

ENSINO, APRENDIZAGEM E INVESTIGAÇÃO EM TEMPO DE PANDEMIA DESAFIOS E CONCRETIZAÇÕES NUMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR PORTUGUESA

Carlinda Leite¹
Angélica Monteiro²

Resumo:

A crise pandémica COVID-19 provocou o encerramento das instalações de ensino e a interrupção das aulas presenciais em Portugal, à semelhança do que aconteceu em outros países. Na educação superior, a passagem de um modelo presencial para o ensino remoto emergencial evidenciou a necessidade de se repensar a tríade “ensino, aprendizagem e investigação” face aos novos condicionalismos e à luz de compromissos pré-assumidos pela União Europeia, em termos de qualidade e de avaliação da qualidade. Neste artigo apresenta-se o relato de experiências pedagógicas de 13 docentes de uma instituição superior do Norte de Portugal, realizadas durante o período de confinamento social. Na análise desses relatos emergem, quer desafios enfrentados pelos professores, com a urgência do confinamento, no que se refere ao ambiente académico, aos métodos de investigação, aos recursos disponíveis e às possibilidades de um ensino com investigação, quer lições para o futuro, quanto ao papel do digital nos processos de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave:

Ensino superior; Pedagogia; Ensino remoto emergencial; Pesquisa académica

Introdução

Tem vindo a ser sustentado por diversos autores (ZABALZA, 2004; CUNHA, 2011; LEITE, 2019) que a universidade não se pode contentar em apenas transmitir a ciência, competindo-lhe criar a ciência através da indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão. Estas funções que são atribuídas ao ensino superior, e que fazem parte da sua missão, foram particularmente desafiadas pela crise pandémica COVID-19, mais particularmente durante o período de confinamento ocorrido, em Portugal, entre março a junho de 2020.

A impossibilidade de aulas presenciais levou a adoção de um modelo de ensino remoto emergencial (ERE). Este modelo difere do ensino a distância (EAD) na medida em que o EAD: exige um planeamento exaustivo; é orientado por um modelo pedagógico próprio, concebido de raiz em função da separação física entre professores e estudantes; recorre a recursos digitais previamente desenvolvidos e/ou seleccionados; permite interações síncronas e assíncronas em ambientes tecnologicamente mediados; exige suporte técnico e

¹ Doutora em Ciências da Educação, Professora Catedrática da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, membro integrado do Centro de Investigação e Intervenção Educativas. E-mail: carlinda@fpce.up.pt

² Doutora em Ciências da Educação, Investigadora e membro integrado do Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, membro integrado. E-mail: armonteiro@fpce.up.pt

implica a formação de professores. Por sua vez, o ERE, segundo Hulges *et. al.* (2020), corresponde a uma mudança temporária dos meios de comunicação pedagógicos e de transmissão de conteúdos curriculares, devido a circunstâncias de crise. Neste sentido, o ERE envolve a utilização de soluções de ensino totalmente remotas que, de outra forma, seriam presenciais e que regressarão a esse formato logo que a crise ou a emergência tenham diminuído. O principal objetivo nestas circunstâncias não é recrear um ecossistema educativo robusto, mas sim proporcionar acesso temporário à formação e apoio pedagógico de uma forma rápida e que esteja disponível, de forma segura e estável, durante uma emergência ou crise.

Como foi por muitos sentido, os efeitos desta crise vieram evidenciar, e por vezes, acentuar, outros desafios enfrentados pelo ensino superior europeu nos últimos anos. Deles são exemplo: as exigências sociais resultantes da massificação e do aumento da heterogeneidade dos estudantes; os desafios da globalização e do conflito entre a autonomia científica e pedagógica e as exigências de gestão, produtividade e eficácias, numa lógica empresarial; e a reestruturação do ensino superior em Portugal, resultante dos compromissos do Processo de Bolonha (Decreto-Lei n.º 74/2006 de 24 de Março), que apontou para “uma mudança do paradigma de ensino de um modelo passivo, baseado na aquisição de conhecimentos, para um modelo baseado no desenvolvimento de competências (...) onde a componente experimental e de projeto desempenham um papel importante” (*idem*).

Segundo Monteiro, Leite e Sousa (2018), o discurso que acompanha o Processo de Bolonha apela a uma atenção às especificidades dos estudantes e à criação de condições de aprendizagens, mas também implica um maior comprometimento, prestação de contas e dependência face a políticas internacionais, como foi afirmado por Robertson (1994), Ball (2004) e Dale (2004), entre outros, significando uma nova conceção do que é ser professor. Foi nesta sobrecarga de tarefas que os professores foram confrontados com a necessidade de responderem aos desafios que a COVID-19 criou no domínio da docência.

