

ENSINO ONLINE EM SITUAÇÃO DE EMERGÊNCIA: ANALISAR O PASSADO, PLANEAR O FUTURO

Neuza Pedro - IEULisboa



1. ANALISAR O PASSADO



2. PLANEAR O FUTURO



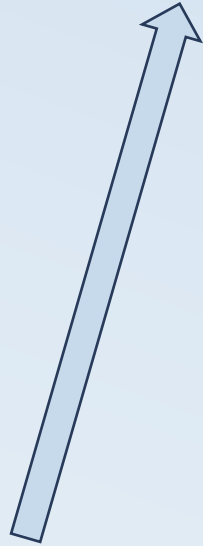
3. EM SÚMULA



- O que correu bem?
- O que correu mal?
- O que há a aprender?

1. Analisar o passado

Ensino Remoto de Emergência



- . **Furacão Katrina - New Orleans (2005)**

Emergency remote teaching (Hoover, Dopson & Drehabl, 2010)

- . **Sismo de Christchurch – Nova Zelândia (2011)**

Resilient blended learning (Mackey et al., 2012)

- . **Encerramento Universidades na Africa do Sul (2015-17)**

"the rushed efforts to "teach online" together with this highly charged context gave blended and online learning a bad name" (Czerniewicz, 2020)

1. O que fizemos não é EaD

Aviso:

O Ensino Remoto de Emergência apresenta-se como uma nova estirpe de Ensino a distância que poderá atuar como **agente infeccioso** de rápida propagação, sendo promotor de tolerância à baixa qualidade e amplificador de resistências à Educação Online!

Ensino Remoto de Emergência

- centrado no Ensino, na instrução
- alicerçado em tecnologia síncrona
- resposta a situação de crise:
 - rápido
 - temporário
 - correspondente a requisitos mínimos

1. O que fizemos não é EaD

Ensino Remoto de Emergência

- desfocada dos objetivos de aprendizagem/competências, outcomes
- sem análise efetiva das aptidões do público-alvo
- sem planificação ou modelo orientador
- sem noções de Instructional design
- Avaliação de elevada tolerância à falta de qualidade

1. O que fizemos não é EaD

O que é FaD?

Formação a distância IEFP

“é um método de formação com reduzida intervenção presencial do formador, em que se recorre à utilização de materiais didáticos diversos, em suportes escrito, **áudio, vídeo, informático ou multimédia**, com vista não só à aquisição de conhecimentos como também à avaliação do progresso do formando.

(...) A formação à distância compreende uma componente de ensino-aprendizagem à distância com tutoria e uma componente presencial, materializado pela realização de sessões em locais específicos e com objetivos determinados. “

Regime jurídico EaD no Ensino superior

Artigo 3.º **Definições**

Entende -se por Ensino a distância, o ensino predominantemente ministrado com separação física entre os participantes no processo educativo, designadamente docentes e estudantes, em que:

- i) A interação e participação são tecnologicamente mediadas e apoiadas por equipas online de suporte académico e tecnológico;
- ii) O desenho curricular é orientado para a permitir o acesso sem limites de tempo e lugar aos conteúdos, processos e contextos de ensino e aprendizagem;
- iii) O modelo pedagógico é especialmente concebido para o ensino e a aprendizagem em ambientes virtuais.



2. Limitações no acesso a soluções tecnológicas de qualidade no sistema educativo e formativo nacional



3. Elevado comprometimento profissional docente

- Aumento do tempo envolvido na Formação Online
(x 1,5, x2, x3)
 - . tempo do professor
 - . tempo do aluno (ex. 30-50 minutos)
- Distribuição assimétrica do tempo para trabalho individual e em grupo (medido distintamente)

4. Mensuração inadequada do tempo online



5. Práticas formativas alicerçadas em excessiva diversidade e dispersão



6. Acelerador de desenvolvimento de competências digitais

2. PLANEAR O FUTURO





1. Há que trabalhar competências elementares para aprendizagem online por parte dos formandos/estudantes



1. Há que trabalhar competências elementares para aprendizagem online por parte dos formandos/estudantes

Competências do estudante online

1. Competências técnicas
2. Competências de literacia digital
3. Gestão de tempo
4. Autonomia e Independência
5. Automotivação
6. Persistência
7. Competências de comunicação
Leitura e escrita (online)

