

VALOR FORMATIVO DAS APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS DURANTE A CRISE PANDÉMICA POR COVID-19 PARA O DESENVOLVIMENTO DO ENSINO VIRTUAL NO ENSINO SUPERIOR

*Paulo Jorge Marcos Cruchinho**

RESUMO

A reinvenção dos processos de ensino a distância por força da crise pandémica por COVID-19 pode ser uma fonte útil de “*Aprendizagens Significativas*” para os docentes do ensino superior. Este ensaio pretende demonstrar como a reflexão sobre a “*Aprendizagem Significativa*” permite contribuir para desenvolvimento de práticas pedagógicas no ensino virtual. Começa por descrever como foi estruturado o processo de orientação virtual de trabalhos monográficos e como foi feito o acompanhamento dos estudantes de forma que o distanciamento social imposto pelo confinamento obrigatório não afetasse a coesão dos grupos. Posteriormente, apresenta as duas “*Aprendizagens Significativas*” que foram obtidas por meio da reflexão individual: 1) que é possível dinamizar um ambiente de aprendizagem a distância em que os estudantes aumentam a sua compreensão sobre um tópico e trabalham em colaboração entre si e 2) que a criação desse ambiente de aprendizagem torna o docente orientador num “*Coach Académico*”. Essas duas “*Aprendizagens Significativas*” afirmam o papel crítico da reflexão dos docentes no aumento da “*Aprendizagem Informal*” no ensino virtual.

Palavras-chave: Ensino a distância. Ensino informal. Ensino reflexivo. Desenvolvimento dos docentes. Ensino virtual.

FORMATIVE VALUE OF MEANINGFUL LEARNING DURING COVID-19 PANDEMIC
FOR THE DEVELOPMENT OF VIRTUAL EDUCATION IN HIGHER EDUCATION

ABSTRACT

Reinventing distance learning processes due to the pandemic crisis by COVID-19 can be a source of “Significant Learning” for higher education faculty. This essay

* Pós-graduado em Enfermagem Avançada pela Universidade de Lisboa, em Gestão em Enfermagem pela Escola Superior de Enfermagem de Lisboa e em Sistema de Informação pela Universidade de Évora. Professor-adjunto da Escola Superior de Enfermagem de Lisboa. ORCID: 0000-0002-5031-5727. Correio eletrónico: pjcruchinho@esel.pt

aims to demonstrate how the reflection on “Meaningful Learning” allows contributing to the development of pedagogical practices in virtual education. It begins by describing how the virtual guiding process of monographic assignments was structured and how the students were monitored in such a way that the social distance did not affect the cohesion of the groups. Subsequently, it presents the two “Significant Learning” that were obtained through reflection: 1) that it is possible to stimulate a distance learning environment in which students increase their understanding of a topic and work collaborating with each other and 2) that the creation of this learning environment turns faculty into “Academic Coaches”. These two “Significant Learnings” assert the critical role of the reflection of faculty in increasing of the “Informal Learning” in virtual education.

Keywords: *Distance education. Informal education. Reflective teaching. Faculty development. Virtual education.*

VALOR FORMATIVO DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO
DURANTE LA PANDEMIA COVID-19 PARA EL DESARROLLO DE LA
EDUCACIÓN VIRTUAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

RESUMEN

La reinención de los procesos de aprendizaje a distancia debido a la crisis pandémica por COVID-19 puede ser una fuente útil de “Aprendizaje Significativo” para los docentes de educación superior. Este ensayo pretende demostrar cómo la reflexión sobre el “Aprendizaje Significativo” permite contribuir al desarrollo de prácticas pedagógicas en la enseñanza virtual. Empieza describiendo cómo se estructuró el proceso de orientación virtual para trabajos monográficos y cómo se monitoreó los estudiantes para que la distancia social por el cierre obligatorio no afectara la cohesión de los grupos. En seguida presenta los dos “Aprendizaje Significativos” que se obtuvieron a través de la reflexión: 1) que es posible estimular un ambiente de aprendizaje a distancia en el que los estudiantes aumenten su comprensión de un tema y trabajen en colaboración entre ellos y 2) que la creación de este ambiente de aprendizaje convierte el tutor en un “Coach Académico”. Estos dos “Aprendizajes Significativo” afirman el rol crítico de la reflexión de los docentes para incrementar el “Aprendizaje Informal” en la enseñanza virtual.

Palabras clave: *Educación a distancia. Educación informal. Enseñanza reflexiva. Desarrollo docente. Educación virtual.*

1 INTRODUÇÃO

Segundo o relatório da “*European University Association*”, produzido durante a pandemia por COVID-19, 95% das instituições acadêmicas da “*European Higher Education Area*” consideraram a adoção dos métodos de ensino e de pedagogias inovadoras no ensino virtual como uma prioridade estratégica para os próximos

cinco anos. A par disso, 67% das instituições reconheceram a partilha de experiências entre os docentes como a principal medida a ser seguida pelos líderes académicos na implementação do ensino virtual (GAEBEL *et al.*, 2021). Estes dados vieram alertar a comunidade académica para a importância da “*Aprendizagem Informal*” dos docentes no desenvolvimento do ensino-aprendizagem a distância. Os departamentos académicos são as estruturas que, nas instituições académicas, podem dinamizar a “*Aprendizagem Informal*” dos docentes (PIFER *et al.*, 2015). Para isso, a “*Aprendizagem Informal*” necessita de ser explorada individualmente pelos próprios docentes em relação às suas práticas docentes com o ensino virtual.

