

**Aprendizagem ao longo da vida: percepções sobre o *b-learning* na formação pedagógica inicial de formadores**

**Lifelong learning: perceptions on b-learning in the initial pedagogical training of trainers**

Richelme Costa

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto - Porto, Portugal.

E-mail: richelme@fpce.up.pt

Angélica Monteiro

Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto - Porto, Portugal.

E-mail: armonteiro@fpce.up.pt

**Resumo.** O artigo explora as percepções de formandos sobre a Formação Pedagógica Inicial de Formadores na modalidade *b-learning* num centro de formação de Portugal. A análise da percepção dos formandos objetiva a possibilidade de estudar o *b-learning* como modalidade de ensino que promove a formação e os processos de aprendizagem ao longo da vida, bem como o acesso à inclusão digital. Os dados relativos ao percurso de aprendizagem em regime de *b-learning* foram recolhidos por um questionário direcionado aos formandos e através de análise de documentos disponibilizados pelo centro de formação entre 2012 e 2018. A análise dos dados trouxe resultados relativamente ao aumento da procura pelo *b-learning*, uma breve caracterização dos que optam por essa modalidade e considerações feitas pelos formandos sobre a sua experiência de formação. Os formandos evidenciam que, na modalidade *b-learning*, houve uma melhor adaptação às tecnologias, melhor conciliação de horários e impacto positivo em perspetivas relacionadas à recolocação no mercado de trabalho. O estudo destas práticas educativas inovadoras enquadra-se nos objetivos da Agenda 2030 e torna-se ainda mais relevante diante do contexto pandémico motivado pela COVID-19, onde a formação híbrida ganha destaque face às restrições sanitárias.

**Palavras-chave:** educação de adultos; formação profissional; inclusão digital; educação a distância; *b-learning*.

**Abstract.** The article explores trainees' perceptions of Initial Pedagogical Training of Trainers in the b-learning modality at a training center in Portugal. The analysis of the trainees' perception aims at the possibility of studying b-learning as a teaching modality that promotes training and lifelong learning processes, as well as access to digital inclusion. Data relating to the b-learning learning path were collected through a questionnaire aimed at trainees and through the analysis of documents made available by the training center between 2012 and 2018. Data analysis brought results regarding the increase in demand for the modality b-learning, a brief description of those who opt for this modality and considerations made by the trainees about their training experience. The trainees show that, in the b-learning modality, there was a better adaptation to technologies, better conciliation of schedules and a positive impact on perspectives related to replacement in the labor market. The study of these innovative educational

practices fall within the objectives of the 2030 Agenda and becomes even more relevant in the face of the pandemic context motivated by COVID-19 where hybrid training is highlighted in the face of health restrictions.

**Keywords:** adult education; vocational training; digital inclusion; distance education; b-learning.

## 1. Introdução

Muito antes da divulgação dos resultados do inquérito realizado em 2020 pelo Instituto Nacional de Estatísticas de Portugal, onde se mostra que 84,5% da população portuguesa tem acesso à internet (Anacom, 2020), José Magalhães (1996) já defendia que, devido aos avanços tecnológicos, a tendência, para a geração que estava a crescer, era fazer multitarefas, sendo que muitas delas seriam em ambiente virtual. Alguns anos depois da afirmação de Magalhães, surgem as comunidades de aprendizagem virtual, que vieram não para substituir o ensino presencial, mas sim para diversificar e ampliar os espaços de promoção do saber (Dias, 2002). A transformação digital e a necessidade da criação de um ecossistema de educação tecnologia eficaz continua a ser assunto e parte das políticas da União Europeia, como se lê no Plano de Ação para a Educação Digital 2021-2027 (Comissão Europeia, 2020). Ganha destaque a utilização das tecnologias digitais nos processos de ensino e aprendizagem, o desenvolvimento das competências e aptidões digitais e a melhoria da educação por meio de uma maior capacidade de análise de dados e de previsão.

As referidas preocupações vêm sendo discutidas já há alguns anos nas principais declarações internacionais que fomentam a necessidade de promover a educação de uma forma que todos possam criar, aceder, utilizar e compartilhar informações e conhecimento. Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2012), essas práticas são essenciais e favorecem a ampliação destes novos ambientes de aprendizagem, igualmente reforçado nas declarações das seis Conferências Internacionais sobre a Educação de Adultos (CONFINTEA), onde é reafirmada a necessidade de um desenvolvimento centrado no ser humano e a existência de uma sociedade participativa, baseada no respeito integral aos direitos humanos, levando a um desenvolvimento justo e sustentável e que, segundo Dias (2002), está presente nas comunidades virtuais de aprendizagem.

Em Portugal, a Estratégia para o Crescimento e o Emprego (Presidência do Conselho Europeu de Lisboa, 2000) também conhecida como a "Estratégia de Lisboa", trouxe à tona uma reflexão acerca do futuro dos sistemas educativos. Todas essas estratégias tinham como foco preparar a economia europeia para a próxima década, tendo como objetivo promover não apenas um crescimento, mas também um desenvolvimento educacional que fosse lógico, inteligente, inclusivo e sustentável. A importância de dar ênfase a uma educação transformadora a todos os níveis como fator fundamental de capacitação dos cidadãos também é reconhecida na Agenda 2030 das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável (United Nations, 2015).

No documento “Viver e Trabalhar na Sociedade da Informação”, apresentado pela Comissão Europeia em 1996, é priorizada a dimensão humana através de propostas que reconhecem a educação e a formação como meios de adaptação às demandas da sociedade do conhecimento e ao modelo europeu de coesão social (Comissão Europeia, 2002).

A Comissão Europeia reconhece, desde então, que as principais preocupações na sociedade atual estão relacionadas com a “revolução das competências” e a “insegurança do emprego”, pelo que reconhece em todos os documentos publicados a partir de 1996 a necessidade de que os cidadãos possuam condições de acesso que lhes possibilitem qualificação necessária para viver e trabalhar nesta nova sociedade.

Tendo em consideração as temáticas de qualificação profissional, educação de adultos e acesso às comunidades de aprendizagem virtual, foi verificado que a oferta formativa em Portugal e homologada pelo Instituto de Emprego e Formação Profissional, mais abrangente dentro da caracterização pretendida, era a formação Pedagógica Inicial de Formadores (FPIF).

A presente formação possui autorização para funcionar nos formatos presenciais e *b-learning*, o que, em tese, permite a cidadãos de regiões mais remotas terem acesso às mesmas oportunidades que têm os habitantes das regiões mais centrais, indo ao encontro da afirmação de Teresa Gaspar (2003), que defende a importância da “garantia de igualdade de oportunidades para todos os cidadãos no acesso à educação, permitindo que cada um, de acordo com os seus interesses e aspirações, possa beneficiar dos bens sociais e culturais existentes na sociedade” (p. 19), e da Comissão das Comunidades Europeias (1996).

A legislação portuguesa, no que toca à adaptação do processo de aprendizagem aos conceitos e perspetivas da sociedade moderna e aos meios tecnológicos disponíveis, entende que é importante uma mudança nos paradigmas de formação (Ministério da Ciência, Inovação e Ensino Superior, 2005). Partindo deste pressuposto, interessa-nos saber, dos cidadãos que se submetem a esses percursos formativos, até que ponto as práticas recorrentes de promoção do saber – pelo menos as homologadas pelo governo português e seus respetivos institutos competentes (e.g., IEF) – são eficazes. A expectativa é que tais percepções nos ajude a fomentar um percurso investigativo que nos permita estabelecer uma simbiose entre educação de adultos e a aprendizagem ao longo da vida, sendo ambas viabilizadas pela vertente *b-learning*.

