

Repositório ISCTE-IUL

Deposited in *Repositório ISCTE-IUL*:

2023-01-05

Deposited version:

Publisher Version

Peer-review status of attached file:

Peer-reviewed

Citation for published item:

Henriques, S., Moreira, J. & Goulão, M. F. (2019). Retratos do docente no ensino superior online: pedagogias e tecnologias. In Ana Isabel Ribeiro, Daniela Melaré Vieira Barros (Ed.), *Pedagogia e didática com as tecnologias digitais no ensino superior*. (pp. 11-20). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Further information on publisher's website:

10.14195/978-989-26-1716-9

Publisher's copyright statement:

This is the peer reviewed version of the following article: Henriques, S., Moreira, J. & Goulão, M. F. (2019). Retratos do docente no ensino superior online: pedagogias e tecnologias. In Ana Isabel Ribeiro, Daniela Melaré Vieira Barros (Ed.), *Pedagogia e didática com as tecnologias digitais no ensino superior*. (pp. 11-20). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra., which has been published in final form at <https://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-1716-9>. This article may be used for non-commercial purposes in accordance with the Publisher's Terms and Conditions for self-archiving.

Use policy

Creative Commons CC BY 4.0

The full-text may be used and/or reproduced, and given to third parties in any format or medium, without prior permission or charge, for personal research or study, educational, or not-for-profit purposes provided that:

- a full bibliographic reference is made to the original source
- a link is made to the metadata record in the Repository
- the full-text is not changed in any way

The full-text must not be sold in any format or medium without the formal permission of the copyright holders.

SUSANA HENRIQUES

Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL)/Centro de Investigação e Estudos em Sociologia (CIES-IUL) Universidade Aberta, Lisboa, Portugal

Susana.Henriques@uab.pt

J. ANTÓNIO MOREIRA

*Grupo de Políticas e Organizações Educativas e Dinâmicas Educacionais (GRUPOEDE)/
Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX (CEIS20), Universidade de Coimbra (UC)
Universidade Aberta, Lisboa, Portugal. LE@D.*

Jose.Moreira@uab.pt

MARIA DE FÁTIMA GOULÃO

Universidade Aberta, Lisboa, Portugal. LE@D.

Fatima.Goulao@uab.pt

RETRATOS DO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR ONLINE – PEDAGOGIAS E TECNOLOGIAS

Introdução

O desenvolvimento tecnológico, bem como as exigências da sociedade e do mercado de trabalho impelem para a mudança dos ambientes de aprendizagem. Estas mudanças passam pela redefinição de papéis, formas de interação e promoção do trabalho colaborativo e da aprendizagem em rede.

É, pois evidente que, o redimensionamento dos cenários educativos implica alterações e redefinição do papel e das funções do professor, de modo a adaptar-se às características deste tipo de ensino (Goulão, 2012; Baran, Correia, Thompson, 2011). Dito de outro modo, as modificações do contexto implicam alterações e redefinições do papel e das funções do professor, exigindo esforços de adaptação às características de um tipo de ensino ajustado aos ambientes digitais de aprendizagem.

Neste cenário, a ação docente situa-se ao nível da (i) planificação, (ii) dos recursos e (iii) da comunicação, sendo que o seu papel encontra eco no ensino, na socialização, na gestão e na integração das tecnologias (Goulão, 2012; Berger, 2001). A sua ação deve promover o desenvolvimento de estratégias que levem a uma aprendizagem ativa e autónoma dos estudantes, em ambientes colaborativos e de coaprendizagem na rede. Ou seja, o papel do e-professor em ambientes digitais é o de facilitador, orientando os estudantes através da complexidade de atividades de ensino e aprendizagem (Chang, Shen & Liu, 2014).

Este é o enquadramento em que professores e instituições de ensino superior se encontram, procurando formas de lidar com novos desafios e *novos* públicos. Por um lado, gerando maior capacidade de resposta àquilo que é a realidade dos estudantes (conetividade, rapidez, fluidez de espaços e de tempos); por outro lado, que essa resposta ajude a promover a aprendizagem ao longo da vida sem nunca descuidar a qualidade da educação no ensino superior.

Enfrentar estes desafios exige o reforço de competências e conhecimentos científicos, pedagógico-didáticos e tecnológicos, através de processos educativos destinados a melhorar e a desenvolver a qualidade profissional, recorrendo a modelos de formação que se coadunem com as dinâmicas pedagógicas da *web* social. É neste sentido que a Universidade Aberta (UAb) concebeu o *Curso de Formação para a Docência Online* (CFDO), especificamente voltado para o ensino superior. É a partir do perfil dos formandos que o frequentaram que discutimos os desafios que atualmente enfrenta o e-professor no ensino superior.

