

TRAÇOS ÉTICOS NO ENSINO ONLINE: PERCEÇÕES DE ESTUDANTES DE EDUCAÇÃO SOCIAL

ETHICAL FEATURES IN ONLINE TEACHING: PERCEPTIONS OF SOCIAL EDUCATION STUDENTS

Elisa do Rosário Fernandes Dias¹ | Evangelina Bonifácio² | Fernando Gil Villa³

Resumo Não há educação sem valores, sendo a neutralidade no ensino uma premissa frágil de sustentar. O contexto provocado pela pandemia da covid-19 empurrou os professores para um ensino à distância em que as suas casas passaram a ser o palco da relação com os estudantes e partilhando com eles o seu *ethos*. Nesta perspetiva, pretendeu-se com esta pesquisa recolher informações acerca das perceções que os estudantes do 1.º ano da licenciatura em Educação Social têm do ensino à distância, especificamente no que concerne às suas variáveis de natureza ética. Nesse sentido, identificámos e analisámos as suas perceções através de um questionário aplicado a 50 estudantes de uma escola de Ensino Superior Público do Norte de Portugal.

Os principais resultados da pesquisa indicam que os professores se revelam mais vulneráveis emocionalmente no ensino *online* do que no presencial. Apesar de tecnicamente ter havido um esforço para prosseguir com a missão ético-pedagógica, o seu “senso pedagógico” viu-se perturbado pela fusão entre o esvanecer da barreira entre o ser e estar privado e o ser e atuar em público.

Palavras-chave ensino *online*; relação; ética; educação social

1 CITCEM – Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória da Faculdade de Letras da Universidade do Porto; Instituto Politécnico de Bragança, Portugal.

 <https://orcid.org/0000-0002-8585-9775> ; elisa.dias@ipb.pt .

2 CITED – Centro de Investigação Transdisciplinar em Educação e Desenvolvimento do Instituto Politécnico de Bragança, Portugal.

 <https://orcid.org/0000-0001-5556-3984> ; evangelina@ipb.pt .

3 Universidade de Salamanca, Espanha.

 <https://orcid.org/0000-0001-6410-2258> ; gilvi@usal.es .

Abstract There is no education without values, and neutrality in teaching is a fragile premise to sustain. The context caused by the pandemic (COVID-19) pushed teachers towards distance learning in which their home became the stage of their relationship with students, sharing their “*ethos*” with students. From this research aimed to collect information about the perceptions that students in the 1st year of the degree in Social Education have of distance learning, specifically concerning its ethical variables. In this sense, we identified and analyzed the students’ perceptions through a questionnaire applied to 50 students from a public higher education school in the North of Portugal.

The main results of the research indicate that teachers are more emotionally vulnerable in online teaching than in face-to-face teaching, although technically there has been an effort to continue with their ethical-pedagogical mission, their “pedagogical sense” was disturbed by the fusion between the fading of the barrier between your being and being private and your being and acting in public.

Keywords online teaching; relationship; ethics; social education

1. Introdução

Nenhuma organização é neutra e a sua própria missão materializa os valores que a norteiam, sejam eles de solidariedade, humanismo, eficiência, excelência, liberdade, autonomia, tradição, disciplina ou outros. Também a escola e todos os seus agentes se interrelacionam com base nos valores que a consignam. O professor é um ser humano e, nesse sentido, portador desses mesmos valores, mas, simultaneamente, neste palco de relação, torna-se responsável por impulsionar a emergência da alteridade no aluno. É exigido ao docente o designado “senso pedagógico”, numa linguagem aristotélica. Assim,

as virtudes de sabedoria pedagógica prendem-se com essa espécie de sensibilidade que obriga a procurar o terceiro lugar ou o ponto de equilíbrio entre o dever de influência e o respeito pela autonomização do Outro. Sendo relação de influência, a relação pedagógica não pode derivar em submissão. Sendo relação de ensino, a relação pedagógica não pode resultar

em endoutrinamento. O aluno não é uma “obra” ou um “produto”. O aluno é outra pessoa, ou seja, é outra liberdade. (Baptista, 2011, p. 24)

Dosear o compromisso entre socializar e favorecer a ipseidade não é tarefa fácil para o professor-pessoa. Pois, ele próprio tem as suas convicções, ideologias e visões do mundo. Esta fragilidade é tanto mais evidente quando o docente está exposto a contextos em que é difícil autorregular as emoções e os comportamentos e vê a sua intimidade e eticidade “invadidas”. Foi precisamente este o cenário que se impôs com a covid-19 e, por isso, o estudo levado a cabo debruça-se sobre uma amostra que habitualmente integra o ensino presencial, sendo que o modelo *eLearning* decorreu de uma necessidade de adaptação ao contexto da pandemia. O objetivo da pesquisa foi precisamente o de aceder às perceções que os estudantes do ensino superior têm sobre o ensino a distância quanto às questões éticas.

