

# Ensino Superior

Inovação e qualidade na docência



Carlinda Leite e Miguel Zabalza (Coords.)

## Ficha Técnica

Título da obra	Ensino Superior: Inovação e qualidade na docência
Coordenação	Carlinda Leite e Miguel Zabalza
Design da obra, coordenação editorial e revisão	Ana Caldas, Sara Pinheiro e Ana Sofia Faustino
Edição	CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas
ISBN	978-989-8471-05-5
Data de edição	Julho 2012
Depósito legal	347308/12
Comissão Científica	Afonso Pinhão Ferreira, Albertina Lima Oliveira, Alicia Rivera Morales, Amélia Lopes, Américo Peres, Amparo Martines March, Ana Mouraz, Antonio Bolivar, António Magalhães, Ariana Cosme, Aurélio Villa, Bento Silva, Carles Monereo, Carlos Moya, Carolina Silva Sousa, Cleoni Fernandes, Corália Vicente, Cristina Rinaudo, Danilo Donolo, Elisa Lucarelli, Elisabete Ferreira, Fátima Pereira, Fátima Vieira, Felipe Trillo, Fernando Remião, Flávia Vieira, Gisela Velez, Helena C. Araújo, Jesus Maria Sousa, Joan Mateo, Joan Rué, Jorge Bento, José Alberto Correia, José António Ramalheira Corujo Vaz, José Augusto Pacheco, José Brites Ferreira, José Caldas, José Carlos Morgado, José Manuel Martins Ferreira, José Maria Maiquez, Kátia Ramos, Liliana Sanjurjo, Luísa Neto, Manuela Esteves, Maria Amélia Ferreira, Maria do Rosário Pinto, Maria Isabel Cunha, Maria Teresa Fonseca, Marília Morosini, Mario de Miguel Diaz, Miguel Valero, Nilza Costa, Pedro Moreira, Pedro Teixeira, Preciosa Fernandes, Rui Alves, Rui Trindade, Sebastian Rodríguez Espinar, Uldarico Malaspina, Valeska Fortes de Oliveira
Capa	Manuel Francisco Costa
Contactos	CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto Rua Alfredo Allen, 4200-135 Porto, Portugal Tel. +351 220 400 615   Fax. +351 226 079 726   <a href="mailto:ciie@fpce.up.pt">ciie@fpce.up.pt</a>

**Nota:** O conteúdo dos textos reunidos nesta obra é da total responsabilidade dos seus autores.

## Índice

<b>Prefácio.....</b>	<b>3</b>
<b>Claros y oscuros del Espacio Europeo de Educación Superior como innovación educativa,</b> <i>Juan M. Escudero Muñoz.....</i>	<b>5</b>
<b>Gestão da qualidade e inovação no Ensino Superior .....</b>	<b>35</b>
¿El objetivo de los sistemas de garantía de calidad es mejorar la calidad de los estudios universitarios? Aseguramiento y mejora de la calidad, <i>Javier Paricio Royo .....</i>	<b>36</b>
<b>Investigação: Qualidade e inovação no Ensino Superior.....</b>	<b>51</b>
Do conhecimento científico sobre o ensino superior ao desenvolvimento de competências pedagógicas dos seus docentes, <i>Manuela Esteves.....</i>	<b>52</b>
Prácticas innovadoras y el lugar de los pedagogos en la universidad: enseñanza, formación, intervención e investigación, <i>Elisa Lucarelli.....</i>	<b>64</b>
Investigação sobre os processos de avaliação da aprendizagem perspetivando o contributo dos seus atores para um incremento da qualidade no ensino superior, <i>Manuel Firmino Torres .....</i>	<b>75</b>
<b>Diálogos entre académicos.....</b>	<b>90</b>
1. A docência e o processo de Bolonha / A docência no quadro do processo de Bolonha/ La enseñanza y el proceso de Bolonia /La enseñanza en el marco del proceso de Bolonia.....	<b>91</b>
2. Aprendizagens em cenários virtuais / Aprendizaje en escenarios virtuales .....	<b>280</b>
3. O lugar da investigação no ensino-aprendizagem / El papel de la investigación en la enseñanza y el aprendizaje .....	<b>360</b>
4. Avaliação das aprendizagens / La evaluación del aprendizaje .....	<b>404</b>
5. Avaliação da qualidade da docência / Evaluación de la calidad de la enseñanza .....	<b>551</b>
6. A formação de professores para/do Ensino Superior / Formación del profesorado para/de la Enseñanza Superior .....	<b>641</b>
8. Modos de trabalho pedagógico no Ensino Superior / Modos de trabajo pedagógico en la Enseñanza Superior .....	<b>779</b>
9. Gestão organizacional e docência / Gestión organizacional y docencia .....	<b>1326</b>
10. Políticas públicas e docência no Ensino Superior / Políticas públicas y docencia en la Enseñanza Superior .....	<b>1397</b>
<b>Textos académicos .....</b>	<b>1588</b>

1. A docência e o processo de Bolonha / A docência no quadro do processo de Bolonha/ La enseñanza y el proceso de Bolonia /La enseñanza en el marco del proceso de Bolonia.....	1589
2. Aprendizagens em cenários virtuais / Aprendizaje en escenarios virtuales .....	1829
3. O lugar da investigação no ensino-aprendizagem / El papel de la investigación en la enseñanza y el aprendizaje .....	2936
4. Avaliação das aprendizagens / La evaluación del aprendizaje.....	3517
5. Avaliação da qualidade da docência / Evaluación de la calidad de la enseñanza .....	4182
6. A formação de professores para/do Ensino Superior / Formación del profesorado para/de la Enseñanza Superior .....	4512
7. A democratização no Ensino Superior / Democratización de la Enseñanza Superior.....	6448
8. Modos de trabalho pedagógico no Ensino Superior / Modos de trabajo pedagógico en la Enseñanza Superior .....	6968
9. Gestão organizacional e docência / Gestión organizacional y docencia .....	8724
10. Políticas públicas e docência no Ensino Superior / Políticas públicas y docencia en la Enseñanza Superior .....	9054