A “*Aprendizagem Informal*” envolve as situações em que: 1) são os profissionais quem controlam e avaliam o processo de aprendizagem; 2) a aprendizagem decorre de um objetivo que é secundário à atividade; 3) o conteúdo está relacionado com as competências práticas; 4) ocorre quando os profissionais não se apercebem da aprendizagem que sucedeu e 5) o local em que ocorreu a aprendizagem não teve esse propósito (CARLINER, 2012). Distingue-se da “*Aprendizagem Formal*” por esta: 1) deter um quadro de aprendizagem prescrito; 2) compreender um pacote de aprendizagem organizado; 3) requerer a presença de docentes; 4) conduzir à atribuição de uma qualificação ou de um crédito e por 5) integrar uma especificação externa em termos de resultados (ERAUT, 2000). Segundo Malcolm, Hodgkinson e Colley (2003), existe uma inter-relação entre a “*Aprendizagem Formal*” e a “*Aprendizagem Informal*”, que, em qualquer situação, influencia a efetividade da aprendizagem. Nessa interação, a “*Aprendizagem Informal*” permite contribuir para o “*Conhecimento Pessoal*” que os profissionais usam na sua prática e que utilizam quando pensam, interagem e desempenham a sua atividade (ERAUT, 2010). Em relação aos docentes, essa interação acontece no mesmo espaço em que decorre a “*Aprendizagem Formal*” dos alunos, podendo ser usada não só para otimizar os processos de aprendizagem dos alunos, como dos próprios docentes (CZERKAWSKI, 2019). A partir da “*Aprendizagem Informal*”, os docentes adquirem, principalmente: 1) competências interpessoais; 2) competências relacionadas com o planeamento e domínio dos conteúdos de lecionação e 3) competências em relação às metodologias de ensino (ENCINAR-PRAT; SALLÁN, 2019). A reinvenção dos processos de ensino e aprendizagem a distância, em resultado dos confinamentos obrigatórios da crise pandémica por COVID-19, pode ter conduzido ao desenvolvimento de um conjunto de competências nos docentes, sem que tenham se apercebido.

O “*Conhecimento Pessoal*” obtido pela “*Aprendizagem Informal*” não inclui apenas as competências desenvolvidas. Pode compreender também a compreensão pessoal sobre as situações de aprendizagem e as memórias acumuladas de casos e de eventos episódicos ocorridos ao longo do tempo (ERAUT, 2010). No primeiro confinamento, decorrente da pandemia por COVID-19, uma memória prévia sobre o funcionamento dos grupos de estudantes constituiu uma fonte de inquietação em relação à efetividade do ensino virtual no processo de orientação de trabalhos monográficos. Essa memória compreendeu algumas experiências de anos anteriores em que o desenvolvimento de trabalhos monográficos pelos estudantes foi desprovida de: 1) uma clareza de objetivos individuais a serem alcançados; 2) uma definição de papéis e de funções diversas e adequadas aos membros do grupo; 3) um trabalho interdependente e de cooperação na produção das tare-

fas; 4) uma liderança partilhada que ajudasse a identificar eventuais desvios e a reorganizar o grupo aquando a sua ocorrência e 5) sem momentos de autoavaliação dos processos como forma de autorregulação do curso do trabalho. Consequentemente, o receio de que a coesão dos estudantes pudesse ser afetada pelo distanciamento existente no ensino virtual levou a redesenhar o processo de orientação a distância dos trabalhos de monografia.

A utilização de tecnologias no ensino pode gerar “*Aprendizagens Significativas*” tanto nos estudantes, como nos docentes. Esta aprendizagem é caracterizada por atributos de: 1) intencionalidade; 2) centralidade nos conteúdos; 3) trabalho autêntico; 4) pesquisa ativa; 5) construção de mapas mentais e 6) trabalho colaborativo (ASHBURN, 2006). A “*Aprendizagem Significativa*” tem lugar quando determinados factos são apreendidos em relação com outros factos, conduzindo a um alargamento da compreensão que se tinha anteriormente (SUTTON; KOEHLER, 2011). Ocorre quando os indivíduos: 1) estão interessados num determinado tópico; 2) têm alguma dose de curiosidade; 3) são confrontados com um desafio; 4) descobrem alguma coisa que os faz sentir competentes; 5) exploram uma nova informação e 6) criam um produto que explica de forma significativa a aprendizagem obtida (DZALDOV, 2018). Uma vez que a reflexão constitui uma forma de aumentar a “*Aprendizagem Informal*” (ERAUT *et al.*, 2002), foi colocada a seguinte questão de reflexão: - que “*Aprendizagens Significativas*” foram obtidas com o redesenho do processo de orientação a distância de trabalhos monográficos durante a crise pandémica por COVID-19?

