conhecer o que é esperado de um docente, mesmo que convidado. 18315 - Conhecer melhor a organização e estruturas da UAb.
Engajamento e Participação Estudantes	5	18301 - Espero aprender como ser professor na UAb, como interagir da melhor forma com os alunos. 18302 - Aprender formas de incentivar uma participação mais ativa dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem. 18312 - Desenvolver técnicas de participação e engajamento nas turmas.
Expetativas Gerais	1	18306 - Expectante para ver...

As categorias com maior número de ocorrências foram “Competências pedagógicas e estratégias de ensino” (9), seguida de “Desenho de conteúdos e inovação tecnológica” (7) e “Avaliação e feedback” (6), o que evidencia uma expectativa centrada no aprimoramento das práticas de ensino online. O interesse pela plataforma Moodle também se destaca (6), demonstrando a relevância da vertente técnico-operacional na atuação docente.

De modo geral, os dados revelam expectativas alinhadas com os principais desafios do ensino online e com as competências visadas no desenho pedagógico do MAD. As expectativas identificadas sugerem uma valorização crescente da dimensão pedagógica da docência no ensino superior. Este resultado está em linha com a literatura que sublinha a necessidade de ir além de uma mera transposição do ensino presencial para o contexto digital (Huet, 2025; Price, 2025).

No que respeita aos desafios percecionados (Quadro 3), observa-se uma convergência com as expectativas anteriormente identificadas. As dimensões mais referidas incluem a avaliação e feedback, o envolvimento dos estudantes e, mais recentemente, o impacto da inteligência artificial nos processos de ensino e aprendizagem.

Quadro 3: *Categorização das respostas relativamente aos desafios percecionados pelos docentes participantes no MAD*

Categorias	N	Exemplos de evidências
Avaliação e feedback	6	18305 – Como dar feedback em e-fólios e exames de matemática a unidades curriculares com mais de 700 alunos (...) 18310 – Equilibrar o enunciado das provas com os conteúdos 18320 – Feedback e avaliação dos alunos.
Inteligência Artificial	4	18306 – ChatGPT 18307 – A crescente utilização da inteligência artificial por parte dos alunos. 18314 – O uso que os estudantes fazem da Inteligência Artificial
Motivação e envolvimento dos alunos	5	18313 – Motivar os estudantes para a aprendizagem 18317 – Conseguir cativar os alunos para tirarem o melhor proveito dos debates em fórum.
Produção e uso de recursos interativos e ferramentas pedagógicas adequados à educação online	4	18312 – Produção de conteúdo interativo 18301 – O desafio de os alunos não terem aulas e por isso os materiais disponibilizados terem de ser mais explicativos e atrativos. 18303 – Utilizar ferramentas pedagógicas cada vez mais inovadoras
Presença Docente	2	18301 – O desafio de os alunos não terem aulas e por isso os materiais disponibilizados terem de ser mais explicativos e atrativos. 18315 – Isolamento e desvios de apreciação de situações e mediação de conflitos pela ausência do contacto presencial
Gestão da tutoria	1	18302 – Coordenação e gestão de tutores.
Gestão do tempo	1	18300 – Gerir o tempo

Esta convergência reforça a centralidade destas áreas no processo de desenvolvimento profissional docente em contextos digitais, evidenciando a necessidade de propostas e estratégias formativas que integrem, de forma articulada, as dimensões pedagógicas, tecnológicas e organizacionais da docência online.

Importa ainda destacar a emergência da IA como preocupação relevante entre os participantes, sugerindo uma evolução das exigências colocadas à docência e a necessidade de atualização constante das ofertas formativas, em linha com abordagens que defendem a adaptação

permanente dos programas de formação às transformações do contexto educativo e tecnológico (Price, 2025).

