



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Susana Maria da Cruz Rodrigues

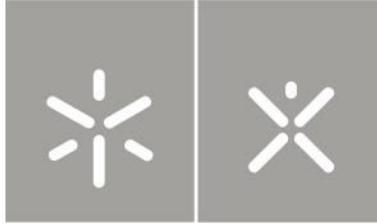
**Avaliação da Formação no Ensino Superior:
Realidades e Perspetivas**

**Avaliação da Formação no Ensino Superior:
Realidades e Perspetivas**

Susana Maria da Cruz Rodrigues

UMinho | 2012

outubro de 2012



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Susana Maria da Cruz Rodrigues

Avaliação da Formação no Ensino Superior: Realidades e Perspetivas

Relatório de Estágio
Mestrado em Educação
Área de Especialização em Formação, Trabalho e Recursos
Humanos

Trabalho efetuado sob a orientação do
Doutor Eugénio Adolfo Alves Silva

Dissertação desenvolvida no curso de Mestrado em Educação, área de Especialização em Formação, Trabalho e Recursos Humanos, no âmbito do Projeto de Avaliação, Ensino e Aprendizagens no Ensino Superior em Portugal e no Brasil: Realidades e Perspetivas (AVENA - PTDC/CPE-CED/114318/2009).



Avaliação, Ensino e Aprendizagens No Ensino Superior em Portugal e no Brasil



Declaração para o RepositóriUM

Nome: Susana Maria da Cruz Rodrigues

Endereço Eletrónico: susanacruzrodrigues@gmail.com | Telefone: 969169256

Número do Cartão de Cidadão: 13287807

Relatório de Estágio: Avaliação da Formação no Ensino Superior: Realidades e Perspetivas

Orientador: Doutor Eugénio Adolfo Alves Silva

Ano de Conclusão: 2012

Designação do Mestrado: Mestrado em Educação, Área de Especialização em Formação, Trabalho e Recursos Humanos

Declaro que concedo à Universidade do Minho e aos seus agentes uma licença não-exclusiva para arquivar e tornar acessível, nomeadamente, através do seu repositório institucional, nas condições abaixo indicadas, a minha tese ou dissertação, no todo ou em parte, em suporte digital.

Declaro que autorizo a Universidade do Minho a arquivar mais de uma cópia da tese ou dissertação, sem alterar o seu conteúdo, e a converter a tese ou dissertação entregue, para qualquer formato de ficheiro, meio ou suporte, para efeitos de preservação e acesso.

Retenho todos os direitos de autor relativos à tese ou dissertação, e o direito de a usar em trabalhos futuros (como artigos ou livros).

Concordo que a minha tese ou dissertação seja colocada no repositório da Universidade do Minho com o seguinte estatuto:

Disponibilização do conjunto do trabalho para acesso exclusivo na Universidade do Minho durante o período de 2 anos, sendo que após o tempo assinalado autorizo o acesso mundial.

Universidade do Minho, 31/10/2012

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

- Ao meu Orientador, Doutor Eugénio Silva, pelo apoio, pela orientação, pela partilha de conhecimento e pelo rigor científico;
- À minha Acompanhante de Estágio, Doutora Maria Palmira Alves, pelas oportunidades proporcionadas, pelas experiências académicas, pela partilha de conhecimento e pela disponibilidade;
- A todos os investigadores do Projeto AVENA, nomeadamente, à Equipa de Investigação da Universidade do Minho;
- Aos docentes e aos estudantes das duas Escolas da Universidade do Minho pela colaboração e disponibilidade;
- Ao meu pai, à minha mãe e aos meus irmãos pelo apoio incondicional;
- A todos os colegas da Licenciatura em Educação e do Mestrado em Educação, área de especialização em Formação, Trabalho e Recursos Humanos, pelos momentos, pelas vivências e pela amizade.

Avaliação da Formação no Ensino Superior: Realidades e Perspetivas

RESUMO

O Processo de Bolonha levou a uma reorganização curricular e pedagógica dos processos de formação e de avaliação. Assiste-se a mudanças significativas nos modos de ensinar, aprender e avaliar, conduzindo à reconfiguração do papel do docente e do estudante. A literatura sobre esta temática destaca a importância dos processos de formação e de avaliação que devem ser encarados numa perspetiva integrada, numa lógica de continuidade.

Este Relatório de Estágio pretende relatar uma investigação sobre a avaliação da formação no ensino superior. O objetivo geral é descrever, analisar e interpretar práticas de formação e de avaliação, desenvolvidas em dois cursos na Universidade do Minho.

O público-alvo da investigação foi constituído por docentes e estudantes do ensino superior, que lecionavam e frequentavam o 3º ano, do 1º ciclo de estudos, no ano letivo de 2011/2012.

Foi adotada uma abordagem qualitativa, através da observação de aulas e da realização de entrevistas semiestruturadas e de *focus group*, nos cursos de Licenciatura e de Mestrado, nas áreas das Artes e Humanidades e de Ciências da Saúde.

Os resultados da investigação revelam práticas distintas de formação e de avaliação: por um lado, na área das Artes e Humanidades, sobressai uma perspetiva tradicional da formação, centrada no docente e “pensada em função dos conteúdos (...), numa lógica de transmissão” (Altet, 1999, p. 13) e numa perspetiva objetivista ou técnica da avaliação, associada a objetivos e a fins a atingir (Rodrigues, 2002); por outro, na área das Ciências da Saúde, destaca-se uma perspetiva centrada no estudante, “na actividade do aluno na lógica própria das aprendizagens” (Altet, 1999, p. 13), numa perspetiva subjetivista ou prática da avaliação (Rodrigues, 2002), onde se valoriza o estudante e a sua aprendizagem.

Palavras-Chave: Ensino Superior, Processo de Bolonha, Formação, Avaliação.

Assessment of the Training in Higher Education: Realities and Perspectives

ABSTRACT

The Bologna Process increase a reorganization of the curriculum and the pedagogical processes of training and assessment. There are significant changes in the ways of teaching, learning and assessing, which led to the restructure of the role of teacher and student. The literature regarding this topic underlines the importance of the processes of training and assessment, which must be considered from an integrated perspective, in a continuous effort.

The purpose of this Professional Practice Report is to report a research about the assessment of the training in higher education. The main goal is to describe, analyze and interpret training and assessment practices, developed in two different courses in University of Minho.

Data were collected with a sample composed by two teachers and three students of higher education that taught classes and attended the 3rd year of the bachelor degree in the academic year of 2011/2012.

A qualitative approach was taken, through classroom observation and semi-structured interviews and focus group, in the bachelor and master's degrees of Arts and Humanities and Health Science.

The results of the research show distinct training and assessment practices: on the one hand, in the area of Arts and Humanities, a traditional training perspective stands out, which is centered around the teacher and “thought considering the program, in a transmission logic” (Altet, 1999, p.13) and in an objectivist perspective or technic assessment, associated to objectives and goals to achieve (Rodrigues, 2002); on the other hand, in the area of Health Science, stands out a student centered perspective, “in the activity of the student in a typical way of learning” (Altet, 1999, p.13), in a subjective perspective or assessment practice (Rodrigues, 2002), in which the student and his/her learning is valued.

Keywords: Higher Education, Bologna Process, Training, Assessment.

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos.....	v
Resumo.....	vii
Abstract.....	ix
Índice de Figuras.....	xiv
Índice de Quadros.....	xiv
Índice de Anexos.....	xv
Índice de Apêndices.....	xv
Lista de Siglas e Abreviaturas.....	xvi
Introdução.....	1
Capítulo I – Enquadramento Contextual do Estágio.....	7
1.1 Caracterização do CIEd.....	9
1.1.1 Órgãos do CIEd e Funções.....	10
1.1.2. A Investigação no CIEd.....	11
1.1.3. Edições e Formação no CIEd.....	12
1.2. Integração Institucional e Desenvolvimento do Estágio.....	12
1.3. Projeto “Avaliação, Ensino e Aprendizagens no Ensino Superior em Portugal e no Brasil: Realidades e Perspetivas (AVENA - PTDC/CPE-CED/114318/2009)”.....	13
1.3.1. Tarefas Desenvolvidas no Estágio.....	14
1.3.2. Pesquisa Bibliográfica e Documental.....	14
1.3.3. Colaboração na Construção de Instrumentos de Recolha de Dados.....	15
1.3.4. Organização e Participação no Seminário Interno do Projeto AVENA.....	16
1.3.5. Participação no Congresso Iberoamericano de Docência Universitária.....	17
1.3.6. Observação de Aulas em Cursos da Universidade do Minho.....	18
1.3.7. Realização de Entrevistas Semiestruturadas e de <i>Focus Group</i>	18
1.3.8. Conclusões e Reflexões.....	19
1.4. Cronograma das Tarefas Desenvolvidas no Estágio.....	19
Capítulo II - Enquadramento Teórico da Área de Investigação.....	21
2.1. O Processo de Oportunidades e Desafios Bolonha:.....	23
2.2. Panorama Atual no Ensino Superior.....	27
2.3. Formação Universitária.....	29

2.4. Modos e Estratégias de Trabalho Pedagógico	32
2.5. A Emergência da Avaliação da Formação	36
2.6. Modalidades e Funções da Avaliação.....	37
2.6.1. Avaliação Diagnóstica.....	39
2.6.2. Avaliação Formativa	39
2.6.3. Avaliação Sumativa	40
2.7. Modelos Teóricos da Avaliação	41
2.7.1. “A Avaliação como Medida”	42
2.7.2. “A Avaliação como Gestão”	43
2.7.3. “A Avaliação como Problemática do Sentido”	44
Capítulo III - Metodologia da Investigação.....	47
3.1. Problemática e Objetivos da Investigação	49
3.1.1. Objetivo Geral	50
3.1.2. Objetivos Específicos.....	50
3.2. Público-Alvo da Investigação.....	50
3.3. Opções Metodológicas	51
3.4. Métodos e Técnicas de Recolha de Dados	53
3.4.1. Análise Documental	53
3.4.2 Observação Direta e Não Participante.....	54
3.4.3 Entrevista Semiestruturada	55
3.4.4 <i>Focus Group</i>	56
3.5. Método de Análise de Dados	58
3.6. Ética na Investigação.....	60
Capítulo IV - Apresentação e Análise Dos Resultados da Investigação.....	61
4.1 Descrição dos Ambientes e Perspetivas dos Processos de Formação e de Avaliação Desenvolvidos nos Cursos de Licenciatura e de Mestrado Integrado	63
4.1.1 Ambientes e Perspetivas do Processo de Formação na Área das Artes e Humanidades	64
4.1.2. Ambientes e Perspetivas do Processo de Formação na Área das Ciências da Saúde	67
4.1.3 Ambientes e Perspetivas do Processo de Avaliação na Área das Artes e Humanidades	72