Este ensaio pretende demonstrar como a reflexão sobre a “*Aprendizagem Significativa*” permite contribuir para desenvolvimento de novas práticas pedagógicas em relação ao ensino virtual. Para isso, será reportado como foi resenhado o processo de orientação de trabalhos monográficos durante o confinamento obrigatório imposto pela pandemia por COVID-19. Posteriormente, serão descritas as “*Aprendizagens Significativas*” que foram obtidas com a reflexão sobre esse redesenho.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO

Um trabalho monográfico consiste na realização de um estudo detalhado sobre um tópico particular (LUNENBURG, 2008). Desde há algum tempo, que desempenhamos o papel de orientador de grupos de estudantes na realização de trabalhos monográficos no último ano do curso de licenciatura em enfermagem (CLE). A realização destes trabalhos pelos estudantes decorre no último ensino clínico do curso e no qual o papel de orientador de trabalhos monográficos é também acumulado com o papel de supervisor clínico dos estudantes. Na pandemia por COVID-19, acompanhámos a realização de trabalhos monográficos de dois grupos de estudantes colocados em serviços diferentes de uma mesma instituição hospitalar: o “*Serviço de Urgência Geral*” e “*Unidade de Cuidados Intensivos Polivalente*”. Os trabalhos monográficos são realizados durante o último ensino clínico por grupos de quatro estudantes. A sua realização estava prevista para decorrer durante os três meses de duração do ensino clínico. Contudo, no primeiro confinamento obrigatório, decretado em Portugal, os estudantes ficaram impedidos de realizar os seus ensinamentos clínicos e ficaram em casa durante aproximadamente dois meses. Isso conduziu à reprogramação da realização do trabalho monográfico

para o período em que decorreu o confinamento e durante o qual os estudantes foram orientados através de forma virtual.

O trabalho monográfico consistiu na realização de um “*Revisão Narrativa de Literatura*” (RNL) segundo as diretrizes de Cronin, Ryan e Coughlan (2008). Estes autores descreveram cinco etapas para a realização de uma RNL: 1) a seleção do tópico de revisão; 2) a pesquisa de literatura; 3) a recolha, leitura e análise da literatura; 4) a redação da revisão e 5) a validação das referências usadas na revisão. Em relação à análise dos artigos recolhidos, Cronin, Ryan e Coughlan (2008) defendem a utilização de uma abordagem sistemática e crítica do conteúdo dos artigos. Apesar de não proporem nenhuma estrutura particular, defendem que a análise dos artigos deve envolver algum tipo de estrutura, sobretudo se os estudantes forem iniciados. Em anos anteriores, a ausência de uma estrutura para recolher a informação pertinente conduziu os estudantes a um sentimento de desorientação na produção de conclusões relevantes. Isso foi por nós interpretado por uma insegurança de os estudantes usarem um “*Raciocínio Indutivo*” na análise do material recolhido. Esse tipo de raciocínio caracteriza-se pela identificação prévia de padrões de dados para se produzirem conclusões relevantes a partir dos materiais recolhidos (YOOST; CRAWFORD, 2016). Segundo Price (2019), a insegurança dos estudantes de enfermagem para usarem o “*Raciocínio Indutivo*” pode ser reduzida pelos docentes de enfermagem com demonstrações da sua utilização em situações concretas. A demonstração nos trabalhos monográficos requer que o orientador acompanhe de perto o processo metodológico e aceda à informação resumida dos artigos considerados na revisão. Para além disso, a própria gestão interna dos grupos pode conduzi-los a repartirem os artigos entre si. Consequentemente, para os estudantes conseguirem identificar padrões a partir dos estudos lidos e resumidos pelo grupo, torna-se importante que todos os membros utilizem uma estrutura de análise que lhes permita deter uma visão geral da informação resumida, independentemente de terem apenas lido e resumido uma parte desses artigos.

Para além da utilização de uma estrutura de análise, a experiência de anos anteriores identificou uma ausência de uma estrutura interna na redação dos estudantes. Isso realçou a importância de serem selecionados tópicos de revisão específicos para facilitar a análise da informação dos artigos. Cronin, Ryan e Coughlan (2008) recomendam que os estudantes comecem com tópicos de revisão estreitos e focalizados para realizarem uma RNL. Tanto a escolha do tópico de revisão estreito como a utilização de estrutura na análise dos artigos são duas estratégias aceites por Cronin, Ryan e Coughlan (2008) para a realização de RNL por estudantes da formação pré-graduada. A necessidade de manter a coesão nos grupos durante o período de confinamento levou-nos a liderar o processo metodológico introduzindo três alterações perspectivadas a partir das experiências anteriores. Essas alterações incluíram dois passos da “*Revisão Scoping*” para facilitar a identificação de tópicos estreitos e a produção de conclusões a partir da informação retirada dos artigos analisados. Foram elas a formulação da questão de revisão e a utilização de uma tabela de extração de dados dos artigos. Outra alteração consistiu na inclusão da estrutura IMRaD. Esta é a estrutura que é seguida na escrita académica e científica para a redação de artigos (GIBA, 2014) com elementos e regras que podem orientar os estudantes, sobretudo na redação da introdução, da discussão e da conclusão dos resultados da RNL.

