

educação e democracia

ESTUDOS DO SÉCULO

XX

número 14 • 2014

ENSINO, AVALIAÇÃO E APRENDIZAGEM NUMA
UNIDADE CURRICULAR NA ÁREA DAS
HUMANIDADES NO ENSINO SUPERIOR

Frederico Monteiro

Carlos Barreira

Graça Bidarra

Maria Piedade Vaz-Rebelo

Frederico Monteiro, Doutorando da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Mestre pela FPCEUC. Investigador do CEIS20. E-mail: flsfmonteiro@gmail.com

Carlos Barreira, Doutor pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Docente da FPCEUC. Investigador do CEIS20. E-mail: cabarreira@fpce.uc.pt

Graça Bidarra, Doutora pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Docente da FPCEUC. E-mail: gbidarra@fpce.uc.pt

Maria Piedade Vaz-Rebello, Doutora pela Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra. Docente da FCTUC. E-mail: pvaz@mat.uc.pt

Introdução

Na sequência do Processo de Bolonha ocorreram mudanças na organização e funcionamento no ensino superior, que conduziram a uma nova maneira de encarar o ensino, a aprendizagem e a avaliação, admitindo-se a existência de uma mudança de paradigma, passando de uma educação centrada nos métodos de ensino do professor para os processos de aprendizagem do estudante (Ureña-Ortín, Valles-Rapp e Ruiz-Lara, 2009). Surge assim um cenário onde as aprendizagens se concentram na aquisição de competências por parte dos estudantes, conduzindo os professores a uma reorganização no modo de lecionar e avaliar (Corral-García, 2010).

Esta mudança de paradigma surge associada às exigências da atual sociedade do conhecimento e do mercado de trabalho e à importância do desenvolvimento do pensamento crítico e de estratégias para uma aprendizagem constante ao longo da vida (Cepillo-Galvín, 2010; Corral-García, 2010; López-Pastor, 2009a).

As exigências deste novo paradigma incluem a utilização de metodologias de ensino e de avaliação mais ativas, participativas e colaborativas, que partam dos interesses e necessidades dos estudantes, contribuindo para uma aprendizagem autónoma, promoção da criatividade e desenvolvimento de competências para a resolução de problemas (Cepillo-Galvín, 2010; Cervilla-Garzón, 2010; Corral-García, 2010; Fernandes, 2006; López-Pastor, 2009a; 2009b; Pérez-Pueyo, Julián-Clemente e López-Pastor, 2009; Ureña-Ortín, Valles-Rapp e Ruiz-Lara, 2009). Neste sentido, é requerido um ensino centrado no estudante, implicando o desenvolvimento de uma diversidade de estratégias educativas, onde a avaliação formativa ocupa um lugar central na avaliação das aprendizagens (Barreira et al., 2014). As instituições de ensino superior têm assim a responsabilidade de promover as competências necessárias para a resolução de problemas e para uma adaptação rápida e constante, essenciais para o sucesso no desenvolvimento profissional (McDowell e Sambell 2003; Race, 2003; Ureña-Ortín, Valles-Rapp e Ruiz-Lara, 2009).

Para Zabalza (2007), constituem-se como novos parâmetros da profissionalidade do docente a reflexão sobre a sua prática, o trabalho em equipa e a cooperação, a recuperação da dimensão ética da profissão e o ensino pensado desde a aprendizagem. As orientações para a melhoria da qualidade da docência insistem na mudança do ponto de apoio da atividade docente, requerendo a organização do processo de ensino para que os estudantes possam aceder ao novo conhecimento e desenvolver guias pedagógicos que os ajudem a orientar as suas próprias aprendizagens. Neste sentido, Zabalza (2007) refere que os docentes devem passar de “especialistas da disciplina” a “didatas da disciplina”, acentuando desta forma a lógica do estudante, o processo formativo, os contextos e os recursos disponíveis, modificando a profissionalidade docente de transmissor para “criador de situações de aprendizagem” (Perrenoud, 1999, p.18).

Um dos desafios centrais do Processo de Bolonha para a docência universitária é a avaliação das aprendizagens. De acordo com os princípios pedagógicos inerentes à convergência do Espaço Europeu de Educação Superior, a avaliação é vista como um

processo sistemático (Pérez-Pueyo, Julián-Clemente e López-Pastor, 2009), que requer o envolvimento do estudante ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem, deixando de concentrar o seu esforço num único momento de avaliação (Corral-García, 2010). A avaliação, em vez de pontual e de regulação retroativa, deve ser contínua e de regulação interativa e formadora, orientada pela autoavaliação e para a aprendizagem, isto é, regulada por ciclos de melhoria relevantes e sistemáticos, onde o autoquestionamento da atuação educativa pelo docente e pelo estudante é imprescindível na mudança das estratégias pedagógicas e de avaliação (Barreira, 2001; Boavida, Barreira e Araújo, 2006; Pessoa e Barreira, 2010; Vaz-Rebelo, Pessoa e Barreira, 2010).

Neste sentido, assiste-se a uma maior valorização da autoavaliação, da avaliação entre pares, da qualidade do feedback e das modalidades de avaliação que reclamam uma maior diversidade de instrumentos, suscitando, da parte de docentes e estudantes, diferentes posições a que não são alheias as dificuldades sentidas no processo da sua implementação, contrariando as práticas enraizadas numa avaliação predominantemente sumativa (Barreira et al., 2012).

Com efeito, apesar das inúmeras vantagens associadas à avaliação formativa, a avaliação sumativa tem-se apresentado como a modalidade mais fácil de utilizar (Castejón-Oliva et al., 2009; Cepillo-Galvín, 2010), nomeadamente face ao elevado número de estudantes no ensino superior e às restrições de tempo dos docentes, que assumem outras funções além da atividade letiva (e.g. investigação e gestão).