4.1.4 Ambientes e Perspetivas do Processo de Avaliação na Área das Ciências da Saúde	74
4.2 Relação entre o Processo de Formação e de Avaliação das Aprendizagens.....	78
Considerações Finais	79
Referências Bibliográficas	85

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Tarefas Desenvolvidas no Estágio	14
Figura 2 - Cronograma das Tarefas Desenvolvidas no Estágio.....	19
Figura 3 - Práticas que Constituem o Processo de Avaliação.....	37
Figura 4 - Funções da Avaliação, segundo o seu Papel na Sequência da Ação de Formação	38

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Métodos de Ensino-Aprendizagem.....	33
Quadro 2 – Modos de Trabalho Pedagógico	34
Quadro 3 – Síntese dos Modelos de Avaliação	45
Quadro 4 – Características da Investigação Qualitativa	53
Quadro 5 – Categorização das Entrevistas Semiestruturadas e de <i>Focus Group</i>	59
Quadro 6 – Ensino	63
Quadro 7 – Aprendizagens	64
Quadro 8 – Avaliação	71
Quadro 9 – Ambiente de Sala de Aula.....	72

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 - Projeto AVENA

Anexo 2 - Inquéritos por Questionário

Anexo 3 – Matriz da Grelha de Observação de Aulas

Anexo 4 – Comunicação “Práticas Inovadoras no Ensino Superior”

Anexo 5 – Guião de Entrevista Semiestruturada

Anexo 6 – Guião de Entrevista *Focus Group*

Anexo 7 – Protocolo de Entrevista Semiestruturada

Anexo 8 – Protocolo de Entrevista *Focus Group*

Anexo 9 – Categorização das Entrevistas Semiestruturadas e de *Focus Group*

ÍNDICE DE APÊNDICES

Apêndice 1 - Convite para o Seminário Interno do Projeto AVENA

Apêndice 2 - Programa do Seminário Interno do Projeto AVENA

Apêndice 3 - Certificado de Participação no Seminário Interno do Projeto AVENA

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AVENA – Avaliação, Ensino e Aprendizagens no Ensino Superior em Portugal e no Brasil: Realidades e Perspetivas

CIDU – Congresso Iberoamericano de Docência Universitária

CIEd – Centro de Investigação em Educação

EEES – Espaço Europeu do Ensino Superior

ERIC – Education Resources Information Center

UM – Universidade do Minho

IQ – Inquérito por Questionário

RIAPA – Regulamento sobre Inscrições e Passagem de Ano

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

Ao longo dos últimos anos, o fenómeno da globalização acarretou um leque de mudanças e transformações no mundo. Novas formas de pensar, de agir, de viver, novas maneiras de olhar e encarar a realidade, enquadram uma sociedade complexa e polifacetada.

Estas mudanças refletiram-se no ensino superior, com o “revolucionário” Processo de Bolonha, tendo implicado uma reorganização curricular e pedagógica. Assistem-se a mudanças pedagógicas na avaliação, no ensino e nas aprendizagens, conduzindo à reconfiguração do papel do docente e do estudante. Por um lado, o estudante assume um papel ativo na construção do seu processo de aprendizagem e, por outro, o docente assume-se como facilitador desse processo. Estas alterações induziram uma mudança na formação, a partir da centralidade do docente, para a centralidade no estudante, trazendo implicações no ensino e na avaliação, implicando grandes desafios ao docente (Clement, Gilis, Laga & Pauwels, 2008). Estas mudanças configuram um novo paradigma educacional, onde se assiste à passagem de uma perspetiva objetivista ou técnica da avaliação, associada a objetivos e a fins a atingir, para uma perspetiva subjetivista ou prática da avaliação (Rodrigues, 2002), onde se destaca o estudante e a sua aprendizagem.

É neste cenário que se situa a presente investigação, que tem como principal objetivo descrever, analisar e interpretar práticas de formação e de avaliação, desenvolvidas em dois cursos na Universidade do Minho, o que nos conduziu às seguintes questões de investigação: Como se descrevem os ambientes de formação e de avaliação em cursos de Mestrado Integrado e de Licenciatura? Como é perspetivado o processo de formação e de avaliação em cursos de Mestrado Integrado e de Licenciatura? Que relação existe entre o processo de formação e a avaliação das aprendizagens? Que influência tem no sucesso académico?

O público-alvo da investigação foi constituído por docentes e estudantes do ensino superior, que lecionavam e frequentavam o 3º ano, do 1º ciclo de estudos, no ano letivo de 2011/2012.

Tendo em conta a natureza do estudo, foi adotado o paradigma qualitativo (construtivista) pois reveste-se de características que o tornam adequado para abordar questões e práticas educativas, onde foram realizadas observação de aulas e entrevistas semiestruturadas e de *focus group*, nos cursos de Licenciatura e de Mestrado Integrado, nas áreas das Artes e Humanidades e de Ciências da Saúde.

Importa referir que este Relatório de Estágio surge no âmbito do Projeto “Avaliação, Ensino e Aprendizagens no Ensino Superior em Portugal e no Brasil: Realidades e Perspetivas (AVENA - PTDC/CPE-CED/114318/2009)”, financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia AVENA, com uma natureza inovadora, por se prever uma investigação extensiva, intensiva e integrada em cursos nas áreas de conhecimento das Ciências Sociais, das Artes e Humanidades, Ciências e Tecnologias e das Ciências da Saúde. Este projeto de investigação enquadra-se na investigação desenvolvida no Centro de Investigação em Educação (CIEEd), nomeadamente, na área e grupo de investigação “A Construção Teórica e Prática do Currículo em Contextos Formais, Não Formais e Informais”.

Este Relatório de Estágio pode, por um lado, ser considerado como um contributo para o CIEEd, uma vez que é um espaço que promove a investigação científica em educação e, por outro, ser um contributo para a reflexão teórica dos processos de formação e de avaliação no ensino superior.

O presente Relatório de Estágio está estruturado em quatro capítulos, terminando com as considerações finais.

No primeiro capítulo, fazemos uma caracterização da instituição onde decorreu o estágio, o Centro de Investigação em Educação (CIEEd), no Instituto de Educação, da Universidade do Minho; descrevemos a integração institucional e o processo de desenvolvimento do estágio, com uma breve reflexão sobre as aprendizagens daí decorrentes e apresentamos o Projeto AVENA, o objeto de investigação, durante o estágio, e as tarefas desenvolvidas neste âmbito.

O segundo capítulo está subdividido em três pontos. No primeiro ponto, descrevemos os diferentes momentos do Processo de Bolonha; traçamos um panorama atual da sua implementação no ensino superior e apontamos algumas oportunidades e desafios emergentes do Processo de Bolonha; no segundo ponto, problematizamos perspetivas sobre a formação universitária, recorrendo a diferentes autores e referimos modos e estratégias de trabalho pedagógico, relativos ao processo de formação no ensino superior; no terceiro ponto, abordamos aspetos sobre a emergência da avaliação da formação; apresentamos as modalidades e funções da avaliação e os modelos teóricos de avaliação, que enquadram o processo de avaliação em contexto universitário.

No terceiro capítulo, apresentamos a problemática e os objetivos da investigação; fazemos um breve enquadramento do contexto e do público-alvo da investigação e expomos as opções

metodológicas, justificando os métodos e as técnicas de recolha de dados adotados e o método de análise de dados utilizado.

No quarto capítulo, apresentamos os resultados da investigação, baseados nos dados recolhidos durante a observação de aulas e nos discursos dos docentes e estudantes, através das entrevistas semiestruturadas e de *focus group* realizadas; fazemos uma articulação entre os nossos resultados e o referencial teórico construído e apresentamos a descrição dos ambientes e perspetivas dos processos de formação e de avaliação, desenvolvidos nos cursos de Licenciatura e de Mestrado Integrado, nas áreas das Artes e Humanidades e de Ciências da Saúde.

Por fim, nas considerações finais, procuramos refletir sobre os resultados obtidos na investigação e suas implicações no processo de ensino, aprendizagem e avaliação. Evidenciamos o impacto do estágio, a nível pessoal, a nível institucional e a nível de conhecimento na área de especialização.

As referências bibliográficas, os anexos e os apêndices põem termo a esta dissertação de Mestrado em Educação, área de Especialização em Formação, Trabalho e Recursos Humanos.

CAPÍTULO I

ENQUADRAMENTO CONTEXTUAL DO ESTÁGIO

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO CONTEXTUAL DO ESTÁGIO

Neste primeiro capítulo, fazemos uma caracterização da instituição onde decorreu o estágio, o Centro de Investigação em Educação (CIEd), no Instituto de Educação, da Universidade do Minho. Apresentamos os órgãos de governo que o constituem, a natureza e a organização da investigação, as edições e publicações e, por fim, a formação que o Centro promove.

Seguidamente, fazemos a descrição da integração institucional e do processo de desenvolvimento do estágio, salientando a evolução das etapas antecedentes à integração no CIEd e, ainda, uma breve reflexão sobre as aprendizagens decorrentes do estágio.

