

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR EM REGIME DE E-LEARNING – IMPACTOS

Filipa Seabra & Susana Henriques

*Universidade Aberta, LE@D, CIEEd/UM; Universidade Aberta, LE@D, ISCTE-IUL, CIES-IUL
fseabra@uab.pt; susanah@uab.pt*

Resumo

O debate e a prática do ensino superior têm sido transversalmente marcados por questões como o enfoque 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. Este tipo de questões configura 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.

De forma plenamente integrada neste contexto, o ensino a distância em modalidade *e-learning* tem vindo a ganhar expressão no panorama Português, onde se destaca a Universidade Aberta. A especificidade da modalidade de ensino e do público alvo determinaram a elaboração de um modelo pedagógico virtual próprio, informado por quatro eixos fundamentais: a aprendizagem centrada no estudante; o primado da flexibilidade; o primado da interação; e o primado da inclusão digital.

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 conseqüentemente ao nível da gestão do tempo levada a cabo pelos professores. Propomo-nos, nesta comunicação, recorrendo a um levantamento das experiências de professores da Universidade Aberta, relacionadas com as formas de organização do trabalho docente e de gestão do tempo, questionar-nos sobre estes impactos.

Palavras-chave: organização do trabalho docente, e-learning.

Abstract

The debate and practice of higher education have been marked by issues such as the focus on e-learning, new methods of teaching and learning, including distance learning, active learning, cooperative learning, problem-solving-based learning. These kinds of issues set up a new student-centered paradigm and stress the social dimension of higher education, which, in Portugal, focuses in particular on adults and students from low socio-economic status as underrepresented audiences.

Integrated in this context, e-learning distance education has gained expression in the Portuguese panorama, particularly at the Universidade Aberta. The specificity of

teaching mode and the target audience led to the development of a pedagogical model, informed by four virtual fundamental axes: student-centered learning; the primacy of flexibility; the primacy of interaction; and the primacy of digital inclusion. These features, among which we highlight the flexibility inherent to the teaching-learning process have impacts at the level of space and time in which the teaching work takes place, and consequently at the level of time management by teachers. We propose, in this communication, based on a survey of the experiences of professors from the Universidade Aberta, related to the forms of work organization and time management, questioning these impacts.

1. A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR EM MODALIDADE DE E-LEARNING

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).

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 cognitiva. 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 (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 & Guldbrandt, 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, nomeadamente: 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 relativas à avaliação e à reflexão (Petersen & Guldbrandt, 2006). O apoio prestado ao estudante, inclui 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 contactá-lo em casos de inatividade mais prolongada. Neste sentido, 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*.

Os vários contributos mobilizados sublinham a relevância do papel do professor na modalidade de *e-learning*, bem como a sua complexidade. Mas estes profissionais movem-se ainda num campo de tensões que ultrapassa a especificidade do ambiente virtual de ensino-aprendizagem em que atua. Referimo-nos concretamente às funções do docente universitário legalmente definidas – “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) – com destaque para a precedência conferida às actividades de investigação, que poderá ser sugerida pela ordem de redacção das alíneas supracitadas, mas que é explicitada por autores como Pinto (2008: 113).

De forma plenamente integrada neste contexto traçado, o *e-learning* tem vindo a ganhar expressão no panorama Português, onde se destaca a Universidade Aberta. 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.

O trabalho docente – acessível onde quer que haja uma ligação à internet – acompanha facilmente os professores 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. 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.

2. 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, encontramos-nos a desenvolver um estudo exploratório, com base numa metodologia mista (Serapioni, 2000; Seabra, Mota & Castro, 2009). Recorremos, como técnicas de recolha de dados ao inquérito por questionário (Almeida & Freire, 2000; Poeschl, 2006) que pretendemos complementar com a realização de entrevistas.

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 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 despender mais tempo. Inquirimos sobre o número de horas diárias médias dedicadas ao exercício da docência, e à investigação. Deu-se ao inquirido a

possibilidade de ordenar o tempo nelas despendido em diferentes tarefas 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 coloca à gestão do seu tempo de trabalho, pessoal e familiar.

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 a análise de conteúdo (Esteves, 2006).

3. RESULTADOS

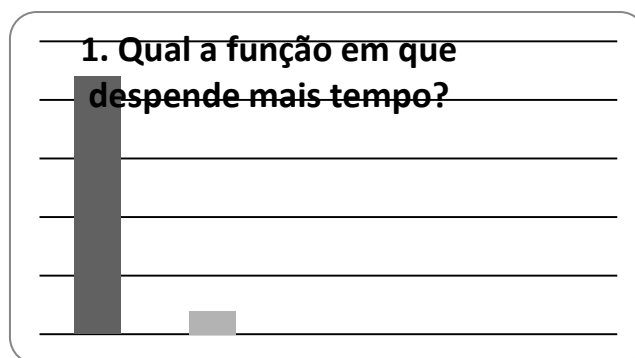
3.1 Apresentação

Obtivemos 24 respostas, das quais 9 correspondem a docentes do Departamento de Humanidades (DH), 7 a docentes do Departamento de Educação e Ensino a Distância (DEED), 7 a docentes do Departamento de Ciências Sociais e de Gestão (DSCG) e 1 a um docente do Departamento de Ciências e Tecnologia (DCET). Quanto à experiência, 17 respondentes iniciaram funções na Universidade antes da introdução do Modelo Pedagógico Virtual (Pereira et al, 2007), ao passo que 7 respondentes iniciaram funções já depois da aplicação desse modelo. Dezassete respondentes indicaram assumir responsabilidades de coordenação ou direção enquanto que 7 referiram não assumir cargos dessa natureza.