Auto-regulação da Aprendizagem

Auto-regulação da Aprendizagem

“não é uma característica fixa, um traço de personalidade, habilidade ou estado de desenvolvimento; antes é como um conjunto de processos específicos do contexto a que os alunos recorrem para promover a sua própria aprendizagem”

(Zimmerman, 2008)

Auto-regulação da Aprendizagem

Envolve:

- processos **cognitivos** (memorização, transferência, generalização)
- processos **metacognitivos** (conhecimento consciente dos próprios hábitos, métodos e estratégias de aprendizagem; planificação, monitorização e auto-avaliação)
- processos **motivacionais** (controlo das emoções, prazer vs frustração, direcionamento, persistência, valor da aprendizagem)
- Efeitos **comportamentais** (caráter voluntário da ação, controlo sobre elementos externos)



2. Há que investir no desenvolvimento de competências dos formadores/professores portugueses

E-formador/professor/tutor

“...envolve funções de planeamento do curso/ação de formação online, a (gestão da) sua implementação, a orientação dos estudantes/formandos, através do seu acompanhamento individual e personalizado ao longo de todo o ciclo formativo, a monitorização do processo de implementação do curso, e a avaliação das aprendizagens promovidas” (Pedro, 2017)

2. Há que investir no desenvolvimento de competências digitais dos formadores/professores portugueses

7 domínio de ação do E-formador/professor/tutor (Pedro, 2017)

- 1) Domínio do design
- 2) Domínio administrativo
- 3) Domínio técnico
- 4) Domínio didático-pedagógico
- 5) Domínio socioafetivo
- 6) Domínio social
- 7) Domínio aferidor

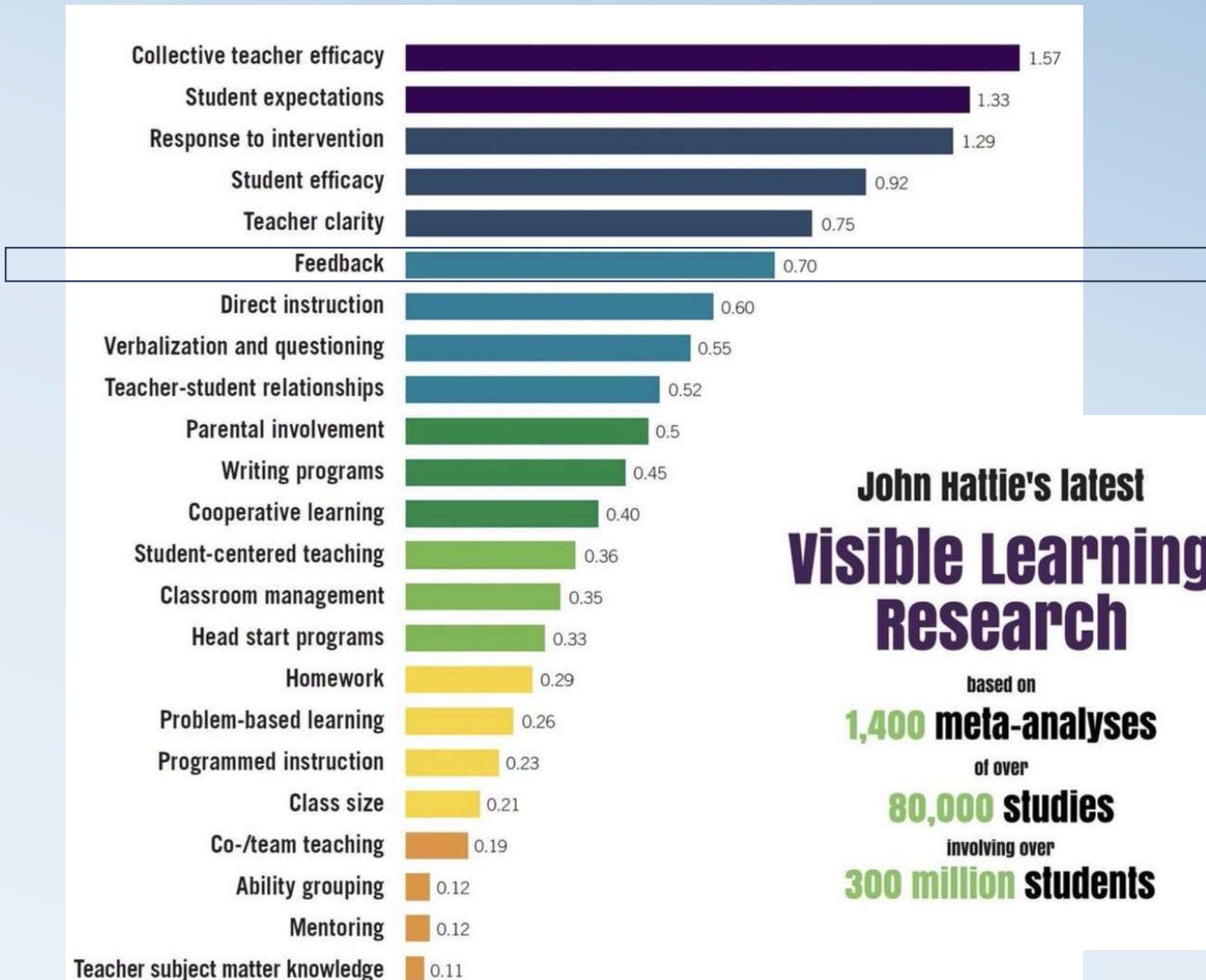
2. Há que investir no desenvolvimento de competências digitais dos formadores/professores portugueses