Por fim, apresentamos o Projeto Avaliação, Ensino e Aprendizagens no Ensino Superior em Portugal e no Brasil: Realidades e Perspetivas (AVENA - PTDC/CPE-CED/114318/2009), por ter sido o objeto da nossa investigação, durante o estágio, assim como as tarefas desenvolvidas neste âmbito, seguidas de sucintas descrições das mesmas.

1.1 Caracterização do CIEd

Situado no Instituto de Educação, Campus de Gualtar, Universidade do Minho, o CIEd “é uma estrutura de caráter permanente, de natureza interdisciplinar que, no âmbito do Instituto de Educação, visa a promoção e a coordenação da Investigação Científica em Educação e domínios afins”.¹ Para além disso, “o CIEd toma como seus objetos prioritários de investigação as racionalidades, políticas, contextos, processos e práticas de educação e formação escolar e não-escolar”.²

Os objetivos do Centro de Investigação em Educação estão organizados segundo três linhas de ação: i) a promoção de investigação com altos padrões de qualidade; ii) a participação na intervenção e transformação das políticas e práticas de educação e formação e iii) a participação na formação de novos investigadores. Nesta lógica de atuação, o CIEd é, atualmente, “uma unidade I&D, avaliada positivamente pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia”.³

Para o desenvolvimento e alcance dos objetivos, o Centro de Investigação em Educação conta, por um lado, com membros integrados, isto é, investigadores que apresentam produção

¹ Informação retirada em <http://www.cied.uminho.pt/Default.aspx?tabid=4&pageid=5&lang=pt-PT>, acessado a 16 de novembro de 2011.

² Informação retirada do Regulamento do CIEd, disponível em <http://www.cied.uminho.pt/uploads/Regulamento%20CIEd%20202011.pdf>, acessado a 16 de novembro de 2011.

³ Informação retirada em <http://www.cied.uminho.pt/Default.aspx?tabid=4&pageid=5&lang=pt-PT>, acessado a 16 de novembro de 2011.

científica, nos Grupos de Investigação a que pertencem e que possuam as condições previstas pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia e, por outro, com membros colaboradores, ou seja, investigadores, que podem ser estudantes de cursos de pós-graduação, que realizam trabalhos de pesquisa, nos Grupos de Investigação existentes.⁴

1.1.1 Órgãos do CIEd e Funções

O Centro de Investigação em Educação apresenta um conjunto de órgãos de governo que o constitui: o diretor, a comissão diretiva, a comissão científica e o conselho de acompanhamento. O Diretor, que é um Professor Catedrático ou Associado, com ligação à Universidade do Minho, a quem compete, por exemplo, “representar o CIEd”, “convocar e conduzir as reuniões da Comissão Diretiva e da Comissão Científica”, “elaborar o plano de atividades e o relatório científico anual do CIEd” e “assegurar a ligação com o Conselho do Instituto e com o Conselho Científico e demais órgãos da Universidade, bem como com a Fundação para a Ciência e a Tecnologia e outros organismos”.⁵

A Comissão Diretiva, constituída pelo Diretor, pelo Diretor-Adjunto e pelos Coordenadores dos Grupos de Investigação, em geral, tem como função “pronunciar-se sobre o plano de atividades e o relatório científico anual do CIEd”, “aprovar a admissão de investigadores colaboradores”, “pronunciar-se sobre a criação, extinção ou reestruturação de Grupos de Investigação”, “supervisionar a gestão administrativa e financeira do CIEd” e “propor alterações ao regulamento do CIEd”.⁶

À Comissão Científica, constituída por membros integrados, compete, basicamente, “pronunciar-se sobre a proposta do regulamento do CIEd”, “aprovar a admissão de investigadores integrados”, “aprovar a celebração de protocolos com instituições similares e/ou entidades prestadoras de serviços, no âmbito das atribuições do CIEd” e “pronunciar-se sobre todas as questões que lhe sejam colocadas pelo Diretor”.⁷

⁴ Informação baseada no Regulamento do CIEd, disponível em <http://www.cied.uminho.pt/uploads/Regulamento%20CIEd%20202011.pdf>, acedido a 30 de março de 2012.

⁵ Informação retirada do Regulamento do CIEd, disponível em <http://www.cied.uminho.pt/uploads/Regulamento%20CIEd%20202011.pdf>, acedido a 30 de março de 2012.

⁶ Informação retirada do Regulamento do CIEd, disponível em <http://www.cied.uminho.pt/uploads/Regulamento%20CIEd%20202011.pdf>, acedido a 30 de março de 2012.

⁷ Informação retirada do Regulamento do CIEd, disponível em <http://www.cied.uminho.pt/uploads/Regulamento%20CIEd%20202011.pdf>, acedido a 30 de março de 2012.

O Conselho de Acompanhamento, constituído por cinco especialistas e individualidades exteriores ao CIEd, “é uma unidade que exerce funções de avaliação e de aconselhamento interno”.⁸

1.1.2. A Investigação no CIEd

A investigação no CIEd é realizada por grupos de investigação, sendo especificada por áreas de conhecimento. Atualmente, os grupos de investigação são seis, estando organizados pelas seguintes áreas de investigação: Grupo I - “A Construção Teórica e Prática do Currículo em Contextos Formais, Não Formais e Informais”; Grupo II - “Educação em Ciências, Sociedade e Desenvolvimento”; “Educação, Tecnologia e Comunicação”; Grupo III - “Aprender em Ambientes Emergentes”; Grupo V - “Políticas, Governação e Administração da Educação”; Grupo VI - “Literacias – Práticas e Discursos em Contextos Educativos” e Grupo VIII - “Desenvolvimento, Aprendizagem e Necessidades Especiais”.⁹

A constituição dos grupos de investigação é proposta pelos “investigadores integrados do CIEd, congregados em torno de uma área ou problemática de investigação”. Para além disso, cabe a cada grupo de investigação a organização do mesmo, “devendo ser formado por um mínimo de cinco investigadores integrados”.¹⁰

Ainda de referir que estes grupos de investigação “são objeto de uma avaliação interna segundo critérios definidos pela Comissão Diretiva e aprovados pela Comissão Científica, com periodicidade anual”,¹¹ de acordo com critérios determinados pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

⁸ Informação retirada do Regulamento do CIEd, disponível em <http://www.cied.uminho.pt/uploads/Regulamento%20CIEd%20202011.pdf>, acedido a 30 de março de 2012.

⁹ Informação baseada em <http://www.cied.uminho.pt/Default.aspx?tabindex=2&tabid=23&pageid=98&lang=pt-PT>, acedido a 2 de agosto de 2012.

¹⁰ Informação retirada do Regulamento do CIEd, disponível em <http://www.cied.uminho.pt/uploads/Regulamento%20CIEd%20202011.pdf>, acedido a 16 de novembro de 2011.

¹¹ Informação retirada do Regulamento do CIEd, disponível em <http://www.cied.uminho.pt/uploads/Regulamento%20CIEd%20202011.pdf>, acedido a 30 de Março de 2012.

1.1.3. Edições e Formação no CIEd

No que diz respeito às edições, o CIEd-edições dispõe de um conjunto de edições, surgindo com a “extinção do Centro de Estudos em Educação e Psicologia - CEEP e da criação do Centro de Investigação em Educação”. Um dos objetivos do CIEd-edições é “dar continuidade às séries de publicações que anteriormente eram editadas pelo CEEP, bem como criar, sempre que for considerado oportuno, novas linhas editoriais”.¹² São exemplo a Revista Portuguesa de Educação, os Cadernos CIEd, as Monografias em Educação, Livros e Atas – CD-Rom, os Relatórios de Investigação, as Coletâneas em Pedagogia, Outras Publicações e a Produção Bibliográfica CIEd. No que concerne à formação, o CIEd promove algumas formações, dirigidas quer a públicos internos à Universidade do Minho, nomeadamente, alunos de pós-graduação, quer a públicos externos à mesma universidade.

1.2. Integração Institucional e Desenvolvimento do Estágio

A integração na instituição de estágio, ou melhor, no Centro de Investigação em Educação (CIEd), foi algo imprevisível. Surgiu de uma conversa informal com a Professora Maria Palmira Alves, investigadora e docente do Departamento de Estudos Curriculares e Tecnologia Educativa, no Instituto de Educação, e, também, do Mestrado em Educação, área de especialização em Formação, Trabalho e Recursos Humanos, sobre projetos de investigação, em que estava envolvida. Ressaltou o Projeto “Avaliação, Ensino e Aprendizagens no Ensino Superior em Portugal e no Brasil: Realidades e Perspetivas (AVENA -PTDC/CPE-CED/114318/2009)”, pelo seu carácter inovador. Surgiu, assim, a oportunidade de me integrar no mesmo com um duplo objetivo: realizar o estágio num domínio que me desperta interesse e a possibilidade de dar continuidade, em estudos de 3º ciclo, à investigação nesta área.

A aceitação da proposta foi praticamente imediata pois encontrava-me, na altura, à procura de uma instituição de estágio, a fim de prosseguir o segundo ano do Mestrado em Educação, área de especialização em Formação, Trabalho e Recursos Humanos, dedicado à realização de estágio em contexto profissional, assim como à elaboração do respetivo relatório. Então, foi agendado um novo encontro, com a Professora Maria Palmira Alves, a fim de conhecer melhor o

¹² Informação retirada em <http://www.cied.uminho.pt/Default.aspx?tabindex=3&tabid=19&pageid=49&lang=pt-PT>, acedido a 16 de novembro de 2011.

Projeto AVENA, o objetivo central da investigação, as principais questões orientadoras da investigação e a metodologia da investigação proposta.

Assim, nesse encontro, para além do mencionado anteriormente, foram: i) apresentadas as condições gerais do desenvolvimento do estágio; ii) definido que a instituição de estágio é o Centro de Investigação em Educação (CIEEd); iii) a minha acompanhante na instituição é a Professora Maria Palmira Alves; iv) que o estágio seria de natureza de investigação, com a colaboração contínua no Projeto AVENA e v) eu, enquanto estagiária, estaria presente, no local de estágio, para realizar as tarefas e a investigação, tendo-se iniciado no dia 3 de Outubro.