Segundo Fernandes, Rodrigues e Nunes (2012), as questões relacionadas com a avaliação, o ensino e a aprendizagem no Ensino Superior ainda não foram devidamente exploradas em Portugal, destacando-se a relevância do projeto de investigação AVENA, cujo objetivo consiste em conhecer e compreender as práticas de ensino e de avaliação utilizadas pelos docentes e o grau de envolvimento dos estudantes no desenvolvimento da aprendizagem. A importância e a natureza inovadora deste projeto decorrem da ausência de investigações sobre este tema nos dois países participantes e do facto de se ter levado a cabo um estudo intensivo, distinto pela observação de aulas e pela interação social e de reflexão, assinalada pelas entrevistas individuais aos docentes e pelos focus groups aos estudantes, integrando cursos de Ciências Sociais, Artes e Humanidades, Ciências e Tecnologias e Ciências da Saúde. Em cada uma destas áreas foram selecionadas duas unidades curriculares e observadas 20 horas de aulas em cada uma, perfazendo um total de 160 horas de observação.

O processo de observação de aulas e de entrevistas, ao permitir a interação direta com docentes e estudantes do ensino superior em contexto real, possibilita uma perspetiva prática sobre as ações e as interações que ocorrem nas salas de aula, favorecendo e estimulando a compreensão dos elementos que influenciam e determinam a aprendizagem (Barreira et al., 2014). A especificidade do projeto, segundo Fernandes, Rodrigues e Nunes (2012), possibilita a compreensão dos métodos de ensino e de avaliação mais utilizados pelos docentes, a participação dos estudantes na avaliação, no

ensino e na aprendizagem, a frequência, natureza e distribuição do feedback, e a utilidade e natureza da avaliação.

A narrativa¹ aqui apresentada procura descrever e compreender as práticas de ensino, aprendizagem e avaliação desenvolvidas por uma docente no âmbito duma unidade curricular do 2º ano do curso de licenciatura em Turismo, Lazer e Património da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Esta análise resulta de 20 horas de observação de aulas (durante 1 semestre letivo), de uma entrevista à docente responsável pela unidade curricular e de um focus group que contou com a participação de cinco estudantes. A entrevista e o focus group realizaram-se durante o semestre. A narrativa², construída com base na matriz conceptual de investigação do projeto AVENA, integra três objetos de análise: *ensino*, *avaliação* e *aprendizagem*. Cada um destes objetos foi subdividido em dimensões, orientando o tratamento da informação recolhida. Assim, o objeto de análise *ensino* integra a organização da unidade curricular, os recursos e materiais utilizados, as dinâmicas de sala de aula, a natureza das tarefas e o papel dos docentes e dos estudantes. O objeto de análise *avaliação* inclui as modalidades utilizadas e as funções e natureza do feedback. O objeto de análise *aprendizagem* integra as estratégias e a participação dos estudantes, a relação pedagógica e o ambiente de sala de aula.

Esta análise foi orientada pelas seguintes questões: Como é que a docente organiza o ensino e que recursos e materiais pedagógicos são utilizados? Em que medida é que os estudantes participam no desenvolvimento das aprendizagens? Como é que a docente organiza a avaliação e em que medida a avaliação de natureza formativa faz parte da unidade curricular? Qual a relação pedagógica entre estudantes e docente? Como se descreve o ambiente de ensino, avaliação e aprendizagem da unidade curricular?

1. Ensino

1.1. Organização, recursos e materiais utilizados

As aulas desta unidade curricular tinham uma natureza teórico-prática e eram frequentadas por cerca de 20 estudantes com idades compreendidas entre os 20 anos e os 40 anos. O registo de assiduidade dos intervenientes, da responsabilidade da faculdade, era feito através da sua assinatura numa folha que circulava pela sala em cada aula.

A apresentação da unidade curricular decorreu durante a primeira aula, a partir da contextualização e fundamentação da organização do programa, dos objetivos de aprendizagem, das metodologias de ensino e de avaliação e da apresentação das referências bibliográficas, introduzindo genericamente os conteúdos programáticos e enquadrando a turma quanto ao trabalho a desenvolver.

¹ Segundo Amado e Oliveira (2013), “todas as narrativas requerem a elaboração de textos para a análise posterior, podendo ser relativos à seleção e organização de documentos, composição de notas de campo, seleções de transcrições de entrevistas, as quais serão cuidadosamente inspeccionadas” (p. 252).

² Existe uma tipologia de narrativa que se organiza por temas. “A análise temática está presente quando o conteúdo do texto ‘o quê’ é enfatizado em detrimento do ‘como’” (Amado e Oliveira, 2013, p. 253).

De um modo geral, as aulas pautavam-se por uma abordagem teórica dos conteúdos definidos pela docente e pelo, conseqüente, desenvolvimento de exercícios com a turma: “apresento a matéria e em seguida faço alguns exercícios de aplicação” (entrevista docente, Outubro 10, 2012). O início das aulas evidenciava-se pelo breve esclarecimento de algumas dúvidas de âmbito geral, muitas vezes de interesse comum, enviadas por correio eletrônico para a docente. Logo de seguida a docente fazia um breve resumo da aula anterior, estabelecendo a devida ligação com a temática da aula, contextualizando-a no programa da unidade curricular e sintetizando o que iria ser abordado, através da exposição de um sumário. Posteriormente procedia à exposição de matéria, suscitando a interação e participação da turma. As aulas terminavam com a referência da temática prevista para a aula seguinte e com uma chamada de atenção sobre os prazos de submissão dos trabalhos definidos.

Relativamente aos recursos e materiais utilizados, destacamos a utilização da plataforma online de apoio aos estudantes, como repositório de informação sobre a organização da unidade curricular e para disponibilização de documentos de apoio, nomeadamente artigos científicos. A utilização do PowerPoint foi diária, principalmente como tecnologia auxiliar de suporte para expor a matéria, destacando-se a apresentação da informação por tópicos, definições, esquemas e imagens (principalmente fotografias) associadas a situações relevantes para as temáticas abordadas, potenciando momentos de descontração e de debate.