3 ORIENTAÇÃO DE TRABALHOS MONOGRÁFICOS

O processo de orientação de trabalhos monográficos foi concebido como sequência de oito etapas utilizando uma plataforma vídeo *on-line*, uma plataforma de mensagens instantâneas por telemóvel, uma plataforma de armazenamento de ficheiros e a plataforma de *e-mails* institucionais. A primeira etapa, denominada “*Tema e questão de revisão*”, incluiu duas sessões de orientação a distância. Na primeira sessão, os estudantes foram desafiados a realizarem em grupo uma ficha de trabalho intitulada “*Estratégias de leitura: diferença entre resumir e sintetizar*”. Esta ficha pediu aos estudantes para classificarem um conjunto de 15 afirmações como resumo ou como síntese. Após a discussão dos resultados da ficha, foram mostradas as secções de algumas RNL para os estudantes identificarem excertos correspondentes a resumos e a sínteses. Posteriormente, foi dinamizada uma leitura dirigida de excertos pré-selecionados do artigo “*Undertaking a literature review: a step-by-step approach*”, de Cronin, Ryan e Coughlan (2008). Esta leitura teve como objetivo sistematizar o processo metodológico de Cronin, Ryan e Coughlan (2008) e apresentar o processo de orientação a implementar. Os temas foram propostos pelo orientador a cada grupo a partir do conhecimento de cada um dos serviços em que os estudantes tinham o seu ensino clínico.

Na segunda sessão, os estudantes começaram por realizar uma ficha denominada “*Verbos utilizados para parafrasear ideias de autores*” a fim de identificarem os verbos mais adequados na escrita académica. Posteriormente, foi dinamizada uma discussão mediada por questões dirigidas para os estudantes distinguirem a força dos verbos de uma mesma categoria de atividades. Por exemplo: “*Entre recomendar, sugerir e propor, qual o verbo mais forte? E qual o mais fraco?*”. Depois disso, foi dinamizado um *workshop* sobre as partes constituintes de uma introdução segundo a estrutura IMRaD, seguido de um *brainstorming* sobre as possíveis razões para o aprofundamento de cada um dos temas. Isso permitiu enumerar um conjunto de termos de pesquisa. Em relação às bases de dados, ficou consensualizada a utilização da “*Medline Complete*” e da “*CINAHL Complete*”. Essa sessão terminou com a apresentação de “*Trabalho Autónomo*” para cada um dos grupos e que consistiu na realização de uma pesquisa de literatura que respondesse à seguinte questão: “*O que é conhecido sobre o tema?*”. Na realização dessa atividade, foi pedida a seleção dos oito artigos mais recentes. Foi, também, pedido o resumo das ideias desses artigos, com especial atenção aos resultados e às conclusões.

A etapa seguinte, ou “*Estratégia de Pesquisa*”, foi assim designada por pretender orientar os estudantes na construção de uma estratégia de pesquisa para a RNL. Esta etapa incluiu uma sessão em que os estudantes apresentaram os resumos dos oito artigos pesquisados e que foi seguida de discussão em resposta à seguinte questão: “*Afinal, o que é que se sabe sobre o tema?*” Depois disso, foi pedido que decidissem sobre o tópico de revisão da RNL para estreitar o tema de revisão. A partir desses tópicos, foi pedido a cada grupo que definisse o objetivo da revisão, a questão de revisão e a “*expressão de pesquisa geral*” numa ficha. A “*expressão de pesquisa geral*” foi assim denominada para integrar os termos de pesquisa em linguagem natural. Essa ficha consistiu numa tabela *word* com diversas células “*em branco*” para os estudantes preencherem de forma faseada. Em primeiro lugar, os estudantes anotaram o objetivo e a questão de revisão. Depois,

construíram a “*expressão de pesquisa geral*” associando termos de três categorias diferentes: 1) participantes; 2) conceitos e 3) contexto. A seguir, foram produzidas duas “*expressões de pesquisa*” a partir dos descritores próprios de cada uma das bases de dados. A obtenção da “*expressão de pesquisa*” foi demonstrada pelo orientador. Depois disso, foram definidos os critérios de inclusão e de exclusão a aplicar na seleção dos artigos provenientes das duas bases de dados. Essa sessão terminou com a apresentação da atividade de “*Trabalho Autônomo*” e que incluiu a construção da expressão de pesquisa para a “*CINAHL Complete*”.