Depois de conhecer o contexto e o âmbito do meu estágio, foi planeada a calendarização de tarefas a desenvolver, de modo a conciliar os objetivos propostos no Projeto AVENA, com os do Plano de Estágio.

1.3. Projeto “Avaliação, Ensino e Aprendizagens no Ensino Superior em Portugal e no Brasil: Realidades e Perspetivas (AVENA - PTDC/CPE-CED/114318/2009)”

O presente Relatório de Estágio surge no âmbito do Projeto AVENA, enquadrando-se na investigação desenvolvida no Centro de Investigação em Educação (CIEEd), nomeadamente, na área e grupo de investigação “A Construção Teórica e Prática do Currículo em Contextos Formais, Não Formais e Informais”. Assim, nas linhas seguintes, é feita uma apresentação geral do Projeto.

A ideia principal do Projeto AVENA é compreender as relações entre as práticas de ensino e de avaliação, a melhoria das aprendizagens dos alunos e o seu sucesso académico. Partindo deste pressuposto, o objetivo central desta investigação é descrever, analisar e interpretar práticas de ensino e de avaliação, desenvolvidas em diferentes cursos de Universidades portuguesas e brasileiras.

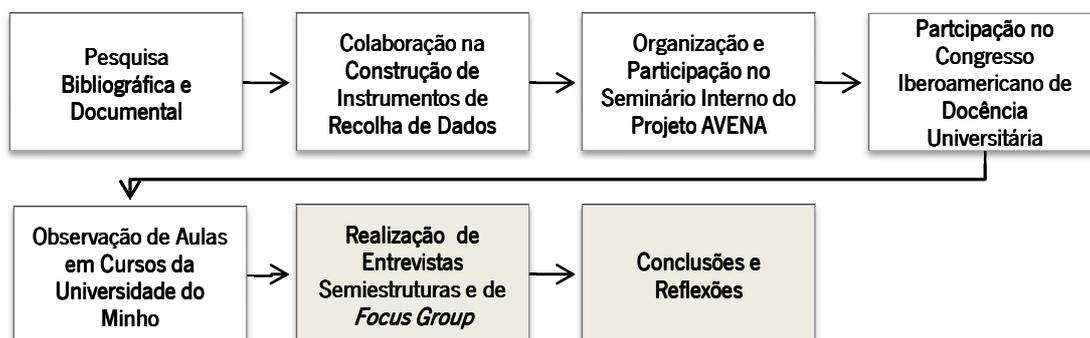
A pregnância desta investigação decorre da sua natureza inovadora, pela ausência de investigações sobre este tema, em Portugal e no Brasil, e por se prever uma investigação extensiva, intensiva e integrada em cursos nas áreas de conhecimento das Ciências Sociais, das Artes e Humanidades, Ciências e Tecnologias e das Ciências da Saúde. Assim, é esperado que os resultados possam contribuir para a reflexão teórica na área de investigação, para uma possível reformulação e melhoria de projetos educativos e formativos em instituições de ensino superior, de práticas pedagógicas e de políticas de formação pessoal docente do ensino superior.

A equipa de investigação envolve investigadores e alunos de graduação e pós-graduação das Universidades envolvidas (Universidade de Lisboa, Universidade do Minho, Universidade de Coimbra, Universidade de Évora, Universidade do Estado do Pará, Universidade da Amazônia e Universidade de São Paulo). O coordenador do Projeto e o principal investigador é o Professor Domingos Fernandes (Universidade de Lisboa), responsável pela articulação geral do mesmo (anexo 1).

1.3.1. Tarefas Desenvolvidas no Estágio

No âmbito do Projeto AVENA e do estágio institucional, foram previstas tarefas a desenvolver, quer no período de investigação, quer ao longo do período de estágio, de forma a alcançar os objetivos propostos.

Assim, nas linhas que se seguem, são apresentadas as tarefas desenvolvidas pela estagiária, no Projeto AVENA, em contexto de estágio, acompanhadas de sucintas descrições das mesmas.



Desenvolvidas no Estágio

1.3.2. Pesquisa Bibliográfica e Documental

As pesquisas bibliográficas e documentais foram a primeira tarefa desenvolvida, no âmbito do Projeto de investigação AVENA, enquanto estagiária. Em linhas gerais, foi efetuada, em grupo¹³, uma revisão da literatura na área de investigação em avaliação, ensino e aprendizagens no ensino superior, particularmente, em periódicos, entre os anos de 2006-2008.

¹³ Nesta pesquisa foram também envolvidas duas investigadoras que integram a equipa do Projeto AVENA.

Para o efeito, foram pesquisados artigos, tendo-se recorrido às bases de dados ERIC (*The Educational Resources Information Center*) e *b-on* (Biblioteca do Conhecimento Online). Nessas pesquisas, foram combinadas as palavras-chave “assessment”, “teaching”, “learning”, “higher education” e “conceptions”. Numa primeira etapa, foram selecionados artigos relacionados com a problemática da avaliação no ensino superior, assim como artigos relacionados com métodos e estratégias de ensino e aprendizagem.

Desse processo, resultaram 310 artigos, alvo de análise de conteúdo, das quais surgiram as seguintes categorias: i) e-learning/tecnologias da informação e comunicação, ii) feedback, iii) avaliação por pares e iv) (e) - portefólios.

Importa referir que cada Universidade desenvolveu diferentes tarefas. À equipa de investigação da Universidade do Minho coube a revisão dos periódicos, no período compreendido entre 2006-2008; à equipa da Universidade de Lisboa, a revisão dos relatórios (nacionais e internacionais) e Teses/Dissertações de Mestrado e Doutoramento e apresentação da metodologia de implementação do Projeto; à equipa da Universidade de Coimbra, a revisão da literatura em livros e em capítulos de livros e, por fim, à equipa da Universidade de Évora, a revisão dos periódicos, no período compreendido entre 2009-2011.

Esta revisão da literatura permitiu construir o referencial teórico que sustenta o projeto.

Pessoalmente, esta tarefa permitiu-me conhecer algumas bases de pesquisa subjacentes à investigação científica, assim como conhecer algumas tendências predominantes sobre a avaliação, o ensino e a aprendizagem no ensino superior, no período compreendido entre 2006-2008, relevante para um enquadramento teórico inicial nesta área de investigação.

1.3.3. Colaboração na Construção de Instrumentos de Recolha de Dados

Num momento posterior, foi necessário elaborar os instrumentos que serviriam de base à recolha da informação que se pretendia obter¹⁴.

Primeiramente, refletiu-se sobre a construção do inquérito por questionário (IQ). Este instrumento de recolha de dados teve como objetivo obter informações relativas às perceções que docentes e estudantes sustentam, acerca do desenvolvimento das aprendizagens e das práticas de avaliação e de ensino no ensino superior, nas respetivas universidades.

¹⁴ Este processo foi articulado com as outras equipas de investigação nas diferentes Universidades.

Para o efeito, foi construída uma primeira versão do IQ, nomeadamente, das dimensões que o deveriam integrar, itens e escala a utilizar. Desse processo, resultou um IQ, constituído por vários itens destinados a obter os dados pessoais dos inquiridos e as opiniões dos inquiridos sobre a problemática do estudo (anexo 2).

Importa, ainda, referir que o IQ utilizado foi o mesmo, para todas as Universidades envolvidas, apenas diferindo na introdução, que foi ajustada às características de cada Universidade.

A validação, através de um estudo piloto, foi realizada pela equipa de investigação da Universidade de Lisboa.

Posteriormente, foi construída a matriz da grelha de observação de aulas (anexo 3). Este instrumento teve como objetivo recolher dados que permitissem descrever, pormenorizadamente, as ações e interações, que corporizam as atividades de avaliação, ensino, e aprendizagens no ensino superior.

Os procedimentos para a construção da matriz da grelha de observação de aulas foram semelhantes aos procedimentos da construção do IQ, atrás mencionado.

Por fim, foram, também, construídos guiões de entrevista semiestruturada e de *focus group* (anexo 5 e anexo 6). Estes instrumentos tiveram como objetivo conhecer as perspetivas dos docentes e dos estudantes, relativamente à forma como consideram que decorreu a avaliação, o ensino e as aprendizagens e foram realizadas depois da observação de aulas. Uma vez que o Projeto AVENA se encontra em desenvolvimento, estes instrumentos foram construídos numa fase não coincidente com a calendarização do Projeto AVENA, pela necessidade de atingir os objetivos específicos elencados no presente Relatório de Estágio. Assim, os guiões foram elaborados pela equipa de investigação da Universidade do Minho, a partir do referencial teórico do Projeto AVENA.

Particularmente, para a equipa de investigação da Universidade do Minho, nomeadamente, para a estagiária, este foi mais um “desafio” que proporcionou bastante reflexão, discussão, empenho, dedicação e conhecimento.

1.3.4. Organização e Participação no Seminário Interno do Projeto AVENA

No âmbito de uma reunião com a equipa nacional do Projeto AVENA, realizada em Outubro de 2011, foi deliberado a realização de uma reunião geral de equipa, na Universidade do Minho, em formato de Seminário Interno. O principal objetivo deste evento foi analisar e discutir

questões de natureza teórica, metodológica e prática, decorrentes da revisão da literatura, efetuada pelas diferentes Universidades participantes.

Para o efeito, foi agendado o Seminário Interno do Projeto AVENA, nos dias 20 e 21 de janeiro de 2012 (ver apêndices 1, 2 e 3), tendo a equipa de investigação da Universidade do Minho sido convidada para a organização do Seminário.

O Seminário Interno do Projeto AVENA teve, essencialmente, como ordem de trabalhos, a análise e discussão do ponto de situação das tarefas em curso, os contributos das equipas de investigação sobre a revisão da literatura e orientações gerais para a continuidade do Projeto.

O Seminário foi uma ocasião para conhecer os procedimentos inerentes à organização deste tipo de evento e para desenvolver competências de trabalho em equipa e competências ao nível do saber-fazer e saber-estar. Ainda, possibilitou, num clima informal, conhecer e confraternizar com o grupo de investigadores que integram o Projeto AVENA.