E-formador/professor/tutor

- 1) Domínio do design
- 2) Domínio administrativo
- 3) Domínio técnico
- 4) Domínio didático-pedagógico
- 5) Domínio socioafetivo
- 6) Domínio social
- 7) Domínio aferidor

Monitorização do desenvolvimento do curso;
Monitorização da participação e da realização das atividades;
Feedback regular ao desempenho dos estudantes

2. Há que investir no desenvolvimento de competências digitais dos formadores/professores portugueses



John Hattie's latest **Visible Learning Research**

based on
1,400 meta-analyses
of over
80,000 studies
involving over
300 million students



3. Há que procurar garantir a satisfação no trabalho online por parte de professores/formadores e estudantes/formandos

A **satisfação online** advém de experiências positivas de ensino e aprendizagem dos agentes envolvidos.

A satisfação docente e a satisfação dos estudantes online apresentam-se correlacionadas, sendo ambas codeterminantes do sucesso acadêmico dos estudantes e da qualidade global do curso (Almpanis, 2015).

Satisfação docente Online

O ensino online **intensifica a carga de trabalho** letivo (Allen, Seaman, Lederman, & Jaschik, 2012; Bolliger & Wasilik, 2009; Bruner, 2007; Claybon, 2008; McLean, 2006; Wingo, Ivankova, & Moss, 2017). **Requer mais tempo para:**

- desenvolver o conteúdo do curso e as atividades de aprendizagem
- seleccionar as estratégias instrucionais mais adequadas
- desenvolver mecanismos fiáveis de avaliação
- deter/atualizar conhecimentos técnicos e competências digitais
- comunicação digital (resposta aos pedidos regulares dos alunos)
- providenciar feedback efetivo e personalizado.

A estes fatores críticos, acresce o facto de se encontrar evidência da **falta de consciencialização dentro das instituições** da necessidade de apoio acrescido aos docentes online (Allen, Seaman, Lederman & Jaschik, 2012).

Importa criar condições institucionais de apoio para que maior satisfação seja proporcionada ao docente online.