Noutra etapa, com uma sessão mais curta, cada grupo nomeou dois elementos para fazerem de forma independente a “*Triagem de Artigos*”. Foi reforçado que isso implicaria que os elementos revisores de cada grupo não poderiam falar entre si durante a realização da tarefa. Com base nos critérios de inclusão e de exclusão, cada grupo produziu, assim, duas listas de títulos de artigos a partir da leitura dos respectivos resumos. A tarefa do orientador consistiu em desempatar as discordâncias verificadas nas duas listas de cada grupo. Para isso, o orientador acedeu a cada uma das bases de dados através da respectiva expressão de pesquisa para ler os resumos dos artigos discordantes. No final, cada um dos grupos ficou com um conjunto de cerca de 20 artigos, o que, em termos de gestão do fluxo de trabalho de cada grupo, significava atribuir a leitura integral de cinco artigos por cada um dos estudantes. Se tivesse havido uma diferença expressiva no número de resultados entre os dois grupos, por exemplo, num dos grupos ser obtido o dobro dos resultados, poderia haver necessidade de equilibrar o número de resultados entre os grupos estreitando o período de pesquisa. Com base na questão de revisão, foi pedido a cada grupo de construísse em “*Trabalho Autônomo*” uma tabela de extração de dados adaptada à questão de revisão.

Na etapa da “*Recolha de informação*”, cada grupo resumiu a informação retirada dos estudos na sua tabela de extração. Nesta etapa, os artigos foram distribuídos entre os elementos de cada grupo e cada um inseriu a informação resumida dos artigos que leu. A tabela de extração foi partilhada virtualmente com o orientador através de uma plataforma de armazenamento de ficheiros para acompanhamento da informação colocada por cada estudante. Posteriormente, iniciou-se a etapa de “*Análise da informação*”, que compreendeu apenas uma sessão e na qual foi seguida uma metodologia similar ao “*Painel Delphi*”, para apoiar os estudantes na identificação de padrões de dados. Esta metodologia prevê um facilitador (desempenhado pelo orientador) para obter consensos sobre um tópico por meio de rondas de questões (GLASPER; REES, 2017). As questões colocadas foram as seguintes: 1) “*Em relação ao tópico de revisão, o que é que os artigos têm em comum? E o que é que têm de diferente?*”; 2) “*Que categorias podem representar essas semelhanças e diferenças?*” e 3) “*Como as podemos definir ou caracterizar?*”. Um dos estudantes do grupo acumulou a função de secretário e anotou as respostas dadas pelos seus colegas. Os estudantes tiveram conhecimento das questões com 24h de antecedência e foram desafiados a pensarem individualmente nas respostas sem trocarem impressões entre si. Depois desta sessão, foi proposto aos estudantes a preparação da redação dos resultados apresentando as categorias de informação, definindo-as e exemplificando-as com os estudos obtidos na revisão. Essa atividade enquadrou-se na etapa de “*Redação de Resultados*” e foi totalmente realizada em “*Trabalho Autônomo*”.

A penúltima etapa consistiu na “*Discussão dos Resultados*” e envolveu uma sessão em que os estudantes foram orientados a realizar uma pesquisa de literatura dirigida para os resultados mais relevantes e que permitisse problematizar cada um dos resultados com outros estudos. Para isso, foi pedido que cada estudante selecionasse um resultado da revisão diferente e identificasse, nas bases de dados, quatro a cinco estudos que apoiassem e/ou que rejeitassem esse resultado. A par disso, essa sessão incluiu a dinamização de um *brainstorming* com questões sobre as implicações dos resultados para: 1) a prática de cuidados de enfermagem 2) para a gestão em enfermagem e 3) para o ensino clínico dos estudantes de enfermagem. Essas questões integraram a última etapa denominada de “*Produção de Conclusões*”. Nessa sessão, foi também pedido a um elemento de cada grupo que assumisse o papel de revisor das citações e das referências bibliográficas. Isso não só garantiu a verificação da aplicação das normas de referência em todo o documento, como também possibilitou o fornecimento de orientação através de telemóvel para corrigir erros e imprecisões nas listas de referência.

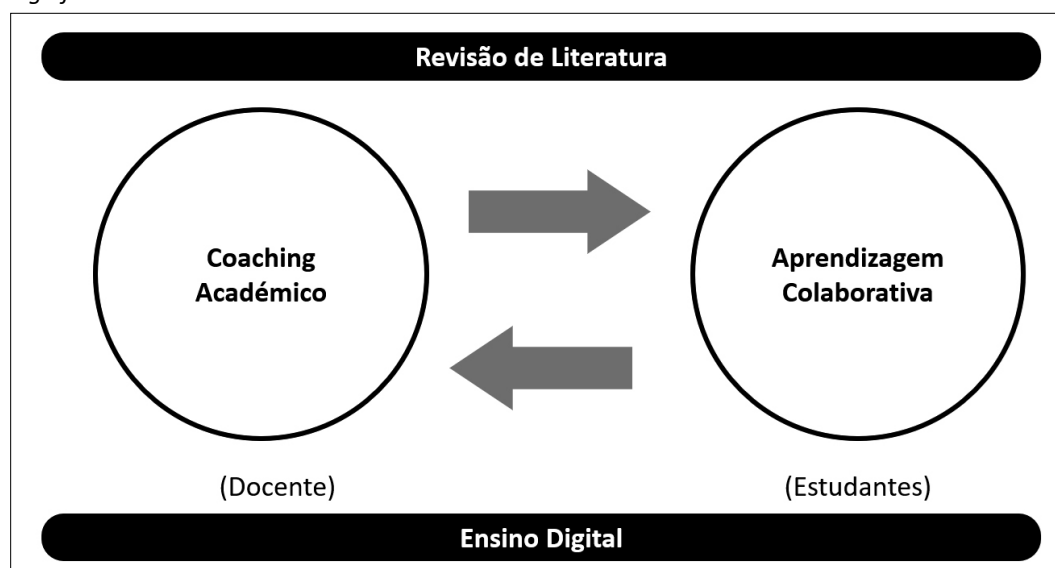
4 IDENTIFICANDO AS APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS

Esta experiência gerou duas “*Aprendizagens Significativas*” decorrentes da implementação do processo de orientação de trabalhos monográficos durante a pandemia por COVID-19. Uma das aprendizagens consistiu na constatação de que é possível dinamizar um ambiente de aprendizagem a distância em que os estudantes, por meio de uma condução do trabalho dos grupos, aumentam a sua compreensão sobre um determinado tópico. A criação desse ambiente de aprendizagem a distância exigiu que o orientador suportasse todo o percurso metodológico com atividades dirigidas aos estudantes e atividades para os estudantes desenvolverem com o docente. Por exemplo, na etapa da “*Triagem de Artigos*”, a produção de duas listas de títulos de artigos independentes para o orientador aferir as discordâncias quanto à inclusão dos artigos identificados através da expressão de pesquisa consistiu numa atividade de colaboração entre os estudantes e o orientador. Na etapa da “*Análise da Informação*”, as respostas dadas por cada estudante em cada ronda de questões-leitura é um exemplo de uma atividade de colaboração entre os estudantes que preparou o grupo para a redação dos resultados.

Estas atividades tiveram como efeito a promoção da “*Aprendizagem Colaborativa*” entre os estudantes. Esta é definida por qualquer atividade que é desenvolvida através da interação entre os estudantes e que requer algum grau de estruturação e de monitorização por um docente (HARASIM *et al.*, 1995). Essa estruturação e a monitorização pelo docente constituiu um elemento imprescindível para se alcançar a “*Aprendizagem Colaborativa*” durante a realização dos trabalhos monográficos. Para ocorrer “*Aprendizagem Colaborativa*”, no processo de orientação de trabalhos monográficos, o orientador deve ter em conta cinco pressupostos. São eles os seguintes: 1) a aprendizagem é um processo ativo e construtivo; 2) a aprendizagem depende de um contexto rico; 3) os aprendentes têm características diversas que enriquecem a aprendizagem; 4) a aprendizagem é inerentemente social e 5) a aprendizagem tem dimensões afetivas e subjetivas (CAMPBELL, 2004). Todos estes pressupostos foram verificados na experiência reportada. A diversidade dos aprendentes foi considerada na distribuição de papéis e funções

dentro dos grupos, que fossem ao encontro de talentos e interesses dos estudantes. As dimensões afetivas e subjetivas estiveram presentes durante o processo de orientação a distância através das plataformas de vídeo *on-line* e de mensagens instantâneas de telemóvel. Esta última permitiu dar *feedback* e suporte individual ao longo do tempo à realização das atividades. A plataforma de videoconferência permitiu manter a motivação e a coesão nos grupos, dando instruções, esclarecendo questões e reforçando positivamente o funcionamento dos grupos. Para a dimensão social da aprendizagem, contribuíram, sobretudo, as atividades de “*Trabalho Autónomo*” entre as sessões e a utilização da plataforma de vídeo *on-line*.

Figura 1 – Processo de orientação de trabalhos monográficos após a reflexão sobre as “*Aprendizagens Significativas*”.



Fonte: elaborado pelo autor.

Uma outra aprendizagem esteve relacionada com o papel do orientador em relação à “*Aprendizagem Colaborativa*” dos estudantes. Na experiência reportada, esse papel envolveu uma abordagem ativa amplamente centrada nas atividades metodológicas para a realização de uma RNL e na antecipação das necessidades dos estudantes. Estes dois elementos permitiram compreender que o papel de orientador foi compaginável com a atuação de um “*Coach*”. O “*Coaching*” é definido como um processo de facilitação do desenvolvimento através da utilização da recomendação, do encorajamento, do treino, da experiência prática e do “*feed back*” imediato e construtivo (PIERCE; NOLAND, 2002). Em enfermagem, estão descritas experiências que usam o “*Coaching*” como estratégia de desenvolvimento da “*Prática de Enfermagem Baseada na Evidência*”, particularmente no suporte ao desenvolvimento de competências de escrita científica (ERVIN, 2005; KOOKER; LATIMER; MARK, 2015; PEINHARDT; HAGLER, 2012). No contexto académico, a utilização desse processo pelos docentes é designada de “*Coaching Académico*”. Este inclui: 1) a relação proativa entre o docente e os estudantes; 2) a sensibilidade do docente aos resultados a atingir pelos estudantes e 3) o compromisso do docente com o sucesso académico. No ensino de enfermagem, o “*Coaching Académico*” surge documentado de forma incipiente apenas em programas de promoção do sucesso académico (CON-