Para verificar os parâmetros que envolvem o processo de formação, a presente investigação recorreu aos documentos que sustentam o funcionamento da mesma, os arquivos do centro de formação que colaborou no estudo fornecendo dados importantes para comprovarmos o aumento pela procura da modalidade *b-learning* entre os anos de 2012 e 2018. Para auferir o impacto do processo formativo, a efetividade da modalidade e uma breve caracterização do perfil do formando que escolhe aprender em *b-learning*, foi utilizado um questionário. Este recurso contou com a participação de 300 formandos de diferentes regiões de Portugal.

Na sua estrutura, o artigo apresenta um breve enquadramento acerca do *b-learning* como modalidade híbrida, difusora de conhecimento e promotora de inclusão digital, uma vez que forma a distância, mas permite ao formando intercalar a sua experiência digital com os percursos formativos convencionais (Bonk & Graham, 2006; Fonseca & Eliasquevici, 2007; Herrington et al., 2010). São ainda mostrados os aspetos metodológicos que sustentaram a recolha de dados e a posterior análise das percepções dos formandos sobre o percurso de aprendizagem ao longo da vida, e também é apresentada resposta à pergunta norteadora do estudo sobre a(s) razão(ões) do aumento pela procura do *b-learning*. O artigo finaliza com uma breve caracterização dos formandos que escolhem o formato de aprendizagem híbrida tendo em conta fatores como o género ou o estatuto socioeconómico (Hargittai, 2002).

## **2. Fundamentação teórica**

### **2.1. Aprendizagem ao longo da vida, evolução de conceitos**

A ideia defendida por Licínio Lima (1998) de uma aprendizagem ao longo da vida vem sendo discutida ao longo de muitos anos. Lao-Tsé (1967), por exemplo, sustentava que "todo estudo é interminável". Esse pensamento também é encontrado no mito de Prometeu e na "República Ideal" de Platão, para quem a educação

é o primeiro dos mais belos privilégios. E se sucede a este privilégio de desviar de sua natureza e que seja possível retificá-lo, eis aí o que cada um deve sempre fazer no decorrer de sua vida segundo a sua possibilidade. (Platão, 1970)

A *Aprendizagem ao Longo da Vida* é uma expressão recente de uma preocupação antiga. O que é novo é tudo o que vem por detrás desse princípio antropológico e como ele é instrumentalizado (Gadotti, 1981). Daí a enorme importância de tomarmos posição face a esse tema. Pode-se dizer que, desde Aristóteles, a educação tem sido entendida como permanente, integral, e que se dá ao longo de toda a vida. Este é um princípio básico da pedagogia e existe praticamente em todas as culturas (Teixeira, 1997).

Paulo Freire sempre defendeu a ideia da educação ao longo da vida. Atenção que estamos a falar de práticas educativas que podem acontecer em diferentes locais e de diferentes formas:

Não é possível ser gente senão por meio de práticas educativas. Esse processo de formação perdura ao longo da vida toda, o homem não para de educar-se, sua formação é permanente e se funda na dialética entre teoria e prática. (Freire, 2000)

Ao sustentar que o ser humano é inacabado, Paulo Freire conclui que o processo de aprendizagem é essencial para a sua sobrevivência e que, neste, a aquisição de competências é fundamental para o sucesso, a autossatisfação e progressão dos cidadãos, compactuando com o documento orientador da Comissão Europeia (2007). Freire, afirma que o aprender acontece ao longo de toda a vida, de maneira permanente e involuntária. O ser humano, por mais moderno e desenvolvido que seja, não deixa de ser inacabado, incompleto, inconcluso e, por esse motivo, é preciso conhecermo-nos melhor, conhecer os outros e a natureza, buscando sempre sermos melhores, agindo, mas também refletindo sobre o que fazemos.

Assim, passamos de uma consciência inicialmente mágica do mundo para uma consciência refletida, com um viés mais científico e crítico. Pela educação, todos buscamos tornarmo-nos melhores e mais felizes. Não podemos ser melhores se não tivermos educação ou não nos preocuparmos com a formação e o aprender permanente. O ser humano aprende ao longo de toda a vida, não apenas na escola, conhecendo as suas circunstâncias e o mundo em que vive, mas em todos os locais (Padilha, 2007).

A educação procura superar o nosso desejo de melhoria constante (*in acabamento*). Se a expressão "aprendizagem ao longo da vida" é antiga, o mesmo não ocorre com a expressão "educação ao longo da vida". Canário (1999) constatou que o conceito de "educação ao longo da vida" apareceu pela primeira vez, num documento oficial, em Inglaterra, em 1919 (*Life long education, Education for life*), associado à formação profissional dos trabalhadores. Na "Pedagogia do Oprimido", Freire (1970) fala sobre a importância de que o adulto entenda que a aprendizagem ao longo da vida deve, sim, acontecer para processos individuais de melhoria curricular e uma possível ascensão profissional, mas que não deve ser somente esse o objetivo, sendo importante o foco no desenvolvimento dos adultos e nos seus percursos de vida e não apenas na qualificação do capital humano.

A expressão *Life long education* foi traduzida, em França, por *Éducation permanente*. Segundo o autor, é assim que ela aparece nos anos 1950 e 1960 na literatura pedagógica e no Relatório Edgar Faure, da Unesco, Aprender a ser, em 1972, como um marco das futuras políticas educativas (Canário, 1999). A matriz fundadora da Educação ao Longo da Vida é a Educação Permanente. Para Gadotti (1981), há total coerência entre estas duas expressões. Uma pode ser substituída pela outra sem qualquer perda de significado.

Esta visão do conceito de Educação ao Longo da Vida (Educação Permanente) teve destaque na Declaração de Hamburgo elaborada no CONFINTEA V (Robinson, 1997), apesar dos seus reconhecidos avanços no campo do conceito de Educação de Adultos e, particularmente, no conceito ampliado de alfabetização. Em Hamburgo não se superou inteiramente a visão da "neutralidade" do conceito de "Educação Permanente" dos anos 1970, abrindo um precedente para que as conferências seguintes e suas respetivas declarações (no Brasil em 2009 e na Coreia do Sul em 2017) abordassem os processos de aprendizagem ao longo da vida como algo fundamental e necessário para o progresso individual e coletivo, visando garantir para as pessoas adultas a integração nestes processos de aprendizagem e que a educação ao longo da vida deixe de ser um "privilégio".

Freire falou sobre o tema no prefácio da tese doutoral de Gadotti (1981), que tinha como título "A educação contra a educação". O autor afirmava que a Educação Permanente não surgiu "por acaso nem por obra voluntarista de educadores, mas como resposta necessária a certos problemas das sociedades capitalistas avançadas" e que era preciso "resgatar o caráter permanente da educação como que fazer estritamente humano" (p. 3). A afirmação de Paulo Freire (1981) estava ligada à sua preocupação com a Educação Permanente, pois poderia ser mais um discurso da "pedagogia do colonizador" e

chamava a atenção para o “perigo da invasão cultural, o perigo da infiltração da ideologia veiculada através da chamada Educação Permanente” (pp. 15, 19).

Através dos autores aqui citados, é possível perceber a multiplicidade de sentidos e os diversos significados associados à aprendizagem ao longo da vida. Entretanto, Lima (2007) reforça que, mais importante que reinventar a aprendizagem, é reconhecê-la como um projeto de educação que irá decorrer ao longo da vida e que deve centrar-se no adulto, nas suas experiências e nas possibilidades existentes nos variados contextos, circunstâncias e cenários de aprendizagem, abrindo aqui um precedente para outros formatos/espacos de aprendizagem além do ensino presencial.