2. Educação *online*: pretextos e contextos sociocríticos

Os conceitos associados à educação à distância evoluíram de forma a acompanhar a sociedade da informação e ganharam particular centralidade no contexto da covid-19. Nesta lógica, a própria definição de *eLearning* não tem sido perspetivada de modo consensual, pelo que, neste estudo, optámos pela abordagem inclusiva proposta por Sangrà, Vlachopoulos, Cabrera e Bravo (2011), que defendem que se trata de uma:

Modalidade de ensino e aprendizagem que pode representar o todo ou uma parte do modelo educativo em que se aplica, que explora os meios e dispositivos eletrónicos para facilitar o acesso, a evolução e a melhoria da qualidade da educação e formação. (citado por Paulo *et al.*, 2015, p. 12)

Apesar de o ensino mediado por recursos eletrónicos ser uma realidade crescente e incontornável numa sociedade globalizada, marcada pelas novas tecnologias da informação e comunicação e pela necessidade de educação ao longo da vida, admite-se que a sua adoção em contexto educativo seja muito variável. Os contextos de prática pedagógica no Ensino Superior deixam perceber que o recurso ao *eLearning* abrange um amplo leque de variantes, que vão desde práticas ocasionais de ensino e

aprendizagem mediadas por tecnologias digitais até ao desenvolvimento e oferta de cursos exclusivamente *online*. Estas práticas não se dissociam das marcas históricas do conceito e do universo teórico que as sustentam e enraízam-se nos modelos pedagógicos e culturais das instituições de ensino que as promovem, sejam presenciais ou à distância.

O Ensino à distância (EaD) cruza-se com o sistema de ensino *eLearning*, sendo o primeiro “definido como qualquer forma de estudo que não esteja imediata e continuamente dependente da supervisão de orientadores, mas que, no entanto, beneficie do planeamento, orientação e instrução de um estabelecimento de ensino” (Rurato & Gouveia, 2004, p. 85). O segundo, ou seja, o *eLearning*, assenta num ensino mediado pelas tecnologias de informação e comunicação, concebido num ambiente *online*. Para esbater a instabilidade semântica desse conceito, Paulo *et al.* (2015) apologizam o uso da expressão “aprendizagem *online*” ou “ensino *online*”, no sentido de “*eLearning* ativo”, ancorado nas aprendizagens, na experiência e no envolvimento do estudante (Casanova, Costa & Moreira, 2014).

Na relação entre EaD e *eLearning*, considera-se que, em ambos os conceitos, há flexibilidade temporal e espacial nas aprendizagens, tendo como princípios transversais a autonomia, a mediação interpessoal, social e tecnológica, e a colaboração.

O ensino *online* adotado, em circunstâncias excecionais, nos diferentes níveis de ensino português permitiu ao sistema educativo continuar o seu propósito de desenvolvimento de competências cognitivas, tecnológicas e sociais num novo registo: à distância. Todavia, adaptar, de forma abrupta, todos os atores (professores, estudantes, diretores e outros) a este novo formato não foi fácil, nem pacífico. Esta “nova” realidade deixou evidentes assimetrias, desigualdades e deficiências formativas e, até, alguma ausência de literacia digital. Na verdade, o *eLearning* não garante uma maior democratização (Fernández Enguita, 2017, p. 410). Contudo, todos os atores aproveitaram este desafio imposto pela mundividência e tentaram tirar partido das tecnologias e dos sistemas de ensino como a EaD e o *eLearning*, potenciando o seu poder de garantir uma maior justiça social, como entendem Silva, Moreira e Alcoforado (2019) “através da redução das barreiras de acesso e de participação em ambientes digitais e do respeito pelas características individuais e os diferentes ritmos de aprendizagem, elementos fundamentais para a inclusão digital e social” (p. 73).

O ensino *online* sobre o qual nos debruçamos situa-se num registo de sessões síncronas, o que é importante referir, enquanto premissa para a análise das suas implicações éticas na relação entre professores e estudantes. Neste registo, a relação pedagógica ganha contornos próprios, sendo o núcleo da educação. Como sublinham Carvalho e Baptista, “a relação interpessoal constitui o acontecimento ético por excelência, na medida em que confronta a subjectividade como outra subjectividade, que o mesmo é dizer com outra interioridade e todos os seus segredos” (2004, p. 80).

A Ética no ensino e na construção da relação pedagógica sustenta-se num questionamento e interpelação suportada em princípios de filosofia moral que fundamentam o agir humano. Trata-se de um saber eminentemente reflexivo e “estético, indexado aos valores de humanismo relacional que caracterizam a utopia do humano no século XXI” (Baptista, 2012).

Uma das fontes que mais podem ajudar na construção desse novo humanismo é a de Emmanuel Lévinas, pela sua radicalidade, ao substituir a filosofia centrada no sujeito pela ética centrada no Outro. O Outro caracteriza-se pelo facto de ser o único que não pode ser possuído (2002, p. 123). Apresenta-se através do rosto, “que no es simplemente una forma plástica, sino de entrada, un compromiso para mí, una llamada, la orden de ponerme a su servicio” (2008, p. 20). Na realidade, a formação universitária não parece ser um contexto adequado, em termos gerais, para validar essa proposta, dado que nos últimos tempos as universidades se têm convertido em empresas burocráticas que renunciam às suas senhas de identidade culturais (Readings, 1997). A relação dos planos de estudos com as empresas, no currículo, nas práticas e nas modalidades de semipresencialidade e confinamento, não contam de antemão com um protocolo ético para a sua aprovação que vigie o seu compromisso com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.