Tendo esta situação por referência, foram questionados 13 dos 24 professores de um curso da área da Educação de uma instituição de ensino superior público do Norte de Portugal, acerca dos efeitos sentidos, devido ao confinamento imposto pela pandemia COVID-19, ao nível dos processos de ensino-aprendizagem. Estes docentes - todos com mais de 10 anos de experiência docente - 5 homens e 8 mulheres - foram convidados a responder às seguintes questões:

Que dificuldades têm vindo a ser sentidas, na concretização de um ensino com investigação, nestes tempos em que as relações pessoais e institucionais estão condicionadas pela pandemia? O que tem sido possível concretizar? Como?

Os discursos produzidos de resposta a essas questões, e enviados por mail, foram sujeitos a uma análise do conteúdo (BARDIN, 2011, KRIPPENDORFF, 2004) que permitiu a sua organização nas seguintes categorias: principais desafios; o que foi possível realizar; lições para o futuro. São esses dados que se apresentam nos pontos seguintes.

Principais desafios

Os desafios identificados por estes professores prendem-se com as relações interpessoais, a relação pedagógica, o ambiente/vivência académica, os métodos de investigação, a falta de tempo, os espaços físicos e os recursos de que dispuseram na fase que obrigou a um ensino remoto virtual.

Do ponto de vista das relações interpessoais e pedagógicas e do ambiente/vivência académica, foi ressaltada a dificuldade de levar a cabo atividades que exigiam interação presencial e contacto, face à impossibilidade de presença física nos espaços sociais das instituições. São exemplo destas situações as seguintes afirmações:

“Os processos de ensino-aprendizagem que envolvem a aprendizagem de práticas e de relações de investigação por parte d@s estudantes ficam comprometidos. Em ciências sociais/educação a relação entre pessoas na investigação, sobretudo nas abordagens qualitativas, é imperativa. Se a relação de investigação com o outro, na sua dimensão de pessoa(s) física(s) ... fica impossibilitada para @investigad@r, também fica impossibilitada para a(s) pessoa(s) investigada(s) ... A aprendizagem do acesso, do reconhecimento e do respeito pelo outr@ na investigação ficam, literalmente, sem chão”.

“Os espaços do ensino e da aprendizagem à distância foram deslocalizados para fora do *campus*. A partilha, à distância, de lugares privados dos/as professores e dos/as estudantes remete para espaços identitários muito pessoais que, em vez de abrirem para a reinvenção dos ‘eus’, os fixa em imagens de nós e dos outros. Essa é um dos grandes potenciais dos *campi*, isto é, são uma oportunidade para nos desenvolvermos em processos de identificação. Muito do contributo da educação superior pode ser encontrado nos espaços sociais das instituições”.

Quanto aos desafios em termos de métodos de investigação, foi referida a impossibilidade de acesso aos contextos de pesquisa (como por exemplo escolas, hospitais, prisões), e a consequente necessidade, quer de repensar os métodos, quer de reconfigurar até mesmo os objetos de estudo, conforme foi referido por uma docente:

“Uma investigadora ia iniciar uma etnografia breve com voluntários idosos num hospital. Foi cancelado. Pensar em avançar para questionários com esta população que tem problemas de acesso a equipamentos e de competências digitais é um caos ... acabámos por optar por uma análise secundária de dados a partir do ESS (bases de dados internacionais que envolvem amostras representativas), para complementar

o estudo qualitativo que se tinha já feito. Mas a etnografia foi ao ar, completamente”.

A questão da falta de tempo foi referida na quase totalidade das respostas, embora alguns dos docentes tenham expresso que esta dificuldade estava já a sentir-se na fase anterior à pandemia. Foram referidas: “dificuldade em compatibilizar tempos e espaços dos processos ensino-aprendizagem com investigação presencial/virtual”; falta de “tempo dos estudantes para realizar as tarefas propostas pelas diversas unidades curriculares”; falta de “tempo para a dedicação ao ensino com investigação”.

No que diz respeito aos espaços físicos e aos recursos existentes, foi referida a falta de recursos pessoais e de condições para alguns estudantes participarem nas sessões *online*, e de que é exemplo o seguinte depoimento: “Tive estudantes que assistiam à aula sentados na cama, claramente porque não tinham outros espaços de trabalho”.