NELLY *et al.*, 2019). Noutras áreas académicas, é utilizado para aumentar a persistência dos estudantes em relação às atividades académicas desenvolvidas a distância (LEHAN *et al.*, 2018). A Figura 1 representa globalmente o processo de orientação redesenhado após a reflexão sobre as “*Aprendizagens Significativas*”.

5 CONCLUSÃO

Este ensaio reportou como foi redesenhado o processo de orientação de trabalhos monográficos a distância durante o confinamento obrigatório imposto pela pandemia por COVID-19. Esse redesenho integrou um percurso constituído por oito etapas recorrendo à utilização conjunta de algumas plataformas: 1) vídeo *on-line*, 2) mensagens instantâneas por telemóvel; 3) *e-mails* institucionais e 4) arquivamento *online* de ficheiros. A reflexão individual identificou duas “*Aprendizagens Significativas*” decorrentes desse redesenho: 1) que é possível dinamizar um ambiente de aprendizagem a distância, em que os estudantes aumentam a sua compreensão sobre um tópico, trabalhando em colaboração entre si e com o docente e 2) que a promoção desse ambiente de aprendizagem faz do docente um “*Coach Académico*”. A identificação destas duas aprendizagens permitiu afirmar o papel crítico da “*Aprendizagem Informal*” no desenvolvimento pedagógico dos docentes (BUCKLEY; NIMMON, 2020; BURGESS *et al.*, 2019; CAI, 2019) em relação ao ensino virtual. Permitiu também uma maior compreensão sobre o processo de orientação redesenhado, aumentando a possibilidade de adesão e replicação dentro dos departamentos académicos. Uma das estratégias que permite aumentar a troca de experiências dentro dos departamentos académicos consiste na implementação de projetos de desenvolvimento experimental criados a partir da reflexão individual dos docentes sobre as “*Aprendizagens Significativas*”. O ensino virtual constitui uma oportunidade de os departamentos académicos se tornarem incubadoras de projetos de desenvolvimento experimental relacionados com o ensino virtual. Os departamentos académicos que pretendem inscrever a “*Aprendizagem Informal*” como uma linha de desenvolvimento do ensino virtual devem utilizar as “*Aprendizagens Significativas*” na construção de projetos de desenvolvimento experimental que promovam a troca de experiências dos docentes do ensino superior.

REFERÊNCIAS

- ASHBURN, E. A. Attributes of meaningful learning using technology (MLT). In: ASHBURN, E. A.; FLODEN, R. E. (Eds.). *Meaningful learning using technology: What educators need to know and do*. Teachers College Press, 2006.
- BUCKLEY, H.; NIMMON, L. Learning in faculty development: The role of social networks. *Academic Medicine*, 95(11S), S20-S27, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000003627>. Acesso em: 04 set. 2021.
- BURGESS, A.; MATAR, E.; NEUEN, B.; FOX, G. J. A longitudinal faculty development program: Supporting a culture of teaching. *BMC Medical Education*, 19 (1), 400, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1186/s12909-019-1832-3>. Acesso em: 04 set. 2021.
- CAI, M. Professional self-development based on informal learning: A case study of foreign language teachers in a university of China. *Open Journal of Social*