Nesse sentido, sendo a docência uma profissão marcadamente ética que se alicerça na escuta ativa e empática do professor, torna-se fundamental e assume especial relevância na formação em Educação Social, já que pela essência da profissionalidade destes atores sociais se exige que eles sejam técnicos de relação, partindo do sentido da educação como uma prática antropológica (Carvalho & Baptista, 2004). Daí que aos futuros profissionais tal como aos “que ya ejercen esta profesión les hace falta una formación ética y deontológica intencionada puesto que, al igual que el resto, viven

en un mundo que se rige por valores contrarios a los que exige su profesión” (Vargas, 2012, p. 66).

Percebemos, por isso, que as competências técnicas não são suficientes para agir com profissionalidade, pois “para quem ‘a condição humana está no coração da acção educativa’ (...) tem também de se apropriar de competências informais tais como o autodomínio, a abertura ao outro e a capacidade de enfrentar o risco e o sofrimento” (Carvalho & Baptista, 2004, p. 58).

A sua formação é multidisciplinar, tal como o seu campo de atuação, podendo atravessar, como refere Vieira (2016),

várias linhas de ação e de intervenção, entre as quais a construção da convivência, a busca de objetivos comuns, o investimento no relacionamento com os outros, de uma forma antropológica, o desenvolvimento de competências sociais, em particular as práticas de inclusão, a consciência do lugar de cada sujeito na sociedade, a sua autonomização, a criação de laços sociais e o respeito pelas diferenças. (p. 29)

Os educadores sociais estruturam a sua intervenção a partir do saber ser, estar e fazer, o que lhe confere um conjunto de competências que os tornam capazes de agir pedagogicamente com sensibilidade social e ética. Na mesma linha de pensamento, a Educação Social orienta-se pelo compromisso entre a pedagogia e o social, projetando-se na defesa da cidadania, treinando a capacidade de eleger, contribuindo para resolver conflitos, consolidando a conquista da paz e aprofundando a democracia no que respeita à formação e inserção laboral a partir da perspectiva da participação: “cuando esto ocurre, ‘lo’ social deviene en pedagógico y educativo per se, aunque debemos precisar cuánto hay de contexto (realidad), pretexto (motivación) o texto (contenido y método) ajustado a tales propósitos” (Caride, Bradaïlle & Caballo, 2015, p. 7).

Pelo explorado anteriormente resulta evidente que educar/formar futuros educadores sociais exige que o ensino alavanque, ainda mais, os princípios e valores éticos da relação, já que, como defendem Dias e Bonifácio (2019),

a educação social deve promover processos de emancipação do sujeito, contrariando as diferentes formas de marginalização e exclusão social. Isto sempre numa lógica não assistencial, pois a sociedade não se pode constituir como um mero *puzzle* de ipseidades, em que cada uma tem de se ajustar/encaixar adequadamente na outra, mas sim abrir espaço para a evolução e mudanças construtivas e humanistas. Este processo emancipatório que o Educador Social deve mediar é realizado a partir das condições/circunstâncias reais. (p. 246)

É na educação social que melhor se pode comprovar o princípio de Paulo Freire, segundo o qual não se pode ensinar conteúdo curricular nenhum sem se ter refletido previamente sobre como pensam os alunos no seu contexto social, na sua vida quotidiana, à margem da escola (Freire, 1997). Isso traduz-se num claro parâmetro ético que julga a pedagogia social: é preciso pôr-se no lugar do outro. O repto principal, então, consistiria na procura do equilíbrio entre a autonomia pedagógica-predicada pelo próprio Freire – e a heteronomia – predicada por Lévinas, esta última entendida como uma deslocação do sujeito moderno da sua posição de domínio, refletida, portanto, no papel do professor que age como profissional liberal num contexto sociopolítico de neoliberalismo. Nele o ator social age de acordo com estratégias de *rational choice*, procurando o máximo benefício pessoal com um mínimo custo, o que contradiz o facto ético, baseado, segundo Lévinas, na assimetria, no ser *être pour l'autre*.

3. Metodologia

Na busca de uma compreensão das implicações éticas da educação *online*, foi desenvolvido um estudo de natureza quantitativa a partir das leituras construídas pelos seus atores, concretamente pelos estudantes, (Gonçalves, Gonçalves & Marques, 2021; Naranjo & Ramos, 2014).

O estudo realizado envolveu uma amostra constituída por um conjunto de 50 estudantes, de um universo de 134, do 1.º ano do curso de licenciatura em Educação Social de uma escola de Ensino Superior Público do norte de Portugal, sendo 16% do género masculino e 84% do género feminino. Relativamente às idades distribuíram-se

da seguinte forma, por anos: 9 com 18; 15 com 19; 6 com 20; 6 com 21; 4 com 22; 2 com 23; 2 com 24; 2 com 25; 1 com 40; 1 com 50; 1 com 52 e 1 com 56.

Acrescenta-se que a escolha do 1º ano se prendeu com o facto de o mesmo se situar num momento de início de um novo ciclo de formação, em que a introdução à deontologia e ética profissional deveria ser central, pois durante o período formativo importa satisfazer as suas “necessidades de conhecimento teórico, tempo de reflexão e aquisição de um modelo estrutural como ferramenta para análise e trabalho prático” (Banks & Nohr, 2008, p. 126).