- Machado, Lucília R. S. (2006). Ensino médio e técnico com currículos integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. In Brasil. *Ensino Médio integrado à educação profissional: Integrar para que?* Brasília: Ministério de Educação, Secretaria de Educação Básica.
- Morin, E. (2002). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. (6ª ed.). São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco.
- Pinar, William F. (2007). *O que é a teoria do currículo?* Porto: Porto Editora.
- Ramos, Marise N. (2005). Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta, & Marise Ramos (Orgs), *Ensino médio integrado: Concepções e contradições*. São Paulo: Cortez.
- Santomé, Jurjo T. (1998). *Globalização e interdisciplinaridade: O currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Santos, Boaventura de S. (1995). *Pela Mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez.
- Santos, Maria Eduarda do N. dos (2002). Aprender a pensar através de “reinvenções” curriculares – da aprendizagem conceptual à preparação para o exercício da cidadania. In Dalva E. Rosa, Gonçalves & Vanilton Camilo de Souza (Orgs), *Didática e práticas de ensino: Interfaces com diferentes saberes formativos*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Silva, Josenilda Maria M. da (2009). A Curricularização da diversidade. In Adelaide Dias, Charlton José Machado, & Maria Lúcia Nunes (Orgs), *Educação, Direitos Humanos e Inclusão: Currículo, formação docente e diversidades socioculturais*. João Pessoa, Editora Univ.

#### 8.7.4.

##### **Título:**

**Ensino superior em regime de e-learning – impactos ao nível da organização do trabalho docente**

##### **Autor/a (es/as):**

Seabra, Filipa Barreto de [Universidade Aberta, Le@d]

Henriques, Susana [Universidade Aberta, Le@d, Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL), CIES-IUL]

## Resumo:

O processo de Bolonha tem trazido ao debate e à prática no ensino superior questões como o foco no e-learning, a aplicação de novas metodologias de ensino e aprendizagem, designadamente a aprendizagem a distância, a aprendizagem ativa, a aprendizagem cooperativa, a aprendizagem baseada na solução de problemas entre outras que configuram um novo paradigma centrado no estudante e a dimensão social do ensino superior, que, em Portugal, se debruça em particular sobre os adultos e os estudantes de baixo estatuto socioeconómico como públicos sub-representados (Eurydice, 2010). De forma plenamente integrada neste contexto traçado, o ensino a distância em modalidade e-learning tem vindo a ganhar expressão no panorama Português, onde se destaca a Universidade Aberta. Esta tem como público alvo claramente demarcado os cidadãos falantes de língua portuguesa maiores de 23 anos e/ou trabalhadores. A especificidade da modalidade de ensino e do público alvo determinaram a elaboração de um modelo pedagógico virtual (Pereira, Quintas-Mendes, Morgado, Amante & Bidarra, 2007) informado por quatro eixos fundamentais: a aprendizagem centrada no estudante, o primado da flexibilidade, o primado da interação e o primado da inclusão digital (Despacho n.º 8119/2010, p. 25170). Estas características, de entre as quais destacamos a flexibilidade inerente ao processo de ensino-aprendizagem têm impactos ao nível do espaço e tempo em que se desenvolve o trabalho docente, e consequentemente ao nível da gestão do tempo levada a cabo pelos professores. Propomo-nos, neste simpósio, e recorrendo a um levantamento exploratório e qualitativo das experiências e formas de trabalho docente de professores da Universidade Aberta, questionar-nos sobre estes impactos.

## Introdução:

Partimos de uma reflexão acerca da função de professor, para depois nos determos sobre os aspetos específicos do ensino superior, e, por fim, sobre os reptos que são lançados ao docente de ensino superior pela modalidade de e-learning.

Diz-nos Roldão (2007) que, muito embora a profissão docente seja uma construção histórica e como tal sujeita a diferentes construções e elaborações, o “caracterizador distintivo do docente, relativamente permanente ao longo do tempo, embora contextualizado de diferentes formas, é a *ação de ensinar*”. As próprias formas de entender o ensino e a aprendizagem têm sido sujeitas a uma profunda alteração, deixando de fazer sentido a ideia de ensinar apenas como um processo de transmissão, e emergindo a ideia de mediação entre um conhecimento/currículo e um aprendiz.

A afirmação da profissionalidade docente, tem vindo a ocorrer por duas vias: uma extrínseca, a que se associa a institucionalização da escola que permitiu a identificação social do professor como um profissional com um perfil determinado; outra intrínseca, associado ao

desenvolvimento de um conhecimento profissional próprio e, conseqüentemente, a um percurso formativo específico; o caminho da profissionalidade associa-se à ideia de autonomia e ao percurso da sua progressiva construção. Este processo, ao invés de linear, tem sido caracterizado por lutas e conflitos (Nóvoa, 1995 in Roldão, 2007).

Roldão (Idem) reforça a importância do conhecimento específico associado à profissão para fundamentar o seu estatuto. O Decreto-lei n.º 205/2009, através do qual se fez a revisão do estatuto da carreira docente do ensino universitário, teve como uma das suas implicações a exigência do grau de Doutor como requisito de admissão à referida carreira, elevando assim o nível de conhecimento científico tido como essencial ao cumprimento desta função. O conhecimento profissional associado ao ato de ensinar, enquanto constitutivo da função de professor, continua, no entanto, quando associado a este grau, relevado para um plano secundário. De facto, nenhuma especialização em termos pedagógicos é exigida ao docente do ensino superior ou politécnico, parecendo assumir-se que a especialização em termos científicos substituiu essa especialização.

De resto, o forte paralelismo entre as carreiras docente e de investigação ao nível superior revela uma vez mais este pendor para a investigação e o conhecimento científico, em detrimento de um conhecimento profissional docente especializado. O período experimental com que se inicia esta função cumprirá, eventualmente, a função de selecção daqueles que menos se adequem à docência neste contexto, muito embora não contemple um lado formativo ou de prática supervisionada.

São consideradas funções do docente universitário “a) Realizar actividades de investigação científica, de criação cultural ou de desenvolvimento tecnológico; b) Prestar o serviço docente que lhes for distribuído e acompanhar e orientar os estudantes; c) Participar em tarefas de extensão universitária, de divulgação científica e de valorização económica e social do conhecimento; d) Participar na gestão das respectivas instituições universitárias; e) Participar em outras tarefas distribuídas pelos órgãos de gestão competentes e que se incluam no âmbito da actividade de docente universitário” (Decreto-Lei n.º 205/2009, Artigo 4.º) – a precedência conferida às actividades de investigação poderá ser sugerida pela ordem de redacção das alíneas supracitadas.