## **2.2. Modalidade *b-learning***

Como forma de responder a diversas preocupações do fomento educacional e promoção do saber, a modalidade *b-learning* ganha destaque nos diferentes ambientes de aprendizagem.

São muitos os pontos de vista sobre o conceito de *b-learning* e, quando se tem em consideração diferentes investigadores, estes apresentam várias definições e estudos. O *blended learning*, como já sugere a nomenclatura, é considerada uma prática de ensino-aprendizagem híbrida justamente por mesclar elementos presenciais com métodos a distância/digitais.

Reis (2013) defende a ideia de que o *b-learning* surgiu antes do *e-learning*, partindo do pressuposto que o professor já existia no espaço educativo, tendo apenas que adquirir novas competências tecnológicas para desenvolver um trabalho de ensino através de recursos virtuais e evoluindo ao longo do tempo. O objetivo neste estudo não é desvendar qual dos métodos vieram primeiro, mas sim perceber o funcionamento do *b-learning*, os conceitos e explicações no meio académico, e os seus respetivos pontos positivos e negativos, tendo como foco transformar a experiência do formando em algo agradável e produtivo (Schneiders, 2018).

Uma combinação de diversos meios de comunicação que são organizados para completar e promover a aprendizagem acaba por traduzir, de certo modo, o que é esperado do formato *b-learning* (Alammary et al., 2014). Partindo do princípio de que a aprendizagem é um processo dinâmico, Duhaney (2004) defende a ideia de que o método misto pode possibilitar ao formando esse dinamismo esperado, quando possibilita a junção de duas modalidades, presencial e a distância, utilizando recursos eletrónicos. Deste modo, o formando acaba por conseguir diferentes formas de aprender.

Acontece que, para entender não apenas o surgimento do *blended learning* e os seus conceitos, devemos entender o que o manteve em funcionamento ativo durante todos estes anos. Para isso, vamos retornar a 2005, à obra de Anne Marie Fontaine (2005) que fala sobre motivação em contexto educativo. Quando nos questionamos sobre qual é a ligação entre motivação e educação digital ou processos de formação mistos, a autora sublinha a importância da motivação interna (autoestima, autoconfiança,

reconhecimento de outrem), que é fundamental para que um estudante em fase de formação possa “iniciar qualquer ação, mantê-la ou terminá-la” (p. 75).

Para Imaginário e Castro (2011), independentemente da modalidade de formação, quando estamos a falar de aprendentes adultos, a andragogia sugere que temos de considerar os fatores de obtenção de emprego, melhoria salarial e progressão profissional como integrantes motivacionais externos presentes neste processo (Marques, 2007).

Além dos fatores e motivações internos e externos, é preciso considerar que estamos numa sociedade em que as tecnologias da informação e comunicação *web* estão cada vez mais presentes e são parte das atividades diárias. As pessoas, de um modo geral, estão cada vez mais informatizadas e os padrões de motivação acabam por passar por essa linha de interação. Não se pode esperar de um adulto que está em constante contacto com computadores, internet e equipamentos eletrónicos diversos, se integre num processo de aprendizagem totalmente convencional/presencial, que não utilize as componentes da educação digital (Dias-Trindade & Mill, 2019).

Em 2014, Alammery et al. divulgaram um estudo no qual reforçam a importância da modalidade *blended learning* diante dos avanços tecnológicos, presentes nos dias de hoje, e expectam que o modelo de aprendizagem mista se torne padrão e seja, inclusivamente, incorporado pela escola nos processos de educação formal não apenas pelos avanços tecnológicos, mas também pela gestão do tempo e conciliação dos processos formativos com os percursos profissionais. Ao mesclar as modalidades, o indivíduo que se dispõe a aprender considera-se parte mais integral do processo porque se vê com opções de escolha, o que automaticamente o impulsiona a tomar decisões de auto-organização, resolução de problemas e desenvolvimento de autonomia, uma vez que se considera codecisor no processo formativo.

Mais do que estar motivado a agir, é preciso que esteja motivado a permanecer. Essa lógica de motivação em associação à continuidade também é defendida por Siqueira e Welchsler (2006) quando defendem que a ideia de constante movimento faz com que o aprendente permaneça em constante ação.

A motivação, tal como equacionada por Fontaine (2005) e Siqueira e Welchsler (2006), vai de encontro ao que defende Mariño (2007) quando este sustenta que o *b-learning* pode ser um modelo muito aberto e plural que “acaba por combinar o melhor que a modalidade presencial possui com o melhor dos processos de educação digital” (p. 2). Deste modo, podemos traduzir as experiências educacionais sempre de uma forma positiva, considerando que os atores que estão envolvidos neste processo podem sempre escolher o melhor dos dois cenários.

Essa escolha possibilitada pelos sistemas híbridos flexibiliza o processo, reduz fragilidades e cria sinergia nos participantes. Para Moran (2007), essas possibilidades que o formato *b-learning* acaba por criar, tendem a tornar os cursos presenciais gradualmente em cursos semi presenciais.

Bonk e Graham (2006) destacam seis principais razões que colocam o *b-learning* em evidência, sendo: diversidade no enriquecimento pedagógico, facilidade de acesso aos conhecimentos, interação social, valorização dos interesses pessoais, a relação custo-benefício e a facilidade de associada aos processos avaliativos (revisão).

Para Herrington et al. (2010) o *b-learning*, enquanto um dos formatos existentes na tecnologia *online*, colabora significativamente no aumento das oportunidades de acesso a processos formativos e agrega valor na componente da qualidade e nos resultados de aprendizagem.

Fonseca e Eliasquevici (2007) destacam o fato do *b-learning* proporcionar flexibilidade aos seus estudantes. As autoras reforçam que o formato de aprendizagem híbrido permite ao aluno estudar em qualquer local, hora e de acordo com o seu próprio ritmo e disponibilidade. Reforça também que o *b-learning* empodera os estudantes, considerando que estes são os decisores do momento em que querem, ou não, interagir.

Essa abordagem traz mais confiança aos estudantes, considerando que, num processo de ensino presencial, alguns alunos podem sentir-se constrangidos em colocar uma dúvida durante a sessão/aula presencial. Para as autoras, no processo *b-learning* os alunos podem utilizar de dinâmicas inovadoras, como o esclarecimento de dúvidas, através de e-mails, fóruns de discussão ou até mesmo consultar a informação em *sites* de busca/enciclopédias *online*.

Esse crescimento previsto por Alammary et al. (2014) e reforçado por Oliveira (2015) quando a autora afirma que:

Nos últimos anos a investigação tem vindo a estudar como as tecnologias digitais estão a tornar-se parte dos cenários nos quais se aprende e se pensa. As tecnologias digitais impregnam hoje os cenários e interagem connosco, o que as diferencia de tecnologias anteriores e, neste cenário, os desafios suscitados a quem ensina são abundantes. (p. 26)

### **2.3. Formação Pedagógica Inicial de Formadores – FPIF**

A Formação Pedagógica Inicial de Formadores (FPIF) enquadra-se na formação profissional contínua que, por definição, é um dos campos da Educação de Adultos, de acordo com Canário (2003). Por se tratar de uma formação profissional não obrigatória, a FPIF tem papel importante ao proporcionar ao formando o acesso a uma certificação, neste caso ao Certificado de Competências Pedagógicas (CCP), que lhe permitirá vir a ser um formador.