Relativamente à amostra, trata-se de uma amostra de conveniência, sendo de tipo não probabilística, pois os participantes estavam próximos dos investigadores. Num primeiro momento, tivemos o cuidado de apresentar os objetivos da pesquisa e, de imediato, houve a manifestação de disponibilidade para participar no estudo. Assumindo aqui que

a população (ou universo) de uma investigação não é uma contingência natural, mas um conceito, como acentuou Pires (2008), a amostra, depreendida a partir de uma população, não existe *per se* possuindo contornos operacionais definidos contingencialmente a partir do desenho da investigação. (Gonçalves, Gonçalves & Marques, 2021, p. 28)

3.1. O instrumento de recolha de dados

Foi aplicado um inquérito por questionário, numa versão *online* (no Google Forms), do tipo fechado e quantitativo, com questões de resposta múltipla, utilizando a escala de Likert, com 5 itens (do 1 – discordo totalmente ao 5 – concordo totalmente). O recurso a esta técnica de recolha de dados prendeu-se com a necessidade de dar maior liberdade aos participantes-estudantes, pois não há uma interferência direta do investigador na sua recolha. Como referem Naranjo e Ramos (2014) no inquérito por questionário: “ao contrário da entrevista, o inquirido lê previamente o questionário e responde por escrito, sem a intervenção direta dos que elaboram a investigação” (p. 144).

O questionário continha 26 questões, 3 das quais eram relativas a dados de caracterização da amostra, e encontrava-se organizado segundo duas dimensões temáticas: A) Comunicação e relação pedagógica, com 11 questões e B) Postura ética

dos professores, com 12 questões. A sua aplicação foi efetuada através da plataforma *online*, em que cada um dos inquiridos respondeu de forma individual e anónima.

3.2. Os procedimentos

O questionário foi aplicado aos alunos no final do segundo semestre (ano de 2021), após o tempo regulamentar da aula de Deontologia e Ética Profissional. Foi explicado aos estudantes o objetivo do estudo, a salvaguarda do seu livre-arbítrio quanto a participar ou não na investigação, e a garantia do anonimato nas respostas, bem como a respetiva confidencialidade. Para efeitos de análise, os dados recolhidos foram submetidos a processamento eletrónico e a tratamento estatístico.

4. Os resultados

Mesmo no ensino *online*, os professores parecem assumir o sentido destacado por Baptista (2011) quando evidenciou que estes são “profissionais da relação pedagógica, actuando como agentes de condição humana ou agentes de alteridade por excelência” (p. 19). Esta evidência fica patente logo na análise do primeiro bloco temático “comunicação e relação pedagógica”, pois percebe-se que a disponibilidade dos professores para acompanhar os estudantes é uma realidade também no ensino *online*, já que quando questionados sobre se os professores estão, normalmente, disponíveis para ajudar os estudantes a superarem dificuldades de aprendizagem para além do horário das aulas *online*, 32% situam-se no item 5, 46% no 4, 18% no 3 e, apenas, 4% no item 2. A assunção do papel de “paidagogos”, como “acompanhante” que aqui conduz e incrementa a plasticidade do pensar e de um pensamento complexo, são evidentes nos níveis de concordância que se situam nos 40% tanto no item 4 como no item 5, isto relativamente à questão 5, formulada da seguinte forma: “em regra, os professores incentivam os estudantes a relacionar e a integrar conhecimentos para resolver uma diversidade de problemas.”

Fica evidente que os docentes iniciam os estudantes num dos princípios fundamentais dos “postulados” epistemológicos interdisciplinares, ou seja, possibilitam-lhes a compreensão de que “investigar implica ter em conta a complexidade da condição humana”. Assim como Arendt (2018):

Assume-se que o que quer que toque a vida humana ou entre em duradoura relação com ela, assume imediatamente o carácter de condição da existência humana. É por isto que os homens, independentemente do que façam, são sempre seres condicionados. Tudo o que espontaneamente adentra o mundo humano, ou para ele é trazido pelo esforço humano, torna-se parte da condição humana. O impacto da realidade do mundo sobre a existência humana é sentido e recebido como força condicionante. (p. 11)

Isto implica que a produção do conhecimento em ciências sociais e humanas terá de ajustar-se “à natureza das identidades individuais e coletivas, cujos atributos fundamentais são a heterogeneidade e a complexidade” (Ribeiro, 2018, pp. 30-31). Na prática, há diferentes dimensões a ter em conta nos indivíduos e nos coletivos que nem sempre são consensuais no que toca “ao que os indivíduos pensam, o que os indivíduos dizem e o que os indivíduos fazem” (Ribeiro, 2018, p. 31).