Pinto (2008: 113) salienta esta dualidade, quando afirma que “Da coexistência de actividades de investigação e de ensino, com sobrevalorização das primeiras, emerge uma nova tensão que condiciona a progressão na carreira docente. A atribuição de pesos diferentes às duas principais funções do professor de ensino superior (investigar e ensinar) implica que o prestígio profissional dos docentes decorra, quase exclusivamente, da actividade de investigação e de produção científica e que a dedicação à investigação determine o acesso à estabilidade

profissional, muitas vezes em detrimento da actividade docente”. Não negamos, evidentemente, as virtualidades deste modelo, que associa a construção de conhecimento ao seu ensino, e possibilita o envolvimento dos estudantes, eles mesmos, em processos de investigação desde os primeiros anos do seu percurso académico, muito embora reconheçamos que contribuiu para favorecer uma identidade profissional mais associada à investigação do que ao ensino.

O processo de Bolonha tem trazido ao debate e à prática no ensino superior questões como o foco no e-learning, a aplicação de novas metodologias de ensino e aprendizagem, designadamente a aprendizagem a distância, a aprendizagem ativa, a aprendizagem cooperativa, a aprendizagem baseada na solução de problemas entre outras que configuram um novo paradigma centrado no estudante, e a dimensão social do ensino superior, que, em Portugal, se debruça em particular sobre os adultos e os estudantes de baixo estatuto socioeconómico como públicos sub-representados (Eurydice, 2010).

No contexto de um conjunto de mudanças que têm atravessado o ensino superior, designadamente em resposta à massificação dos públicos que a ele acedem, a par da necessidade de viabilização económica destas instituições, as competências pedagógicas dos docentes universitários têm assumido uma relevância crescente, a qual é ainda acentuada pela autonomia científica e pedagógica dos docentes do ensino superior (Idem), que os leva a tomar de forma relativamente independente um conjunto alargado de decisões não apenas pedagógicas, como também curriculares.

É assim que defendemos que a docência no ensino superior requer tanto – ou mais – que a docência a outros níveis de ensino, o domínio de um conjunto de competências profissionais associadas a um saber pedagógico. Este enfoque no ensino e a tensão já referida entre ensino e investigação, poderão levantar constrangimentos a nível da gestão do tempo por parte destes profissionais. Bazzo (2008) numa investigação realizada no Brasil, encontrou evidências da valorização da investigação, e de um sentimento de *publish or perish*, que levaram em alguns casos a dificuldades e dúvidas no que concerne à gestão do tempo entre estas atividades.

### **A docência no ensino superior em modalidade de e-learning - o caso da Universidade Aberta**

A atividade docente no contexto do ensino a distância tem sido caracterizada, na sequência de modelos industriais que a pautaram, pela difusão de responsabilidades entre “o autor dos conteúdos científicos, o tecnólogo educativo, os *designers* e o tutor, que no final de toda esta cadeia, interage com o estudante” (Morgado, 2003: 77). Uma das críticas à docência a distância, radicada nesta mesma visão, relaciona-se com a ideia de que a interação entre professor e aluno é mínima, sendo o material que verdadeiramente ensina e a presença de um tutor relativamente

redundante. O ensino a distância online permite mitigar essa crítica, na medida em que a mediação tecnológica possibilita um conjunto de interações sociais.

Garrison, Anderson e Archer (2000, in Anderson, 2004) propuseram um modelo de aprendizagem online, designado como modelo de comunidade de aprendizagem, que se suporta em 3 pilares – a presença de conteúdo, a presença social e a presença de ensino. Relativamente à presença de ensino, existem três papéis fundamentais que devem ser desempenhados por um professor eficaz, nesta modalidade; são eles a) o *design* e organização da experiência de aprendizagem, b) a dinamização de atividades que promovem a interação entre os estudantes, estes e o professor e estes e o conteúdo; c) a moderação e intervenção direta e d) a avaliação e creditação da aprendizagem (Anderson, 2004). Entende-se assim que “a aprendizagem e o ensino num ambiente online, em muitos aspetos, sejam semelhantes ao ensino e à aprendizagem em outros contextos formais (...) No entanto, o efeito de um meio online dá origem a um ambiente único de ensino e aprendizagem. O aspeto mais saliente deste contexto é a capacidade de mudar o tempo e o espaço da interação educacional”<sup>54</sup> (Idem, 273).

No ensino a distância um dos papéis mais relevantes que o professor é chamado a desempenhar é o de “ajudar os estudantes a desenvolver-se enquanto aprendentes capazes de gerir o seu processo de aprendizagem” (Pereira, 2006: 50), no entanto, tem ainda funções de motivação, clarificação, definição do percurso de aprendizagem, instrução, treino, apoio, *feedback*, moderação e facilitação das interações, entre outras. O apoio ao estudante passa não apenas por um apoio cognitivo, mas também por um apoio numa vertente mais organizacional, que se relaciona com o aconselhamento e a gestão do tempo por parte do estudante, que é um dos aspetos críticos para o seu sucesso (Idem). Deste modo, “as competências necessárias ao professor alteram-se: em vez de se basearem na capacidade de organizar matérias e conteúdos, como na sala de aula tradicional, baseiam-se na capacidade de organizar o processo de aprendizagem de indivíduos ou grupos que terão que trabalhar autonomamente” (Petersen & Guldbandt, 2006: 55). O professor/tutor online, tem ainda, nos modelos centrados na aprendizagem colaborativa, a responsabilidade de “facilitar a criação de uma comunidade de aprendentes, assumindo um papel activo na dinamização das discussões, na manutenção de um espaço de interação informal, tornando-se visível sem dominar as interações, incentivando a participação dos alunos de modo contínuo e fornecendo apoio em casos de dificuldade ou confusão” (Pereira, Quintas-Mendes, Mota, Morgado e Lebres Aires, 2004: 202).

Para tal, os professores em contexto de e-learning necessitam de dominar um conjunto de competências, de entre as quais Petersen e Guldbandt (2006) destacam: a) a capacidade de desenvolver um currículo adequado e organizar os processos de aprendizagem; b) competências relativas aos diferentes papéis de ensino (dar *feedback*, motivar, treinar); e c) competências

---

<sup>54</sup> Tradução da autora.

relativas à avaliação e à reflexão. Concretizam ainda, dentro do apoio prestado ao estudante, a necessidade de orientar o seu estudo, designadamente ajudando-o a estruturar um horário de estudo, negociar tempos de trabalho sem interrupções familiares, e estabelecer prazos para diferentes tarefas, a par da necessidade acompanhar o progresso do estudante e contactar-lo em casos de inatividade mais prolongada.