A perspetiva dos estudantes

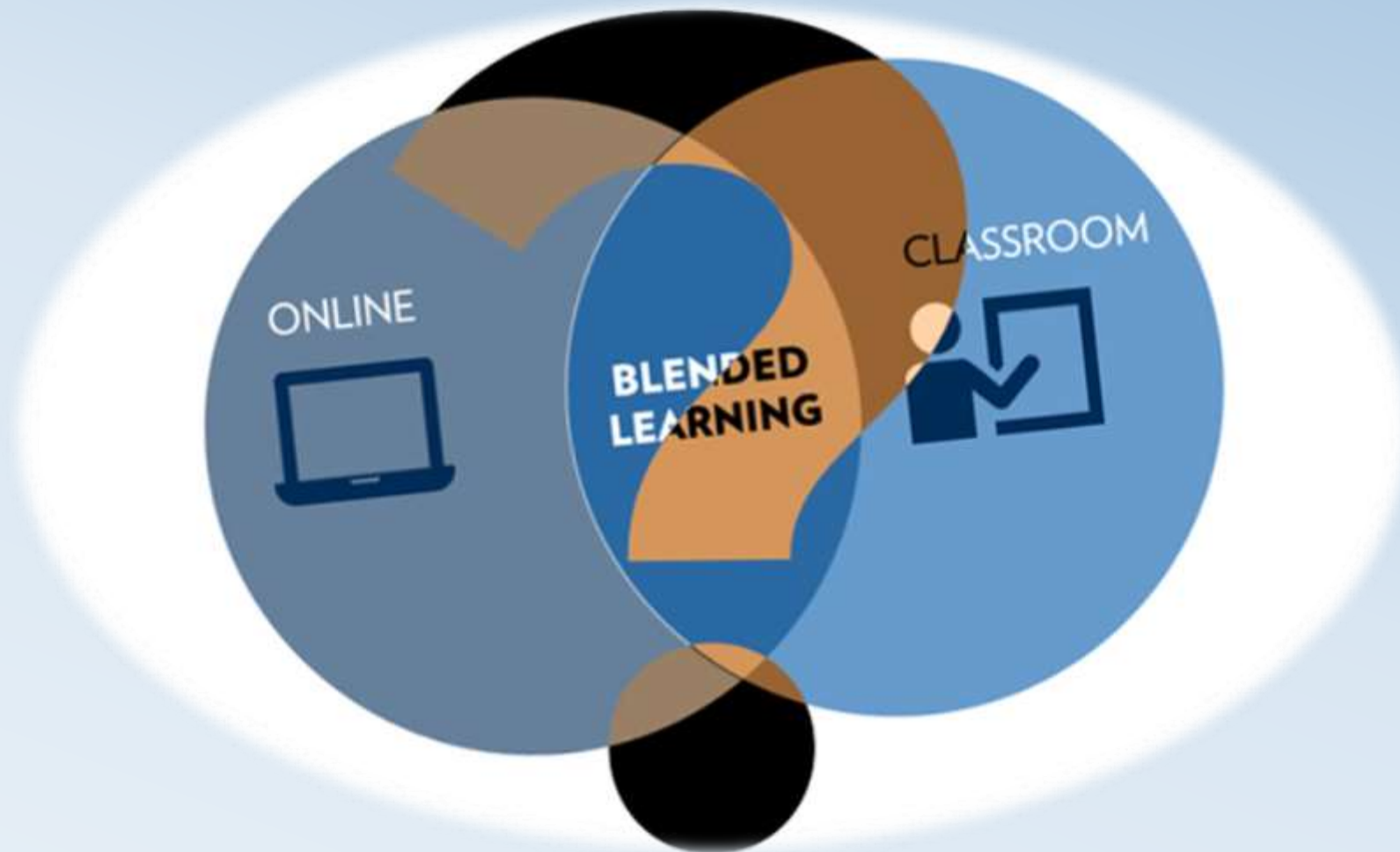
A literatura sobre a **satisfação dos estudantes** tem sinalizado recorrentemente **2 ideias fortes**:

- A satisfação do estudantes é um bom preditor de reduzida evasão e drop-out
- A satisfação do estudante é multifatorial; a maior parte dos fatores justificativos estão associados ao desempenho do professor:
 - . preparação científica e tecnológica do professor
 - . disponibilidade para com os estudantes
 - . capacidade de comunicação online
 - . regularidade do contato, tempo de resposta
 - . qualidade do **feedback**

(Bolliger & Martindale, 2004; Freeman & Urbaczewski, 2019; Marinakou, 2013; Moore & Kearsley, 1996; Palmer & Holt, 2009)



4. Há necessidade de se optar por soluções tecnológicas fiáveis, seguras, escaláveis, acessíveis e coletivamente seguidas

