

Pedagogia e desenvolvimento curricular no Ensino Superior

Jorge Pinto
Ana Luisa Costa
Fernando Almeida
Leonor Saraiva
Maria Rosário Rodrigues

† Instituto Politécnico de Setúbal, Escola Superior de Educação
jorge.pinto@ese.ips.pt
ana.costa@ese.ips.pt
fernando.almeida@ese.ips.pt
leonor.saraiva@ese.ips.pt
rosario.rodrigues@ese.ips.pt

Resumo

A democratização do acesso ao ensino superior trouxe associado um fenómeno de heterogeneidade dos estudantes deste nível de ensino. Atualmente, a aprendizagem é entendida como um processo que exige a participação do estudante e a do professor, sustentada pela forma como este organiza o ensino. Assim, a melhoria da qualidade da formação científica e profissional passa fundamentalmente pelo trabalho pedagógico desenvolvido nos diversos contextos de formação. Na perspetiva de contribuir para a melhoria do ensino e da aprendizagem, o IPS iniciou um projeto de formação cujo objetivo foi qualificar os seus docentes com vista à melhoria de diversos aspetos das práticas pedagógicas. A formação integrou quatro módulos, focando metodologias de trabalho, construção de instrumentos digitais e estratégias de avaliação. A avaliação dos formandos realizou-se com base numa reflexão final individual sobre o “aprendido”. A avaliação da formação decorreu no final através de uma conversa informal entre formadores e formandos e da aplicação de um questionário destinado a recolher dados para apreciar o valor atribuído pelos formandos, relativamente às componentes de trabalho. Numa análise prévia aos dados recolhidos, em 7 dos 8 parâmetros em apreciação, as respostas foram francamente satisfatórias o que aponta para o interesse e utilidade desta iniciativa.

Palavras-Chave: Práticas Pedagógicas no Ensino Superior, Avaliação Formativa, *Feedback*, Portefólios Digitais.

1 Contextualização

Atualmente é reconhecido que a aprendizagem é um processo que exige a participação do estudante, bem como a do professor e relaciona-se com a forma como este organiza o ensino. A melhoria da qualidade da formação científica e profissional passa fundamentalmente pelo trabalho pedagógico desenvolvido por professores e estudantes nos diversos contextos de formação. Porém, o recrutamento de docentes no ensino superior

assenta principalmente no grau académico e na produção científica do candidato. Os novos docentes, sem formação pedagógica, tendem a ensinar como foram ensinados e a reproduzir os modelos curriculares que vivenciaram quando já participam nas reformulações curriculares ou na construção de propostas de novos cursos, a nível institucional.

Alguns autores (Leite & Ramos, 2012; Zabalza, 2004, e.o.) consideram importante a existência de condições de formação para a docência no ensino superior, para responder à diversidade de públicos (com idades, motivações, experiências de vida e expectativas distintas) que frequentam atualmente este sistema de ensino. A formação assim entendida poderá contribuir para ultrapassar alguns problemas inerentes ao contexto profissional como é o caso do “dilema entre a formação para a docência e a formação para a investigação” (Zabalza, 2004, p. 154). A este respeito, Leite e Ramos (2012) referem que, em Portugal, a componente pedagógica da formação de docentes universitários, à qual atribuem um caráter mediador na docência, tem sido descurada ou mesmo quase ignorada.

Na perspetiva de contribuir para a melhoria do ensino e da aprendizagem, o Instituto Politécnico de Setúbal (IPS) iniciou um projeto de formação, de adesão voluntária, destinado aos docentes do instituto, denominado Pedagogia e Desenvolvimento Curricular no Ensino Superior (PDCES). Pretendeu-se contribuir para o desenvolvimento profissional dos docentes, qualquer que fosse a escola e a área científica onde estavam integrados, com vista à melhoria de diversos aspetos das práticas pedagógicas, procurando criar condições para desenvolver situações potencializadoras de aprendizagem e de suporte a essa aprendizagem. A estrutura e conteúdos do PDCES basearam-se no diagnóstico de necessidades de formação.

O PDCES contemplou sessões de trabalho presencial e de trabalho autónomo, durante um semestre letivo, onde se abordaram problemáticas transversais às práticas pedagógicas no ensino superior. Neste aspeto, o projeto distinguiu-se de outras formas para promover o desenvolvimento profissional dos docentes do ensino superior, como é o caso dos cursos breves, sobre assuntos específicos, que ocorrem pontualmente nas instituições ou programas de formação contratados em *outsourcing* (Felten & Linder, 2017), porque possibilitou a partilha de experiências, a possibilidade de introduzir algumas mudanças nas práticas e de refletir sobre os efeitos dessas mudanças, no contexto de trabalho.