Mais especificamente sobre a bibliografia indicada pela docente, ficou claro que os documentos inexistentes em formato digital estariam disponíveis para consulta e cópia na reprografia da faculdade. A docente também fez questão de distinguir a bibliografia obrigatória da complementar, advertindo a turma para a existência de algumas obras disponíveis apenas em língua inglesa. Indicou uma obra essencial, aconselhando a turma a consultá-la amplamente e chamou a atenção para um livro da sua autoria sobre a matéria da unidade curricular, escrito a pedido de estudantes de anos anteriores.

A plataforma de apoio aos estudantes serviu ainda para a docente criar um fórum de discussão para exposição e esclarecimento de dúvidas, permitindo um registo das questões mais frequentes para que todos pudessem consultar a respetiva sugestão de resolução. A docente também disponibilizou, na plataforma, um mapa de esforço da unidade curricular com o intuito de permitir que os estudantes organizassem o seu trabalho.

Notava-se de facto uma preocupação por parte da docente em explicar a matéria de modo sistemático e com ampla aplicabilidade prática no quotidiano, aproveitando ao máximo todos os detalhes e meios disponíveis, incluindo alguns aspetos que caracterizavam o ambiente exterior da sala de aula. A docente aproveitava os sons vindos do exterior da sala para demonstrar a diversidade e amplitude da comunicação enquanto objeto de estudo (e.g. sons de travagens, acelerações, etc.). Fazia também diversas expressões faciais e corporais para se exprimir, de forma a complementar a matéria (e.g. posicionamento dos seus óculos), questionando os estudantes quanto à interpretação e possíveis significados. Importa ainda evidenciar a utilização do YouTube, mostrando alguns vídeos relacionados com os fenómenos estudados.

1.2. Dinâmicas de sala de aula e natureza das tarefas

De um modo geral, as aulas eram marcadas pela exposição de matéria e pelo debate de questões suscitadas pela docente. A exposição de matéria era feita recorrendo a exemplos do quotidiano, de âmbito profissional e académico, suscitando a participação dos estudantes. Os exemplos utilizados eram práticos, comuns ao dia-a-dia e estavam diretamente associados à matéria (e.g. marcação de território dos cães, enquanto processo de comunicação). “A professora tenta dar a matéria com recurso a bastantes exemplos e estes vão complementar tudo aquilo que estiver a ser lecionado” (focus group estudantes, novembro 9, 2012).

Algumas das atividades propostas e realizadas nas aulas contemplavam grupos de duas pessoas, com o intuito de discutir algumas temáticas durante 5 a 10 minutos, proporcionando posteriormente um debate alargado a toda a turma. Observámos ainda algumas atividades individuais que implicavam a redação de pequenos textos, alguns apenas para reflexão e outros para partilhar e discutir com a turma.

Uma das atividades recorrentes consistia na apresentação de imagens (e.g. fotografias de pessoas em grupo ou símbolos de clubes de futebol) e posterior interpretação e discussão entre a turma. Também era habitual a docente pedir aos estudantes para expor situações semelhantes às apresentadas e que lhes tivessem ocorrido em contexto académico ou profissional. Por vezes, os estudantes tinham atividades práticas para realizar fora da sala de aula e que eram alvo de avaliação e classificação. Estes trabalhos exigiam o desenvolvimento de algumas competências, nomeadamente de observação empírica e análise crítica de situações de comunicação.

Ao longo do semestre decorreram várias dinâmicas englobando os estudantes presentes nas aulas, potenciando o desenvolvimento de competências, perspetivando um carácter mais profissional, de grande utilidade em contexto organizacional e no desempenho das profissões associadas ao curso.

Simulação de entrevista profissional, simulação de apresentação de projeto e simulação de trabalho de grupo (...) em que eles têm que gerir o grupo de trabalho. O que se está a tentar fazer é criar situações que sejam tão próximas quanto possível daquelas que eles vão enfrentar profissionalmente daqui a alguns anos. E a preparação será expô-los num ambiente relativamente protegido, a algo que eles vão ter que lidar quando se virem em situação profissional (entrevista docente, outubro 10, 2012).

1.3. Papel do professor e dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem

O papel da docente passou pelo treino dos estudantes e transmissão de conhecimentos, com o intuito de desenvolver competências práticas, nomeadamente de âmbito profissional, e pelo acompanhamento dos mesmos durante esse processo. “Do meu ponto de vista, tenho que treinar os alunos para que eles consigam comunicar em qualquer situação profissional. Procuro também que a minha intervenção em termos teóricos seja reduzida ao mínimo necessário” (entrevista docente, outubro 10, 2012).

A docente referiu que o seu papel passou pela adoção de estratégias que envolvessem ativamente os estudantes no processo de ensino-aprendizagem, procurando “estimular uma certa evolução” ao longo do semestre. Assim, os estudantes “começaram a ter mais cuidado, a meio do semestre, na maneira como falam e começam a trazer espontaneamente para a aula uma série de situações que observaram” (entrevista docente, outubro 10, 2012).

Dada a permanente interação e participação da turma, o feedback era utilizado com regularidade. A docente aproveitava todas as intervenções dos estudantes para suscitar momentos de discussão, desenvolver e aperfeiçoar os conhecimentos e as competências relacionadas com os objetivos traçados. Ao longo da aula a docente perguntava frequentemente se a turma estava a perceber o que era abordado e se alguém queria esclarecer alguma dúvida ou acrescentar algo relativamente à temática. A docente “está sempre disposta a acompanhar-nos e a esclarecer qualquer dúvida que tenhamos, tanto sobre a matéria da disciplina como sobre situações de apresentação de trabalhos” (focus group estudantes, novembro 9, 2012).