Essa busca por novos conhecimentos e certificações em idade adulta vai de encontro ao exposto por Freire (2001) e Cavaco (2009) quando estes falam sobre a importância de a pessoa se atualizar constantemente e sobre a diversidade existente nestes processos de autoformação ao longo da vida. A FPIF é uma formação que dota o formando de capacidades didáticas, pedagógicas e de comunicação, preparando-o para atuar num contexto formativo. Além disso, não certifica o formador para uma área específica, ficando este item interligado com a experiência profissional do futuro formador.



Diante disso, a FPIF dá-nos margem de trabalho para explanar a educação de adultos, uma vez que se trata de uma oferta formativa muito procurada por aqueles que já possuem experiência profissional e alguns até com formação acadêmica. Mas também nos dá a chance de refletirmos sobre alguns pontos da aprendizagem ao longo da vida, considerando que esta formação não é uma atividade obrigatória e acontece por iniciativa e procura pessoal do formando (Ferrão & Rodrigues, 2012).

A Portaria nº 214/2011 (Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, 2011) apresenta aos interessados em obter a certificação de formador diferentes possibilidades de acesso ao CCP. Ainda de acordo com Ferrão e Rodrigues (2012), são três as vias de acesso a esta certificação: frequência com aproveitamento do curso FPIF (presencial ou *b-learning*); reconhecimento, validação e certificação de competências pedagógicas de formadores, adquiridas por via de experiência; reconhecimento de diplomas ou certificados de habilitações de nível superior que confirmam competências pedagógicas correspondentes às definidas no perfil de referência.

Baseado nisso, os processos de formação pedagógica inicial acabam por se reafirmar em contextos de aprendizagem presencial ou semi presencial com o objetivo de promover a troca de significados e sentimentos (Silva, 2003). Os autores supracitados fortalecem a ideia que, para formações como a FPIF, o ideal é que o responsável pelo desenvolvimento de tais competências tenha a noção de que conseguiu despertar ou atingir os pressupostos exigidos para a atribuição do grau de formador.

### **3. Metodologia**

Os resultados apresentados, sobre as experiências e caracterização dos formandos do programa de Formação Pedagógica Inicial de Formadores em formato *b-learning*, foram obtidos numa pesquisa de mestrado inserido no contexto de educação de adultos e educação a distância. Um dos objetivos específicos desta investigação foi perceber as experiências dos formandos que se submetem a um processo de aprendizagem na modalidade *b-learning*, bem como entender quais os principais fatores que os levaram a optar pelo formato híbrido.

Dentre os principais procedimentos metodológicos utilizados, salientamos o inquérito realizado aos formandos, concebido numa lógica quantitativa, uma vez que o método se destaca principalmente quando a investigação é em contexto educacional (Ludke & André, 1986). A construção do inquérito baseou-se em Manzini (2004), que parte do princípio de que, para se ter uma boa recolha adequada de dados, deve-se ter uma formulação cuidadosa no que são as perguntas básicas, fundamentais para o objetivo da investigação.

Quanto à viabilização do inquérito, recorreu-se à plataforma Google, considerando os recursos tecnológicos que o pacote de aplicações oferece e a capacidade que este possui de alcançar os 3786 formandos certificados entre os anos de 2012 e 2018 (Heidemann et al., 2010).

O estudo recebeu 303 respostas dos participantes, fundamentais para a construção não apenas dos resultados apresentados, bem como da caracterização do formando FPIF na modalidade *b-learning*, como também emitiu alertas à entidade colaboradora no estudo para questões sensíveis, nomeadamente a experiência destes formandos nas diferentes modalidades.

A análise dos dados recolhidos foi guiada pelo método de Laurence Bardin (2011) sobre como conduzir o tratamento de dados e análise de uma maneira prática, organizando as informações através de quadro de categorização, o que possibilita uma melhor apresentação dos resultados recolhidos. A organização das respostas em categorias também facilitou o processo, sendo que estas, no decorrer da análise, originaram outras subcategorias, possibilitando melhor organização do conteúdo.

A condução deste processo foi realizada tendo como base "A Técnica de Análise de Conteúdo" (Amado et al., 2014). Um dos pontos evidenciados pelos autores é a definição inicial do desenho da investigação e, seguidamente, entender qual a natureza do estudo, uma vez que este poderá ser estrutural, diferencial ou funcional. O estudo diferencial caracteriza-se pelo facto de que, para se responder às questões colocadas, é necessário proceder a análises sistemáticas, onde interessa saber como o fator X acaba por influenciar o fenómeno Y.

Diante do exposto, esta investigação enquadra-se como um estudo diferencial, já que pretende identificar, dentro da FPIF, os processos de aprendizagem ao longo da vida e as diferentes experiências existentes neste contexto de educação de adultos. Seguindo ainda a linha de pensamento dos autores Amado et al. (2014) no que diz respeito à formação semi presencial (*b-learning*), interessa para este estudo perceber a escolha dos formandos pelo formato X face ao Y.

É de conhecimento dos autores deste estudo que, para termos um perfil, é necessário muito mais que informações sobre género, fatores socioeconómicos, faixa etária e outros fatores considerados pela Base de Dados Portugal Contemporâneo (INE - PORDATA, 2021). Entretanto, as informações apresentadas são relevantes não apenas para a comunidade académica, mas também para os centros de formação e instituições reguladoras das formações *b-learning*, para que possam ter atenção às características mais sonantes dos formandos que buscam esta modalidade, a fim de se prepararem para entender e formar com qualidade e devida preparação pedagógica esse público que, embora utilize o mesmo espaço, possui perfis diferentes de utilizador para utilizador (Santaella, 2004).

As respostas dos formandos foram confrontadas com as respostas dadas pelos outros entrevistados neste estudo, coordenador de formação e formadores do FPIF. Essa recolha, por sua vez, aconteceu através de entrevistas semiestruturadas, mediadas por um guião de perguntas. A construção dos mesmos baseou-se em Manzini (2004), que parte do princípio de que, para se ter uma boa entrevista e recolha adequada de dados, deve-se ter uma formulação cuidadosa no que são as perguntas básicas. Essas perguntas, tidas como básicas, são aquelas que trarão as respostas úteis e fundamentais para que possamos atingir o objetivo da investigação. Ainda segundo Manzini (2004), é

possível utilizar um mesmo roteiro para diferentes entrevistados. No caso desta investigação e após uma análise de “termos de linguagem, estrutura e sequência das perguntas no roteiro” (p. 3), foi possível utilizar desta técnica.

Essa clarificação possibilitou a criação de um roteiro inicial com 16 perguntas para a coordenação da FPIF e 14 perguntas para os formadores responsáveis por este processo. As entrevistas foram realizadas em dois formatos, presencial e a distância (via telefone), uma vez que um dos formadores que colaborou no processo não tinha disponibilidade de agenda para uma conversa presencial e outro profissional reside noutra cidade. Todas as recolhas foram de grande valia para o processo de construção desta investigação, com destaque para as entrevistas presenciais.

Nos processos de recolha de dados presencial, tornou-se evidente o pensamento de Merriam (1988), quando explica a importância de considerar os intervenientes da investigação como parte do processo como um todo e não variáveis isoladas. A autora ainda reforça que os dados recolhidos na metodologia qualitativa vêm de situações espontâneas, o que possibilita uma análise mais detalhada, pois permite agregar anotações e observações do investigador nos registos. De facto, isso foi possível e as entrevistas que aconteceram em formato presencial possibilitaram a verificação de respostas não apenas pela fala dos entrevistados, mas também pelos gestos e expressões faciais destes. Além disso, o fortalecimento da confiança para com o entrevistador também se faz presente e a comunicação acaba por fluir melhor. Esta questão está evidenciada na duração das entrevistas: as presenciais tiveram uma duração média de 34,5 minutos, enquanto as que aconteceram a distância tiveram uma média de 17,5 minutos.