Se a relação continua fortalecida no ensino *online*, não podemos ignorar o facto de a comunicação não ser tão eficaz como no ensino presencial, já que se diluem as *nuances* da expressão não-verbal, da linguagem corporal e da postura (posição das mãos, dos braços, das pernas, a possibilidade do contacto físico (Rurato & Gouveia, 2004, pp. 88-89). O ensino *online*, mesmo numa dimensão síncrona, não se coaduna com a ética do rosto, apologizada por Lévinas, pois como destaca Gil Villa (2021):

Si para Lévinas la ética es lo primero, y se define por un *cara a cara*, surge lógicamente la cuestión de si puede darse igualmente a través de la pantalla y si lo virtual no obstaculiza el resto de las características que la acompañan. La posibilidad de desconexión en este caso, sin embargo, parece negar la condición central de la responsabilidad a la que remite la propuesta de Lévinas y que sería ineludible. Aunque el rostro exprese la alteridad, la alteridad queda desvirtuada por definición en la realidad virtual, sometida a interferencias, interrumpida, maquillada, descontextualizada, limitada en su expresión, empequeñecida en su resolución, desprendida de su aura o energía. (p. 180)

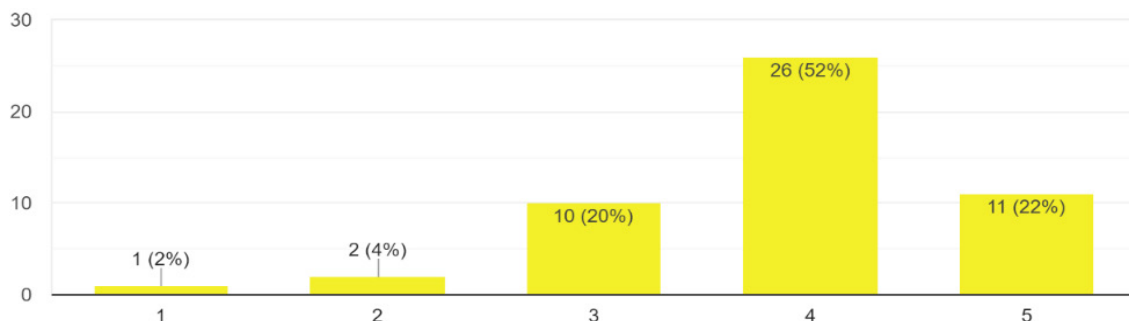
O imediatismo da comunicação e a sua genuinidade dilui-se na interação virtual, pois a permissão para participar tem de ser ativada e a exposição do comunicador é maior, expondo-se num ecrã, inibindo a manifestação do outro. As perdas qualitativas que se esvanecem na relação pedagógica *online* são incontornáveis. Na aula virtual, o docente não se pode servir da linguagem não verbal da mesma forma que na aula presencial. Os gestos de dúvida, de cansaço, de indiferença, têm sido tradicionalmente sinais facilmente interpretáveis, que fazem parte dos elementos do ambiente escolar e que estão à sua disposição para adaptar o processo de aprendizagem às circunstâncias do momento. Na medida em que o ensino pode ser definido, essencialmente, como um trabalho que só em parte pode ser planeado, que exige do docente a capacidade de improvisação para assegurar o êxito, o complemento pedagógico da linguagem não verbal é relevante. Para além disso, o professor pode não adaptar o rumo da aula aos sinais percebidos. Essa decisão (na realidade, um conjunto de micro-decisões que variam constantemente) situa o agente pedagógico dentro de uma perspetiva ética. Com efeito, quanto mais se preocupe em ler o rosto do Outro, representado pelo estudante que tem na frente, muito próximo, quase pousando ante ele, de forma que é um bom exemplo da impossibilidade antropológico-filosófica de ignorar o Outro (como alteridade) ressaltada por Lévinas, mais se colocará no lugar desse outro e, portanto, mais valor ético comportará a relação pedagógica.

A disponibilidade para o outro é condição essencial para auxiliar a autonomização e individuação do estudante, o respeito pela intersubjetividade é condição para a construção de uma sociedade inclusiva e dialogante. Dos 50 estudantes inquiridos, 48 transmitem a perceção de que os seus professores, na sua maioria “dinamizam espaços de discussão e de interações que facilitam a entreajuda no processo de aprendizagem” (Q:7). Não sendo estatisticamente significativo, temos 2 estudantes com respostas discordantes do global referido. De igual modo, também, 49 dos inquiridos concordam que “os professores demonstram estar dispostos a transformar as suas aulas em atividades coletivas, participativas e não apenas competitivas, num espaço onde o coletivo se sobrepõe ao individual” (Q:8), sendo que, apenas, um estudante discorda. Este assumir de uma corresponsabilização em todo o processo educativo/social é reforçado e transparece nas respostas às questões 10 e 11, respetivamente “Os professores promovem uma reflexão sobre tomadas de decisão que envolvam o grupo” e “Os professores adotam uma conduta confiável e comprometem os estudantes numa

cidadania democrática”, apesar de nesta última termos um respondente que se situa no item 2. Contudo, este aparente investimento dos docentes numa cidadania ativa e numa visão humanista não permite omitir o facto de estes mesmos professores atribuírem a responsabilidade de determinadas dificuldades/fragilidades no ensino à distância à instituição/direção ou ao sistema em geral, segundo as respostas obtidas (Q:26) dos alunos que se situam maioritariamente nos níveis de concordância: 38% no item 3, 16% no item 4 e 8% no item 5.

Se considerarmos que, relativamente à questão 16: “Os professores incutem o espírito de altruísmo, para que os colegas olhem pelo bem-estar do outro”, verificamos que o nível máximo de concordância desce para 22% no item 5; 52% no 4; 20% no 3 e temos 4% no nível 2 e 2% no 1, o que deixa em aberto alguma necessidade de trabalhar mais a educação para a cidadania na própria formação docente, tal como podemos verificar no Gráfico 1.