1.3.5. Participação no Congresso Iberoamericano de Docência Universitária

No âmbito do VII Congresso Iberoamericano de Docência Universitária, realizado na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, da Universidade do Porto, nos dias 24, 25, 26 e 27 de junho de 2012, foi enviada uma proposta de um Simpósio Auto-Organizado, intitulado “Ensino, Aprendizagens e Avaliação no Ensino Superior”, tendo sido, posteriormente, aprovado pela organização do Congresso. Todas as Universidades portuguesas que integram o projeto participaram com uma comunicação, num total de seis comunicações (anexo 4).

A equipa de investigação da Universidade do Minho, onde estou incluída, a partir da revisão da literatura realizada, em artigos em periódicos do ensino superior, nos anos de 2006-2008, na área da investigação em avaliação, ensino e aprendizagens no ensino superior, a que atrás já aludimos, propôs a comunicação Práticas Inovadoras no Ensino Superior.¹⁵

A oportunidade de participar na produção de uma comunicação e, conseqüentemente, no VII Congresso Iberoamericano de Docência Universitária, a nível pessoal e académico, foi prestigiante, pois pude aprender como se redige e se submete uma comunicação, neste tipo de evento académico e, sobretudo, trabalhar com uma equipa de investigação que inclui elementos com notoriedade na área da educação.

¹⁵ Alves, M. P.; Morgado, J. C.; Sá, S.O.; Rodrigues, S.C. & Lemos, A.R. (2012). Práticas Inovadoras no Ensino Superior. In Leite, C. & Zabalza, M. (coords.), *Atas do Congresso Iberoamericano de Docência Universitária*. Porto: FPCEUP, pp.959-972.

1.3.6. Observação de Aulas em Cursos da Universidade do Minho

A observação de aulas em cursos na Universidade do Minho está integrada na fase de estudo intensivo da investigação do Projeto AVENA, surgindo como uma estratégia de recolha de dados, em contexto real, tomando, apenas, a sala de aula, como unidade de análise. Para a realização das observações de aulas, importa relembrar que foi construída uma matriz de observação de aulas (anexo 3), referida nas linhas precedentes.

As observações foram feitas nas Universidades abrangidas no Projeto AVENA, através de unidades curriculares/módulos, em cursos que envolvem as áreas de conhecimento das Ciências Sociais, das Artes e Humanidades, da Engenharia e Tecnologias e das Ciências da Saúde.

Na qualidade de estagiária, fiz observação de aulas numa unidade curricular integrada na área das Ciências da Saúde e uma unidade Curricular na área das Artes e Humanidades

Esta tarefa possibilitou descrever, pormenorizadamente, ações e interações que corporizam as atividades de avaliação, ensino e aprendizagens no ensino superior, particularmente, nas áreas científicas das Ciências da Saúde e das Artes e Humanidades.

Ao nível pessoal, permitiu dar resposta a dois dos objetivos específicos do meu projeto de investigação: identificar as lógicas e as dinâmicas de funcionamento do processo de formação e de avaliação e caracterizar o processo de formação e de avaliação nas unidades curriculares observadas.

1.3.7. Realização de Entrevistas Semiestruturadas e de *Focus Group*

A realização de entrevistas semiestruturadas e de *focus group* também integrou a fase de estudo intensivo da investigação do Projeto AVENA. Para a realização da entrevista semiestruturada e de *focus group*, foram construídos guiões (anexo 5 e anexo 6, respetivamente), já referidos anteriormente.

Assim, enquanto estagiária, realizei entrevistas semiestruturadas aos docentes das unidades curriculares observadas (2) e uma sessão de *focus group*, aos estudantes de uma unidade curricular, uma vez que, na outra, os estudantes não acederam ao nosso pedido.

As entrevistas permitiram complementar a informação recolhida na observação das aulas e conhecer as perspetivas de docentes e estudantes, relativamente à forma como consideram que decorreu a avaliação, o ensino e as aprendizagens.

Tal como a tarefa anterior, esta possibilitou dar resposta aos mesmos objetivos específicos, ou seja, identificar as lógicas e as dinâmicas de funcionamento do processo de formação e de avaliação e caracterizar o processo de formação e de avaliação nas unidades curriculares observadas. Importa, ainda, mencionar que esta tarefa foi realizada durante e fora do período previsto do estágio (outubro a junho), tendo-se prolongado até ao final do mês de julho.

1.3.8. Conclusões e Reflexões

As reflexões e conclusões surgem como uma tarefa de investigação de caráter pessoal, uma vez que o Projeto AVENA está em continuidade. Após a recolha de dados, provenientes das observações de aulas, da entrevista semiestruturada e do *focus group*, analisámos e apresentámos os dados, emergindo algumas conclusões sobre o processo de formação e de avaliação no ensino superior. Ao cruzar as práticas observadas com a literatura revista, surgiram algumas ideias para reflexão sobre processo de formação e de avaliação, correspondendo esta fase a um dos objetivos específicos do Estágio.

1.4. Cronograma das Tarefas Desenvolvidas no Estágio (figura 2)

TAREFAS DESENVOLVIDAS NO ESTÁGIO	2011			2012						
	OUT	NOV	DEZ	JAN	FEV	MAR	ABR	MAI	JUN	JUL
Pesquisa Documental e Bibliográfica	■	■	■							
Colaboração na Construção de Instrumentos de Recolha de Dados	■	■			■				■	
Organização e Participação do Seminário Interno do Projeto AVENA		■		■						
Participação no Congresso Iberoamericano de Docência Universitária					■	■			■	
Observação de Aulas em Cursos da Universidade do Minho							■	■	■	
Realização de Entrevistas Semiestruturadas e de <i>Focus Group</i>										■
Conclusões e Sugestões										■

CAPÍTULO II

ENQUADRAMENTO TEÓRICO DA ÁREA DE INVESTIGAÇÃO

CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO DA ÁREA DE INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo, no primeiro ponto, descrevemos os diferentes momentos do Processo de Bolonha. Seguidamente, traçamos um panorama atual da sua implementação no ensino superior, apontando algumas oportunidades e desafios emergentes do Processo de Bolonha.

Seguidamente, problematizamos perspectivas sobre a formação universitária, recorrendo a diferentes autores. Referimos, ainda, modos e estratégias de trabalho pedagógico, relativos ao processo de formação no ensino superior.

Por fim, no terceiro ponto, abordamos aspetos sobre a emergência da avaliação da formação. Em seguida, apresentamos as modalidades e funções da avaliação e, também, os modelos teóricos de avaliação, que enquadram o processo de avaliação em contexto universitário.

2.1. O Processo de Oportunidades e Desafios Bolonha:

Ao longo dos últimos anos, o fenómeno da globalização acarretou, consigo, um leque de mudanças e transformações no mundo. Novas formas de pensar, de agir, de viver, novas maneiras de olhar e encarar a realidade enquadram uma sociedade complexa e polifacetada.

Vários autores defendem que as mudanças socioeconómicas estão profundamente ligadas ao marco da globalização. A globalização é um fenómeno que começou nos anos oitenta, caracterizando-se, principalmente, pela troca de bens, pela livre circulação de bens, serviços e de capitais, pela concentração do capital, a nível mundial e, ainda, pelo aumento da produtividade e da competitividade da economia (Planas, 2010).

Estas transformações devem-se, sobretudo, ao desenvolvimento das novas tecnologias de informação que, de acordo com Planas (2010), caracterizam-se, principalmente, pela i) “aceleração”, que respeita à quantidade de mudanças, a vários níveis, que se realizam na vida dos indivíduos; pela ii) “turbulência”, “...que se refere à impossibilidade de prever a trajetória dessas mudanças...” (p. 166) e pela iii) “universalidade”, que “...se refere à amplitude da difusão das mudanças em toda a sociedade...” (p. 166).

No atual cenário, o campo da educação também foi alvo de um conjunto de mudanças, subjacentes à globalização, nomeadamente, nas instituições de ensino superior. Estas foram sujeitas a uma reorganização pedagógica, desenvolvendo processos de avaliação, ensino e aprendizagens, capazes de se ajustarem a esta nova realidade, onde “...a cultura da Europa procura redefinir-se...” (Simão, Santos & Costa, 2002, p. 373).

Neste âmbito, surge um processo “revolucionário” para o ensino superior, isto é, o Processo de Bolonha, que visa, essencialmente, desenvolver um Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES) harmonioso, atrativo e competitivo, tornando-se, em simultâneo, uma oportunidade e um desafio.

Ao reconhecer a importância do ensino superior para a comunidade, a União Europeia introduziu, com a Declaração de Sorbonne (1998), a implementação do Processo de Bolonha.

O Processo de Bolonha inicia-se, informalmente, a 25 de Maio de 1998, com a assinatura da Declaração de Sorbonne, em Paris. Como referido, este facto teve como principal objetivo construir um EEES consistente, competitivo e atrativo. Segundo Chaves (2010, p. 44), desta declaração, resulta uma “...afirmação paradigmática deste processo. (...) A Europa onde nascemos, não é somente a Europa do Euro, da banca e da economia; ela deve também ser a Europa do saber”. Portanto, perspectiva-se uma mudança radical nos processos de formação, favorável à constituição de um EEES, que respeite a diversidade das línguas, da cultura e das tradições da comunidade (Declaração de Sorbonne, 1998).