Aspetos metodológicos

Estando identificada a necessidade de formação dos professores do ensino superior para atuarem em contextos de educação aberta e em rede (Dias *et al.* 2015) a Universidade Aberta, única instituição de ensino superior público online, concebeu o Curso de Formação para a Docência Online. Este curso segue o Modelo Pedagógico Virtual® da Universidade

Aberta (Mendes, *et al.*, 2018; Pereira, *et. al.*, 2007) especificamente concebido para o ensino virtual, que se baseia nos princípios da interação, da aprendizagem centrada no estudante, da flexibilidade e da inclusão digital. Neste modelo o estudante é integrado numa comunidade de aprendizagem dispondo de acesso permanente a objetos de aprendizagem diversificados, e-atividades, debates e troca de experiências. Tendo como objetivo principal o desenvolvimento de competências fundamentais para a conceção e organização de cursos online, o curso proporciona aos estudantes a oportunidade de experimentar de forma orientada diversas plataformas e interfaces da web social.

O Curso de Formação para a Docência Online da Universidade Aberta dirige-se a professores do ensino superior e situa-se num paradigma referenciado pelas redes, pela pedagogia da participação e pelo uso de espaços informais online numa conceção inovadora de coaprendizagem. Este curso tem uma organização modular dos conteúdos, sendo constituído por quatro módulos, com duração total de 17 semanas de formação, incluindo o módulo inicial de ambientação online e tem 10 ECTS. De uma forma muito breve, o desenho curricular do curso integra:

- i) Módulo de ambientação online é introdutório e de socialização entre os estudantes. Com este pretende-se, por um lado, a familiarização dos estudantes com o ambiente de aprendizagem e com o modelo pedagógico da universidade e, por outro, a adaptação às características de um estudante *online*.
- ii) Módulo transversal de ferramentas acompanha o estudante durante todo o curso para o apoiar na exploração e utilização de *software*, aplicativos e outras interfaces da *web 2.0*.
- iii) *Literacia Digital*, os trabalhos têm por base as dinâmicas comunicacionais, de interação e colaboração *online* em contextos de ensino e aprendizagem caracterizados pela autonomia, flexibilidade e inclusão digital.
- iv) *Inovação e Pedagogias em Rede*, integram-se dois temas nucleares, *Pedagogias Emergentes* (centrado nas teorias de aprendizagem que suportam as abordagens pedagógicas baseadas na *web 2.0*) e *Aplica-*

ções Web e Tecnologias Interativas (onde se explora o potencial dos usos pedagógicos de algumas ferramentas de partilha da *web 2.0*, das redes sociais, dos recursos educacionais abertos).

- v) *Cenários Pedagógicos Online* inclui três temas: princípios para a conceção de cursos *online* (destacando alguns componentes e princípios fundamentais no desenho instrucional de cursos *online*); e-atividades (com enfoque na estrutura para uma formação *online* ativa e interativa, que atenda às diferenças nas formas de aprender dos estudantes); práticas de avaliação *online* (sistematiza os desafios, contextos e práticas de avaliação em ambientes virtuais de aprendizagem).
- vi) *Projeto* (organizado em torno dos eixos principais que estruturam um curso *online*: planeamento, conceção, desenho e desenvolvimento).

Cada um dos módulos que compõem a estrutura do curso foi desenhado pela equipa docente do curso (pertencente ao Departamento de Educação e Ensino a Distância da UAb), integrando diferentes saberes especializados na área da educação a distância aberta e em rede.

Neste momento o curso conta com 10 edições concluídas em instituições de ensino superior portuguesas e estrangeiras (Brasil, Cabo Verde, Moçambique). Como três destas edições tiveram uma versão compacta, consideramos nesta análise as 7 edições completas. Nestas houve 173 professores envolvidos, que constituem a base empírica para a apresentação e discussão de retratos do docente online, a partir da sua prestação ao longo do curso, mas também das suas reflexões publicadas nos e-portfólios, deixadas no espaço da coordenação ou partilhadas noutros momentos de interação.