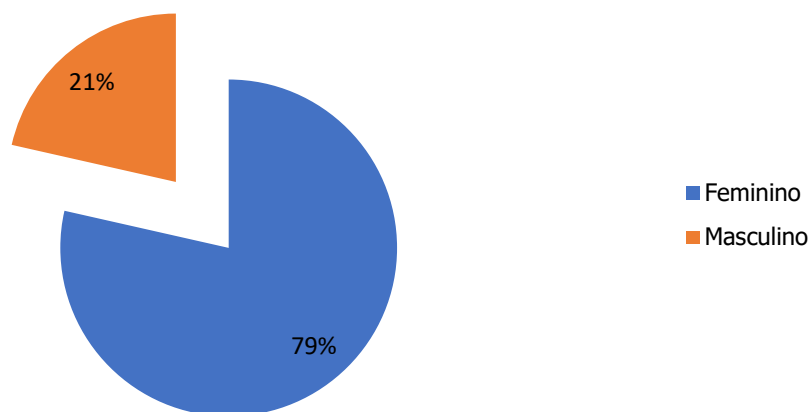
## **4. Análise e discussão dos resultados**

### **4.1. Caracterização do formando que escolhe a modalidade *b-learning* na Formação Pedagógica Inicial de Formadores**

A caracterização destes formandos foi possível considerando a participação de 303 pessoas que obtiveram as suas certificações de formador através da Formação Pedagógica Inicial de Formadores em modalidade *b-learning*. Essa caracterização teve como referência a investigação de Hargittai (2002), que diferencia as competências dos formandos de acordo com alguns fatores, nomeadamente o género e o estatuto socioeconómico. Para Hargittai, essas características são relevantes para os estudos que abordam a qualidade do uso das tecnologias e/ou a escolha das modalidades de aprendizagem *online*, uma vez que a escolha deste ambiente de aprendizagem é comumente realizada por pessoas que já tiveram experiências de aprendizagem anteriores através de recursos tecnológicos.

### Gráfico 1

Género dos participantes FPIF *b-learning*

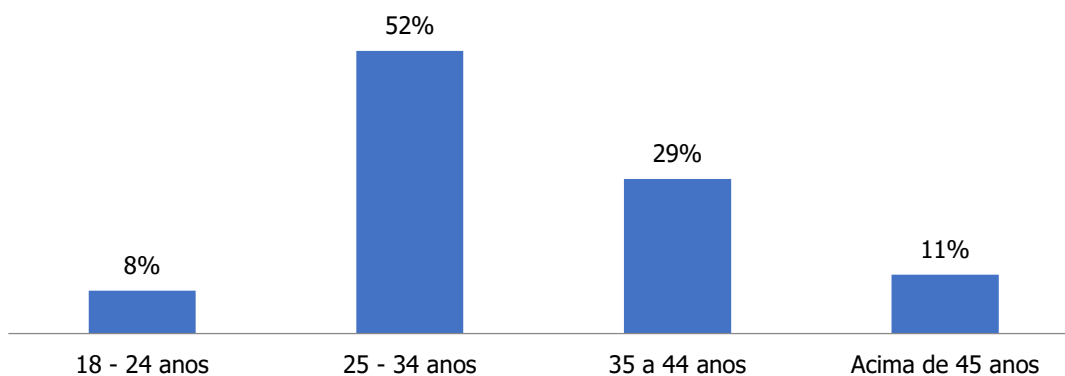


Fonte: Costa (2019).

Neste estudo, 238 formandos se declararam do sexo feminino e 65 do sexo masculino. Considerando que a oferta na modalidade *b-learning* teve início em 2015, temos uma representação média marcada nomeadamente por formandos do género feminino, que corresponde a 79% da amostra neste programa de formação.

### Gráfico 2

Faixa etária dos participantes FPIF *b-learning*



Fonte: Costa (2019).

Os dados expõem que mais da metade da amostra é composta por formandos com idade entre os 25 e os 34 anos. Segundo os dados do Instituto Nacional de Estatística de Portugal (PORDATA-INE, 2021) a referida faixa etária é composta por cerca de 1.227.000 habitantes em Portugal, atribuindo destaque a este grupo etário e corroborando, com o

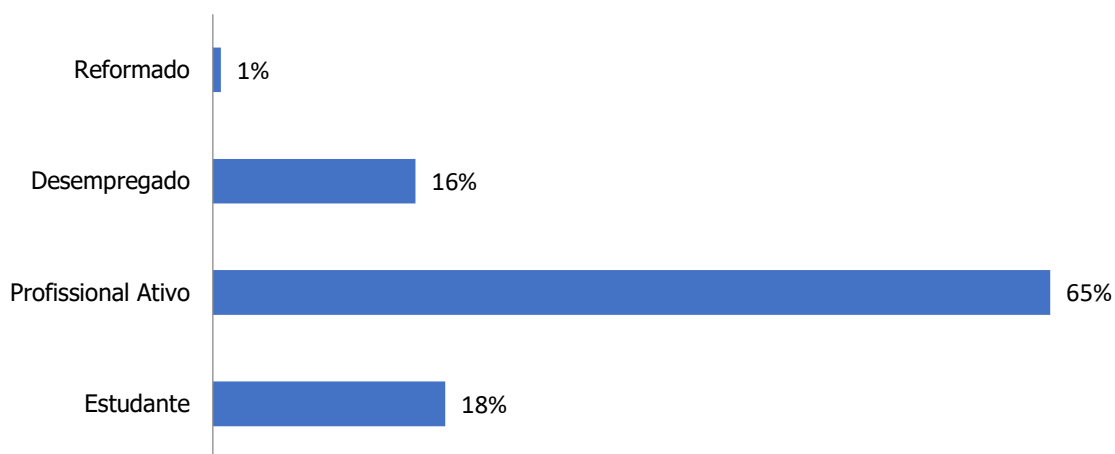
Gráfico 3, a evidência de que essa faixa etária retém maioritariamente profissionais ativos no mercado de trabalho.

Diante destes dados, o paradigma de Padilha (2007) é reforçado quando se fala sobre a necessidade de se adaptar às mudanças dos locais onde se vive, seja para dar resposta a deficiências tecnológicas ou formativas, ou simplesmente para diminuir o fator empregabilidade na sociedade da informação (Comissão Europeia, 1996).

### Gráfico 03

*Situação profissional quando participou na FPIF*

Fonte: Costa (2019).



Considerando que os documentos que sustentaram as bases desta investigação estão mais relacionados com a empregabilidade, foi mais importante perceber qual a situação profissional dos ex-formandos na altura do processo formativo do que propriamente sua área de atuação.

Os dados apresentados respondem a uma das principais perguntas desta investigação, nomeadamente o porquê do aumento da procura pelo formato *b-learning*. Armengol (1987), Garrison (1991) e Campbell (2004), defendiam a ideia de que os ambientes de aprendizagem digitais estavam em ascensão e viram a sua procura alargada com o aparecimento das diversas tecnologias emergentes e os avanços digitais na sociedade. Todas as exposições teóricas referidas pelos autores são importantes, mas não só. Ao falarmos de um processo de formação com componentes tecnológicas, faz sentido ter em conta outros fatores importantes, presentes na vida pessoal de cada formando (Canário & Cabrito, 2005).