A 19 de Junho de 1999, assinala-se, oficialmente, a Declaração de Bolonha, que conta com a presença de 30 ministros da Educação de países da Europa.¹⁶

Os pressupostos gerais da Declaração de Bolonha (1999) consistem no “aumento da competitividade do sistema europeu de ensino superior e a promoção da mobilidade e empregabilidade dos diplomados do ensino superior no espaço europeu”.¹⁷ Numa análise aprofundada, a Declaração de Bolonha (1999) refere ser primordial, para a criação de um EEES:

“i) adoptar um sistema de graus facilmente compreensível e comparável, sistema esse que deverá incluir dois ciclos principais (*undergraduate/graduate*); ii) “estabelecer um sistema de créditos do tipo ECTS (*European credit transfer system*, desenvolvido no âmbito do programa SOCRATES/ERASMUS) que permita a acumulação de créditos numa perspectiva de formação ao longo da vida”;iii) “promover a cooperação europeia entre os sistemas nacionais de avaliação com vista ao desenvolvimento de critérios e metodologias comparáveis”; iv) “promover a transparência na certificação de habilitações através da adopção de um suplemento ao diploma”; v) “promover a mobilidade dos agentes educativos (estudantes, professores investigadores, funcionários), removendo obstáculos ainda existentes, nomeadamente de natureza jurídica” e vi) “desenvolver as necessárias dimensões europeias do ensino superior, particularmente no que se refere à organização curricular, à cooperação interinstitucional, aos mecanismos de mobilidade e a programas integrados de estudo, formação e investigação” (Simão, Santos & Costa, 2002, p. 246).

¹⁶ Os países europeus participantes foram: Alemanha, Áustria, Bélgica, Bulgária, Dinamarca, Eslováquia, Eslovénia, Espanha, Estónia, Finlândia, França, Grécia, Holanda, Hungria, Islândia, Irlanda, Itália, Letónia, Lituânia, Luxemburgo, Malta, Noruega, Países Baixos, Polónia, Portugal, Roménia, Suécia, Suíça, Reino Unido e República Checa – Informação retirada em http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/BOLOGNA_DECLARATION1.pdf, a 14 de Maio de 2012.

¹⁷ Informação retirada em <http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Estudantes/Processo+de+Bolonha/Processo+de+Bolonha/>, acedido a 25 de Maio de 2012.

Assim, podemos afirmar, sucintamente, que a Declaração de Bolonha (1999) propôs a criação de um Espaço Europeu do Ensino Superior, que permita a estudantes universitários estudar em qualquer Universidade da União Europeia. Para tal, torna-se necessário “o reconhecimento dos estudos e dos títulos académicos (...) para a criação de um espaço europeu aberto”. (...) Por esse motivo se criou este novo sistema de uniformização dos diversos sistemas de avaliação, presentes no espaço comunitário, com o objectivo de melhorar o reconhecimento académico dos estudos”.¹⁸

Este foi um desafio que as instituições de ensino superior se comprometeram a cumprir, para a consolidação do EEES, realidade importante para o crescimento da Europa, para responder às exigências da sociedade e para o desenvolvimento permanente do conhecimento científico (Declaração de Bolonha, 1999).

No seguimento do acordo assumido em Bolonha, após dois anos da assinatura da Declaração de Bolonha, a 19 de Maio de 2001, os Ministros da Educação Europeus encontraram-se, em Praga, a fim de “analisar os progressos alcançados e estabelecer as direcções e prioridades do processo para os próximos anos” (Comunicado de Praga, 2001). Em conjunto, identificaram alguns pontos de atuação, essenciais para a continuidade do processo, enfatizando a aprendizagem ao longo da vida, relevante para a competitividade, coesão e igualdade na Europa do futuro; a participação das Instituições de Ensino Superior e dos estudantes, como parceiros ativos, na construção e organização da formação, nas demais instituições de ensino superior e a promoção da atratividade do EEES, a estudantes da Europa e/ou do mundo (Comunicado de Praga, 2001).

Nesta sequência, a 19 de setembro de 2003, os Ministros da Educação, relativos a 33 países europeus, reuniram-se, em Berlim, com o propósito de “...avaliar o progresso alcançado, definir prioridades e fixar para os próximos anos, novos objectivos com a finalidade de acelerar a concretização da EHEA - European Higher Education Area”¹⁹. Assim, os objetivos definidos em Berlim e em Praga foram reafirmados, tendo ainda sido perspectivadas orientações, como a promoção de “...vínculos mais estreitos entre o Espaço Europeu do Ensino Superior e o Espaço Europeu de Investigação, de modo a fortalecer a capacidade investigadora da Europa, de forma

¹⁸ Informação retirada em <http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Estudantes/Processo%20de%20Bolonha/Objectivos/ECTS>, acedido em 25 de Maio de 2012.

¹⁹ Informação retirada em <http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/F9136466-2163-4BE3-AF08-C0C0FC1FF805/393/ComunicadodeBerlim1.pdf>, acedido a 29 de maio de 2012.

a melhorar a qualidade e a atratividade do ensino superior europeu”²⁰ e o alargamento do sistema de dois ciclos, isto é, a licenciatura e o mestrado, para um sistema de três ciclos, ou seja, o doutoramento, possibilitando o aumento da mobilidade neste ciclo de estudos (Comunicado de Berlim, 2003).

Depois, em maio de 2005, os Ministros da Educação juntaram-se em Bergen, lembrando os objetivos assumidos na Declaração de Berlim, destacando, desta vez, a relevância da investigação para a qualidade, da competitividade e da atratividade do Espaço Europeu do Ensino Superior, assim como para o desenvolvimento económico, cultural e de coesão das sociedades (Comunicado de Bergen, 2005).

A 18 de maio de 2007, os Ministros da Educação da Europa reúnem-se, em Londres, para analisar os progressos realizados, desde o último encontro, em Bergen. Portanto, foi verificado um esforço notável pelos países envolvidos, no que diz respeito ao desenvolvimento do Espaço Europeu do Ensino Superior, numa lógica de “autonomia institucional, liberdade académica, igualdade de oportunidades e princípios democráticos, que facilitam a mobilidade, aumentam a empregabilidade e reforçam a atratividade e a competitividade da Europa” (Comunicado de Londres, 2007).

Dois anos depois, em abril de 2009, realizou-se a Conferência de Leuven, onde se verificaram os progressos sentidos no Processo de Bolonha, desde a assinatura da Declaração de Bolonha, em 1999. Para além disso, foram estabelecidas algumas prioridades, a concretizar para a próxima década, tais como: a dimensão social; a aprendizagem ao longo da vida; a empregabilidade; a aprendizagem centrada no estudante e a missão do ensino superior; a educação, a investigação e a inovação; a abertura internacional; a mobilidade; a recolha de dados; as ferramentas de transparência multidimensionais e o financiamento (Comunicado de Leuven, 2009).

Após um ano, acontece, a março de 2010, a Declaração de Budapeste-Viena, que assinalou a primeira década do Processo de Bolonha e, sobretudo, lançou, oficialmente, o Espaço Europeu do Ensino Superior, um dos objetivos apontados na Declaração de Bolonha, em 1999. Assim, até ao momento, o Espaço Europeu do Ensino Superior conta com 47 países.²¹

²⁰ Informação retirada em <http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Estudantes/Processo+de+Bolonha/Processo+de+Bolonha/>, acessado a 29 de Maio de 2012.

²¹ Os atuais países são: Albânia, Alemanha, Andorra, Antiga República Jugoslava da Macedónia, Arménia, Áustria, Azerbaijão, Bélgica, Bósnia e Herzegovina, Bulgária, Cazaquistão, Chipre, Croácia, Dinamarca, Eslovénia, Espanha, Estónia, Federação da Rússia, Finlândia, França, Geórgia, Grécia, Hungria, Irlanda, Islândia, Itália, Letónia, Listenstaine, Lituânia, Luxemburgo, Malta, Moldávia, Montenegro, Noruega, Países Baixos, Polónia, Portugal, Reino Unido, República Checa, República Eslovaca, Roménia, Santa Sé, Sérvia, Suécia, Suíça, Turquia e Ucrânia – Informação retirada em <http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/12/394&format=HTML&aged=0&language=PT&guiLanguage=en>, acessado a 11 de junho de 2012.

Por fim, antes da Conferência Ministerial, realizada em abril de 2012, em Bucareste, a Comissão Europeia, responsável pela Educação, Cultura, Multilinguismo e Juventude, Androulla Vassiliou afirmou que:

“O Espaço Europeu do Ensino Superior alcançou progressos claros na aproximação dos sistemas dos diferentes países. Mas é preciso fazer mais: o ensino superior deve estar no centro de todos os nossos esforços para superar a crise, na medida em que oferece melhores oportunidades aos nossos jovens. É essencial que a Europa introduza reformas que permitam explorar todo o seu potencial para moldar o nosso futuro. O objetivo é garantir um EEES plenamente funcional, que proporcione a todos um excelente nível de ensino e competências empregáveis, que estimule a inovação e assegure um verdadeiro reconhecimento das qualificações académicas. Esse objetivo não será possível «sem um financiamento suficiente do ensino superior, que assegure um contributo duradouro para o bem-estar económico e o progresso social.”²²

Depois de apresentada a evolução do Processo de Bolonha, podemos fazer um balanço bastante positivo, desde 1999, até ao presente, pois verificou-se um esforço de todos os estados-membros, pertencentes a este processo, no cumprimento dos objetivos propostos pela Declaração de Bolonha, sendo a principal confirmação, a oficialização do Espaço Europeu do Ensino Superior.

2.2. Panorama Atual no Ensino Superior

Como referimos no item anterior, o Processo de Bolonha constituiu um facto histórico, que propiciou oportunidades e desafios nas instituições de ensino superior.

Recorrendo às palavras de Simão, Santos e Costa (2002, p.248), o Processo de Bolonha foi, sobretudo, “uma grande oportunidade para encarar, na oportunidade dos grandes desafios da sociedade do conhecimento, os problemas de fundo que afectam a organização do ensino superior em Portugal”. Esses problemas abarcam, fundamentalmente, a estrutura de graus e a organização pedagógica (Simão, Santos & Costa, 2002).

Em Portugal, o Processo de Bolonha conduziu, portanto, a uma reorganização curricular e pedagógica, nas instituições de ensino superior, de modo a responder às exigências da Europa e do objetivo lançado pela Declaração de Bolonha, em 1999, isto é, o “aumento da competitividade do sistema europeu de ensino superior e a promoção da mobilidade e empregabilidade dos diplomados do ensino superior no espaço europeu”.²³ Esta mudança foi

²² Informação retirada em <http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/12/394&format=HTML&aged=0&language=PT&guiLanguage=en>, acedido a 11 de junho de 2012.