Gráfico 1. *Docência e altruísmo*



Na mesma linha de resultados situam-se as respostas à questão 18: “Os professores fazem-nos acreditar num mundo mais justo e na nossa responsabilidade global”, em que temos 28% de estudantes no item 5; 50% no item 4; 20% no 3 e 2% no 2. Assim, torna-se evidente e fundamental reforçar o emergir das novas dimensões de cidadania (Imbernón, 2002) a saber: democrática, paritária, ambiental, intercultural e social, que contribuem para definir o novo paradigma de cidadania e para responder aos desafios sociais, pois “estas novas cidadanias têm como ideal um neocomunitarismo integrador, capaz de vencer a persistente exclusão de muitos em nome do interesse de poucos” (Carneiro, 2001, p. 264).

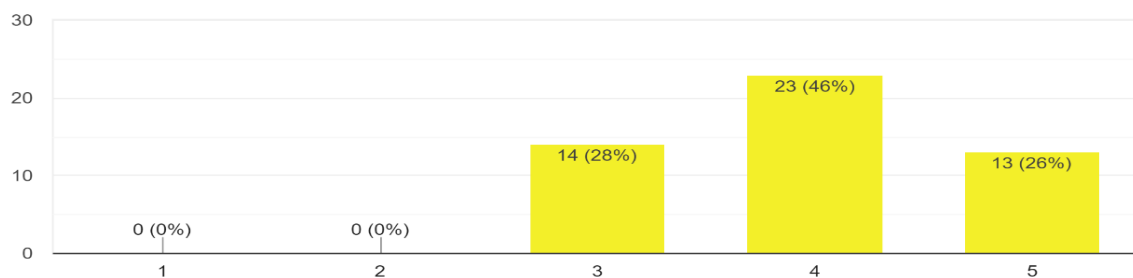
Talvez o realismo dos contextos, agravados com a própria pandemia, não permita aos professores mascarar a “verdade” do mundo globalizado, o que justifica que apesar de maioritariamente (98%) concordarem que “Os professores fazem com que as desigualdades tecnológicas sejam interpretadas como aspetos ultrapassáveis” (Q:19), ainda assim 2% dos respondentes não têm essa perceção. Esta mesma fragilidade encontra-se espelhada nas respostas à questão 20: “Os professores transmitem-nos que vale a pena aprender, que a vida tem mais aspetos positivos que negativos e que o ser humano deve procurar evoluir em equilíbrio com os outros seres” em que obtivemos 4% das respostas situadas em níveis de discordância.

No nosso estudo percebemos que estes professores universitários não surgem como meros transmissores de informação, pois eles comprometem-se e comprometem os estudantes com a eticidade do conhecimento, como fica evidente nas respostas dos estudantes à questão 9: “Os professores abordam valores éticos inerentes aos conteúdos abordados”. Assim, as respostas situam-se nos níveis de concordância no item 5 (40%); item 4 (44%) e no item 3 (16%). Esta perceção dos estudantes é corroborada nas suas respostas à questão 15: “Os professores incentivam cada estudante a seguir as suas convicções individuais, no respeito pelas normas morais”, sendo que 38% das respostas se situa no item 5; 38% no item 4; 22% no item 3 e 2% no item 2. A própria exigência de neutralidade ideológica na abordagem dos conteúdos parece assegurada pelos professores, se atendermos às respostas à questão 14: “Os professores mantêm a neutralidade ideológica na abordagem dos conteúdos”, já que apenas 2% se situa no item 2 de concordância. Com efeito, os professores, tal como defende Baptista (2011) são

agentes privilegiados da condição humana, o que, desde logo, implica que sejam chamados a dar testemunho pessoal sobre as virtudes que ensinam. Mais uma vez, ao contrário do que acontece com outras profissões igualmente vocacionadas para a relação humana, como a profissão dos médicos, por exemplo, no caso dos professores não só não é desejável, como não é possível reduzir a profissionalidade a um desempenho meramente técnico (p. 25).

Esta coerência entre o ser e o agir na profissão docente, para que Baptista (2011) nos desperta, parece interiorizada pelos professores dos estudantes inquiridos já que quando questionámos sobre se “Há coerência entre o que os professores defendem teoricamente e as atitudes que adotam no contexto da relação pedagógica?” (Q:12), obtivemos os seguintes dados: 26% no item 5; 46% no item 4 e 28% no item 3, a seguir apresentados no Gráfico 2:

Gráfico 2. Coerência entre a teoria e a prática pedagógica

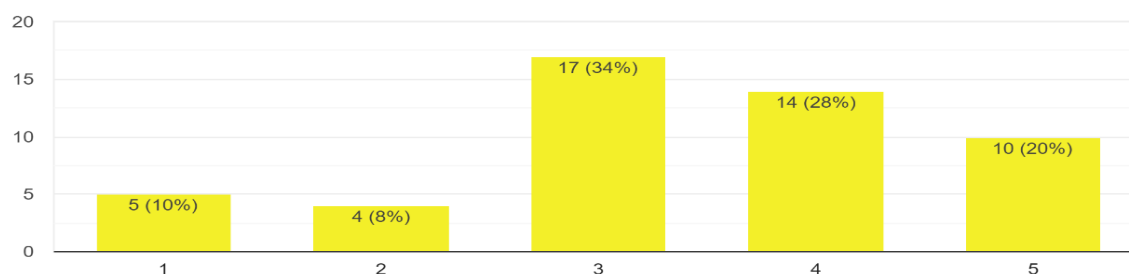


A postura adotada pelos docentes é fundamental nos valores partilhados no discurso pedagógico, desde logo o assumir-se como facilitador e companheiro de viagem na construção do saber é fundamental. Neste sentido, a humildade intelectual, a “douta ignorância” deverá ser um primado docente. Quando questionados sobre este domínio se “Os professores assumem um papel de aprendizes e de eternos caminhantes na construção do conhecimento”, apenas 4% das respostas se situam a um nível de menor concordância (item 2). Esta posição encontra-se reforçada nas respostas à questão 17: “Os professores demonstram humanismo e humildade no seu discurso”, em que só temos níveis de concordância: 14% no item 3, 56% no item 4 e 30% no item 5.

Reconhecemos na docência a nobreza de uma profissão que trabalha a “condição humana”, por isso a mais capaz de conduzir a uma crença na justiça, na tolerância e dar “voz” aos direitos humanos na sua prática. Não obstante, a permeabilidade emocional e a sua intimidade não podem ser descuradas, pois não são meros atores, são seres humanos com vidas privadas, cuja realidade se tornou mais evidente com a invasão do ensino online. Esta leitura ganha sentido se atendermos às respostas obtidas à questão 21: “Os professores revelam-se mais vulneráveis emocionalmente no ensino online do que no presencial”, em que se verificou que 78% das respostas se situam em níveis

de concordância. Reforçando-se este sentido, nas respostas à questão 22: “No ensino online, a privacidade dos professores é limitada, porque os estudantes podem observar contextos da sua vida privada”, 20% situam-se no item 5; 28% no item 4; 34% no item 3; 8% no item 2 e 10% no item 1, dados observáveis no Gráfico 3:

Gráfico 3. Ensino online e a privacidade dos professores



A esfera real da vida dos professores-atores, muitas vezes ténue na literatura da formação docente, irrompeu num contexto de pandemia, deixando-os presos a um híbrido da sua sala de aula/casa; escola/lar; público/privado, nem sempre fáceis de gerir.

5. Notas conclusivas

Torna-se evidente ao longo da nossa pesquisa que o verdadeiro compromisso ético na relação pedagógica se mantém, mas que ganha novos contornos que os decisores educativos parecem não valorizar. Percebemos que nas perceções dos estudantes inquiridos, os seus professores fizeram um esforço para sustentar uma relação ética construtiva e humanista, mas uma “ética sem rosto”.

Contudo, a preocupação em dotar os atores educativos de equipamentos tecnológicos para o ensino *online* e “formatar” abruptamente, com (pré)formações sobre o seu uso, sobrepôs-se às necessidades socioemocionais dos professores e dos estudantes. O professor-ator, que apesar das dificuldades no ensino presencial consegue vestir papéis socialmente expectáveis para o seu “estatuto”, no modelo de ensino *online* forçado/vivenciado viu-se desnudado nas suas fragilidades, nas suas intimidades, nas suas emoções. Descuramos na sua essência que a cultura universitária vai para além dos “microcosmos” da Universidade – escola e da relação pedagógica. Esquecemos ainda que a própria relação pedagógica ultrapassa as barreiras do “currículo formal”.

Nos debates, a presença física comporta um conjunto de emoções que se transmitem na aula, momentos de tensão e de distensão, enriquecidos com anedotas partilhadas, que não podem “incluir a ementa” da aula virtual. Quanto ao que podemos chamar graficamente imagens da vida universitária, o ensino *online* acaba com todo o universo clássico repleto de elementos tangíveis e intangíveis que o enriquecem, desde as economias externas – recordemos que algumas cidades universitárias vivem em boa parte da chegada de estudantes desde há séculos –, passando pelos vínculos que se criam na convivência e que geram, depois, todo o tipo de relações, enriquecendo a vida social, cultural e política.

Consideramos que seria fundamental desenvolver um quadro formativo/educativo que permitisse dotar os professores de competências não meramente técnicas e operatórias de “mensageiros” do currículo, mas de inteligência emocional para melhor lidarem com a sua própria singularidade e favorecerem, simultaneamente, a individuação dos seus estudantes. Particularmente numa área de formação como a educação social, esta capacidade relacional, empática e dialógica é fundamental ser perpassada para os próprios estudantes, pois constitui um requisito vital da intervenção destes atores sociais.