2 Descrição da prática pedagógica

O PDCES, construído em torno de problemáticas transversais às práticas pedagógicas no ensino superior, numa perspetiva de melhoria dessas práticas em contexto de sala de aula, desenvolveu-se ao longo de 14 sessões de trabalho presencial (42 horas), durante um semestre letivo. Além das horas presenciais, os formandos desenvolveram trabalho autónomo, de reflexão sobre os conteúdos de formação e a sua prática docente. Os aspetos centrais focados na formação organizaram-se em quatro módulos: (1) Metodologias de trabalho; (2) Portfólios digitais; (3) Português para fins académicos; e (4) Avaliação das aprendizagens. O PDCES foi publicitado ao nível de todas as escolas que integram o IPS. Os participantes, docentes das várias escolas, em número máximo de 20, inscreveram-se livremente e foram aceites na condição de frequentarem pelo menos 60% das sessões presenciais. A avaliação final incidiu sobre uma reflexão individual.

2.1 Objetivos e público-alvo

O diagnóstico sobre os problemas mais sentidos nas práticas pedagógicas e a auscultação de alguns docentes do IPS sobre esta dimensão revelaram, em geral, a predominância de práticas pedagógicas centradas na especificidade de cada uma das áreas científicas, a sobrevalorização das componentes teóricas e dos métodos expositivos em detrimento da relação teoria/prática e a prevalência de estratégias de avaliação centradas na reprodução dos saberes, distantes dos públicos e dos perfis de competências associados a cada um dos

cursos. O PDCES foi concebido de modo a abordar aspetos atuais da organização e desenvolvimento curricular, principalmente as metodologias de trabalho pedagógico, a integração da avaliação formativa nas atividades de ensino e aprendizagem e a construção e uso de procedimentos e instrumentos digitais, sustentados pelas evidências fornecidas pela investigação. Aos docentes em formação foi dada a possibilidade de escolherem uma unidade curricular (UC), lecionada no ano letivo em curso, para aplicarem algumas novas experiências/mudanças, desejavelmente partilhadas com os colegas durante a formação.

Dos 20 docentes das diversas escolas do IPS inscritos (11 professoras e nove professores) completaram a formação, cumprindo os critérios de frequência, 16 docentes.

2.2 Metodologia

Como se referiu anteriormente objetivo desta formação foi qualificar os docentes do IPS proporcionando oportunidades de introduzir mudanças nas suas práticas pedagógicas, em diversos aspetos presentes na sala de aula, numa perspetiva de melhoria das aprendizagens feitas pelos alunos. O PDCES foi concebido e estruturado em quatro módulos que, embora independentes, se articulam em torno das atividades solicitadas aos participantes. Os programas detalhados apresentam-se a seguir.

(1) Metodologias de trabalho

Neste módulo pretende-se refletir acerca do desenvolvimento de metodologias de trabalho pedagógico em que ensinar, mais do que dar respostas, é encorajar o questionamento e a pesquisa individual e coletiva. O trabalho pedagógico desenvolvido em qualquer contexto de formação é espelhado pela prática pedagógica inerente a esse contexto. Qualquer prática pedagógica possui duas componentes fundamentais: o que se ensina e aprende/desenvolve (conhecimentos e capacidades) e o modo como se ensina e aprende, dependente, em grande medida, das relações sociológicas que caracterizam uma dada prática pedagógica.

Partindo das abordagens metodológicas que podem ser incluídas na designação geral de “métodos ativos”, discute-se a implementação de práticas centradas no trabalho dos estudantes (por ex., a aprendizagem baseada em problemas e a aprendizagem baseada em inquérito), a partir de casos reais trazidos pelos participantes. Pretende-se que a análise dos casos se realize em torno de algumas características sociológicas (por ex., não só as relações de controlo do professor e dos estudantes, encaradas em termos das relações de comunicação, mas também o controlo sobre o que se aprende, o tempo de aprendizagem, entre outras) que de acordo com resultados da investigação se têm revelado fundamentais para a aprendizagem de todos os estudantes.

(2) Portefólios digitais

O significado de portefólio não é único. É um conceito multifacetado, com formas e objetivos diversos, mas há uma ideia que lhe está fortemente associada: uma atividade reflexiva que permite ao seu autor construir uma narrativa do seu percurso de aprendizagem. Os portefólios digitais têm uma gestão facilitada uma vez que é possível, com maior facilidade, refazer um texto, reorganizar os dados pessoais ou curriculares ou mesmo melhorar uma reflexão. Estes portefólios permitem a utilização e desenvolvimento de competências digitais, a sua disponibilidade online aumenta a acessibilidade e a visibilidade, não restringindo a sua discussão a espaços presenciais de encontro.