Retratos do docente online – desafios pedagógicos e tecnológicos

Dos professores do ensino superior que frequentaram o Curso de Formação para a Docência Online (173 em 7 edições) nem todos participaram em todos os módulos ou desenvolveram todas as e-atividades, pelo que nem todos obtiveram o certificado final. E este é já um dado relevante que encontra pistas de explicação nos retratos do docente online.

Começando por uma breve caracterização encontramos uma maioria de mulheres (75%), com uma idade média de 42 anos. Cerca de 40% nunca havia frequentado um curso a distância e as principais motivações prendem-se precisamente com a atualização de conhecimentos e o reconhecimento da necessidade de adquirir competências para desenvolver estratégias de ensino e aprendizagem adequadas à implementação e dinamização de cursos ou unidades curriculares a distância ou híbridos. Neste sentido, o estudante foi também o construtor das suas aprendizagens, relacionando-as sempre com a sua experiência docente. Dito de outro modo, os participantes assumiam um duplo papel já que, ao mesmo tempo que se desenvolviam aprendizagens em cenários digitais, trabalhavam-se competências estratégicas para a docência nestes mesmos cenários (Dias & Gomes, 2004).

A partir da singularidade e riqueza de cada percurso, considerando a participação, mas também as reflexões e outros indicadores revelados em momentos de interação diversos, procuramos identificar pontos de tensão horizontais. Desta análise emergiram quatro retratos analiticamente diferenciados, mas interligados entre si, que apresentamos de seguida.

Literacia digital e elearning

Por um lado, as tecnologias estão cada vez mais presentes em todas as dimensões do quotidiano nas atuais sociedades em rede. Mas, por outro lado, encontram-se níveis de literacia tecnológica e digital mais baixos e até dificuldades de domínio instrumental das tecnologias mais acentuadas do que seria de esperar num grupo profissional altamente qualificado (docentes do ensino superior). Ao mesmo tempo, estas dificuldades coexistem com referências que salientam a necessidade de maior articulação com links de conteúdo diversificado, interação virtual em comunidades com recurso à exploração de recursos tecnológicos diferenciados e feedback regular (Henriques, Moreira, Barros & Goulão, 2017).

Estes aspetos evidenciam a heterogeneidade do grupo de frequentadores do curso também no que se refere ao domínio tecnológico e vai ao encontro de Siemens (2004) quando defende que as complexidades das redes estão

a provocar profundas alterações nos processos e experiências de ensino e aprendizagem. Efetivamente é possível encontrar uma correlação direta entre os níveis de literacia tecnológica e a disponibilidade para desenvolver estratégias de ensino a distância (Gomes, *et al.*, 2011).

Gestão do tempo e flexibilidade

A conciliação entre as tarefas profissionais, a vida familiar e outras rotinas e dimensões da vida quotidiana e pessoal com as exigências do curso implica uma gestão do tempo particularmente cuidada. Trata-se de um desafio que se coloca para todos os intervenientes no processo de ensino e aprendizagem – estudantes e docentes. Efetivamente trata-se de uma questão central na teoria e investigação em educação a distância (Hasan & Lasser, 2010; Henriques & Seabra, 2012).

Relacionada com a gestão do tempo encontra-se, quer a flexibilidade dos conteúdos, que são ajustados em cada edição às características dos estudantes. Mas também dos tempos de interação, colaboração e das e-atividades de ensino e aprendizagem, já que se trata de um curso totalmente a distância e assíncrono tal como definido no modelo pedagógico virtual® da UAb (Mendes, *et al.*, 2018; Pereira *et al.*, 2007).

Partilha e colaboração

A interação entre professores em contextos de formação assume especial relevância e dá um contributo positivo, na medida em que é através da partilha e colaboração que se potenciam as dinâmicas de desenvolvimento profissional e científico (Anderson, 2008). No entanto, a cultura colaborativa não parece encontrar-se ainda naturalizada entre os docentes do ensino superior e os motivos poderão estar relacionados com falta de formação, com o clima das instituições de ensino superior, com dificuldades na partilha e nas relações interpessoais (Henriques, Gaspar & Massano, 2017).

Ainda assim, o CFDO assenta em processos contínuos radicados na reflexão sobre as práticas de ensino e aprendizagem em que os professores se

apoiam e inspiram. Destas dinâmicas tem vindo a resultar a criação de redes de conhecimento e trabalho colaborativo, o desenvolvimento de processos facilitadores das aprendizagens, com implicações na sustentabilidade organizacional das instituições de ensino superior envolvidas (Moreira, Henriques, Goulão & Barros, 2017).