Por outro lado, a docente considerou a participação dos estudantes fundamental para o desenvolvimento das aulas e para o sucesso da aprendizagem: “depreende-se que se os alunos não participarem a cadeira não existe, é um dos seus pontos fracos, fraco no sentido em que é vulnerável” (entrevista docente, outubro 10, 2012). Contudo, a docente destacou a satisfação de alguns estudantes de anos anteriores, e que possuem alguma experiência profissional na área: “Neste momento, felizmente, já tenho algum feedback informal e pontual. É o feedback dos que já estão a trabalhar e que dizem o que a cadeira deveria ter ou teve de bom. O tempo de existência da cadeira já trouxe algum impacto” (entrevista docente, outubro 10, 2012).

Com base na sua experiência profissional, a docente reconhece uma tendência para uma cultura educacional associada ao papel passivo dos estudantes e ao papel do professor enquanto mero transmissor de conteúdos, direcionando todo o conhecimento para a realização de um exame final de avaliação:

Os alunos são muito responsáveis, mas às vezes parece que não estão habituados a trabalhar por si e foi isso que tornou a cadeira mais dirigida e tornou o meu papel mais interventivo do que eu gostaria. Acho que todos os professores deviam dar aos alunos a capacidade para aprenderem sozinhos, até porque alguns vão prosseguir para mestrado e doutoramento. Eles têm de estar constantemente a atualizar-se na vida profissional (entrevista docente, outubro 10, 2012).

Na opinião dos estudantes, a interação proporcionada pela docente foi fundamental para o sentimento de satisfação geral e para o impacto na aprendizagem: “É muito mais apelativo um sistema dinâmico que um sistema em que existe alguém que se limita a ditar ou a lecionar uma matéria sem qualquer tipo de interação” (focus group estudantes, novembro 9, 2012).

Os estudantes reforçaram o facto de a docente ter interagido bastante com eles ao longo das aulas, destacando várias atividades proporcionadas e momentos frequentes de

debate e discussão, o que tornou o ambiente mais dinâmico e interessante: “É uma cadeira bastante cativante, tanto em termos de conteúdo como em termos de dinamismo. A forma como um professor dá as aulas é tão importante quanto os conteúdos em si” (focus group estudantes, novembro 9, 2012).

2. Avaliação

2.1. Modalidades utilizadas

A avaliação era essencialmente de natureza formativa, destacando-se a interação entre o grupo, o acompanhamento da docente e o feedback dado ao longo do desenvolvimento das atividades propostas e alinhadas com os objetivos definidos. Contudo, importa realçar que havia um momento de avaliação sumativa sob a forma de um exame escrito.

A questão da avaliação, ainda que devidamente pré-definida e organizada, teve algum destaque, nomeadamente pelo debate que a docente proporcionou sobre as suas condições e ponderações: “procuro sempre que haja avaliação contínua e isso implica uma participação dos alunos na aula, nas tarefas e sobretudo uma reflexão constante” (entrevista docente, outubro 10, 2012).

A avaliação contínua consistia (a) em dois testes, cada um com um peso de 20% na nota final da unidade curricular, (b) na assiduidade, definida por um mínimo de 75% de presenças nas aulas, na participação nas aulas e nos trabalhos de casa, com um peso de 10%, e (c) num projeto final de grupo, com 25% da nota para a apresentação e 25% para um relatório individual sobre o mesmo.

Em relação à avaliação contínua, há várias vertentes. Há a participação nas aulas e nos trabalhos e há o projeto e os testes. Pela primeira vez estou a considerar fazê-los sem consulta porque os alunos não sabem lidar com testes com consulta e mesmo que dê indicações não funciona. Prefiro regressar ao teste clássico, sem consulta (entrevista docente, outubro 10, 2012).

Relativamente aos testes da unidade curricular, cada um tinha a duração de uma hora, e o primeiro realizou-se numa aula a meio do semestre e o segundo na última aula. Destaca-se ainda que, embora os testes fossem realizados sem consulta, os estudantes podiam utilizar o dicionário se assim o pretendessem. “A única forma que tenho de avaliar os alunos é através dos testes porque muitos não participam nas aulas” (entrevista docente, outubro 10, 2012).

Além de referir a estrutura do teste (3 perguntas com várias alíneas sobre conceitos, desenvolvimento teórico e análise de situação), numa das aulas subsequentes ao primeiro teste, a docente disponibilizou a cada estudante o seu teste, classificado, corrigido e com comentários, para que durante grande parte da aula pudessem proceder à sua correção, esclarecendo todas as dúvidas. Importa mencionar que os estudantes colaboraram ativamente nesta atividade, colocando algumas questões à docente, e lendo alguns excertos dos seus testes. Para o projeto final de grupo, a turma organizou-se em grupos de cinco pessoas (número sugerido pela docente) e tiveram várias reuniões com a

docente ao longo do semestre, para acompanhamento e apoio na organização e desenvolvimento do trabalho.

Os critérios de avaliação do projeto final, para o grupo de trabalho, incidiam sobre a originalidade do trabalho, a pesquisa realizada, as ideias apresentadas, a gestão interna e a imagem externa do grupo. Individualmente, a avaliação incluía a organização e apresentação oral e a entrega do relatório individual. Em caso de reprovação na avaliação contínua ou para efeitos de melhoria de nota, os estudantes só podiam realizar exame em época de recurso e em época especial (para os casos devidamente comprovados). Os estudantes que optaram pela avaliação final, que consistia apenas num exame, tinham a oportunidade de desenvolver o projeto final (à semelhança dos estudantes incluídos na avaliação contínua), substituindo a pergunta de desenvolvimento do exame pela nota obtida nesse trabalho.

Os exames têm sempre uma pergunta voltada para experiências dos próprios alunos em situação de comunicação, preferencialmente profissional, porque é uma maneira de os alunos que não vêm às aulas trazerem uma experiência. Por fim tem perguntas mais clássicas, de reflexão, definição, desenvolvimento e de análise de uma situação. Estes duram, geralmente, duas horas (entrevista docente, outubro 10, 2012).