Dentre os formadores habilitados para atuar na execução da FPIF, alguns foram entrevistados e apontaram fatores de influência, não citados tão explicitamente pelos autores consultados, mas vistos neste estudo com suma importância para justificar o aumento na procura pelo formato *b-learning*:

As pessoas optam pelo b-learning muito pela falta de tempo... (Coordenadora da formação)

Reconheço que os dias de hoje, com o ritmo de vida, as pessoas necessitam de respostas que possam ir de encontro com a gestão do tempo, sem dúvida nenhuma que o formato *b-learning* vai de encontro com essa questão de maneira mais fácil. (Formador 1)

Eu prefiro o *b-learning*, considerando que esse formato não obriga a deslocamentos frequentes. (Formador 2)

Acho que é mais pela conveniência do que pelo resto... primeiro a disponibilidade das pessoas, depois há uma disponibilidade em mais cursos que estão disponíveis em *b-learning* e em *e-learning* puro... não ter que se deslocar para um local para ter formação e não ter que despender horas. (Formador 3)

Este pensamento é comprovado através de duas vias: pelas respostas dos formandos e pela Quadro 1, que apresenta os dados fornecidos pela empresa colaboradora no estudo. O formato *b-learning* iniciou-se na entidade formadora em questão apenas no ano de 2015, porém no somatório global de formandos certificados na FPIF, o formato *b-learning* é responsável por 33% dos alunos certificados.

**Tabela 1**

*Número de formandos FPIF por ano e modalidade de formação 2012-2018.*

Ano	Total de alunos / Ano (Formação presencial)	Total de alunos / Ano (Formação <i>b-learning</i> )	Ações de formação presenciais / Ano	Ações de formação <i>b-learning</i> / Ano	Média de formandos por ações presenciais (%)	Média de formandos por ações <i>b-learning</i> (%)
<b>2012</b>	250	-	19	-	13,16	-
<b>2013</b>	297	-	30	-	9,90	-
<b>2014</b>	372	-	34	-	10,94	-
<b>2015</b>	432	179	30	15	14,40	11,93
<b>2016</b>	465	296	41	24	11,34	12,33
<b>2017</b>	362	360	36	25	10,06	14,40
<b>2018</b>	354	429	36	29	9,83	14,79
<b>Total</b>	2532	1264	226	93	11,20	13,36

Fonte: Dados fornecidos pela entidade formadora FPIF colaboradora neste estudo. Costa (2019).

A Tabela 1 também indica um aumento médio anual de 25% em relação ao ano anterior referente à procura pelo formato semi presencial, colocando o formato *b-learning* à frente do presencial na quantidade de formandos por ano. O resultado apresentado fortalece o formato *b-learning* como recurso facilitador da inclusão digital e que oferece à população experiências em ambientes digitais de aprendizagem, possibilitando uma adaptação gradual, componente prevista na Estratégia nacional para a inclusão e literacia digitais (Fundação para a Ciência e Tecnologia, 2015).

Os formadores da FPIF apresentaram algumas percepções sobre este crescimento:

É uma resposta mais barata e é uma resposta mais rápida. (Formador 1)

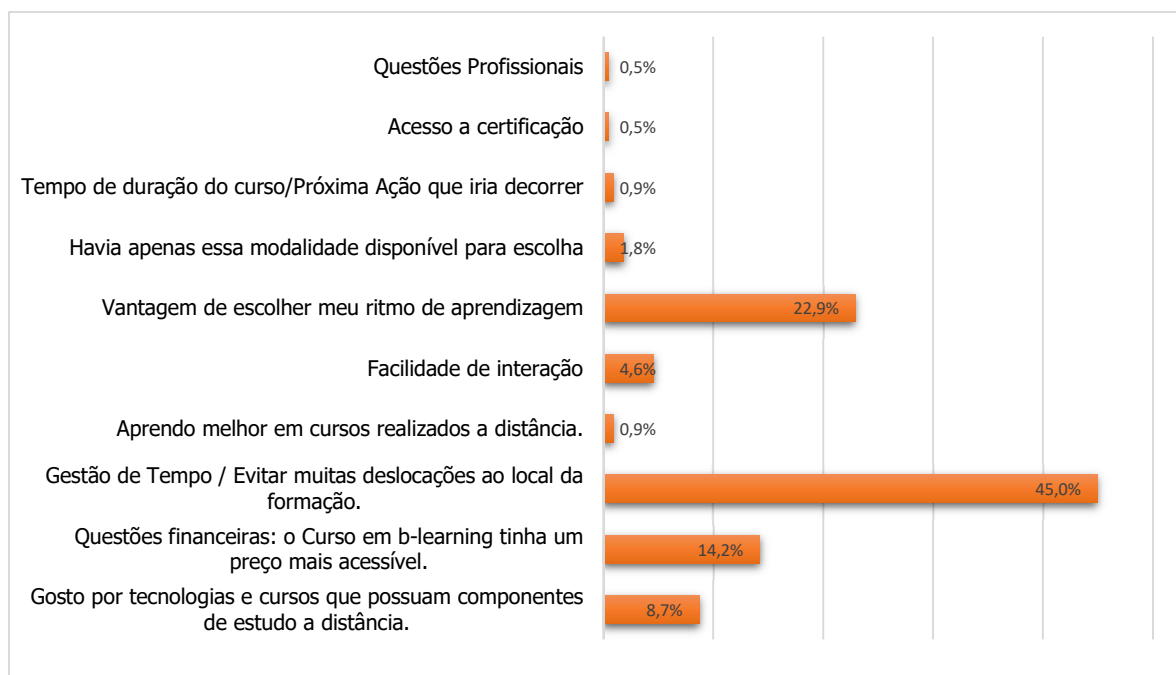
Acho que há uma procura crescente no formato *b-learning*. (Formador 2)

No *b-learning* as pessoas vêm por ser mais barato, o curso, e é mais barato porque o curso tem 90 horas... e no *b-learning* em vez das 90 horas só 26 são presenciais, apenas 26 horas obrigam elas a virem aqui à nossa delegação. (Coordenador da formação)

A informação recebida por parte dos formandos da FPIF condiz em parte com os formandos auscultados nesta investigação. Estes evidenciam os fatores que foram primordiais para que pudessem optar pelo formato de formação *b-learning* face ao formato presencial, que apresentamos no Gráfico 4.

#### Gráfico 4

Participantes da modalidade *b-learning*: principal motivo para escolher este formato



Fonte: Costa (2019).

Dentre os 10 possíveis motivos para a escolha da formação no formato *b-learning*, teve destaque a opção "Gestão do Tempo/Deslocações ao local da formação". Essa escolha está relacionada com a priorização das atividades por parte dos formandos na medida em que, antes de escolherem o formato analisam, se irão se beneficiar profissionalmente, ou não, deste processo (Imaginário & Castro, 2011). Nogueira (2004) reforça a importância de entender e considerar no processo de educação de adultos do ponto de vista andragógico, onde o contexto externo ao processo educativo tem importância e valor para motivar o formando a ter sucesso ou não. A partir do momento em que uma formação para aquisição de novas competências pode ocasionar ao formando diminuição de rendimento na sua atual ocupação profissional ou limitar o tempo afeto à sua componente laboral, isso pode atrapalhar o processo de formação e, como apresenta o Gráfico 4, interferir no processo de escolha da modalidade (presencial ou *online*).

A opção “Gosto por tecnologias e cursos que possuam componentes de estudo a distância” aparece apenas na quarta posição dentre as disponíveis para escolha dos inquiridos, traduzindo que, de facto, a escolha do formato não se faz pelo gosto ou pela experiência de educação a distância, ou seja, a opção por esta modalidade é uma opção constrangida, nomeadamente, pela “gestão do (pouco) tempo”, considerando que estamos a falar essencialmente (ou maioritariamente) de pessoas envolvidas em atividades que ocupam tempo (trabalho ou estudo), como confirmado no Gráfico 3.