Gestão e inovação

A atenção à inovação passa por proporcionar ferramentas e recursos de aprendizagem, criar ambientes apelativos ao conhecimento, gerar novas parcerias de aprendizagem, antecipar cenários de inovação para gerar mudança. E experimentar continuamente, aceitando que o erro é uma oportunidade de aprendizagem e integrando os contributos dos vários intervenientes (Collins & Porras, 2002). Entendemos, assim, a inovação como a procura de soluções críticas e criativas de problemas na perspetiva da adaptação ao futuro. Nesta linha, formar docentes para a criação de cursos online e para o exercício da docência no ensino superior online implica o desenvolvimento de competências tendo em vista um professor reflexivo e crítico, questionador da finalidade e do conteúdo do ensino e da sua prática, produtor de novo conhecimento que contribui para a renovação pedagógica, na sala de aula virtual e na transformação dos seus pares (Moreira, Henriques, Goulão & Barros, 2017).

A falta de regulação pública do ensino a distância tem implicações nas conceções sobre este regime de ensino a vários níveis. Um destes níveis é o da gestão, na medida em que nas instituições de ensino superior tradicionais se verifica uma grande diversidade de conceções e um conjunto de práticas pouco sustentadas do ponto de vista pedagógico e científico (Dias, *et al.*, 2015). Daqui resultam dificuldades de enquadramento e organização do serviço docente online e da sua articulação com o presencial. Outra das implicações prende-se com a imagem associada à educação a distância, que tende a ser desvalorizada face ao ensino tradicional, presencial (Santilli & Beck, 2005; Allen & Seaman, 2011).

A capacidade de adaptação à mudança assume-se como fator crítico nesta transformação do sentimento de ameaça e na criação de estratégias inovado-

ras de ensino e aprendizagem em cenários digitais, que promovam formas de combinação entre o ensino presencial e a distância.

Reflexões finais

Este retrato proporcionou maior visibilidade aos pontos críticos que impactam nos processos de mudança e adaptação dos docentes do ensino superior em cenários digitais. Em alguns casos mais extremos, estes atores vão mesmo ficando alojados em ‘bolsas de resistência’ que se traduz na ausência de participação na dinâmica do curso.

Em termos gerais, literacia digital e elearning, gestão do tempo e flexibilidade, partilha e colaboração, gestão e inovação revelam os contrastes entre oportunidade e ameaça face à necessidade constante de atualização de conhecimentos, não já apenas os científicos, mas os pedagógicos e os tecnológicos. De referir que a cada edição do curso são introduzidas novas tecnologias e atualizadas as abordagens pedagógicas. Ou seja, há uma atenção constante à inovação e à investigação como suporte da inovação.

Nesta lógica, a identificação e sistematização de pontos críticos permite destacar (em jeito de síntese) dois eixos de reflexão:

- Os contributos das novas tecnologias, das novas pedagogias e de novas formas de comunicação concorrem para a emergência de novos modelos de educação e aprendizagem em rede. Nestes modelos emergentes exigem-se novos comportamentos a professores e estudantes centrados na valorização da partilha e na criação do novo conhecimento. Deste modo, a colaboração interpares revela-se particularmente eficaz na criação de experiências de conhecimento significativas.
- A concretização da regulação da educação a distância em rede em Portugal, particularmente no ensino superior, parece difícil de prever. As diferentes culturas universitárias, nacionais e europeias, têm vindo progressivamente a apropriar-se da ideia de que a universidade é um nó na rede global para a produção, reprodução e preservação do conhecimento e não mais um centro autónomo para a produção e transmis-

são de conhecimento (Teixeira, 2012). Neste cenário concordamos com Teixeira (2012) ao defender que a partilha em rede de recursos permite efetivamente escalar a inovação e, conseqüentemente fomentá-la.