Algumas das regras de avaliação incluíam a submissão de trabalhos através da plataforma de apoio aos estudantes, com uma pequena penalização para quem não cumpria o prazo estabelecido. De modo a organizar as temáticas, o número de grupos e a sua dimensão, a docente pediu aos estudantes, na primeira aula, para lhe enviarem uma mensagem por correio eletrónico com a constituição dos grupos e a ideia do seu projeto, o que os incluía “automaticamente” no processo de avaliação contínua.

Durante a entrevista, explicitamente sobre a avaliação formativa e a avaliação sumativa, a docente afirmou que tenta “juntar o melhor de dois mundos” uma vez que nesta unidade curricular “o ensino está virado para a avaliação contínua e quem está em avaliação final sente-se muitas vezes posto de lado” (entrevista docente, outubro 10, 2012).

Não posso renunciar ao sistema de avaliação final porque ele tem de existir por lei para os trabalhadores-estudantes pelo menos, e por causa disso não vou pôr toda gente em avaliação final porque esta cadeira não faz sentido se for feita única e exclusivamente por exame. Os alunos precisam da avaliação contínua não tanto para a sua própria melhoria, mas como uma medida disciplinar para os obrigar a trabalhar. O que não é, na minha opinião, uma boa solução. Os alunos deviam escolher a avaliação contínua voluntariamente porque a acham útil (entrevista docente, outubro 10, 2012).

2.2. Funções da avaliação e natureza do feedback

De um modo geral, tanto a docente como os estudantes foram perentórios ao afirmar que a avaliação está relacionada com o alcançar dos objetivos traçados para a unidade curricular. “Em termos de nota quantitativa [serve] para traduzir se [o

estudante] teve sucesso ou não, se atingiu todos os objetivos e se existiu alguma evolução ao longo do semestre. Presumo que na perspectiva dos alunos será a mesma coisa” (entrevista docente, outubro 10, 2012).

“Basicamente é um teste às nossas capacidades e serve para perceber se o aluno conseguiu interiorizar os conhecimentos e se é capaz de aplicá-los num campo profissional e até no dia-a-dia, consoante as disciplinas” (focus group estudantes, novembro 9, 2012).

A docente referiu que a utilidade da avaliação passou por um acompanhamento constante dos estudantes ao longo do semestre, assim como pela correção e respetivo feedback das atividades realizadas: “[Faço] a correção, acompanhamento e esclarecimento de dúvidas”, considerando no entanto que “não é avaliação no verdadeiro sentido do termo, essa achá-la-ia bastante mais útil porque eu estou cá durante um semestre inteiro à disposição dos alunos” (entrevista docente, outubro 10, 2012).

Destaca-se ainda que os objetivos da unidade curricular, o programa, os critérios e a metodologia de avaliação foram definidos pela docente com base nos comentários e sugestões de estudantes de anos anteriores.

Relativamente à avaliação das aprendizagens, na perspectiva dos estudantes, o papel da docente passou por “verificar se os alunos conseguiram cumprir os objetivos estabelecidos em cada módulo e para saber se terá de adotar novas estratégias ou se estas se adequam e se compensa mantê-las” (focus group estudantes, novembro 9, 2012). A avaliação era considerada importante, uma vez que contribuiu para a interiorização das dificuldades e dos sucessos, permitindo melhorar e aperfeiçoar as suas competências.

A avaliação é uma forma de testar os limites do nosso conhecimento, não só pelo facto de termos de praticar aquilo que aprendemos nas aulas, mas de podermos adquirir capacidades e responsabilidades de prosseguir com os nossos objetivos. A avaliação motiva-nos [para] estudar mais, para alcançarmos objetivos. Trata-se de um bom exercício para irmos retendo matéria (focus group estudantes, novembro 9, 2012).

Os estudantes referiram ainda que a participação nas aulas deveria ter tido um maior peso enquanto critério de avaliação, no entanto, destaca-se o espírito académico e o companheirismo dos entrevistados, que apesar de parcialmente não concordarem com o critério, o aceitaram dadas as características de alguns estudantes da turma:

Existe um critério que deveria ser um pouco mais contabilizado: a participação e a interação nas aulas e os trabalhos realizados fora das aulas. No entanto, como há alunos um pouco mais envergonhados e que têm mais dificuldade em expor as suas opiniões, torna-se mais vantajoso a falta da valorização desse critério porque, para eles, 10% é um valor muito pequeno e que quase nada vale. Esta questão foi colocada numa aula e a professora deu essa mesma razão e, na nossa opinião, concordamos porque somos todos diferentes e há alunos que conseguem interagir mais que outros (focus group estudantes, novembro 9, 2012).

Quanto ao facto da avaliação ter um carácter contínuo, perspetivando o desenvolvimento de um ambiente propício para uma cultura de avaliação positiva e

dada a preocupação dos estudantes com a nota final, a docente frisou que nem tudo o que era dito e feito era alvo de avaliação:

Quando se está em avaliação contínua os alunos têm tendência a pensar que estão a ser avaliados a todo o momento e o que quer que digam ou façam conta para avaliação. Não é bem assim, e nem pode ser, e acho que é mais ou menos perceptível que determinados exercícios não são para serem avaliados e outros são claramente para serem avaliados (entrevista docente, outubro 10, 2012).

A tentativa é a de que o ensino corresponda ao treino de determinadas competências e é nessas competências que eles são avaliados. Mas mais que avaliar nesta cadeira, eu queria que essas competências se tornassem numa espécie de segunda natureza porque eles vão ser relações públicas e vão ter de trabalhar muito a sua própria comunicação e a comunicação com os outros (entrevista docente, outubro 10, 2012).