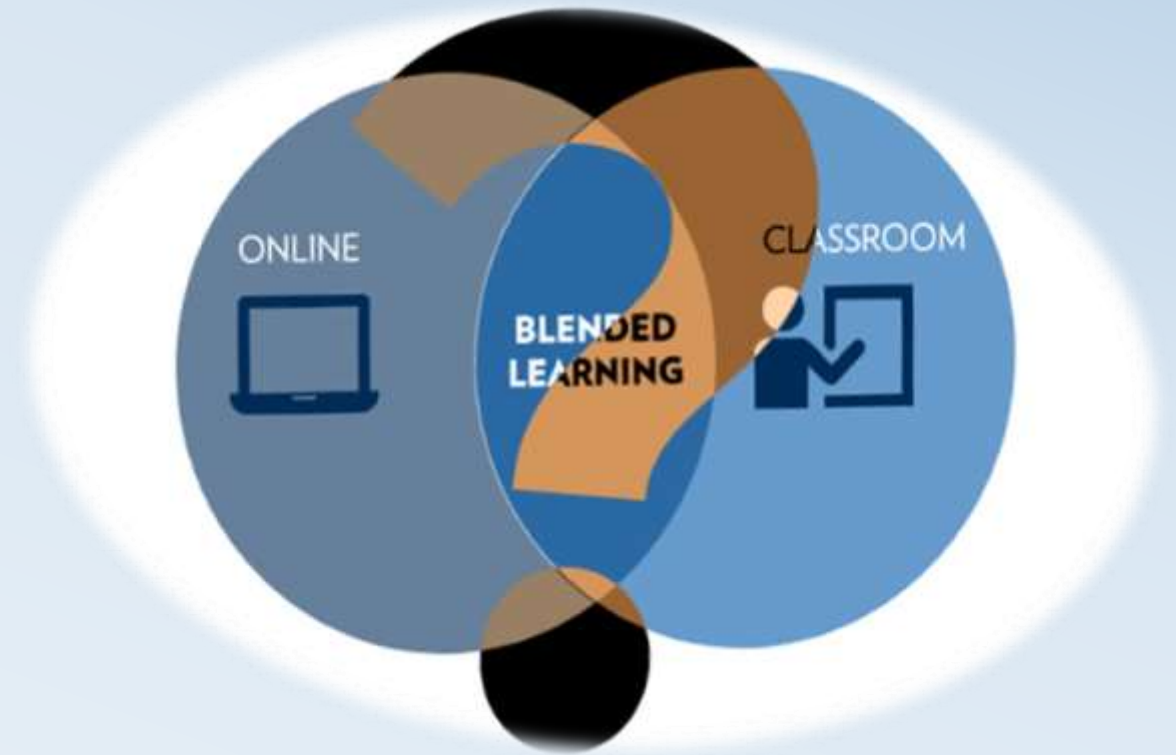


5. Há que conhecer, escolher e adoptar modelos de ensino-aprendizagem híbridos (presenciais + a distância)

- Ensino híbrido (teórico-conceitual + prático/técnico)

Presencial + online | Presencial e online

- Centrado no sucesso da Aprendizagem





6. Há que garantir que não é apenas o ensino-aprendizagem que adopta modelos híbridos de funcionamento mas que também o fazem as instituições

3. EM SÚMULA



Preparação dos formandos/estudantes

- Competências digitais
- Competências de auto-regulação da aprendizagem online
- Acesso a tecnologia
- Satisfação

Preparação dos formadores/professores

- Competências digitais
- Competências de e-tutoria/e-moderation
- Acesso a tecnologia
- Apoio institucional
- Satisfação

Preparação da experiência formativa/educativa

- Instructional Design
- Aprendizagem multimédia

Preparação das direções e das práticas institucionais

Em súmula

6 fatores institucionais relevantes:



Suporte técnico



Suporte ao desenvolvimento curricular



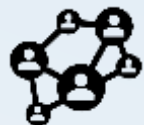
Cultura organizacional de valorização da educação online