²³ Informação retirada em <http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Estudantes/Processo+de+Bolonha/Processo+de+Bolonha/>, acedido a 25 de Maio de 2012.

sentida na organização curricular, particularmente, com a introdução de um sistema de créditos curriculares, isto é, de ECTS.²⁴

Relativamente a Portugal, este facto foi iniciado com o Decreto-Lei nº42/2005, de 22 de fevereiro, que destaca que “constitui um dos instrumentos mais relevantes desta política europeia de evolução do paradigma formativo”. Os créditos ECTS não contabilizam apenas as horas de aulas presenciais, mas toda a carga de trabalhos do estudante, o que significa aulas teóricas, estudo individual, trabalhos práticos, estágios, investigações, exames, entre outras metodologias de formação e de avaliação. Nesta lógica, o Decreto-Lei nº 42/2005, de 22 de fevereiro expõe que:

“Nesta nova concepção, o estudante desempenha o papel central, quer na organização das unidades curriculares, cujas horas de contacto assumirão a diversidade de formas e metodologias de ensino mais adequadas, quer na avaliação e creditação, as quais considerarão a globalidade do trabalho de formação do aluno, incluindo as horas de contacto, as horas de projecto, as horas de trabalho de campo, o estudo individual e as actividades relacionadas com avaliação, abrindo-se também a actividades complementares com comprovado valor formativo artístico, sócio-cultural ou desportivo.”

Em suma, os créditos ECTS têm como pressuposto construir procedimentos idênticos, que reconheçam os estudos académicos, realizados no espaço europeu, que fomentem a mobilidade e empregabilidade dos estudantes e, conseqüentemente, geram competitividade na União Europeia.

A este propósito, Simão, Santos e Costa (2002, p.257) referem que:

“O ECTS introduz um novo paradigma da organização do ensino, centrado no aluno e nos objectivos da formação (...) coloca o enfoque na aprendizagem, centra a formação no estudante e orienta a formação para objectivos predefinidos. A sua aplicação pressupõe (...) uma definição prévia clara dos *saberes* a serem adquiridos – os conhecimentos gerais e específicos e as competências, atitudes e valores”.

Neste panorama, o sistema educativo de ensino superior confronta-se com uma oportunidade e desafio, que implica uma diferente forma de encarar a avaliação, o ensino e as aprendizagens. Assistem-se, portanto, a mudanças pedagógicas, onde as práticas tradicionais de sala de aula dão lugar a práticas de ensino-aprendizagem inovadoras, no sentido de ativas e colaborativas. Por um lado, o estudante assume um papel ativo, isto é, torna-se o protagonista e o construtor do seu processo de aprendizagem e, por outro, o docente assume-se como o responsável, o orientador desse mesmo processo.

²⁴ Os ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System – Sistema Europeu de Acumulação e Transferência de Créditos) constituem um sistema de medida que estabelece, em média, o número de horas que cada estudante tem de trabalhar para alcançar os objetivos do programa de estudos, especificados em resultados de aprendizagem e em competências a adquirir.

Relativamente a esta oportunidade e desafio, a Universidade do Minho, instituição onde a presente investigação foi desenvolvida, criou, para o efeito, um Regulamento de Inscrição, Avaliação e Passagem de Ano (RIAPA), que “assume valores académicos, culturais e sociais e princípios éticos a considerar na regulação do processo de avaliação da aprendizagem em contexto universitário”. Este foi desenvolvido, tendo em conta os ajustes de ensino e aprendizagem, declarados no Processo de Bolonha e nos Decretos-Lei nº 42/2005, de 22 de fevereiro, e nº 74/2006, de 24 de março,

Todas estas alterações referidas levaram a uma mudança de paradigma educacional, onde se assiste à passagem de uma perspetiva objetivista ou técnica da avaliação, associada a objetivos e a fins a atingir, a uma perspetiva subjetivista ou prática da avaliação (Rodrigues, 2002), onde se destaca o estudante e a sua aprendizagem.

2.3. Formação Universitária

O contexto atual está marcado pelo desenvolvimento de diversas atividades, relativas ao processo de formação. A formação tem sido usada, em diferentes contextos, com distintos propósitos. Tal como refere Silva (1999, p.2) “a formação constitui hoje um campo de intervenção complexo sujeito a lógicas e a interesses conflitantes que acabam por interferir no trabalho”. Apesar de não ser um tema novo, continua a ser objeto de valorização social Mas, o que é a formação? Para que serve a formação? Como deve ser desenvolvida? Neste sentido, nas linhas seguintes, são apresentadas algumas definições e perspetivas que tentam responder a estas interrogações.

De acordo com Berbaum (1993, p.13), “fala-se de formação quando há lugar a uma intervenção que visa contribuir para a emergência de uma resposta comportamental nova”. Assim, a formação pode ser entendida como “toda a espécie de procedimento tendente a inflectir um tipo de reacção”. Por seu turno, De Ketele (1994, p.242) afirma que a formação é um “processo sistemático de aprendizagem de um saber, de um saber-fazer ou de um saber-ser, de iniciação aos tipos de comportamento requeridos para o exercício de uma função”.

Na perspetiva de Zabalza (2002, p. 41), do ponto de vista pedagógico, o processo formativo deve contemplar algumas dimensões, relevantes para o desenvolvimento dos sujeitos: i) “novas possibilidades de desenvolvimento pessoal”, isto é, capacidade de provocar no sujeito crescimento, satisfação e equilíbrio pessoal; ii) “novos conhecimentos”, ou seja, possibilidade de aumentar conhecimentos do sujeito, a vários níveis; iii) “novas habilidades”, ou melhor,

desenvolver a capacidade de saber-fazer, permitindo ao sujeito melhorar as suas habilidades gerais e/ou específicas; iv) “atitudes e valores”, que dizem respeito ao saber-estar dos sujeitos, em diferentes situações e, por fim, o v) “enriquecimento experiencial”, a oportunidade de envolver o sujeito em experiências enriquecedoras, que permitam o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Partindo do panorama do ensino superior, ainda na perspectiva de Zabalza (2002, p.45), a formação universitária deve garantir aos estudantes um processo de avaliação, ensino e aprendizagens, que tenha em conta a “dinâmica geral do desenvolvimento pessoal” - “O que estamos a oferecer aos nossos estudantes relativamente ao seu desenvolvimento pessoal?”; a “melhoria dos conhecimentos e capacidades dos sujeitos” - “O que aprenderam de novo durante todos estes anos na Universidade?” e a “referência ao mundo do emprego” - “De que forma contribuimos para a sua inserção no mercado de trabalho ou para a promoção profissional no seu posto de trabalho?”.

De modo a responder às exigências da Europa e do objetivo lançado pela Declaração de Bolonha, as instituições de ensino superior da Europa foram desafiadas a um conjunto de alterações, conduzindo a uma reorganização curricular e pedagógica. Assim, assistem-se a mudanças pedagógicas na avaliação, no ensino e nas aprendizagens, conduzindo à reconfiguração do papel do docente e do estudante. Por um lado, o estudante assume um papel ativo na construção do seu processo de aprendizagem e, por outro, o docente assume-se como facilitador desse processo. Estas alterações trouxeram uma mudança na pedagogia, a partir da centralidade do docente, para a centralidade no estudante, trazendo implicações no ensino e na avaliação, implicando um papel diferente do docente (Clement, Gilis, Laga & Pauwels, 2008).

Nesta nova conceção da formação, a formação tradicional, “...pensada em função dos conteúdos e da prestação do professor, numa lógica de transmissão...”, que “desvaloriza o papel do sujeito no processo de aquisição de um novo perfil e toma-o apenas como ‘instrumento’” (Silva, 1999, p.2), dá protagonismo a uma formação centrada “...na actividade do aluno na lógica própria das aprendizagens” (Altet, 1999, p.13), em que o docente passa de “transmissor” de conhecimentos, a “facilitador” da aprendizagem dos estudantes (Zabalza, 2002, p.110). Assim, o ensino é definido por “um processo interpessoal, intencional, que utiliza essencialmente a comunicação, a situação pedagógica levada a cabo pelo professor como meio de provocar, favorecer, fazer alcançar a aprendizagem de um saber ou de um saber-fazer” (Altet,

1999, p. 13); a aprendizagem, por “...um processo de aquisição, um processo de mudança...” (Altet, 1999, p.13).

Assistimos, assim, a uma mudança de paradigma educacional, passando de uma perspectiva objetivista ou técnica da avaliação (Rodrigues, 2002), associada a objetivos e a fins a atingir, a uma perspectiva subjetivista ou prática da avaliação (Rodrigues, 2002), centrada no estudante e na sua aprendizagem. Em suma, este novo panorama do ensino superior passa por um “enorme desafio e uma grande responsabilidade para a pedagogia universitária” (Leite, 2010, p.48).

Na perspectiva de Rué (2007), as instituições de ensino superior deveriam apostar no desenvolvimento do currículo e de ações de formação baseada nas competências, encarando-as como elementos transversais da educação superior. Porém, isso implica que a formação se adapte, utilizando novos modos de avaliar, de ensinar e de aprender (Rué, 2007).

A propósito das competências, um trabalho de investigação, desenvolvido por Cardoso, Estêvão e Silva (2006), que teve como objetivo perceber a importância das competências transversais dos diplomados do ensino superior, na perspectiva dos empregadores e diplomados, concluiu que a comunicação oral, a resolução de problemas, o planeamento/organização, a autoconfiança, a disponibilidade para a aprendizagem contínua, o relacionamento interpessoal e a motivação foram as competências mais valorizadas. Perante esta constatação, Cardoso, Estêvão e Silva (2006, p.181) sugerem que “as instituições de ensino superior deverão equacionar a revisão dos métodos e técnicas pedagógicos utilizados, assim como o plano de estudos de alguns cursos, com mais disciplinas de opção, se a preocupação se orientar pela formação em competências transversais”. Além disso, “as Universidades deverão equacionar formas de proporcionar aos estudantes experiências fora da Universidade, que podem ser operacionalizadas, por exemplo, através de estágios ao longo dos cursos e não apenas no final dos mesmos” (p.181).