Efetivamente, o *b-learning* pode ser um modelo muito aberto e plural, uma vez que tem a possibilidade de combinar o melhor da modalidade presencial com os benefícios oriundos da educação digital (Mariño, 2007). No seguimento da Quadro 1, que mostra a progressão do formato *b-learning* ao longo dos anos, temos evidências relacionadas com o crescimento da FPIF no formato *b-learning*.

Diante destas aspirações, importa apresentar as principais características destes formandos. Os gráficos anteriores sintetizam o formando-tipo da FPIF: 79% são do sexo feminino; 52% estão na faixa etária dos 25-34 anos; 65% são profissionais ativos.

A presença das mulheres neste cenário, e com expressiva representação, vai ao encontro da análise de Daniel (2011) sobre a evolução da presença da mulher no mercado de trabalho e a transição das suas atividades, anteriormente exclusivas para o lar, para as grandes empresas. A autora aborda também a gestão do tempo e as jornadas duplas, dando respaldo aos dados aqui apresentados e reafirmando a modalidade *b-learning* como favorável para formandos com o perfil de trabalhador estudante.

## 5. Conclusão

De entre os objetivos iniciais deste trabalho estava não apenas o fato de descrever e compreender o processo da FPIF, mas também a caracterização do formando que se matricula neste curso na modalidade *b-learning* e as suas motivações para essa escolha. Através dos questionários enviados aos formadores certificados pela entidade formadora parceira neste estudo entre os anos de 2012 e 2018, foi possível aceder a algumas das principais características do público da FPIF. Finalizamos o estudo a saber que se trata de profissionais ativos no mercado de trabalho, maioritariamente do sexo feminino e predominantemente da faixa etária entre os 25 e os 34 anos.

Uma vez que a investigação esteve aberta para ouvir as experiências dos formandos, houve a preocupação de que, neste processo, fossem feitas ligações com o referencial teórico com o intuito de perceber se o que era dito pelos inquiridos ia de encontro à literatura existente, se houve evoluções e se, dentro esses pontos, havia novas tendências – afinal estamos a falar de adultos que estão em constante processo de aprendizagem (Padilha, 2007).

Das diversas informações constantes neste estudo, é importante ressaltar a evolução do formato *b-learning* e o aumento da sua procura, assim como a evidência de que tem acontecido um crescimento gradual de interesse pela modalidade *b-learning*. No ano de 2018 houve um salto significativo do *b-learning* em relação à modalidade presencial,



reafirmando assim o seu crescimento e a sua estabilização como formato tendencial para ações formativas desta natureza. Este crescimento foi ao encontro das propostas apresentadas na Estratégia Europa 2020, que visava um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo, objetivando corrigir fragilidades e promover um crescimento económico sólido (Comissão Europeia, 2010)

O aumento de procura pela formação em formato de *b-learning* vai igualmente ao encontro de estudos como os de Bonk e Graham (2006) sobre a expansão da utilização de ambientes distribuídos de aprendizagem. Os autores reforçam a existência de muitos estudantes com mais idade e que têm compromissos familiares, profissionais e outros que querem usufruir da comodidade dos ambientes de aprendizagem sem abdicar das interações sociais e do contacto humano dos momentos presenciais, pelo que a procura pelo *b-learning* se torna uma alternativa muito eficiente para aquisição de conhecimentos visando uma melhor gestão de tempo e recursos.

Além disso, o presente estudo possibilita entender que o *b-learning* vai ao encontro do proposto pela OECD (2018) sobre a integração de novos conhecimentos através de métodos inovadores, responsáveis e sustentáveis que, de algum modo, venham favorecer e auxiliar os formandos a compreenderem as suas próprias necessidades de aprendizagem não apenas com o objetivo de adquirir qualificação/conhecimento, mas também desenvolver diferentes habilidades, atitudes e valores necessários para o sucesso ao longo da vida.

Por fim, a recente disseminação do uso de meios tecnológicos de comunicação a distância, potenciada pelo distanciamento imposto pela pandemia de Covid-19, permite-nos antever um possível reforço dos benefícios da utilização da modalidade *blended learning* de formação, já que, para além de otimizar a gestão do tempo e permitir a conciliação dos processos formativos com os percursos profissionais, as novas regras sanitárias poderão facilitar formatos formativos não (completamente) presenciais.

## Referências bibliográficas

- Alammary, A., Sheard, J., & Carbone, A. (2014). Blended learning in higher education: Three different design approaches. *Australasian Journal of Educational Technology*, 30(4), 440-454. <https://doi.org/10.14742/ajet.693>
- Amado, J., Costa, A. P., & Crusoé, N. (2014). A técnica de análise de conteúdo. In J. Amado (Ed.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (2.ª ed; pp. 301-350). Imprensa da Universidade de Coimbra. <http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>
- Armengol, C. M. (1987). *Universidad sin classes. Educación a distância en America Latina*. Caracas: Universidad Nacional Abierta.
- Anacom. (2020, dezembro 3). *INE - Inquérito à utilização de TIC nas famílias em 2020*. Anacom. <https://www.anacom.pt/render.jsp?contentId=1585063>
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

- Bonk, C., & Graham C. (Eds.). (2006). *The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs*. Pfeiffer.
- Campbell, K. (2004). *Effective writing for e-learning environments*. Hershey: Information Science Publishing.
- Canário, R. (1999). *Educação de adultos: Um campo e uma problemática*. Educa.
- Canário, R. (Org.). (2003). *Formação e situações de trabalho*. Porto Editora.
- Canário, R., & Cabrito, B. (2005). *Educação e formação de adultos: Mutações e convergências*. Educa.
- Cavaco, C. (2009). *Adultos pouco escolarizados: Políticas e práticas de formação* [Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa]. Repositório Institucional da Universidade de Lisboa. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/972>
- Comissão Europeia. (1996). *Viver e trabalhar na sociedade da informação: Prioridade à dimensão humana: Livro verde*. Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:51996DC0389&from=GA>
- Comissão Europeia. (2000). *Relatório da Comissão ao Conselho: Legislar melhor 2000*. Comissão Europeia. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2000:0772:FIN:PT:PDF>
- Comissão Europeia. (2002). *eEurope 2005: Uma sociedade da informação para todos*. Comissão Europeia. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2002:0263:FIN:PT:PDF>
- Comissão Europeia. (2007). *Competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida: Quadro de referência europeu*. Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias. <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/competenciasessenciaislv2006.pdf>
- Comissão Europeia. (2010). *Europa 2020: Estratégia para um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo*. Comissão Europeia. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52010DC2020&from=EN>
- Comissão Europeia. (2020). *Plano de Ação para a Educação Digital (2021-2027)*. European Commission, European Education Area. <https://education.ec.europa.eu/pt-pt/plano-de-acao-para-a-educacao-digital-2021-2027>
- Costa, R. (2019). Formação pedagógica inicial de formadores: Experiências presenciais e em b-learning [Dissertação de mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto]. Repositório Aberto U.Porto. <https://hdl.handle.net/10216/124448>
- Daniel, C. (2011). O trabalho e a questão de gênero: A participação de mulheres na dinâmica do trabalho. *O Social em Questão*, 14(25-26), 323-344.
- Dias, P. (2002). Comunidades de conhecimento e aprendizagem colaborativa. In M. A. Mendonça (Org.), *Redes de aprendizagem, redes de Conhecimento* (pp. 85-94). Conselho Nacional de Educação.