Em alguns trabalhos tem-se mostrado a opinião negativa dos estudantes universitários em vários países e tipos de estudos sobre a passagem do ensino presencial para o virtual em tempos de pandemia, associando-a a uma maior carga letiva. De facto, a visão negativa do professor como formador aumenta (Tejedor *et al.*, 2020, p. 32). As opiniões dos estudantes de Educação Social que aqui analisámos não estão baseadas numa amostra representativa. Porém, os estudos de Educação Social têm igualmente um carácter especial. Ao contrário de outros, tanto o *curriculum* explícito como o oculto, incluindo especialmente as relações entre professores e estudantes, parecem aumentar o grau de consciência social. Isto supõe uma visão e missão de serviço dos setores mais vulneráveis da sociedade e, portanto, uma olhar ético mais pronunciado do que no resto da população estudantil. Esta hipótese deveria reforçar-se com trabalhos que comparassem a visão dos estudantes de Educação Social com outro tipo de carreiras universitárias, supostamente mais procuradas pelo futuro prestígio social e estatuto económico, logo mais compatíveis com o esquema de ação racional que limita a relação ética. Na medida em que esta ideia possa ser corroborada, indicaria um caminho que

pode ser usado pelos gestores universitários nos seus planos estratégicos para melhorar a dimensão ética da educação universitária, de forma a contribuir para construir um humanismo ético no século XXI compatível com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e o bem-estar global.

6. Referências bibliográficas

- Arendt, H. (2018). *A condição humana* (11.ª ed.). Forense Universitário.
- Banks, S., & Nohr, K. (2008). *Ética prática para as profissões do trabalho social*. Porto Editora.
- Bonifácio, E., & Baptista, I. (2020). As narrativas dos educadores sociais: Reflexão sobre dilemas éticos como prática (trans)formativa. *Lapalage em Revista* (Sorocabá), 6(3), 27-37. <https://doi.org/10.24115/S2446-6220202063932>
- Cabral, I., & Alves, J. M. (2016). Um Modelo Integrado de Promoção do Sucesso Escolar (MIPSE) – a voz dos alunos. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (16), 81-113. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2016.3422>
- Carneiro, R. (2001). *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem: 21 Ensaios para o Século 21*. Fundação Manuel Leão.
- Caride, J. A., Bradaïlle, R., & Caballo, M. B. (2015). De la pedagogía social como educación a la educación social como pedagogía. *Perfiles Educativos*, 148(37), 4-11.
- Dias, P., Caeiro, D., Aires, L., Moreira, D., Goulão, F., Henriques, S., Moreira, J. A., & Nunes, C. S. (2015). *Educação a distância e elearning no ensino superior*. Universidade Aberta. <http://hdl.handle.net/10400.2/4954>
- Dias, E., & Bonifácio, E. (2019). O Iceberg do Educador Social: contributos reflexivos de futuros profissionais. *RES – Revista de Educación Social*, 28, 238-254. https://eduso.net/res/wp-content/uploads/2020/06/oiceberg_res_28.pdf
- Fernández Enguita, M. (2017). *Más escuela y menos aulas*. Morata.
- Freire, P. (1997). *Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar*. Olho d'água.
- Gil Villa, F. (2021). *Hacia un humanismo poético. Repensando a Lévinas en el siglo XXI*. Ediciones Universidad de Salamanca/Río Piedras.
- Gonçalves, S. P., Gonçalves, J. P., & Marques, C. G. (2021). *Manual de Investigação Qualitativa*. Pactor.
- Imbernón, F. (Coord.). (2002). *Cinco ciudadanías para una nueva educación*. Editorial Graó.
- Jaeger, W. (1989). *Paidéia – A Formação do Homem Grego*. Martins Fontes Editora.
- Lévinas, E. (2002). *Totalidad e Infinito*. Sígueme.
- Mateus, M. (2012). O educador social na construção de pontes socioeducativas contextualizadas. *EduSer Revista de Educação*, 4(1), 61-71. <http://hdl.handle.net/10198/7726>

- Moreira, J. A., Séfora, S., & Alcoforado, L. (2019). Educação a distância e elearning no ensino superior em Portugal: o campus virtual eduonline@pris para estudantes reclusos. *Interações* (52), 66-82. <https://doi.org/10.25755/int.18921>
- Naranjo, E., & Ramos, S. (2014). *Metodologia da Investigação Científica*. Escolar Editora.
- Ribeiro, G.M. (2018). *Novo Manual de Investigação – Do rigor à originalidade como fazer uma tese no século XXI*. Contraponto Editores.
- Readings, B. (1997). *The University in Ruins*. Harvard U. Press.
- Rurato, P., & Gouveia, L.B. (2004). Contribuição para o conceito de ensino a distância: vantagens e desvantagens da sua prática. *Revista da Faculdade de Ciência e Tecnologia da Universidade Fernando Pessoa do Porto* (1), 85-91. <http://hdl.handle.net/10284/563>
- Tejedor, S., Cervi, L., Tusa, F., & Parola, A. (2020). Educación en tiempos de pandemia: reflexiones de alumnos y profesores sobre la enseñanza virtual universitaria en España, Italia y Ecuador. *Revista Latina de Comunicación Social*, (78), 19-40. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2020-1466>
- Vargas, L. P. (2012). Deontología y código deontológico del educador social. *Pedagogía Social – Revista Interuniversitaria*, 19, 65-79.
- Vieira, A., & Vieira, R. (2016). *Pedagogia Social, Mediação Intercultural e (Trans)Formações*. Profedições.

Article received on 14/02/2024 and accepted on 06/03/2024.

Creative Commons Attribution License | This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC BY). The use, distribution or reproduction in other forums is permitted, provided the original author(s) and the copyright owner(s) are credited and that the original publication in this journal is cited, in accordance with accepted academic practice. No use, distribution or reproduction is permitted which does not comply with these terms.