A docente referiu que fornecia “feedback por escrito porque a turma é grande” e que disponibilizava várias oportunidades de apoio e acompanhamento dos estudantes, que não eram devidamente aproveitadas.

Há o clássico horário de atendimento, que está normalmente vazio. Utilizo o email e o nónio para transmitir ao aluno feedback. Geralmente, nos trabalhos dos alunos com mais dificuldades, digo para marcarem uma hora qualquer para podermos delinear uma estratégia. Às vezes os alunos aproveitam isso e outras vezes não (entrevista docente, outubro 10, 2012).

A média de notas situa-se entre os doze e os catorze, dependendo dos anos, o que quer dizer que atingem. Há, no entanto, uma pequena percentagem de alunos que não fazem a cadeira. Em avaliação contínua, num grupo de vinte e cinco alunos apenas três ou quatro não conseguem atingir os objetivos (entrevista docente, outubro 10, 2012).

3. Aprendizagem

3.1. Estratégias utilizadas e participação dos estudantes

Na primeira aula do semestre, os estudantes colocaram muitas questões sobre a avaliação da unidade curricular, nomeadamente sobre o delineamento e os parâmetros dos trabalhos a desenvolver. Ao longo do semestre a repetição desta situação foi perceptível, designadamente porque a docente proporcionava um breve momento, no início de cada aula, para esclarecimento de dúvidas, que acabavam por se relacionar indiretamente com a matéria e diretamente com a organização dos trabalhos estipulados.

A aprendizagem torna-se mais fácil e mais dinâmica à medida que o aluno interage com o professor e com os colegas e cremos que seja uma forma bastante mais fácil no que diz respeito à interiorização de conhecimentos. A cadeira em si não apresenta muitas dificuldades e sentimo-nos bastante à vontade (focus group estudantes, novembro 9, 2012).

A discussão permanente das temáticas abordadas produzia momentos de reflexão propícios ao desenvolvimento dos conhecimentos, com uma clara perspectiva de aplicação prática em contexto profissional. A apresentação de trabalhos (incluindo as pequenas tarefas propostas pela docente e que eram desenvolvidas em casa) também suscitava o debate entre o grande grupo, sempre moderado pela docente, de modo a incidir sobre as temáticas da unidade curricular. “Os alunos têm sempre imenso entusiasmo em participar, mas infelizmente esse entusiasmo está sempre reduzido a mais ou menos dez alunos. Estes são aqueles que frequentam regularmente as aulas, que participam nas aulas e às vezes até demais” (entrevista docente, outubro 10, 2012).

A partilha de histórias pessoais/gerais, relacionadas com os conteúdos da unidade curricular, além de incentivada pela docente, era aceite voluntariamente por alguns estudantes, que contavam episódios caricatos que lhes tinham ocorrido. De ressaltar que dadas as características pessoais dos estudantes, nem todas as pessoas mostravam o mesmo grau de entusiasmo pela participação, no entanto, foi visível a atenção e interesse demonstrado nas partilhas entre colegas.

O feedback que eu recebi já por várias vezes indica justamente que isto é um ponto fraco, porque os alunos depois nas respostas que me dão aos inquéritos dizem que não têm oportunidade de falar que são sempre os mesmo que falam, ou seja, essas pessoas é que monopolizam a aula (entrevista docente, outubro 10, 2012).

A discussão dos tópicos associados aos conteúdos programáticos era constante, criando um clima de trabalho contínuo sustentado na compreensão prática e útil dos conhecimentos e competências perspectivados pela docente. Reparou-se também que apesar da disponibilização dos conteúdos contidos nas apresentações em PowerPoint, tendo em conta a diversidade de vocabulário especializado e exemplos sobre a temática por parte da docente, os estudantes escreviam imensos apontamentos durante as aulas.

3.2. Relação pedagógica

Segundo a docente, a relação com os estudantes “não é assim tão próxima”, no entanto, considera “que os alunos gostam das aulas e parecem satisfeitos” o que permite “ter uma boa relação entre professor e aluno” (entrevista docente, outubro 10, 2012).

Além de incentivar a participação e a partilha de exemplos e histórias que se contextualizam com a matéria, a docente demonstrava uma grande preocupação por dissipar todas as dúvidas, levando-a a perguntar constantemente se havia alguma questão ou assunto por esclarecer. “A professora tenta criar uma relação de proximidade com os alunos, mais do que mostrar preocupação em exhibir os diapositivos” (focus group estudantes, novembro 9, 2012).

Uma consideração dos estudantes, extremamente pertinente sobre o papel da docente e o seu impacto para o sucesso da aprendizagem, surgiu no focus group:

Por acaso não sou muito dada a este tipo de matéria, mas estou a gostar bastante. Quando isto acontece, pode ser por influência dos colegas ou do professor. (...) Apesar de sermos alunos, somos todas pessoas diferentes e a partir do momento em que o professor nos trata como uma pessoa faz-nos sentir especiais (focus group estudantes, novembro 9, 2012).

A relação entre os estudantes era cordial, notando-se que em situações de divergência de opinião existia uma atitude de respeito e de compreensão, o que permitia aprofundar as questões abordadas e enriquecer o debate. Aparentemente, os estudantes que frequentavam as aulas eram unidos, dado que estavam sempre a conversar antes e no final das aulas. Contudo, neste tópico, destaca-se a perspetiva dos estudantes:

Nesta unidade curricular, daqueles que estão presentes dão-se todos bem. Também temos boas ligações com alunos de diferentes idades porque aprendemos com eles. Depois existem aqueles que não vêm muito às aulas, estão a repetir a cadeira ou vão e vêm todos os dias porque são de perto, o que faz com que exista um contacto menor (...) mas sem qualquer tipo de conflitos (focus group estudantes, novembro 9, 2012).

Os estudantes mostraram-se satisfeitos com as estratégias e atividades adotadas pela docente para as aulas, destacando o seu acompanhamento ao longo do semestre, uma vez que é “algo que não acontece em todas as unidades curriculares” (focus group estudantes, novembro 9, 2012).