Referências bibliográficas

- ALLEN, I. E. & Seaman, J. (2011). *Going the Distance: Online Education in United States*. Bason Survey Research Group
- ANDERSON, T. (2008). Toward a Theory for Online Learning. In T. Anderson, *The Theory and Practice of Online Learning* (pp.33-60). Edmonton: AU Press
- BARAN, E., Correia, A. P. & Thompson, A. (2011). Transforming online teaching practice: critical analysis of the literature on the roles and competences of online teachers, *Distance Education*, 32(3), 421-439
- COLLINS, J. C.& Porras, J. I. (2002). *Built to last: successful habits of visionary companies*. New York: HarperBusiness Essentials
- BERGER, Z. L. (2001). *New roles for learners and teachers in online education*. Acedido em https://www.researchgate.net/publication/254272008_NEW_ROLES_FOR_LEARNERS_AND_TEACHERS_IN_ONLINE_HIGHER_EDUCATION
- CHANG, C.; Shen, H-Y. & Liu, E. Z-F. (2014). University faculty's perspectives on the roles of e-instructors and their online instruction practices. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 15(3), 72-92
- DIAS, P.; Caeiro, D.; Aires, L.; Moreira, D.; Goulão, F.; Henriques, S.; Moreira, J. A. & Nunes, C. (2015). *Educação a Distância e eLearning no Ensino Superior Público*. Lisboa: UAb – Observatório da Qualidade do Ensino a Distância e eLearning. Acedido em https://www2.uab.pt/producao/eBooksArea/PCIEO/EaD_e_eLearning_N1.pdf
- DIAS, A.; Dias, P. & Gomes, M. J. (2004). eLearning para e-formadores: formação de docentes universitários, *Atas da Conferência eLES'04 – eLearning no Ensino*, Aveiro: Universidade de Aveiro. Acedido em https://www.researchgate.net/publication/277039142_E-learning_para_e-formadores_formacao_de_docentes_universitarios
- GOMES, M. J.; Coutinho, C.; Guimarães, F.; Casa-Nova, M. J. & Caires, S. (2011). Educação a Distância e e-learning na Universidade do Minho: Análise das Perceções, Conceções e Práticas Docentes do Instituto de Educação. *Libro de Atas do XI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*, 2177-2190, Corunha: Universidade da Corunha

- GOULÃO, M. F. (2012). Ensinar e aprender em ambientes online: Alterações e continuidades na(s) prática(s) docente(s), In Moreira, J. A. & Monteiro, A. (Orgs.) *Ensinar e aprender online com tecnologias digitais* (pp.15-30). Porto: Porto Editora
- HASAN, A.& Laaser, W. (2010). Higher Education Distance Learning in Portugal - State of the Art and Current Policy Issues. *European Journal of Open, Distance and E-Learning*, (1). Acedido em http://www.eurodl.org/materials/contrib/2010/Abrar_Laaser.pdf
- HENRIQUES, S; Gaspar, I. & Massano, L. (2017). O contributo da supervisão para o desenvolvimento profissional do docente online, In *Atas do II Seminário Internacional – Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano*, Porto: Universidade Católica (no prelo)
- HENRIQUES, S.; Moreira, J. A.; Barros, D. M. & Goulão, M. F., (2017). Respondendo aos desafios formativos da era digital: o Curso de Formação para a Docência Online. In P. Dias; D. Moreira & A. Quintas-Mendes (Coords.), *Novos olhares para os cenários e práticas da educação digital* (pp.148-178), Lisboa: UAb
- HENRIQUES, S. & Seabra, F. (2012). Ensino Superior em regime de *e-learning* – impactos na organização do trabalho docente, In C. Leite; M. Zabalza (Coords.), *Ensino Superior: inovação e qualidade na docência* (pp.1153-1169), Porto: Universidade do Porto.
- MENDES, A., Bastos, G., Amante, L., Aires, L. L., Cardoso, T. (2018). *Modelo Pedagógico Virtual. Cenários de Desenvolvimento*. Lisboa: Universidade Aberta.
- MOREIRA, J. A.; Henriques, S.; Goulão, M. F. & Barros, D. (2017). Digital Learning in Higher Education: A Training Course for Teaching Online – Universidade Aberta, Portugal. *Open Praxis*, 9(2), 253-263. Acedido em <http://openpraxis.org/index.php/OpenPraxis/article/view/539>
- PEREIRA, A.; Quintas Mendes, A.; Morgado, L.; Amante, L. & Bidarra, J. (2007). *Modelo Pedagógico Virtual da Universidade Aberta*, Lisboa: Universidade Aberta
- SANTILLI, S. & Beck, V. (2005). Graduate Faculty Perceptions of Online Teaching, *Quarterly Review of Distance Education*, 6(2), 155-160
- SIEMENS, G. (2004). *Connectivism: A learning theory for the digital age*. Acedido em <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>
- TEIXEIRA, A. (2012). Desconstruindo a universidade: Modelos universitários emergentes mais abertos, flexíveis e sustentáveis, *Revista de Educación a Distancia*, 32, 1-13. Acedido em <http://www.um.es/ead/red/32>