- Dias-Trindade, S. & Mill, D. (2019). Educação em tempos de humanidades digitais: Algumas aproximações. In S. Dias-Trindade & D. Mill (Orgs.), *Educação e humanidades digitais: Aprendizagens, tecnologias e cibercultura*. Imprensa da Universidade de Coimbra. [https://doi.org/10.14195/978-989-26-1772-5\\_0](https://doi.org/10.14195/978-989-26-1772-5_0)
- Direção-Geral da Educação. (2016). *Referencial dimensão europeia da educação para a educação pré-escolar, o ensino básico e o ensino secundário*. Ministério da Educação. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Dimensao\\_Europeia\\_Educao/referencial\\_dimensao\\_europeia.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Dimensao_Europeia_Educao/referencial_dimensao_europeia.pdf)
- Duhaney, D. (2004). *Blended learning in education, training, and development. Performance Improvement*, 43(8), 35-38. <https://www.learntechlib.org/p/77620/>
- Ferrão, L. F., & Rodrigues, M. M. (2012). *Formação pedagógica de formadores*. Lidel.
- Fonseca, N., & Eliasquevici, M. (2007). *Forças e fraquezas da educação online: Um estudo de caso do curso de especialização planear II*. EDUFPA.
- Fontaine, A. M. (2005). *Motivação em contexto escolar*. Universidade Aberta.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1981). Ideologia e educação: Reflexão sobre a não neutralidade da educação. In M. Gadotti, *A educação contra a educação: O esquecimento da educação através da educação permanente* (pp. 15-19). Paz e Terra.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos*. UNESP.
- Freire, P. (2001). *A educação na cidade*. Editora Cortez.
- Fundação para a Ciência e Tecnologia. (2015). *Estratégia nacional para a inclusão e literacia digitais*. Fundação para a Ciência e Tecnologia. <https://www.fct.pt/dsi/inclusaoacessibilidadeliteraciadigitais/enild>
- Gadotti, M. (1981). *A educação contra a educação: O esquecimento da educação através da educação permanente*. Paz e Terra.
- Garrison, R. (1991). *Understanding distance education - a framework for the future*. New York: Routledge
- Gaspar, T. (2003). *Políticas curriculares e democratização do ensino: Estudo do modelo comparado na criação do ensino secundário unificado*. Ministério da Educação.
- Hargittai, E. (2002). Second-level digital divide: Differences in people's online skills. *First Monday*, 7(4). <https://doi.org/10.5210/fm.v7i4.942>
- Heidemann, L., Oliveira, A., & Veit, E. (2010). Ferramentas online no ensino de ciências: Uma proposta com o Google Docs. *Revista Física na Escola*, 11(2), 30-33. <http://hdl.handle.net/10183/116446>
- Herrington, J., Reeves, T., & Oliver, R. (2010). *A guide to authentic e-learning*. Routledge.
- Imaginário, L., & Castro, J. M. (2011). *Psicologia da formação profissional e da educação de adultos*. Livpsic.

- Lima, L. (1998). *A escola como organização e a participação na organização escolar: Um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1988)*. Instituto de Educação e Psicologia - Centro de Estudos em Educação e Psicologia - Universidade do Minho.
- Lima, L. (2007). *Educação ao longo da vida*. Cortez.
- Ludke, M., & André, M. (1986). *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. EPU.
- Magalhães, J. (1996). *Novo roteiro prático da internet*. Quetzal
- Manzini, E. J. (2004). Entrevista semi-estruturada: Análise de objetivos e de roteiros. *Anais do Seminário internacional sobre pesquisa e estudos qualitativos, 1*, 1-10.
- Mariño, J. C. (2007). *Blended learning, un modelo pertinente para la educación superior en la sociedad del conocimiento*. Virtual Educa Brasil. <http://ihm.ccadet.unam.mx/virtualeduca2007/pdf/95-JGM.pdf>
- Marques, F. M. (2007). Andragogia: Sonho e realidade. *UNAR, 1*(1), 76-78. [http://revistaunar.com.br/cientifica/documentos/vol1\\_n1\\_2007/11\\_andragogia.pdf](http://revistaunar.com.br/cientifica/documentos/vol1_n1_2007/11_andragogia.pdf)
- Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. Jossey-Bass.
- Ministério da Ciência, Inovação e Ensino Superior. (2005). Decreto-lei n.º 42, de 22 de fevereiro de 2005. Diário da República n.º 37/2005, Série I-A de 2005-02-22, 1494-1499. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/42/2005/02/22/p/dre/pt/html>
- Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social. (2011). *Portaria n.º 214/2011*. Diário da República n.º 104/2011, Série I de 2011-05-30, 2958-2962. <https://dre.pt/dre/detalhe/portaria/214-2011-673444>
- Moran, J. (2007). Os modelos educacionais na aprendizagem on-line. In J. Moran, *Educação a distância: Pontos e contrapontos* (pp. 47-52). Summus.
- Nogueira, S. M. (2004). A andragogia: Que contributos para a prática educativa? *Linhas, 5*(2), 333-356.
- OECD. (2018). *The future of education and skills: Education 2030: The future we want*. OECD. [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)
- Oliveira, I. (2015). Aprendizagem e tecnologias: Tendências e desafios. *Revista Electrónica de Educação, 9*(3), 19-23. <https://doi.org/10.14244/198271991339>
- Padilha, P. R. (2007). *Educar em todos os cantos: Reflexões e canções por uma educação intertranscultural*. Instituto Paulo Freire; Cortez.
- Platão. (1970). *Oeuvres complètes*. Gallimard.
- PORDATA-INE (2021, fevereiro 14). *População activa: Total e por grupo etário*. PORDATA - Base de Dados Portugal Contemporâneo. <https://www.pordata.pt/Portugal/Popula%c3%a7%c3%a3o+activa+total+e+por+grupo+et%c3%a1rio-29>
- Presidência do Conselho Europeu de Lisboa. (2020, março 23-24). *Conclusões da presidência*. European Parliament. [https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_pt.htm](https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_pt.htm)

- Reis, A. (2013). *Implicaciones tecnológicas y pedagógicas de las aulas virtuales síncronas en la enseñanza no presencial* [Tese de doutoramento, Universidade de Extremadura]. REDINED. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/133439>
- Robinson, C. (Ed.). (2017). *CONFINTEA VI mid-term review, 25-27 October 2017 Suwon, REPUBLIC of Korea: Report of the conference*. UNESCO Institute for Lifelong Learning. <https://uil.unesco.org/adult-education/confintea/conference-report-confintea-vi-mid-term-review-2017>
- Santaella, L. (2004). *Navegar no ciberespaço: O perfil do leitor imersivo*. Paulus.
- Schneiders, L. A. (2018). O método da sala de aula invertida (flipped classroom). UNIVATES. [https://www.univates.br/editora-univates/media/publicacoes/256/pdf\\_256.pdf](https://www.univates.br/editora-univates/media/publicacoes/256/pdf_256.pdf)
- Silva, M. (2003). *Educação online*. Loyola.
- Siqueira, L., & Wechsler, S. (2006). Motivação para a aprendizagem escolar: Possibilidade de medida. *Avaliação Psicológica*, 5(1), 21-31. <https://doi.org/10.20396/etd.v10in.esp..938>
- Teixeira, A. (1997). *Educação para a democracia*. UFRJ.
- Tsé, L. (1967). *Tao to king*. Relógio d'Água.
- UNESCO. (2012). *Declaração REA de Paris em 2012*. UNESCO.
- UNESCO. (2017). *Educação de adultos: Declaração de Hamburgo, agenda para o futuro*. UNESDOC Digital Lybrary. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116114\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116114_por)
- United Nations. (2015). *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development*. United Nations.