Dos 24 inquiridos, apenas 2 consideraram ser a coordenação/direção de órgãos a tarefa a que dedicavam mais tempo. Os restantes, incluindo 15 respondentes que

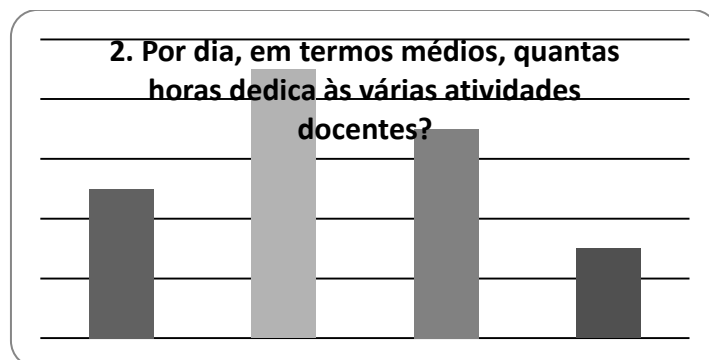
ocupam cargos de coordenação ou direção, responderam ser a docência a atividade em que despendem maior parte do seu tempo. Nenhum respondente indicou ser a investigação a atividade que lhes ocupa mais tempo (Gráfico 1).

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



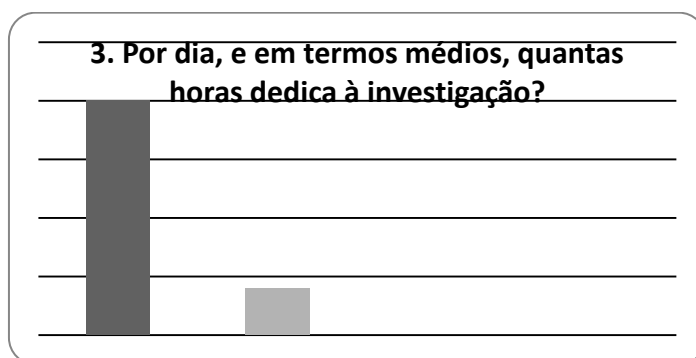
Relativamente ao número médio de horas por dia despendidas em funções docentes, 5 respondentes indicaram dedicar-lhes «3 horas ou menos», 9 respondentes, «mais de 3 mas menos de 6 horas»; 7 respondentes «de 6 a 8 horas»; e 2 respondentes «8 horas ou mais» (Gráfico 2).

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

Funções	\bar{x}	Valor mínimo	Valor máximo	Respostas válidas
b) Docência: acompanhamento das unidades curriculares e dos estudantes	1,75	1	6	24

a) Docência: Planificação e preparação de unidades curriculares	2,67	1	6	21
c) Docência: avaliação	2,75	1	6	24
g) Coordenação ou direção de órgãos	3,38	1	6	16
d) Orientação	3,95	1	6	21
e) Investigação	4,29	2	6	24
f) Extensão universitária	6,4	5	7	15
h) Outras	7	7	7	1

No que diz respeito ao número de unidades curriculares lecionadas por semestre, em média, 11 respondentes indicaram lecionar 3 unidades curriculares, 8 professores referiram lecionar 4 unidades curriculares, e 4 referiram lecionar 2 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, 13 respondentes optaram pelo ponto da escala que indicava maior grau de desafio (1); 7 pelo ponto 2, 3 pelo ponto 3 e apenas um pelo ponto 4. Nenhum respondente optou pelo ponto na escala que indicava maior facilidade na gestão do tempo (\bar{x} = 1,67; mín = 1 e máx = 4; 24 respostas válidas).

A grande maioria dos 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); as épocas de início e fim de semestre, que correspondem à preparação de unidades curriculares e instrumentos de avaliação, e o período de acompanhamento dos fóruns. Dois respondentes consideraram não haver épocas mais pesadas, o que um justificou da seguinte forma:

«Na minha experiência, desde 2008/2009 que não existem épocas menos pesadas nem possibilidade de abrandar o ritmo de trabalho durante todo o ano letivo, seja porque é necessário preparar e acompanhar as unidades curriculares, seja pelas avaliações contínuas ao longo dos semestres, no 1º e 2º ciclos, seja pelas avaliações finais e todo o trabalho de avaliação de exames e pfólios, que se estende por julho, agosto e setembro devido à entrega das provas em diferentes momentos, seja pelos júris de equivalência, creditação, etc etc» (R24, DCSG, Com cargos de gestão).