A docente afirmou que a unidade curricular só fazia sentido devido à participação dos estudantes, evidenciando algumas dificuldades durante alguns períodos de tempo específicos. “Depreende-se que se os alunos não participarem a cadeira não existe. Para já há às contingências exteriores como as festas académicas ou uma semana de muito trabalho em outras cadeiras” (entrevista docente, outubro 10, 2012).

Relativamente à aprendizagem, os estudantes destacaram que a sua aplicação prática era evidente e que gostavam de poder contextualizar e projetar a utilização dos conhecimentos e das competências desenvolvidas, referindo inclusivamente que há aspetos tanto ou mais importantes do que os conteúdos programáticos da unidade curricular. “Somos treinados para aplicar a matéria no nosso quotidiano e é um fator de grande relevância. A forma como um professor dá as aulas é tão importante quanto os conteúdos em si” (focus group estudantes, novembro 9, 2012).

3.3. Ambiente de sala de aula

De um modo geral, as aulas decorreram dentro da normalidade, com um ambiente interativo, calmo e bem-disposto. Demarcou-se a disponibilidade e a receptividade da docente e o número, considerável, de vezes que os estudantes expuseram as suas ideias, dúvidas e comentários. “Sentimo-nos bem com a professora e o ambiente acaba por ser calmo, interativo e agradável porque quando estamos nas aulas não estamos a pensar que se trata de uma aula de duas horas, mas sim que a matéria é interessante” (focus group estudantes, novembro 9, 2012).

As atividades propostas pela docente reuniam algum entusiasmo por parte dos estudantes, o que proporcionava momentos de descontração, que apesar de interromper o fluxo da aula, permitiam aos estudantes descontraír durante breves instantes, recuperando posteriormente a concentração para continuar a aula com a mesma atitude de entusiasmo e intensidade: “Há alturas em que se percebe que a condução da aula sai fora do controlo. Os alunos dispersam quando alguma coisa os entusiasma e de repente começam a falar de tudo e mais alguma coisa com o colega do lado” (entrevista docente, outubro 10, 2012).

Importa ainda referir que as conversas paralelas eram raras, no entanto, quando existiam, a docente, pautada pela cordialidade, interrompia-as perguntando se tinham alguma dúvida ou se queriam partilhar algum episódio interessante com a turma, fazendo com o que os estudantes interrompessem as conversas.

Conclusão

As aulas da unidade curricular estudada pautaram-se por uma abordagem dos conteúdos através da exposição, com o recurso ao debate e ao diálogo, desenvolvendo exercícios de aplicação para consolidação dos assuntos abordados. Em cada aula a docente fazia um breve resumo da aula anterior com uma ligação aos assuntos novos a apresentar através de um sumário esquemático que servia de organizador prévio. A docente recorreu sistematicamente a exemplos do quotidiano e a atividades desenvolvidas em pares para discutir os temas abordados, sendo estes debatidos com toda a turma. A docente aproveitou as intervenções dos estudantes para aperfeiçoar os conhecimentos através da utilização regular do feedback (Cepillo-Galvín, 2010; Corral-García, 2010). Relativamente aos recursos e materiais destaca-se a utilização da plataforma online para disponibilização de documentos de apoio aos estudantes, tendo também criado um fórum de discussão, sobretudo para esclarecimento de dúvidas, utilizando igualmente com a mesma finalidade o email. A utilização do PowerPoint, como forma de apoio à exposição, foi feita diariamente, recorrendo também pontualmente ao YouTube com o objetivo de mostrar e comentar alguns vídeos relacionados com os assuntos abordados (Pérez-Pueyo, Julián-Clemente e López-Pastor, 2009). Quanto às modalidades de avaliação, foram utilizadas, de forma articulada, a avaliação formativa e a avaliação sumativa. Embora a avaliação tenha sido eminentemente formativa, de natureza interativa, destacando-se a interação com o grupo, o acompanhamento e o feedback dado com regularidade ao longo das tarefas propostas e alinhados com os objetivos definidos, houve também articulação com a avaliação sumativa, operacionalizada através de dois testes de avaliação periódica (Barreira, 2001; Barreira et al., 2014; Boavida, Barreira e Araújo, 2006; Fernandes, 2006). Para a docente e estudantes a função principal da avaliação está relacionada com o alcançar dos objetivos traçados para a unidade curricular, no entanto, a sua utilidade passa essencialmente pelo acompanhamento constante proporcionado aos estudantes através da correção e feedback sobre as atividades e trabalhos realizados. Deste modo, os estudantes

mostraram-se muito satisfeitos com as estratégias de ensino e de avaliação utilizadas pela docente e com a relação pedagógica proporcionada ao longo do semestre. O sucesso das aprendizagens, de acordo com os dados, parece estar relacionado com a participação nas aulas, a discussão permanente proporcionada sobre as temáticas abordadas e o feedback regular sobre as tarefas desenvolvidas (Ureña-Ortín, Valles-Rapp e Ruiz-Lara, 2009).