4.4. Participação e interações no MAD

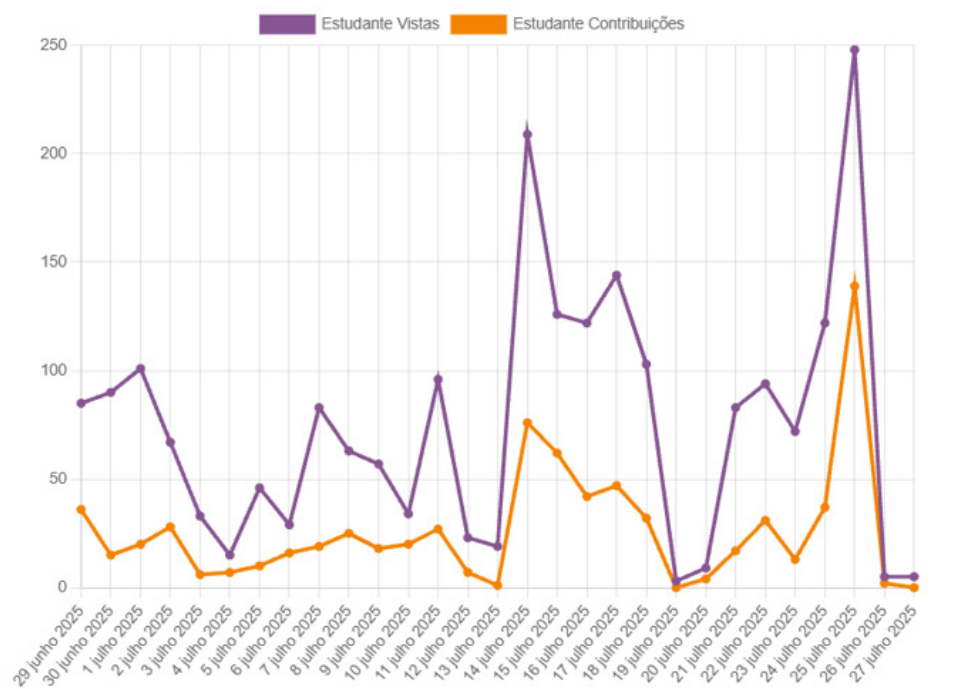
A análise da participação deve ser interpretada à luz da discrepância previamente identificada entre o número de docentes convidados (n=36) e os participantes efetivos (n=22). O facto de uma parte significativa dos docentes não ter acedido ao ambiente de formação sugere a existência de barreiras à adesão que ultrapassam o desenho pedagógico do módulo, podendo estar relacionadas com fatores institucionais, organizacionais e temporais.

Este dado é particularmente relevante no contexto de iniciativas de desenvolvimento profissional docente, uma vez que a literatura aponta a participação como um dos principais desafios, frequentemente condicionada pela gestão do tempo, pelas prioridades institucionais e pela perceção de relevância por parte dos docentes (Darling-Hammond et al., 2017).

Neste sentido, a análise da participação no MAD não deve ser considerada apenas em termos quantitativos, mas também como um indicador das condições de implementação da iniciativa, com implicações para o seu desenho e calendarização em futuras edições.

A Figura 5 evidencia um padrão de participação tendencialmente irregular, com maior concentração de contribuições nas semanas finais do módulo. Este comportamento pode estar associado a constrangimentos temporais, nomeadamente ao facto de a formação ter decorrido em período coincidente com o encerramento do ano letivo, o que poderá ter condicionado a regularidade da participação. Este tipo de padrão é consistente com o que a literatura identifica como uma das principais barreiras à participação em iniciativas de desenvolvimento profissional docente, particularmente no ES, onde a gestão do tempo constitui um fator crítico (Darling-Hammond et al., 2017).