Os vários contributos mobilizados sublinham a relevância do papel do professor na modalidade de e-learning, bem como a sua complexidade. De igual modo, quando Pereira (2006) ou Petersen e Guldbrandt (2006) alertam para o papel fulcral que a gestão do tempo representa para o estudante em e-learning, podem talvez sugerir a necessidade de igual gestão da parte do docente online.

De forma plenamente integrada neste contexto traçado, o ensino a distância em modalidade e-learning tem vindo a ganhar expressão no panorama Português, onde se destaca a Universidade Aberta. Esta tem como público-alvo claramente demarcado os cidadãos falantes de língua portuguesa maiores de 23 anos e/ou trabalhadores. A especificidade da modalidade de ensino e do público alvo determinaram a elaboração de um modelo pedagógico virtual (Pereira, Quintas-Mendes, Morgado, Amante & Bidarra, 2007) informado por quatro eixos fundamentais: a aprendizagem centrada no estudante, o primado da flexibilidade, o primado da interação e o primado da inclusão digital (Despacho n.º 8119/2010, p. 25170).

Estas características, de entre as quais destacamos a flexibilidade inerente ao processo de ensino-aprendizagem, na sequência do que referia Anderson (2004) sobre a alteração do espaço e do tempo do processo de ensino e aprendizagem, têm impactos ao nível do espaço e tempo em que se desenvolve o trabalho docente, e consequentemente ao nível da gestão do tempo levada a cabo pelos professores.

Marco Silva, numa comunicação realizada no mais recente Congresso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía (Setembro de 2011) referiu-se a um efeito de prolongamento do tempo letivo que acontecia em virtude desta flexibilidade de tempo e espaço. A nossa experiência, enquanto docentes do ensino superior em modalidade de e-learning reflete essa realidade – sente-se uma relativa difusão das fronteiras do tempo profissional e pessoal, e do espaço profissional e pessoal. O trabalho docente – acessível onde quer que haja uma ligação à internet – acompanha-nos facilmente pelos serões, fins de semana e até férias, não existindo demarcações tão claras de tempo quanto no ensino presencial. Os próprios estudantes continuam na sala de aula virtual, muitas vezes com intensidade superior, durante os fins de semana. Só com algum esforço ativo se torna possível demarcar mais claramente esses tempos – aspeto para o qual a redação e planificação cuidadosas do Contrato de Aprendizagem e do Plano de Unidade Curricular, dois instrumentos que informam o trabalho docente no Modelo Pedagógico Virtual

desta Universidade (Pereira, *et al*, 2007) respetivamente, no 2.º e no 1.º ciclos de estudos são contributos determinantes.

A questão da gestão do tempo docente em e-learning, e os seus corolários que se relacionam com a valorização do investimento do tempo docente no ensino online, bem como do cálculo do serviço docente, têm sido questões debatidas, mas ainda deixadas em aberto. Referimo-nos, a este nível, a alguns dos debates ocorridos no 1.º Encontro de Instituições e Unidades de e-learning no Ensino Superior (El@IES) que decorreu em Dezembro de 2011.

Trata-se, assim, de uma questão com implicações relevantes, quer ao nível da gestão das instituições de ensino superior, quer ao nível da promoção, em contextos em que o e-learning é um complemento do ensino presencial, do recurso a esta modalidade, na medida em que dificilmente será expectável um maior investimento por parte dos docentes na adoção deste tipo de trabalho enquanto este não for contabilizado e valorizado.

Ainda que não pretendamos de forma alguma encerrar esta questão, pretendemos recolher alguns dados empíricos que pudessem dar subsídios para sustentar a continuidade deste debate.

### **Metodologia:**

Dada a importância que a gestão do tempo no ensino a distância e modalidade de e-learning, e a tensão entre os diversos papéis que compõem a docência universitária, delineámos os seguintes objetivos para o nosso trabalho de investigação:

- a) Identificar, de entre os vários papéis que integram a docência no ensino superior, e em particular, no ensino superior em e-learning, quais aqueles em que os professores da Universidade Aberta investem maior parte do seu tempo.
- b) Conhecer as perspetivas de professores de ensino superior em modalidade de e-learning sobre a gestão do tempo no exercício desta profissão, designadamente quanto às vantagens e limitações que a flexibilidade temporal que lhe está inerente comporta.

Com vista à sua prossecução, levámos a cabo um estudo exploratório, com base numa metodologia mista (Serapioni, 2000; Seabra, Mota & Castro, 2009). Recorremos, como técnica de recolha de dados ao inquérito por questionário (Almeida & Freire, 2000; Poeschl, 2006).

Para tal, delineámos um questionário que integra questões de caracterização da amostra, questões fechadas (de escolha múltipla, escala de likert e ordenação) e abertas (elaboração de texto breve ou mais desenvolvido), que divulgámos entre os docentes dos Departamentos de Educação e Ensino a Distância e de Humanidades da Universidade Aberta, por via eletrónica.

As questões de caracterização referem-se ao departamento de pertença, ao desempenho de cargos de direção e gestão, e à experiência apenas sob a vigência do Modelo Pedagógico Virtual (Pereira, et al, 2007) ou anterior à mesma.

Quanto às questões relacionadas com a organização do tempo, pediu-se a identificação da função em que o inquirido despende mais tempo, tendo como possibilidades a docência, a investigação, a extensão universitária e outras. Inquirimos sobre o número de horas diárias médias dedicadas ao exercício da docência, e a 3 inquirimos sobre aquelas que são dedicadas à investigação. Noutra questão deu-se ao inquirido a possibilidade de ordenar o tempo nelas despendido as seguintes tarefas: a) Docência – planificação e preparação de unidades curriculares; b) Docência – acompanhamento das unidades curriculares e dos estudantes; c) Docência – avaliação; d) Orientação de dissertações e teses; e) Investigação; f) Extensão universitária; g) Coordenação e direção de órgãos (se aplicável) e h) Outras. Quais? As tarefas foram escolhidas atendendo ao atual estatuto da carreira docente universitária, bem como à caracterização das tarefas do docente online eficaz (Anderson, 2004).

Pediu-se ainda ao inquirido que identificasse o número médio de unidades curriculares que leciona por semestre. Outra questão coloca a opção dentre os 5 pontos de uma escala likert que vai de 1 – muito desafiadora, a 5 – muito simples, qual aquela que melhor descreve a organização do tempo enquanto docente do ensino superior em e-learning.