O que foi possível realizar

Apesar das dificuldades enunciadas, os docentes inquiridos sobre as experiências de ensino vividas na fase de confinamento devida à pandemia COVID-19 referiram que foi possível realizar quase tudo o que estava previsto, em termos de objetivos e de se conseguir aprendizagens. Para isso, contou-se com o empenho dos professores e das instituições, embora investigações que implicavam observação participante ou contactos pessoais tivessem de ser substituídas por contactos *online* e alguns dos procedimentos de pesquisa tivessem de ficar limitados a análises documentais. Foi afirmado:

“o empenho dos professores/investigadores colocaram como prioridade dar resposta às necessidades mais imediatas dos/as estudantes e às suas expectativas em relação ao ano académico. Foi importante tê-lo, genericamente, conseguido. O mesmo pode ser dito em relação às instituições de ensino superior que, também genericamente, tiveram a capacidade de gerir, na urgência, o prosseguimento das atividades inerentes às suas missões”.

Outro aspeto que vale a pena ressaltar nesta análise de experiências vividas no ERV devido à COVID-19 é que, como foi genericamente reconhecido, apesar das dificuldades sentidas, foi possível o desenvolvimento de novas competências por parte de estudantes e de professores, tais como: criatividade; flexibilidade; colaboração; capacidade de análise documental e estatística; produção escrita de trabalhos; utilização de plataformas virtuais e de recursos digitais; trabalho autónomo.

Lições para o futuro

Como foi reconhecido por estes professores, todo o processo e experiências partilhadas durante o período de confinamento devido à COVID-19 permitiu aprender algumas lições, tais como: as inúmeras possibilidades de mediação pedagógica através das tecnologias digitais; a importância de uma gestão cuidadosa do tempo; a flexibilidade necessária, em contextos sociais, de se redesenhar a pesquisa face às circunstâncias; formas de os professores se reinventarem enquanto professor nestes tempos de mudança. Contudo, conforme foi referido por um docente:

“(…) o que se concretizou, deve ser lido com cuidado e vigilância. O Chefe da Unidade para as TIC em Educação da UNESCO, Fengchun Miao, em abril passado, numa apresentação na instituição, enfatizou a necessidade de os decisores políticos e os líderes institucionais aproveitarem a circunstância da pandemia e as lições que daí podem ser extraídas para avançar para a fase de planeamento do futuro da educação. Ora, é nesta arena que é urgente pensar e atuar, distinguindo tendências em desenvolvimentos presentes e um futuro, não apenas possível, mas também desejável, designadamente no que respeita à democratização do acesso e da permanência no ensino superior. Sem esquecer - e isto é fundamental - a questão da pedagogia centrada naquilo que faz da educação superior, 'superior', quer dizer, a ligação entre investigação e ensino”.

Referências

- BALL, S. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. **Educação & Sociedade**, 25(89), 1105-1126. 2004, <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400002>
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- CUNHA, M^a I. A didática como construção: Aprendendo com o fazer e pesquisando com o saber, em M. MOROSINI, **Professor do ensino superior: Identidade, docência e formação**, Brasília: Plátano Editora, 2006. p. 79-92.
- CUNHA, M^a I. Indissociabilidade entre ensino e pesquisa: A qualidade da graduação em tempos de democratização, **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n.2, 443-462, jul./dez. 2011 <http://www.perspectiva.ufsc.br>.
- DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma cultura educacional mundial comum ou localizando uma agenda globalmente estruturada para a educação? **Educação & Sociedade**, 25(87), 2004. p. 423-460,
- HOLGES, C. *et al.* **The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning**, 2020. Recuperado de: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning#fn1>

KRIPPENDORFF, K. **Content analysis: an introduction to its methodology**. London: SAGE Publications, 2004.

LEITE, C. Teaching, learning and research – An analysis of the academic and political agenda, in PEDROSA-DE-JESUS, M. H.; WATTS, D. M. (Eds) **Academic growth in higher education: questions and answers**. Brill Sense, Leiden/ Boston, 2019. p. 19-30.

MONTEIRO, A.; LEITE, C.; SOUZA, G. Docência no ensino superior: currículo e práticas 10 anos após a implementação do processo de Bolonha nas universidades portuguesas. **Educação Unisinos**, 22 (1), p. 63-73, 2018.

ROBERTSON, R. Mapeamento da condição global: globalização como conceito central. In: M. FEATHERSTONE (coord.), **Cultura Global - Nacionalismo, Globalização e Modernidade**. Rio de Janeiro, Vozes, 1994. p. 23-39.

ZABALZA, M. Nuevos enfoques para la didáctica universitária actual, **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n.2, jul./dez, 2011. p. 387-416.

ZABALZA, M. **O ensino universitário: Seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.