Suporte à atividade docente online



Incentivos e reconhecimento da equipa docente



Serviços complementares de apoio à educação online

Referências

- Allen, I.E., Seaman, J., Lederman, D., & Jaschik, S., (2012). *Digital Faculty: Professor, teaching and technology*. Disponível em <http://www.insidehighered.com/news/survey/digital-faculty-professors-and-technology-2012>
- Almpanis, T. (2015). Staff development and institutional support for Technology Enhanced Learning in UK Universities. *The Electronic Journal of e-Learning*, 13 (5), 366-375.
- Beaudoin, M., Kurtz, G., Jung, I., Suzuki, K., & Grabowski, B. L. (2013). *Online learner competencies: Knowledge, skills, and attitudes for successful learning in online settings*. USA: Information Age Publishing.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2013/14). *The flipped classroom*. Disponível em <https://www.acsi.org/Documents/Professional%20Development/CSE17.3%20-%20Bergmann%20-%20The%20Flipped%20Classroom.pdf>
- Bollige, D. U., & Wasilik, O. (2009). Factors influencing faculty satisfaction with online teaching and learning in higher Education. *Distance Education*, 30 (1), 103–116. Doi: 10.1080/01587910902845949
- Bruner, J. (2007). Factors motivating and inhibiting faculty in offering their courses via distance education. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 10(2). Disponível em <http://www.westga.edu/~distance/ojdla/summer102/bruner102.Htm>
- Claybon, L. P. (2008). *A case study of burnout experiences of faculty who teach online graduate courses*. (Unpublished Dissertation). Disponível em <https://www.facultyfocus.com>
- Czerniewicz, L. (2020). *University shutdowns – What we learnt from 'going online'*. Disponível em <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20200325160338881>
- Dabbagh, N. (2007). The Online Learner: Characteristics and Pedagogical Implications. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 7(3), 217-226.
- Freeman, L., & Urbaczewski, A. (2019). Critical Success Factors for Online Education: Longitudinal Results on Program Satisfaction. Disponível em <https://aisel.aisnet.org/cais/vol44/iss1/30/>

Referências

- Hattie, J. (2018). *Hattie Ranking: 252 Influences And Effect Sizes Related To Student Achievement*. Disponível em <https://visible-learning.org/hattie-ranking-influences-effect-sizes-learning-achievement>.
- Hoover, D., & Dopson, S., & Dreobl, P. (2010). Working with Local, State and Federal Partners to Address Health Education Needs of Hurricane Katrina Evacuees in Houston: A CDC Case Study. *American Journal of Health Education*, 41, 124-126. doi: 10.1080/19325037.2010.10599136.
- Mackey, J., Gilmore, F., Dabner, N., Breeze, D., & Buckley, P. (2012). Blended learning for academic resilience in times of disaster or crisis. *Journal of Online Learning and Teaching*, 8(2), 122–135.
- Marinakou, E. (2013). *An investigation of factors that contribute to student satisfaction from online courses: the example of an online accounting course*. Disponível em <https://ieeexplore.ieee.org/document/6745585>
- Moore, M., & Kearsley, G. (1996). *Distance education: A systems view*. Belmont, CA: Wadsworth.
- McLean, J. (2006). Forgotten faculty: Stress and job satisfaction among distance educators. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 9(2). Retirado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.613.8532&rep=rep1&type=pdf>
- Palmer, S. R., & Holt, D. M. (2009). Examining student satisfaction with wholly online learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 25(2), 101–113. Doi: [10.1111/j.1365-2729.2008.00294.x](https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2008.00294.x)
- Pedro, N. (2017). Interação Online: O Papel do Tutor na Mediação da Aprendizagem e na Edificação de um Coletivo. In C. Porto & J. A. Moreira (Orgs.) *Educação no ciberespaço. Novas configurações, convergências e conexões* (pp. 107-116). Sergipe: Editora Universitária Tiradentes.
- Wingo, N. P., Ivankova, N. V., & Moss, J. A. (2017) Faculty perceptions about teaching online: exploring the literature using the technology acceptance model as an organizing framework. *Online Learning* 21(1), 15-35. doi: 10.10.24059/olj.v21i1.761
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183.

Grata pela atenção e participação

Neuza Pedro - IEULisboa
nspedro@ie.ulisboa.pt