Inquiriu-se sobre a existência de épocas mais pesadas em termos de trabalho, e em caso afirmativo, quais. Por fim, as questões de resposta aberta, pedem ao inquirido que se posicione sobre as vantagens e as limitações que a flexibilidade deste modelo lhes colocam à gestão do seu tempo de trabalho, pessoal e familiar.

O inquérito foi submetido a aprovação por parte da diretora de departamento. Foi garantido o anonimato aos participantes, e houve cuidado em evitar questões que possibilitassem uma identificação secundária (Lima, 2006; AERA, 2011).

Os dados quantitativos resultantes da aplicação do inquérito por questionário foram sujeitos a uma análise estatística (Moreira, 2006), e os resultados qualitativos foram sujeitos a análise de conteúdo (Esteves, 2006).

### **Resultados:**

Obtivemos 12 respostas, das quais 6 correspondem a docentes do Departamento de Humanidades (DH) e 6 a docentes do Departamento de Educação e Ensino a Distância (DEED). Quanto à experiência, 7 respondentes iniciaram funções na Universidade antes da introdução do Modelo Pedagógico Virtual (Pereira et al, 2007), ao passo que 5 respondentes iniciaram funções

já depois da aplicação desse modelo. Igual número de respondentes (n=6) indicaram assumir responsabilidades de coordenação ou direção e não assumir cargos dessa natureza.

Dos 12 inquiridos, apenas 1 considerou ser a coordenação/direção de órgãos a tarefa a que dedicava mais tempo. Os restantes, incluindo 5 respondentes que ocupam cargos de coordenação ou direção, responderam ser a docência a atividade em que despendem maior parte do seu tempo. Nenhum respondente indicou ser a investigação a atividade que lhes ocupa mais tempo (Gráfico 1).

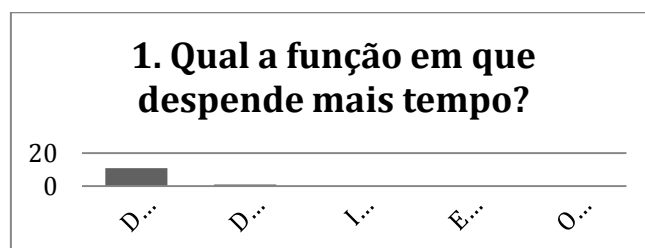


Gráfico 1: Função em que os respondentes despendem mais tempo.

Relativamente ao número de horas médias por dia despendidas em funções docentes, 5 respondentes indicaram dedicar-lhes «mais de 3 mas menos de 5 horas»; 3 respondentes «3 horas ou menos»; 3 respondentes «de 6 a 8 horas»; e um respondente «8 horas ou mais» (Gráfico 2).

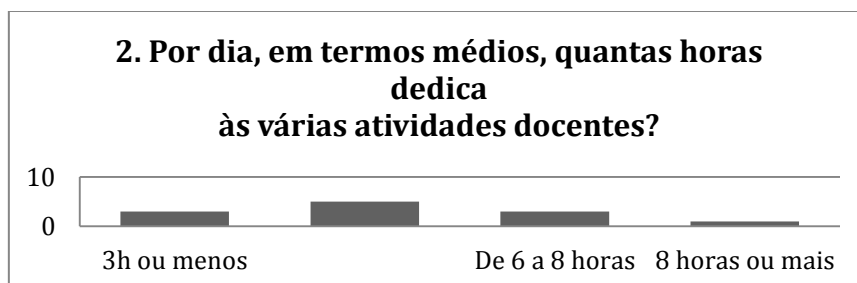


Gráfico 2: Número de horas diárias dedicadas em média à docência.

Já quanto ao número de horas por dia despendidas em média em atividades de investigação, a grande maioria dos professores refere dedicar até 3 horas diárias a essa função (Gráfico 3).

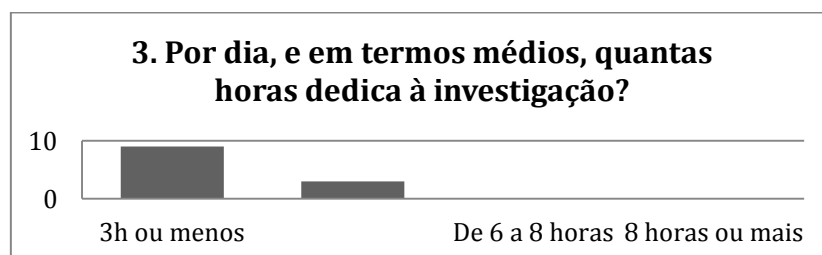


Gráfico 3: Número de horas diárias dedicadas em média à investigação

Foi solicitado aos professores que ordenassem 8 funções, da mais consumidora de tempo, àquela em que menos tempo gastavam (1 corresponde ao tempo máximo e 8 ao mínimo) (quadro 1):

Quadro 1 – Ordenação das funções

<b>Funções</b>	$\bar{x}$	<b>Valor mínimo</b>	<b>Valor máximo</b>	<b>Respostas válidas</b>
b) Docência: acompanhamento das unidades curriculares e dos estudantes	1,75	1	6	12
c) Docência: avaliação	2,42	1	5	12
a) Docência: Planificação e preparação de unidades curriculares	2,7	1	4	10
g) Coordenação ou direção de órgãos	3,5	1	5	6
d) Orientação	3,9	1	6	11
e) Investigação	4,25	2	6	11
f) Extensão universitária	6,14	5	7	7
h) Outras	7			

No que diz respeito ao número de unidades curriculares lecionadas por semestre, em média, 7 respondentes indicaram lecionar 3 unidades curriculares, e 4 professores referiram lecionar 4 unidades curriculares (um inquirido não respondeu).

Quando questionados sobre o grau de desafio que a organização do seu tempo enquanto docentes do ensino superior em modalidade de e-learning lhes colocava, 7 respondentes optaram pelo ponto da escala que indicava maior grau de desafio (1); 4 pelo ponto 2, e apenas um pelo ponto 3. Nenhum respondente optou pelos pontos na escala que indicavam maior facilidade na gestão do tempo ( $\bar{x}$  = 1,5; mín = 1 e máx = 3; 12 respostas válidas).