Figura 5: *Gráfico Atividade (consultas e contribuições) – Relatório Moodle.*



No que respeita às interações nos fóruns temáticos, observa-se um nível de envolvimento mais consistente em atividades estruturadas em torno de problemas pedagógicos concretos. Destaca-se, neste contexto, o fórum “Conhecer a UAb”, que propunha a análise de situações hipotéticas baseadas em desafios reais dos estudantes. Este tipo de proposta formativa parece ter favorecido a participação equilibrada entre os diferentes temas (média de 19 por tema), sugerindo que propostas ancoradas em situações autênticas de prática tendem a mobilizar os participantes.

A análise qualitativa das interações neste fórum evidencia a partilha de desafios e práticas, bem como a discussão de aspetos centrais da docência online, nomeadamente a presença docente, o envolvimento dos estudantes e a gestão do tempo (Anderson, 2008). Estas dimensões são amplamente reconhecidas na literatura como áreas críticas na docência em ambientes digitais, reforçando a pertinência dos temas mobilizados no desenho pedagógico do módulo.

De forma semelhante, o fórum dedicado à avaliação revelou um envolvimento significativo, com contributos centrados na partilha de

práticas e na problematização de desafios associados à avaliação em contexto digital. Entre os temas mais recorrentes destacam-se a transparência dos critérios avaliativos, a adequação dos instrumentos de avaliação e o impacto da IA nos processos de aprendizagem, evidenciando preocupações alinhadas com debates atuais na área.

Por contraste, no tema dedicado à inovação pedagógica, embora se tenham registado contributos relevantes, observou-se menor interação entre os participantes. Este padrão pode indicar diferentes níveis de familiaridade e confiança dos docentes relativamente à partilha e discussão de práticas inovadoras, sugerindo que o desenvolvimento profissional neste domínio pode exigir maior suporte ou mediação pedagógica.

No que respeita à atividade desenvolvida na ferramenta Perusall, registaram-se 86 comentários, com 72,2% dos participantes a contribuírem com pelo menos uma intervenção. No entanto, observa-se uma concentração de participação num grupo mais restrito de docentes, com uma média de 3,44 comentários por utilizador. Este padrão sugere níveis diferenciados de envolvimento, frequentemente identificados em ambientes de aprendizagem colaborativa.

A análise qualitativa das interações nesta atividade evidencia reflexões centradas em desafios da docência digital, nomeadamente a operacionalização do MPV-UAb, o uso da inteligência artificial, a participação dos estudantes e o desenho pedagógico das unidades curriculares. Estes resultados são consistentes com o potencial pedagógico atribuído a ferramentas de leitura colaborativa, que promovem a reflexão crítica e a construção partilhada de conhecimento (Francisco & Amado, 2022).

De forma global, os padrões de participação observados sugerem que o desenvolvimento profissional docente em contextos de EaD ocorre de forma diferenciada e contextualizada, sendo influenciado por fatores como a estrutura das atividades, a relevância percebida e as condições de participação dos docentes. Em particular, as atividades centradas em problemas pedagógicos concretos revelam maior capacidade de mobilização, enquanto contextos mais abertos de partilha evidenciam níveis de interação mais variáveis.

Adicionalmente, a natureza das interações aponta para um desenvolvimento profissional assente na reflexão sobre a prática e na

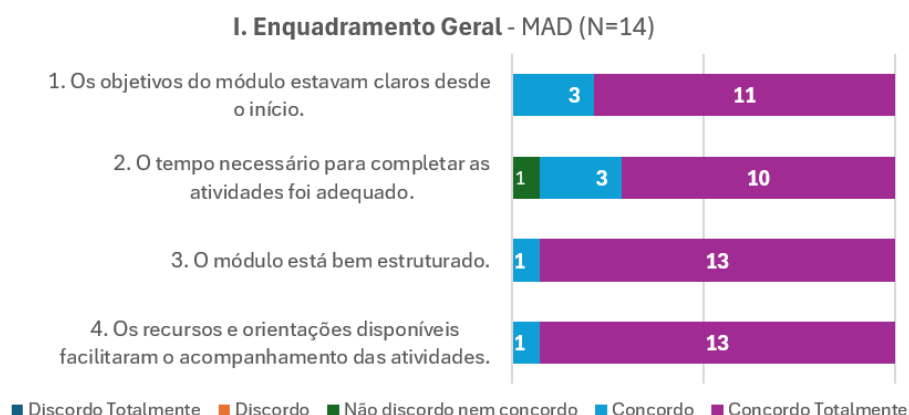
aprendizagem entre pares, ainda que com níveis de envolvimento distintos. Estes resultados reforçam a importância de continuar a considerar, no desenho de futuras edições, não apenas a diversidade de estratégias pedagógicas como também o reforço da partilha de exemplos e casos da prática pedagógica no contexto do EaD, em geral, e no contexto da UAb, em particular.