Neste módulo, pretende-se construir um portefólio digital que reflita as atividades e as aprendizagens efetuadas pelos formandos ao longo da formação.

(3) Português para fins académicos

Neste módulo, a transversalidade do Português será tratada quer do ponto de vista das aprendizagens, incidindo nas competências linguísticas e discursivas essenciais ao sucesso académico dos estudantes, quer do ponto de vista do ensino, como instrumento de acesso ao conhecimento e como meio de avaliação das aprendizagens pelo professor.

O domínio da Língua Portuguesa nos seus registos mais formais, em particular nas dimensões da oralidade e da escrita académicas, é uma condição essencial ao sucesso dos estudantes em qualquer curso do ensino superior. No processo de democratização do acesso à educação, importa estar consciente de que nem todos os estudantes dominam com a mesma proficiência os registos de língua social e academicamente mais valorizados. O desenvolvimento de níveis superiores de proficiência linguística e discursiva depende da qualidade da intervenção educativa e da consciência que cada professor tem de que desenvolver conhecimento numa área científica ou técnica implica partilhar o discurso específico dessa área.

O português, como língua de ensino e de aprendizagem dos estudantes do IPS, constitui uma ferramenta-chave no acesso ao conhecimento e no desenvolvimento de competências gerais e específicas de cada área científica. A partilha de um léxico comum é essencial ao desenvolvimento de capacidades de literacia de leitura e de escrita requeridas em cada área do saber científico e tecnológico. Além desta vertente da língua como meio de construção do saber e do saber-fazer próprios de cada curso, a maioria dos instrumentos de avaliação nas diferentes unidades curriculares envolve competências verbais, principalmente escritas, mas também orais. A qualidade linguística dos instrumentos de avaliação, em particular dos testes, é crucial para que estes se tornem instrumentos formativos, favoráveis ao desenvolvimento das aprendizagens. A análise de problemas linguísticos de enunciados de testes promoverá a reflexão sobre esta questão.

(4) Avaliação das aprendizagens

A avaliação é hoje reconhecida como uma dimensão incontornável do ensino e aprendizagem, quer assumindo uma função de constatação das aprendizagens dos alunos, quer como um instrumento de suporte das aprendizagens.

Se a primeira função é a mais conhecida e a mais utilizada, até por imperativos institucionais, é necessário fazê-la de forma válida e fidedigna, o que nem sempre acontece.

Mas, é sobretudo a segunda forma de utilização da avaliação que importa explorar, ou seja, desenvolver um sistema de avaliação para as aprendizagens. Apesar de não haver uma única forma de a pôr em prática, há um conjunto de instrumentos que criam um contexto mais favorável ao seu desenvolvimento. Assim, o programa abordará os seguintes pontos: A importância do planeamento da avaliação em função dos objetivos da UC; o desenvolvimento de práticas de avaliação para as aprendizagens; o papel do *feedback*; a autoavaliação e coavaliação na promoção da aprendizagem; as relações entre a avaliação das aprendizagens e para as aprendizagens (Pinto & Santos, 2006).

A avaliação do desempenho dos participantes foi negociada na primeira sessão, em termos das modalidades de avaliação possíveis de serem adotadas pelos formandos e tendo em consideração as suas disponibilidades e empenho na formação. Ficou acordado que cada um dos participantes apresentaria uma reflexão final sobre as atividades desenvolvidas e o apreendido no decurso da formação. Quanto à certificação da formação, foram enunciados dois critérios: (1) uma assiduidade regular (correspondente à participação do formando em pelo menos 60% das sessões realizadas); e (2) a aprovação do formando no modelo de avaliação adotado.

2.3 Avaliação

Reconhecendo-se a utilidade das abordagens mistas, qualitativas e quantitativas, na busca de informações conducentes à avaliação do PDCES, optou-se por uma metodologia mista, combinando as duas abordagens, com ênfase na abordagem qualitativa, quer na recolha e organização dos dados, quer na sua análise e interpretação (Creswell & Clark, 2011).

Nesta fase, apresentam-se dados preliminares recolhidos através de um questionário e de notas de campo registadas no decurso de uma conversa informal conjunta entre formandos e formadores, em observação participante. No final do ciclo formativo, prevê-se acrescentar a esta primeira avaliação uma análise de conteúdo das reflexões finais dos formandos.