Todos os professores que responderam ao inquérito consideraram haver épocas mais pesadas em termos de trabalho, que identificaram como sendo os períodos de avaliação, seja esta final (exames, trabalhos finais) ou durante o período letivo (correção de e-fólios e trabalhos intermédios) – aspeto referido de alguma forma por 11 dos 12 respondentes; as épocas de início

e fim de semestre, que correspondem à preparação de unidades curriculares e instrumentos de avaliação – aspeto referido por 7 respondentes, e o período de acompanhamento dos fóruns (1 respondente).

Relativamente às vantagens proporcionadas pela flexibilidade do ensino em modalidade de e-learning para a gestão do tempo profissional e pessoal, foram obtidas 10 respostas. Destas, contam-se por um lado as que realçam apenas os aspetos positivos desta flexibilidade, por exemplo: *“Todas as vantagens, o facto de podermos estar a trabalhar onde e quando quisermos”* (R4, DEED, Sem Cargos de direção); ou *“Tal flexibilidade é, evidentemente, muito vantajosa; permite-me organizar o meu tempo de acordo com as minhas prioridades. Frequentemente trabalho de manhã e ao fim da tarde/noite; de modo que disponho de algum tempo durante a tarde para dedicar à família (acompanhar as filhas, ir buscá-las à escola, etc.)”* (R8, DH, Com cargos de coordenação), mas por outro lado, existem algumas respostas que comportam alguma ambiguidade quanto a essas vantagens. Por exemplo, o respondente 5 (DEED, com cargos de coordenação) indicou simultaneamente como vantagem e como desafio a mesma resposta: *“Agenda variada sem rotina rígida.”*; outro professor (R10, DH, Sem cargos) responde *“Tem vantagens por permitir um maior apoio em situações de apoio a familiares idosos que requerem cuidados especiais e por tal apoio poder ser feito a várias horas do dia e fora de Lisboa. Tem desvantagens porque, o trabalho se prolonga frequentemente pela noite dentro e, como é demasiado absorvente, não permite uma gestão efectiva do tempo... As correcções e comentários aos trabalhos demoram muito mais do que o que previ inicialmente, conduzindo muitas vezes a situações de impaciência e stress... com consequências desagradáveis na vida familiar...”*; ou ainda outro (R11, DEED, Sem cargos) *“A realização das tarefas sem existência de um horário rígido, permitindo ajustá-las em certa medida à vida pessoal e familiar, ainda que sejam sempre tantas que geralmente é a vida pessoal e familiar que se adapta à profissional”*. As respostas ambíguas apontam assim, de forma geral, para as vantagens da flexibilidade serem mitigadas pela elevada exigência temporal das tarefas desempenhadas.

*Por fim, em resposta aos desafios e limitações proporcionados pela flexibilidade do ensino online, foram apontados o isolamento no desempenho da tarefa (R4, DEED, Sem cargos); a indefinição de fronteiras entre espaços [de trabalho e pessoal] (R7, DEED, Sem cargos) e tempos, com a tendência para transportar o trabalho para tempos supostamente dedicados à família e a atividades pessoais fazendo com que *“...dificilmente se faça um corte entre o tempo destinado a estas atividades e o tempo relativo a atividades pessoais e familiares. Ou seja, mesmo em momentos supostamente destinados a outras atividades há a tendência para não desligar das profissionais, designadamente da docência.”* (R11, DEED, Sem cargos); a dificuldade em cumprir prazos e em ser *“organizado, disciplinado e metódico”* para conseguir cumprir todas*

as funções (R8, DH, Com cargos); “a quantidade de tempo online” (R9, DH, com cargos corroborado por R13, DH, sem cargos, que acrescenta as consequências negativas em termos de visão); a pressão causada pela comunicação constante e a necessidade de aprender a dominar novas ferramentas informáticas, para além da conciliação entre várias tarefas (R12). O respondente 6 (DEED, com cargos) refere-se também, à exigência por parte dos estudantes de respostas constantes e a dificuldade de definir limites claros entre a vida pessoal e profissional, indicando ainda a dificuldade em encontrar tempo para a investigação: “O principal desafio é o de criar uma disciplina de trabalho e de horário que seja clara para os estudantes - ex. tem havido 'reclamações' porque o docente não responde de imediato ou ao fim de semana. O facto de se trabalhar sobretudo em casa e sem horário definido também dificulta a criação desta disciplina e a definição dos limites entre o trabalho e as restantes dimensões da vida. Destaco ainda a exigência associada a este regime de ensino que, associada à carga letiva (pesada, na minha perspetiva), dificultam a realização de outras tarefas complementares e essenciais à qualidade da docência - concretamente, a investigação e publicação.”

O professor R10 (DH, sem cargos) apresenta uma resposta em que reflete tanto aspetos positivos quanto negativos e que pela sua complexidade optamos por transcrever na íntegra: “A docência beneficia da distância pois esta permite criar um espaço de reflexão e aprendizagem mais tranquilo e seguro dentro do qual é possível ir mais longe tanto na capacidade de apresentar respostas mais pormenorizadas, exactas e contextualizadas do que no ensino presencial. Desde que não sejamos 'apanhados' nas garras da ansiedade, é possível construir um conhecimento bastante sólido, interagir positivamente com os estudantes, sociabilizando-nos com eles e criando um excelente ambiente de trabalho, sem sobreposições ou 'conversas cruzadas'. Há também vantagens na conciliação entre trabalho e vida pessoal uma vez que os horários podem ser muito flexibilizados. No entanto, não é fácil fazer uma boa gestão temporal sempre que há muitas questões a responder ao mesmo tempo, em fóruns diferentes, de UCs diferentes.”

### **Discussão:**

A caracterização da nossa amostra revela-nos que esta, embora de reduzidas dimensões, está equilibrada no que se refere aos departamentos de pertença dos inquiridos, o desempenho ou não de cargos de gestão/direção por parte dos mesmos, e a experiência apenas no Modelo Pedagógico Virtual ou anterior ao mesmo, o que contribui para que esta espelhe mais adequadamente as opiniões de diferentes setores.