4.5. Avaliação da satisfação

Dos 22 participantes do MAD, 14 responderam ao questionário final, o que corresponde a uma taxa de resposta de 63,6%. Os resultados refletem desta forma as percepções dos participantes que concluíram o módulo e responderam ao questionário.

De forma geral, os dados indicam uma percepção positiva do módulo, não se registrando respostas de discordância nos itens analisados. Os participantes evidenciam níveis elevados de concordância relativamente à clareza dos objetivos (78,6% concordam totalmente), à estrutura do módulo e à adequação dos recursos e orientações (92,9% concordam totalmente em ambos os casos) (Figura 6). O ponto menos forte foi o item 2 relativo ao tempo necessário para completar as atividades que recolheu uma resposta neutra, mas sem impacto negativo na avaliação.

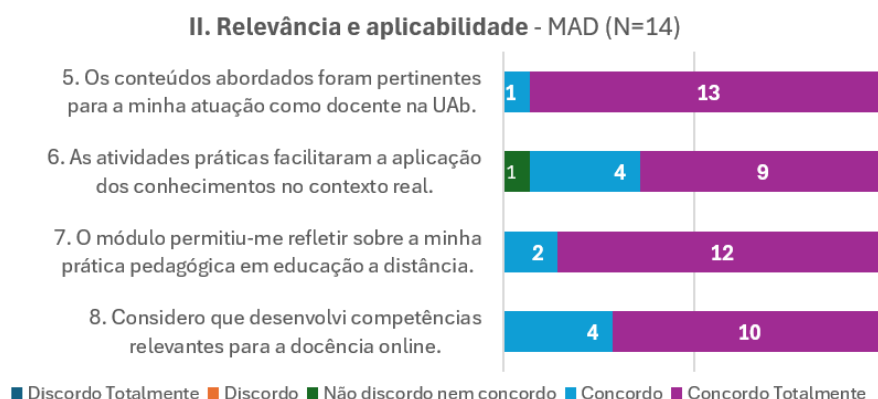
Figura 6: Avaliação geral do MAD



No que respeita à relevância e aplicabilidade (Figura 7), os participantes reconhecem a pertinência dos conteúdos para a sua atuação como docente na UAb, com 92,9% a assinalarem concordância total. Adicionalmente, os resultados sugerem que os participantes percecionam contributos do módulo ao nível da autorreflexão sobre a prática pedagógica e do desenvolvimento de competências para a docência online.

Importa, contudo, interpretar estes dados com cautela, uma vez que refletem perceções dos participantes e não permitem aferir diretamente mudanças nas práticas pedagógicas. Ainda assim, estes resultados são consistentes com a literatura que destaca a importância de processos formativos que promovam a reflexão sobre a prática como elemento central do desenvolvimento profissional docente (Nóvoa, 2024).