- Sciences*, 07 (12), 26-38, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.4236/jss.2019.712003>. Acesso em: 04 set. 2021.
- CAMPBELL, K. Five farctors for planning. In: *e-ffective writing for e-learning environments* (p. 10). Information Science Publishing, 2004.
- CARLINER, S. What is informal learning. In *Informal learning basics* (pp. 1-6). American Society for Training & Development, 2012.
- CONNELLY, L.; KATHOL, L.; TRUKSA, V. P.; MILLER, J.; STOVER, A.; Otto, E. L. The academic coach: A Program for nursing student success. *Journal of Nursing Education*, 58(11), 661-664, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.3928/01484834-20191021-09>. Acesso em: 04 set. 2021.
- CRONIN, P.; RYAN, F.; COUGHLAN, M. (2008). Undertaking a literature review: a step-by-step approach. *British Journal of Nursing (Mark Allen Publishing)*, 17(1), 38-43, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.12968/bjon.2008.17.1.28059>. Acesso em: 04 set. 2021.
- CZERKAWSKI, B. C. Blending formal and informal learning networks for online learning. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 17 (3), 137-156, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.19173/irrodl.v17i3.2344d>. Acesso em: 04 set. 2021.
- DZALDOV, B. S. How to plan a meaningful learning. In *Inspiring meaningful learning: 6 steps to creating lessons that engage students in deep learning* (p. 14). Pembroke, 2018.
- ENCINAR-PRAT, L.; SALLÁN, J. G. Informal learning about teaching among novice university professors. *The Qualitative Report*, 24 (12), 3102-3121, 2019. Disponível em: <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol24/iss12/11>. Acesso em: 04 set. 2021.
- ERAUT, M.; ALDERSON, J.; COLE, G.; SENKER, P. Learning from other people at work. In: HARRISON, R.; REEVE, F.; HANSON, A.; CLARKE, J. (Eds.), *Supporting lifelong learning: Perspectives on learning: Vol. I* (p. 145). The Open University, 2002.
- ERAUT, M. Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *The British Journal of Educational Psychology*, 70 (Pt 1)(1), 113-136, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1348/000709900158001>. Acesso em: 04 set. 2021.
- ERAUT, M. Knowledge, working practices, and learning. In: S. Billet (Ed.), *Learning through practice: Models, traditions, orientations and approaches* (pp. 37-58). Springer Publishing, 2010.
- ERVIN, N. E. Clinical Coaching. *Clinical Nurse Specialist*, 19 (6), 296-301, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1097/00002800-200511000-00008>. Acesso em: 04 set. 2021.
- GAEBEL, M.; ZHANG, T.; STOEBER, H.; MORRISROE, A. *Survey report: digitally enhanced learning and teaching in European higher education institutions*. European University Association, 2021. Disponível em: https://www.eua.eu/downloads/publications/digihe_survey_report.pdf. Acesso em: 04 set. 2021.
- GIBA, J. IMRaD structure for research papers. In: *Developing skills in scientific writing* (pp. 3-9), Esteve Foundation, 2014. Disponível em: <https://estev.org/wp-content/uploads/2018/01/13066.pdf>. Acesso em: 04 set. 2021.

GLASPER, A.; REES, C. (Eds.). Delphi process. *In: Nursing and healthcare research at a glance* (pp. 88-89). Wiley-Blackwell, 2017.

HARASIM, L.; HILTZ, S. R.; TELES, L.; TUROFF, M. Networks for schools: Exemplars and experiences. *In: Learning networks* (p. 30). Massachusetts Institute of Technology, 1995.

KOOKER, B. M.; LATIMER, R.; MARK, D. D. Successfully coaching nursing staff to publish outcomes. *JONA: The Journal of Nursing Administration*, 45 (12), 636-641, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1097/NNA.0000000000000277>. Acesso em: 04 set. 2021.

LEHAN, T. J.; HUSSEY, H. D.; SHRINER, M. THE influence of academic coaching on persistence in online graduate students. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 26(3), 289-304, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/13611267.2018.1511949>. Acesso em: 04 set. 2021.

LUNENBURG, F. C. Presenting and publishing your dissertation. *In: Writing a successful thesis or dissertation: tips and strategies for students in the social and behavioral sciences* (p. 266). Corwin Press, 2008.

MALCOLM, J.; HODKINSON, P.; COLLEY, H. The interrelationships between informal and formal learning. *Journal of Workplace Learning*, 15 (7/8), 313-318, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1108/13665620310504783>. Acesso em: 04 set. 2021.

PEINHARDT, R. D.; HAGLER, D. Peer coaching to support writing development. *Journal of Nursing Education*, 52 (1), 24-28, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.3928/01484834-20121121-02>. Acesso em: 04 set. 2021.

PIERCE, B.; NOLAND, J. Coaching and disciplining. *In: Nursing management secrets* (p. 145). Hanley & Belfus, 2002.

PIFER, M. J.; BAKER, V. L.; LUNSFORD, L. G. Academic departments as networks of informal learning: Faculty development at liberal arts colleges. *International Journal for Academic Development*, 20(2), 178-192, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/1360144X.2015.1028065>. Acesso em: 04 set. 2021.

PRICE, B. Improving nursing students' experience of clinical placements. *Nursing Standard*, 34 (9), 43-49, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.7748/ns.2019.e11328>. Acesso em: 04 set. 2021.

SUTTON, S.; KOEHLER, C. J. Nursing process mapping. *In: BRADSHAW, M.; LOWENSTEIN, A. J. (Eds.). Innovative teaching strategies in nursing and related health professions* (5th ed.). Jones & Bartlett Publishers, 2011.

YOOST, B. L.; CRAWFORD, L. R. Critical thinking in nursing. *In: Fundamentals of nursing: Active learning for collaborative practices* (p. 59). Elsevier, 2016.

Recebido em: 25 jul. 2021.

Aceito em: 8 nov. 2021

PROJETO GRÁFICO, DIAGRAMAÇÃO E CAPA:
Sandro Vasconcellos

Visite nosso site:
www.imprensa.ufc.br



Versão digital

Imprensa Universitária da Universidade Federal do Ceará - UFC
Av. da Universidade, 2932 - Benfica
CEP.: 60020-181 - Fortaleza - Ceará
Fone: (85) 3366.7485 / 7486
imprensa@proplad.ufc.br