Procurando responder ao objetivo a), «Identificar, de entre os vários papéis que integram a docência no ensino superior, e em particular, no ensino superior em e-learning, quais aqueles

em que os professores da Universidade Aberta investem maior parte do seu tempo”, os resultados obtidos são inequívocos quanto à preponderância da docência, na medida em que 11 dos 12 respondentes indicaram ser esta a atividade em que despendem mais tempo, mas também a análise mais detalhada das tarefas desempenhadas possibilitada pela ordenação dessas tarefas, em resposta à pergunta 4, revela serem as 3 tarefas relacionadas com a docência – o acompanhamento das unidades curriculares e dos estudantes, a avaliação, e a planificação e preparação de unidades curriculares, por esta ordem – as que mais ocupam, em média, os professores inquiridos. Este relevo do ensino, e em particular do acompanhamento aos estudantes corrobora na prática do Modelo Pedagógico Virtual da Universidade Aberta (Pereira, et al, 2007) a relevância dos papéis apontados por Anderson (2004) para o professor eficaz, especialmente a dinamização de atividades e a intervenção e moderação diretas do professor, que subsumimos sob o acompanhamento das unidades curriculares e dos estudantes. O número de horas dedicado à docência é também elevado, como seria expectável, dadas as respostas anteriores e a média de 3 a 4 unidades curriculares por semestre lecionadas pelos inquiridos, com 8 dos respondentes a referir dedicar mais de 3 horas diárias a esta função, dos quais, 4 lhe dedicam mais de 6 horas diárias. O grande relevo da função do professor online (Pereira et al, 2004; Pereira, 2006; Petersen & Guldbrandt, 2006) parece refletir-se nos resultados encontrados.

Correlativamente à relevância da docência, a investigação surge representada como uma fatia menos relevante do tempo de trabalho dos docentes. De facto, apenas 3 professores referem dedicar uma média de 3 horas diárias ou mais ao seu exercício, e nenhum refere dedicar-lhe mais de 6 horas. A grande maioria, referem dedicar-lhes menos de 3 horas diárias – o intervalo de tempo mais baixo disponível. Um estudo subsequente poderá afinar mais estes intervalos, para aferir se o tempo despendido com a investigação por estes professores se aproxima mais de um ou outro extremos do intervalo considerado. No que concerne à posição que foi atribuída à investigação, quando os professores ordenaram as funções a que dedicavam mais tempo, esta surgiu em 6.º lugar, atrás das já referidas 3 funções docentes consideradas, mas também da coordenação de órgãos e da orientação de dissertações e teses. Apenas as atividades de extensão universitária lhe ficaram atrás. Nenhum dos inquiridos colocou esta atividade em primeiro lugar. Dado o relevo consagrado pela lei das atividades de investigação para a profissão docente universitária (Decreto-Lei n.º 205/2009), é muito provável que estes resultados se reflitam em tensões entre o investimento na docência, e o investimento na investigação, mais a mais quando é a segunda que mais determina o prestígio profissional e o acesso à estabilidade na carreira (Pinto, 2008), e a breve trecho, poderá vir a ser agudizado, se vier a ser implementado na Universidade Aberta, como já está a sê-lo em muitas instituições de ensino superior nacionais, um regime de avaliação docente que espelhe essa discrepância de valorização. Um dos

inquiridos (R6, DEED, Com cargos), aliás, refere-se já à dificuldade que a pesada carga letiva acarreta com vista à realização de atividades de investigação e à publicação, aludindo talvez, indiretamente, à pressão crescente para publicar (Bazzo, 2008).

Já no que concerne à resposta ao segundo objetivo «Conhecer as perspetivas de professores de ensino superior em modalidade de e-learning sobre a gestão do tempo no exercício desta profissão, designadamente quanto às vantagens e limitações que a flexibilidade temporal que lhe está inerente comporta», os dados salientam a importância de desenvolver e aprofundar o estudo destas perspetivas e da gestão do tempo na docência no ensino superior em e-learning. Desde logo, apenas um dos inquiridos se colocou no ponto médio da escala likert quanto ao grau de desafio que essa gestão de tempo lhe exigia, posicionando-se os restantes 11 entre os pontos 1 e 2, com média de 1,5, o que salienta o elevado grau de desafio que essa gestão significa para os respondentes. As épocas mais pesadas de trabalho situam-se muito dispersas – não apenas no final e início dos semestres, mas em todos os momentos de avaliação, que na licenciatura ocorrem pelo menos duas vezes por unidade curricular (logo, seis vezes, por exemplo, no caso dos docentes que tenham três unidades curriculares de licenciatura em simultâneo) no decurso das atividades letivas e da necessidade de acompanhar as mesmas, e nos segundo e terceiro ciclos de estudos são praticamente constantes. Tal abundância de «épocas pesadas» leva inclusivamente R13 (DH, Sem cargos) a considerar a “*Quase impossibilidade de marcar férias no verão por causa da correcção dos exames*”.

Os respondentes apontam vantagens pedagógicas mas também de gestão de tempo decorrentes da flexibilidade – a possibilidade de gerir o tempo de forma mais livre, alguma flexibilidade que poderá facilitar o acompanhamento de familiares, sobretudo. Por outro lado, indicam também muitos desafios – a disciplina necessária a organizar-se «sem horários», a fronteira pouco clara entre tempos e espaços de trabalho e pessoais, a carga letiva pesada, que leva o tempo de trabalho a expandir-se pelas noites, fins de semana e até férias, levando alguns inquiridos a referir consequências negativas para as relações familiares, a pressão – da parte dos estudantes – para uma resposta rápida e constante. Esta ambivalência face à flexibilidade e os desafios que ela representa para a organização do tempo por parte dos respondentes levam-nos a propor a necessidade de ir mais longe, investigando mais concretamente as estratégias levadas a cabo pelos professores, com vista à eventual divulgação de boas práticas a esse nível.

### **Conclusões:**

Os nossos resultados salientam a relevância do tempo dedicado a funções docentes, em especial do acompanhamento prestado aos estudantes, na prática do ensino em modalidade de e-learning na Universidade Aberta, a par de uma correlativa limitação do tempo para a investigação por

parte destes profissionais. As implicações dessas circunstâncias, tendo em conta a valorização de que a investigação se reveste, não apenas como elemento fundamental para a qualidade das práticas docentes sobretudo após a implementação do Processo de Bolonha, mas também como pedra angular da profissionalidade docente universitária e para a progressão na carreira, são múltiplas, e carecem de maior investigação.

Por outro lado, a gestão do tempo docente em regime de e-learning, designadamente dada a flexibilidade (de tempo e de espaço) que é um dos primados do Modelo Pedagógico Virtual da Universidade Aberta (Pereira, et al, 2007) é sentida pelos respondentes como muito desafiante. São-lhe atribuídas vantagens, mas também muitos desafios e limitações no que concerne à gestão do tempo profissional, pessoal e familiar. Perante estes resultados, urge conhecer mais profundamente os contornos desta organização, bem como as estratégias concretas empregues para a sua implementação, a par das consequências pessoais e profissionais dos desafios que acarreta.