Neste sentido, parece existir na unidade curricular analisada um alinhamento das práticas de ensino e de avaliação, e dos processos de aprendizagem, com a revisão da literatura e as orientações preconizadas no Processo de Bolonha, operacionalizado, por um lado, na utilização de metodologias de ensino ativas e participativas e de materiais diversificados, que estimularam a intervenção dos estudantes, e por outro em estratégias de avaliação formativa, de natureza interativa, associadas a um feedback regular que permitiram, face ao reduzido de estudantes que integravam a unidade curricular, a monitorização e acompanhamento do seu desempenho no desenvolvimento das tarefas ao longo do semestre.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMADO, João; OLIVEIRA, Albertina – "Análise das narrativas: Estórias ou episódios". In AMADO, João – *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013. ISBN 978-989-26-0655-2. p. 251-261.
- BARREIRA, Carlos – "Duas estratégias complementares para a avaliação das aprendizagens: A avaliação formadora e a avaliação autêntica". *Revista Portuguesa de Pedagogia*. ISSN 0870-410. Vol. 35, nº 3 (2001), p. 3-33.
- BARREIRA, Carlos [et al.] – "Processos e práticas da avaliação das aprendizagens no ensino superior". In LEITE, Carlinda; ZABALZA, Miguel – *Ensino superior: Inovação e qualidade na docência*. Porto: Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, 2012. ISBN 978-989-8471-05-5. p. 971-984.
- BARREIRA, Carlos [et al.] – "Recursos e materiais pedagógicos utilizados no desenvolvimento dos processos de aprendizagem no ensino superior". *Indagatio Didactica*. ISSN 1647-3582. Vol. 6, nº 1 (2014), p. 201-218.
- BARREIRA, Carlos; BOAVIDA, João; ARAÚJO, Nuno – "Avaliação formativa: Novas formas de ensinar e aprender." *Revista Portuguesa de Pedagogia*. ISSN 0870-410. Vol. 40, nº 3 (2006), p. 95-133.
- CASTEJÓN-OLIVA, Javier [et al.] – "Técnicas e instrumentos de evaluación". In LÓPEZ-PASTOR, Víctor – *Evaluación formativa y compartida en educación superior: Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea, 2009. ISBN 978-842-77-1596-7. p. 65-91.
- CEPILLO-GALVÍN, Miguel – "Aprendizaje basado en problemas (APB)". In SÁNCHEZ-GONZÁLEZ, María Paz – *Técnicas docentes y sistemas de evaluación en educación superior*. Madrid: Narcea, 2010. ISBN 978-842-77-1716-9. p. 31-36.
- CERVILLA-GARZÓN, María Dolores – "Elaboración de supuestos prácticos". In SÁNCHEZ-GONZÁLEZ, María Paz – *Técnicas docentes y sistemas de evaluación en educación superior*. Madrid: Narcea, 2010. ISBN 978-842-77-1716-9. p. 53-60.
- CORRAL-GARCÍA, Eduardo – "La combinación de las distintas técnicas de evaluación: Las pruebas de progreso". In SÁNCHEZ-GONZÁLEZ, María Paz – *Técnicas docentes y sistemas de evaluación en educación superior*. Madrid: Narcea, 2010. ISBN 978-842-77-1716-9. p. 95-99.
- FERNANDES, Domingos – "Para uma teoria da avaliação formativa". *Revista Portuguesa de Educação*. ISSN 0871-9187. Vol. 19, nº 2 (2006), p. 21-50.
- FERNANDES, Domingos; RODRIGUES, Pedro; NUNES, Cely – "Uma investigação em ensino, avaliação e aprendizagens no ensino superior". In LEITE, Carlinda; ZABALZA, Miguel – *Ensino superior: Inovação e qualidade na docência*. Porto: Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, 2012. ISBN 978-989-8471-05-5. p. 932-944.
- LÓPEZ-PASTOR, Víctor – "Fundamentación teórica y revisión del estado de la cuestión". In LÓPEZ-PASTOR, Víctor – *Evaluación formativa y compartida en educación superior: Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea, 2009a. ISBN 978-842-77-1596-7. p. 45-64.
- LÓPEZ-PASTOR, Víctor – "Una propuesta genérica de evaluación formativa y compartida para la docencia universitaria". In LÓPEZ-PASTOR, Víctor – *Evaluación formativa y compartida en*

- educación superior: Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea, 2009b. ISBN 978-842-77-1596-7. p. 93-103.
- MC DOWELL, Liz; SAMBELL, Kay – "La experiencia en la evaluación innovadora". In BROWN, Sally; GLASNER, Angela – *Evaluar en la universidad: Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea, 2003. ISBN 978-842-77-1422-9. p. 91-103.
- PÉREZ-PUEYO, Ángel; JULIÁN-CLEMENTE, José; LÓPEZ-PASTOR, Víctor – "Evaluación formativa y compartida en el espacio europeo de educación superior (EEES)". In LÓPEZ-PASTOR, Víctor – *Evaluación formativa y compartida en educación superior: Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea, 2009. ISBN 978-842-77-1596-7. p. 19-43.
- PERRENOUD, Philippe – *Avaliação: Da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed, 1999. ISBN 978-857-30-7544-1.
- PESSOA, Teresa; BARREIRA, Carlos – "Dilemas e desafios na formação de professores universitários". In NETO, António; VAZ-REBELO, Piedade – *O ensino superior no Brasil e em Portugal. Perspectivas políticas e pedagógicas*. Natal: Editora UFRN, 2010. ISBN 978-85-7273-651-0. p. 103-124.
- RACE, Phil – "¿Por qué evaluar de un modo innovador?" In BROWN, Sally; GLASNER, Angela – *Evaluar en la universidad: Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea, 2003. ISBN 978-842-77-1422-9. p. 77-90.
- UREÑA-ORTÍN, Nuria; VALLES-RAPP, Cristina; RUIZ-LARA, Encarna - "La respuesta del alumnado en los procesos de evaluación formativa y compartida". In LÓPEZ-PASTOR, Víctor – *Evaluación formativa y compartida en educación superior: Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea, 2009. ISBN 978-842-77-1596-7. p. 105-125.
- VAZ-REBELO, Piedade; PESSOA, Teresa; BARREIRA, Carlos – "Ser professor universitário: Estudo exploratório em torno de concepções e práticas". *Revista Portuguesa de Pedagogia*. ISSN 0870-418. Vol. 44, nº 1 (2010), p. 63-82.
- ZABALZA, Miguel – *La enseñanza universitaria: El escenario y sus protagonistas*. 3ª ed. Madrid: Narcea Ediciones, 2007. ISBN 978-842-77-1376-5.