O questionário possui um cariz misto, é estruturado em três questões (uma questão fechada e duas abertas) e foi adaptado a partir de um instrumento já utilizado na avaliação da formação (Viallet & Maisonneuve, 1981). A primeira questão é constituída por oito itens, correspondendo, a cada um, um dos parâmetros de apreciação da formação: (1) relevância dos módulos para a prática docente; (2) relevância dos materiais e da bibliografia disponibilizada; (3) evolução na consolidação de conhecimentos; (4) introdução dos aspetos abordados nas metodologias de trabalho; (5) carga de trabalho efetuada; (6) possibilidade de utilização de novas práticas nas UC que lecionam; (7) capacidade para introduzir inovações nas UC; e (8) satisfação global. Cada item é classificado em cinco graus, do mínimo de 1 ao máximo de 5. As duas questões abertas do questionário destinam-se à livre expressão de comentários e sugestões, por parte dos formandos, sobre os diversos aspetos da formação. O questionário foi aplicado, pelos formadores, presencialmente a todos os participantes (n=16) na última sessão de trabalho.

Os dados foram organizados separadamente para as duas partes do questionário. Na primeira parte, contabilizaram-se todas as respostas e calcularam-se as frequências em que se distribuíram as respostas pelos oito parâmetros de apreciação da formação (cf. 3.1). As respostas obtidas aos dois itens da segunda parte do questionário foram analisadas em separado, através de uma análise de conteúdo. A categorização das mensagens contidas nos documentos em análise (comentários e sugestões) foi realizada a partir das subcategorias que emergiram da análise preliminar de todos os documentos. Num primeiro momento, que se pode designar por “leitura flutuante” (Bardin, 2009) dos textos provenientes de 15 questionários, constatou-se que os participantes produziram afirmações que podem ser organizadas em 2 categorias: (i) aspetos positivos e (ii) aspetos negativos. Dada a dispersão de respostas no universo dos 15 questionários, de entre estas duas categorias, destacam-se, por serem as mais frequentes, 2 subcategorias de análise: a) importância dos módulos e b) qualidade da formação (cf. 3.2.). Refira-se ainda que os comentários dos formandos incidiram em aspetos gerais da formação, sem salientar em particular nenhum dos módulos. Quanto às sugestões, mais de carácter organizativo e metodológico, de natureza mais dispersa, foram tratadas à parte.

3 Resultados, implicações e recomendações

3.1 Apreciação da formação

A análise de frequência das respostas à primeira questão permitiu apreciar a avaliação dos parâmetros da formação do PDCES. A tendência de distribuição dos graus de classificação (de um a cinco) dos parâmetros em análise revelou que sete dos oito parâmetros foram classificados nos graus máximos (4 e 5) e nenhum obteve o grau mínimo (1).

Na figura 1 apresenta-se a distribuição dos graus atribuídos aos parâmetros de apreciação do PDCES. De realçar que cerca de 50% dos inquiridos atribuíram o grau 5 aos parâmetros A (Relevância dos módulos de formação para a prática docente), D (Disponibilidade pessoal para introdução de aspetos abordados nas metodologias de trabalho) e H (satisfação global). O grau 2 só foi atribuído ao parâmetro D em cerca de 12% dos casos. O grau 3 apenas surge em valores entre os 15% e os 25% dos casos, com exceção do parâmetro E (Carga de trabalho efetuado), com cerca de 60%, e sem expressão nos parâmetros A e H, classificados com os graus 4 e 5. O grau 4 prevalece nos parâmetros B (Relevância dos instrumentos utilizados e da bibliografia disponibilizada), C (Evolução percebida na consolidação de conhecimentos), F (Possibilidade de utilização de novas práticas nas UC que lecionam) e G (Capacidade percebida para introduzir inovações nas UC), situando-se entre os 55% e 65% dos casos.

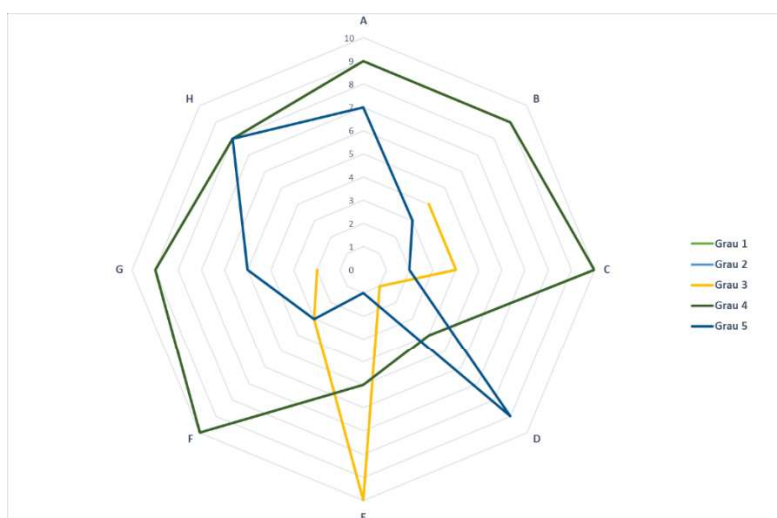


Figura 1: Distribuição dos graus atribuídos aos parâmetros de apreciação do PDCES