### **Bibliografia:**

- Almeida, Leandro, & Freire, Teresa (2000). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- American Educational Research Association (2011). Code of Ethics. *Educational Researcher*, 40(3), 145-156.
- Anderson, Terry. (2004). Teaching in an online learning context. In. Terry Anderson & Fathi Elloumi (Eds.). *Theory and Practice of Online Learning*. Athabasca: Athabasca University.
- Bazzo, Vera. (2008). Profissionalidade docente no ensino superior: mestres ou cientistas. In. *Atas do ANPED Sul – VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul* (pp. 1-17).
- Esteves, Manuela. (2006). Análise de Conteúdo (pp. 105-126). In. Jorge Á. Lima & José A. Pacheco (Orgs). *Fazer Investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.
- Estratégias para a integração. *Ciências da Saúde Colectiva*, 5(1), 187-192. Retirado a 12 de setembro de 2009 de: <http://www.scielo.br/pdf/csc/v5n1/7089.pdf>.
- Lima, Jorge Á. (2006). Ética na Investigação (pp. 127-159). In. Jorge Á. Lima & José A. Pacheco (Orgs). *Fazer Investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.

- Moreira, João M. (2006). *Investigação Quantitativa: Fundamentos e práticas* (pp. 41-84). In. Jorge Á. Lima & José A. Pacheco (Orgs). *Fazer Investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.
- Morgado, Lina. (2003). Os novos desafios do tutor a distância: o regresso ao paradigma da sala de aula. *Revista Discursos, Série perspectivas em educação*. 77-89. Retirado a 2 de abril de 2012 de: <http://hdl.handle.net/10400.2/150>.
- Pereira, Alda. (2006). Capítulo 4 – Aspectos Pedagógicos no Ensino a Distância. In. *Iniciação ao Ensino a Distância* (pp. 41-54). Brussel: Het Gemeenschapsonderwijs. Retirado a 1 de abril de 2012 de: <http://hdl.handle.net/10400.2/457>.
- Pereira, Alda; Quintas Mendes, António; Mota, José C., Morgado, Lina; & Lebres Aires, Luísa (2004). Guia do Professor Tutor Online. *Revista Discursos, Série perspectivas em educação*, 2, 200-207.
- Pereira, Alda; Quintas-Mendes, António; Morgado, Lina; Amante, Lúcia & Bidarra, José. (2007). *Modelo Pedagógico Virtual da Universidade Aberta – Para uma universidade do futuro*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Petersen, Pia M. & Guldbrandt, Lone. (2006). Capítulo 5 – Ensino: Aspectos didáticos no ensino a distância. In. *Iniciação ao Ensino a Distância* (pp. 55-66). Brussel: Het Gemeenschapsonderwijs, Retirado a 1 de abril de 2012 de: <http://hdl.handle.net/10400.2/458>.
- Poeschl, Gabrielle. (2006). *Análise de dados na investigação em Psicologia: Teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Roldão, Maria C. (2007). Função Docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12(34), 94-103.
- Rosado Pinto, Patrícia (2008). Formação pedagógica no ensino superior. O caso dos docentes médicos. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 07, 111-124. Retirado a 30 de março de 2012 de <http://sisifo.fpce.ul.pt>.
- Seabra, Filipa, Mota, Graça, & Castro, Isabel. (2009). Metodologia (pp. 57-72). In. Graça Mota (Org.). *Crescer nas Bandas Filarmónicas*. Um estudo sobre a construção da identidade musical de jovens portugueses. Porto: Afrontamento.
- Serapioni, Mauro. (2000). Métodos qualitativos e quantitativos na pesquisa social em saúde: algumas.

#### **Fontes Legais:**

Decreto-lei n.º 205/2009 de 31 de Agosto – Alteração do Estatuto da Carreira Docente Universitária.

Despacho n.º 8119/2010, de 10 de maio – Projecto Educativo, Científico e Cultural da Universidade Aberta.

#### 8.7.5.

##### **Título:**

**Creación de materiales audiovisuales como experiencia en la enseñanza superior**

##### **Autor/a (es/as):**

Díaz, Maria José Sosa [Universidade de Extremadura – Espanha]

##### **Resumo:**

Actualmente son indudables las extraordinarias potencialidades de la imagen para expresar y comunicar ideas. Y es por tal motivo que se ha transformado en unos de los más importantes vehículos para la transmisión de información, conocimiento, y valores culturales. Aspectos todos ellos que se ven acrecentados si dotamos a las imágenes de movimiento, expresividad y dinamismo, llegando a su máximo exponente al combinarlo con sonido. (Del Moral, 2009). Pero los medios audiovisuales no son sólo una forma de recibir información, sino que estos recursos, como señala Aguaded y Salanova, (1998) nos *“ofrecen una nueva forma de creación y de expresión, un nuevo instrumento para detectar, descubrir y entender la realidad a través de un canal de información, donde los alumnos se convierten en protagonistas”*. Así pues, podemos utilizar los medios audiovisuales como estrategia educativa en la que el responsable de creación de la elaboración de material audiovisual sea el alumno, convirtiéndose así, como señala Aguaded y Salanova (1998), *“en un elemento dinamizador de las actividades formativas, un medio de autorresponsabilización y de protagonismo discente, una técnica de cooperativismo y trabajo en grupo, un recurso para la reflexión personal y la investigación”*. En el presente trabajo se describe una práctica educativa llevada a cabo con estudiantes universitarios con el objetivo de aprender un concepto social mediante la creación de un audiovisual basado en imágenes simples y con una duración de un minuto, llamados *“micropíldoras audiovisuales”* y que tienen un gran potencial comunicativo y pedagógico. Hemos podido comprobar que la elaboración de micropíldoras por parte de los estudiantes permite: fomentar la transmisión libre de conocimiento al colgar los videos en la red, promover la cooperación al trabajar en equipo para la realización de la micropíldora, y el aprendizaje significativo de los contenidos tratados debido al proceso llevado a cabo en el tratamiento de los conceptos manejados.

##### **Palavras-chave:**

Medios audiovisuales, aprendizaje significativo, practica del educador.