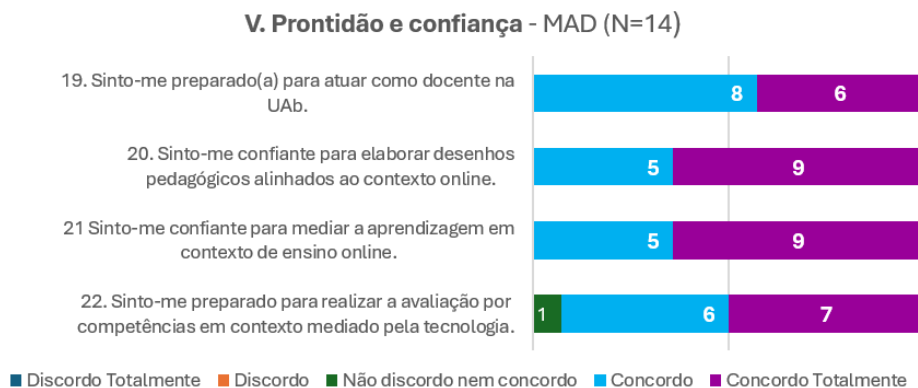
Figura 7: *Relevância e aplicabilidade do MAD*



No que respeita à prontidão para a docência na UAb (Figura 8), observa-se uma distribuição predominantemente positiva entre as respostas “Concordo” e “Concordo totalmente”, sugerindo níveis de confiança em desenvolvimento. Em particular, os itens relativos ao desenho e à mediação das aprendizagens apresentam valores elevados de concordância, enquanto a avaliação por competências mediada pela tecnologia revela maior dispersão, indicando uma área que poderá beneficiar de aprofundamento em futuras edições.

De forma global, os resultados apontam para um reforço da autoconfiança dos participantes em diferentes dimensões da docência online, ainda que com níveis diferenciados de consolidação.

Figura 8: *Avaliação da autopercepção de prontidão e confiança para o exercício da docência online na UAb.*



No que respeita à avaliação global da experiência, a totalidade dos respondentes indicou que recomendaria o módulo a outros docentes iniciantes, e a maioria classificou a experiência como “Excelente” ou “Muito bom”. Estes dados indicam um elevado nível de satisfação entre os participantes, devendo, no entanto, ser interpretados à luz do possível viés de autosseleção, uma vez que os participantes mais envolvidos tendem a responder mais frequentemente e de forma mais positiva.

Quanto às sugestões de melhoria apresentadas pelos participantes, estas centram-se sobretudo em três dimensões: duração do módulo, aprofundamento prático e abrangência temática. Destaca-se a necessidade de maior tempo para realização das atividades, bem como o interesse em exemplos mais concretos e operacionais da prática docente na UAb, incluindo a utilização de ferramentas, estratégias pedagógicas e o papel da inteligência artificial.

Adicionalmente, alguns participantes sugerem o desenvolvimento de módulos complementares com foco mais técnico e prático, bem como o envolvimento/ participação de docentes experientes para partilha de estratégias.

Por fim, entre os aspetos mais valorizados, destacam-se a articulação entre teoria e prática da docência a distância, a organização dos conteúdos, a abordagem pedagógica adotada e a interação entre pares e formadores, evidenciando a relevância atribuída a contextos formativos que promovem a reflexão e a partilha de experiências.

5. Limitações do Estudo

Os resultados deste estudo devem ser interpretados à luz de algumas limitações. Em primeiro lugar, verifica-se uma diferença entre o número de docentes indicados para participar, os participantes efetivos e os respondentes aos instrumentos de recolha de dados, o que pode introduzir viés de autosseleção. Em segundo lugar, o número de respondentes ao questionário final é reduzido, limitando o alcance interpretativo dos dados quantitativos, porém tratando-se de um estudo piloto e exploratório, deve ser entendido nesse contexto. Por fim, os resultados baseiam-se sobretudo nas percepções dos participantes e nas interações desenvolvidas no módulo, não permitindo aferir de forma direta mudanças nas práticas pedagógicas ou impactos sustentados no desenvolvimento profissional docente.