3.2 Comentários e sugestões dos formandos

Considerando as categorias e subcategorias da análise de conteúdo das mensagens contidas nos comentários dos formandos, a tabela 1 sistematiza os resultados encontrados.

Tabela 1: Análise de conteúdo dos comentários

Categorias de análise	Subcategorias de análise	Paráfrases de afirmações dos participantes	Nº de respostas
Aspetos positivos	Importância dos módulos	Conhecimento de outras práticas/perspetivas inovadoras nos diferentes conteúdos	7
		Mobilização das aprendizagens, de modo a reorganizar/melhorar a prática pedagógica, incluindo modalidades de avaliação	7
		Reflexão sobre os conceitos e as abordagens pedagógicas	6
		Incentivo à investigação sobre a própria prática	1
	Qualidade da formação	Quadro teórico robusto	2
		Interação entre pares (aprender com os colegas de outras escolas)	3
		Preparação e disponibilização dos formadores	2
Aspetos negativos	Importância dos módulos	-----	0

	Qualidade da formação	Linguagem distante da usada pelos professores sem formação em didática	1
Extensão da formação		1	

Os dois únicos aspetos negativos que se destacam são alguma dificuldade em seguir termos e conceitos das ciências da didática e da pedagogia e a extensão da formação. Quanto aos aspetos positivos, dominantes no discurso dos formandos, salientam-se, pela sua frequência, a importância dos módulos de formação (i) pelo contacto com outras práticas e perspectivas inovadoras em cada módulo; (ii) pela possibilidade de mobilização dos conteúdos de formação na reorganização e melhoria da prática pedagógica, incluindo as estratégias de avaliação; e (iii) pela reflexão sobre conceitos e abordagens pedagógicas.

No que diz respeito às sugestões, encontradas em 14 respostas e totalizando 25 sugestões, apresentam-se, como exemplo, as mais frequentes:

- Nas metodologias de trabalho, sugere-se a exploração de mais casos do ensino superior, por exemplo, com estudos de caso de UC específicas;
- Relativamente ao trabalho final, para avaliação da formação, propõe-se o desenvolvimento de um projeto de inovação/recurso didático no âmbito de uma UC; a inclusão de horas de apoio, para além das sessões presenciais e uma maior especificação do trabalho pretendido no início da formação.

Estas sugestões e comentários guiaram a preparação da edição do PDCES 2018/19.

4 Conclusões

O programa de formação implementado contém potencialidades pedagógicas para a inovação das práticas, quer em termos dos processos de trabalho quer em termos das estratégias de avaliação. A consideração de mais dados, como a análise das reflexões e os dados recolhidos em futuras edições, permitirão compreender, em maior profundidade, o impacto deste processo de formação para promover o desenvolvimento profissional dos docentes do IPS e o efeito das mudanças introduzidas na aprendizagem dos estudantes.

5 Referências

- Bardin, L. (2009) *Análise de conteúdo* (4ª ed.). Lisboa: Edições 70.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2011) *Designing and conducting mixed methods research* (2ª ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Felten, P., & Linder, K.E. (2017) The means and ends of academic development in changing contexts, *International Journal for Academic Development*, 22:2, 93-94, DOI: 10.1080/1360144X.2017.1305692
- Leite, C., & Ramos, K. (2012) Formação para a docência universitária: uma reflexão sobre o desafio de humanizar a cultura científica. *Revista Portuguesa de Educação*, 25(1), 7-27.
- Mota, J. C. (2009) Personal Learning Environments: Contributos para uma discussão do conceito. *Educação, Formação & Tecnologias-ISSN 1646-933X*, 2(2), 5-21.
- Pinto, J., & Santos, L. (2006) *Modelos de Avaliação das Aprendizagens*. Lisboa : Universidade Aberta.
- Viallet, F., & Maisonneuve, P. (1981) *80 Fiches d'évaluation pour la formation et l'enseignement*. Les Éditions d'organisation, Paris.