Relativamente às vantagens proporcionadas pela flexibilidade do ensino em modalidade de e-learning para a gestão do tempo profissional e pessoal, foram obtidas 20 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); *“As vantagens são grandes na gestão do dia-a-dia, desde o número limitado de deslocações até à margem temporal no cumprimento das tarefas de docência (...)”* (R21, DCSG, Com cargos de gestão) 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 der 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, como refere claramente o respondente 19 (DCSG, Com cargos) *“A flexibilidade seria real se tivéssemos menos serviço docente. No entanto ela é relativa dada a quantidade de trabalho diário que requer”*.

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) e até mesmo levando a comprometer os tempos de descanso *“Inexistência de pausas. Férias sempre comprometidas”* (R18, DCSG, Com cargos de gestão); 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). É ainda referida por vários respondentes a dificuldade em encontrar tempo para a investigação: (R6, DEED, com cargos) *“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.”; “As limitações são enormes porque a exigência de manter a dinâmica entre professor - estudante nas restantes UCs não permite um envolvimento mais profundo na componente de investigação e no desenvolvimento da inovação no ensino” (R14, DH, Sem cargos).

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.”*

Por outro lado, o docente R21 (DCSG, com cargos de gestão) não encontra qualquer desvantagem: *“Não vejo limitações, só vantagens. Eventualmente, uma atividade pode ficar pendente e ter de ser realizada fora do horário laboral mas é um problema menor e que também depende mais do docente do que do regime em causa”*.

3.2 Discussão

A diversidade que caracteriza a amostra revela uma aproximação desta a uma situação de representatividade, apesar da sua reduzida dimensão.

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 22 dos 24 respondentes indicaram ser esta a atividade em que despendem mais tempo, mas também a análise mais detalhadas 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 planificação e preparação de unidades curriculares, e a avaliação, 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 moda de 3 unidades curriculares por semestre lecionadas pelos inquiridos, com 19 dos respondentes a referir dedicar mais de 3 horas diárias a esta função, dos quais, 10 lhe dedicam mais de 6 horas diárias. O grande relevo na função de acompanhamento 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 4 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, sobretudo 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, quando 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. Quanto ao grau de desafio que a gestão de tempo exige, a maioria dos respondentes posicionou-se no grau mais elevado o que salienta a exigência que essa gestão representa. 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” e R24 (DCSG, com cargos) a negar a existência de épocas mais pesadas.

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.

4. 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.

Entendemos ainda que os dados recolhidos junto de um conjunto de docentes em regime de e-learning na Universidade Aberta poderão ser alvo de transposição para contextos que partilhem as características de flexibilidade da organização do trabalho, no tempo e no espaço.

REFERÊNCIAS

Almeida, L. & Freire, T. (2000). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios.

AERA (2011). Code of Ethics. *Educational Researcher*, 40(3), 145-156.

Anderson, T. (2004). Teaching in an online learning context. In. T. Anderson & F. Elloumi (Eds.). *Theory and Practice of Online Learning*. Athabasca: Athabasca University.

Bazzo, V. (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, M. (2006). Análise de Conteúdo (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.

Lima, J. (2006). Ética na Investigação (127-159). In. Jorge Á. Lima & José A. Pacheco (Orgs). *Fazer Investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.

Moreira, J. (2006). Investigação Quantitativa: Fundamentos e práticas (41-84). In. J. Lima & J. Pacheco (Orgs). *Fazer Investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.

Morgado, L. (2003). Os novos desafios do tutor a distância: o regresso ao paradigma da sala de aula. *Revista Discursos, Série perspectivas em educação*. 77-89.

Pereira, A. (2006). Capítulo 4 – Aspectos Pedagógicos no Ensino a Distância. In. *Iniciação ao Ensino a Distância* (41-54). Brussel: Het Gemeenschapsonderwijs.

Pereira, A. et al. (2004). Guia do Professor Tutor Online. *Revista Discursos, Série perspectivas em educação*, 2, 200-207.

Pereira, A. et al. (2007). *Modelo Pedagógico Virtual da Universidade Aberta – Para uma universidade do futuro*. Lisboa: Universidade Aberta.

Petersen, P. & Guldbrandt, L. (2006). Capítulo 5 – Ensino: Aspectos didáticos no ensino a distância. In. *Iniciação ao Ensino a Distância* (55-66). Brussel: Het Gemeenschapsonderwijs, 1/4/2012 de: <http://hdl.handle.net/10400.2/458>.

Poeschl, G. (2006). *Análise de dados na investigação em Psicologia: Teoria e prática*. Coimbra: Almedina.

Roldão, M. (2007). Função Docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12(34), 94-103.

Rosado Pinto, P. (2008). Formação pedagógica no ensino superior. O caso dos docentes médicos. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 07, 111-124.

Seabra, F., Mota, G., & Castro, I. (2009). Metodologia (pp. 57-72). In. G. Mota (Org.). *Crescer nas Bandas Filarmónicas*. Um estudo sobre a construção da identidade musical de jovens portugueses. Porto: Afrontamento.

Serapioni, M. (2000). Métodos qualitativos e quantitativos na pesquisa social em saúde: algumas estratégias para a integração. *Ciência e Saúde Coletiva*, 5(1), 187-192.

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.