6. Conclusões

O presente estudo analisou a implementação da 1.^a edição do MAD, procurando compreender a participação dos docentes e as suas percepções relativamente à experiência formativa. Os resultados sugerem que a iniciativa assumiu a forma de uma proposta formativa estruturada de apoio à integração docente na UAb, articulando momentos de aquisição, reflexão sobre a prática e interação entre pares.

Os dados recolhidos indicam um alinhamento entre as expectativas dos participantes e experiência formativa desenvolvida, particularmente no que respeita a dimensões centrais da docência em ambientes digitais, como o desenho pedagógico, a avaliação e o envolvimento dos estudantes. As interações desenvolvidas ao longo do módulo sugerem que a reflexão sobre a prática e a partilha entre pares assumem um papel relevante nos processos de desenvolvimento profissional docente, em linha com o que é referido na literatura (Nóvoa, 2024; Marcelo, 2009). Os espaços de partilha, como os fóruns e as atividades na ferramenta de anotação social Perusall, revelaram-se relevantes para o envolvimento dos participantes e para a construção coletiva de conhecimento, dimensões associadas à mediação pedagógica e à criação de presença social e cognitiva (Salmon, 2000; Garrison, 2009), vistas como relevantes na promoção do desenvolvimento profissional docente.

A análise da participação evidencia contudo limitações ao nível da implementação, nomeadamente a discrepância entre o número de docentes indicados para participar e os participantes efetivos. Este aspeto sugere a influência de fatores institucionais e organizacionais, como a

gestão do tempo e o calendário acadêmico, que devem ser considerados no planeamento de futuras edições.

Os resultados do questionário final indicam uma percepção globalmente positiva por parte dos participantes relativamente à estrutura, relevância e aplicabilidade do módulo, bem como à sua utilidade para a reflexão sobre a prática docente. Ainda assim, importa salientar que estes resultados se baseiam em percepções dos participantes e num número limitado de respondentes, não permitindo inferir de forma direta impactos no desenvolvimento profissional docente ou nas práticas pedagógicas.

As sugestões de melhoria apresentadas pelos participantes apontam para a necessidade de reforçar a dimensão prática da formação, nomeadamente através da inclusão de mais exemplos concretos da prática docente na UAb, bem como para o ajustamento do calendário e da duração do módulo. A emergência de temas como a IA reforça, igualmente, a necessidade de atualização contínua dos conteúdos formativos, em resposta às transformações do contexto educativo. Destaca-se, ainda, o interesse em formação técnica e operacional sobre uso da plataforma de aprendizagem, aspeto que reforça a importância de articular as dimensões pedagógica e técnico-operacional na formação docente.

De forma geral, os resultados sugerem que iniciativas como o MAD podem constituir espaços relevantes para apoiar a integração e o desenvolvimento profissional de docentes em EaD. Futuras investigações poderão aprofundar a análise do impacto deste tipo de iniciativas, nomeadamente através de estudos longitudinais que permitam compreender a evolução das práticas pedagógicas dos docentes ao longo do tempo e a sua predisposição para participar em novas iniciativas e propostas formativas.

Em linha com Nóvoa (2024) e Marcelo (2009), que destacam a indução docente como uma etapa estruturante do desenvolvimento profissional, os resultados deste estudo sugerem que o MAD pode constituir um espaço relevante de aprendizagem, reflexão e integração na cultura pedagógica da UAb.

Referências

Almeida, L., Gonçalves, S., Ramos do Ó, J., Rebola, F., Soares, S., & Vieira, F. (2022). Inovação pedagógica no Ensino Superior: Cenários e caminhos de transformação. Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior.

Amante, L. & Oliveira, I. (2019). Avaliação e feedback: desafios atuais. Lisboa: UAb, 2019. 28 p. (eUAb. MPV_Inovação). ISBN 978-972-674-846-5

Anderson, T. (2003). Getting the mix right again: An updated and theoretical rationale for interaction. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 4(2), 1-14. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v4i2.149>

Anderson, T. (Ed.). (2008). *The theory and practice of online learning* (2nd ed.). Athabasca University Press.

Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

Bates, A. W. (2020). *Ensinar na era digital: Orientações para o desenho de ensino e aprendizagem* (2ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101

Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589-597.

Casanova, D., Cadima, R., Peres, P., Costa, J. R., & Amaral, C. (Eds.). (2025). *Educação a distância no ensino superior: Desafios para o futuro* (A3ES Readings N.º 17). Lisboa: Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior. https://a3es.pt/wp-content/uploads/A3ES17_Digital.pdf

Cheng, J., Han, W., Zhou, Q., & Wang, S. (2024). Handbook of teaching competency development in higher education. *Springer Nature*. <https://doi.org/10.1007/978-981-99-6273-0>

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute

Francisco, M., & Amado, C. (2022). Perusall: uma simbiose entre machine learning e pedagogia. *Indagatio Didactica*, 14(1), 133-148. <https://doi.org/10.34624/id.v14i1.29626>

Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2(2-3), 87-105. [https://doi.org/10.1016/S1096-7516\(00\)00016-6](https://doi.org/10.1016/S1096-7516(00)00016-6)

Garrison, D. R. (2009). Communities of inquiry in online learning. In P. L. Rogers, G. Berg, J. V. Boettcher, C. Howard, L. Justice, & K. D. Schenk (Eds.), *Encyclopedia of distance learning* (2nd ed.). IGI Global

Guri-Rosenblit, S. (2018). E-teaching in higher education: An essential prerequisite for e-learning. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 7(2), 93–97. <https://doi.org/10.7821/naer.2018.7.298>

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. & Bond, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *EDUCAUSE Review*, 1-14.

Huet, I. (2024). Desenvolvimento profissional docente no ES: Contributos para uma reflexão. *Revista Portuguesa de Educação*, 37(2), e24034-e24034. <https://doi.org/10.21814/rpe.32680>

Huet I., Albuquerque, C., Vajão, C., Casanova, D., Nogueira, F., Ribeiro, L., Dionísio, M., Silva, F., Santos, R., & Santos, J. (no prelo). *Quadro de referência das competências pedagógicas dos docentes do Ensino Superior*. [Relatório INOV3P].

Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: Passado e futuro. Sísifo. *Revista de Ciências da Educação*, (8), 7–22.

Nóvoa, A. (2024). Formação de professores: Uma terceira revolução? *Educação, Sociedade & Culturas*, 67, 1-14.

Pereira, A. (et al.) (2007). Modelo Pedagógico Virtual da UAb: para uma universidade do futuro. Lisboa: UAb.

Price, L. (2025). Temas e experiências relevantes em ensino a distância. In D. Casanova, et. al (Eds.). *Educação a distância no ensino superior: Desafios para o futuro* (A3ES Readings N.º 17). Lisboa: Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior, pp. 37-51. https://a3es.pt/wp-content/uploads/A3ES17_Digital.pdf

Quintas-Mendes, A. (et al.) (2018). Modelo pedagógico virtual: cenários de desenvolvimento. Lisboa: UAb, 42 p. (eUAb. MPV_Inovação).

Sangrà, A. (Coord.) (2022). *Improving Online Teaching. Practical Guide for Quality Online Education*. UOC-IAU Publishing House. ISBN: 978-84-9180-937-1. Open access: https://openaccess.uoc.edu/bitstream/10609/122307/3/9788491809371_nonsale.pdf.

Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology & Distance Learning*, 2, 3-10.

Zhou, Q. et al. (2024). Teaching Competency Development. In: Cheng, J., Han, W., Zhou, Q., Wang, S. (eds). *Handbook of Teaching Competency Development in Higher Education*. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-99-6273-0_4

Zawacki-Richter, O. & Jung, I. (2023), *Handbook of Open, Distance and Digital Education*. https://doi.org/10.1007/978-981-19-2080-6_1