Estas constatações vêm demonstrar que é importante que as instituições de ensino superior organizem planos curriculares e pedagógicos que, por um lado, o estudante sinta uma certa continuidade da sua formação académica, para o mundo do trabalho e, por outro, respondam aos pressupostos delineados na Declaração de Bolonha, respondendo às exigências da Europa.

2.4. Modos e Estratégias de Trabalho Pedagógico

De acordo com Leite (2010, p.53), para o desenvolvimento de um processo educativo, centrado no estudante e na sua aprendizagem, "...torna-se fundamental interrogar que estratégias, métodos e técnicas podem os professores utilizar para alcançar os fins em vista". Neste sentido, Pacheco e Flores (1999, p.161) referem que "a opção por uma estratégia de ensino implica a opção deliberada por um plano de acção ou modelo de ensino que consubstancia um modo de intervir através de métodos e técnicas que, por sua vez, originam um determinado estilo de ensino".

A este propósito, Joyce e Weil (1980) descrevem e classificam alguns modelos de ensino-aprendizagem, salientando que não existe um modelo-padrão que abrange todas as formas e pedagogias de aprendizagem mas antes, modelos heterogéneos. Segundo Pacheco e Flores (1999, p.163), um modelo é "um plano estruturado que pode utilizar-se para configurar o processo de desenvolvimento do currículo". Portanto, está relacionado com representações, orientações e estratégias, levadas a cabo para organizar e praticar todo o processo de ensino-aprendizagem.

Neste sentido, entre os modelos apresentados por Joyce e Weil (1980), destacamos quatro tipos: i) os modelos de processamento de informação (cognitivos); ii) os modelos pessoais (humanistas); iii) os modelos de interação social (sociais) e iv) os modelos condutistas (comportamentais).

No que diz respeito aos modelos de processamento de informação, estes privilegiam a função cognitiva, a capacidade de processamento de informação (Pacheco & Flores, 1999). Aqui, o currículo centra-se no conteúdo, onde, por um lado, o docente é detentor do saber e expõe a aprendizagem e, por outro, o estudante é o "assimilador e reproduzidor dessa mesma aprendizagem" (Pacheco & Flores, 1999, p.163). Além disso, dentro destes modelos, destacam-se outros, "...mais orientados para a investigação científica, para o desenvolvimento cognitivo dos alunos e para uma aprendizagem por descoberta em que os alunos têm um papel mais activo no processamento da informação" (Pacheco & Flores, 1999, p.163).

Em relação aos modelos pessoais, estes centralizam-se no desenvolvimento individual do estudante. Neste âmbito, o currículo focaliza-se no estudante, em que este se apresenta como o principal responsável pelo seu percurso de aprendizagem, sendo o docente um facilitador desse mesmo processo (Pacheco & Flores, 1999).

Os modelos de interação social, por seu lado, valorizam a interação do indivíduo com o seu meio social, onde o ensino é encarado como um processo social. Assim, “o currículo terá uma vertente de reconstrução em função da própria realidade social...”, na qual o docente assume um papel de líder do desenvolvimento social dos estudantes (Pacheco & Flores, 1999, p.164).

Por último, no que concerne os modelos condutistas, estes baseiam-se na psicologia behaviorista e “orientam-se para o controlo e estímulo da aprendizagem, identificada nas condutas formais (comportamentos) que os discentes assimilam no decurso de processo de ensino/aprendizagem” (Pacheco & Flores, 1999, p. 164). O docente organiza este processo, de acordo com “esquemas formais onde os elementos didáticos são estruturados na linha da normatividade: formulação de objectivos, organização de experiências de aprendizagem (conteúdos), escolha da metodologia e dos recursos e selecção das formas de avaliação” (Pacheco & Flores, 1999, p.164).

Seguindo este raciocínio, importa dizer que a escolha por um método ou por outro,

“... tão depressa pode traduzir sobretudo a estratégia pessoal do formador, a sua intenção pedagógica, a sua disposição de espírito, o seu estilo de acção (...) como pode, esse mesmo termo (...) designar percursos já formalizados, conjunto de operações aplicáveis à totalidade de um acto de formação...” (Lesne, 1984, p.12).

Neste sentido, Pacheco e Flores (1999) propõem e distinguem quatro tipos de métodos de ensino-aprendizagem, apresentados, sucintamente, no quadro 1.

Quadro 1 - Métodos de Ensino-Aprendizagem	
Centrados no Docente	<ul style="list-style-type: none"> ☒ Baseados em métodos expositivos; ☒ Eficazes para a conceptualização da aprendizagem, de certos conteúdos; ☒ Eficazes para turmas com um número elevado de estudantes.
Centrados no Estudante	<ul style="list-style-type: none"> ☒ Baseados no processo de autodescoberta, com participação ativa e principal dos estudantes; ☒ Cada estudante é responsável pelo seu processo de ensino-aprendizagem, sendo o docente o facilitador desse processo;
Interativos	<ul style="list-style-type: none"> ☒ Baseados em métodos de discussão e debate em grupo; ☒ Em grupos pequenos, o docente promove uma discussão organizada de perspectivas e opiniões dos estudantes, podendo ser orientada ou aberta; ☒ Ideal para compreender e explorar conhecimentos.
Baseados na Experiência	<ul style="list-style-type: none"> ☒ Baseados no contato direto com o objeto de estudo; ☒ Os estudantes aprendem num ambiente de experiência, através de métodos de resolução de problemas, métodos de simulação, métodos de laboratório, por exemplo.

Fonte: (Pacheco & Flores, 1999).

As estratégias e os métodos de ensino-aprendizagem surgem, aqui, como modos de organizar o trabalho pedagógico, a fim de criar condições formativas significativas para os formandos (Pacheco & Flores, 1999).

Para analisar as práticas de formação, Lesne (1984a) construiu três teorias de percursos pedagógicos para compreender a realidade e os sentidos dos percursos pedagógicos: i) o modo de trabalho pedagógico de tipo transmissivo, de orientação normativa (MTP1); ii) o modo de trabalho pedagógico de tipo incitativo, de orientação pessoal (MTP2) e iii) o modo de trabalho de tipo apropriativo, centrado na inserção social do indivíduo (MTP3). Para compreender cada modo de trabalho pedagógico, apresentamos, no quadro 2, algumas características gerais, segundo Lesne (1984a).

Quadro 2 - Modos de Trabalho Pedagógico	
Modos	Caraterísticas Gerais
MTP1	<ul style="list-style-type: none"> ☛ O formando é considerado “objeto de socialização-formação”, constituindo o “produto social”(p.34); ☛ Transmissão de “saberes, valores ou normas, modos de pensamento”(p.43); ☛ “O saber e o poder se situa, essencialmente, no formador” (p.46); ☛ Tem como objetivo “suscitar e desenvolver (...) estados físicos, intelectuais e morais” (p.48); ☛ Recorre a métodos mais ativos ou mais passivos (afirmativos, interrogativos e ativos), utilizando materiais “áudio-visuais ou os materiais de ensino” de ajuda, de auxílio (p.48).
MTP2	<ul style="list-style-type: none"> ☛ O formando é considerado como “sujeito da sua própria socialização-formação”, com a participação ativa nos diferentes papéis sociais (p.34); ☛ Opera “ao nível das intenções, dos motivos, das disposições dos indivíduos”, desenvolvendo “uma aprendizagem pessoal dos saberes”(p.43); ☛ O poder caracteriza-se pela “autoridade absoluta do mestre”(p.81), enquanto o saber desenvolve-se, de maneira a que a pessoa “seja o sujeito da sua própria formação”(p.99); ☛ “...Visa agir sobre o processo de apropriação de conhecimentos pelas pessoas em formação” e, ainda, o desenvolvimento da “capacidade de iniciativa” dos formandos, a vários níveis, considerando “as pessoas em formação mais como... «formando-se» ”(p.78); ☛ Recorre, essencialmente, a métodos de trabalhos em grupo (discussão, simulação, brainstorming), utilizando meios audiovisuais (documentos escritos, gravações escritas, filmes) como fontes de informação.
MTP3	<ul style="list-style-type: none"> ☛ O formando é considerado “agente de socialização, agente determinado mas também agente determinante” e, conseqüentemente, “agente de socialização-formação das outras pessoas”(p.34); ☛ Destina-se a “agentes sociais concretos” (p.156), utilizando essa inserção como uma “mediação pela qual exerce o acto de formação”, como forma de “apropriação cognitiva do real”(p.43); ☛ Recorre, em geral, a modalidades de relação entre a situação de formação e situação real (p.195); método de conscientização.

Fonte: (Lesne, 1984a).

Neste âmbito, Leite (2010) destaca alguns métodos e estratégias inovadoras, ou melhor, ativas e colaborativas, a seguir em qualquer prática formativa no ensino superior, isto é, a tutoria, o trabalho em equipa, a simulação e métodos dos casos, a exposição e a avaliação para a regulação.

Partindo desta perspetiva, Joy e Sitthiworachart (2008) destacam o trabalho colaborativo, como um método de motivação, que envolve os estudantes a discutirem e a darem *feedback* sobre outros trabalhos, sendo uma das abordagens de sucesso que pode ser usada para melhorar a aprendizagem ativa. Brodie e Irving (2007) referem, ainda, que o trabalho colaborativo é uma componente valiosa e essencial para a aprendizagem dos estudantes.

Wang & Wu (2008) referem que a receção de *feedback* elaborado promove a autoeficácia do aluno e, por isso, tem sido identificado como estratégia-chave na aprendizagem e no ensino (Mahony & Poulos, 2008).

Por seu turno, Biemans, Mahdizadeh e Mulder (2008) referem que os ambientes *e-learning* apresentam importantes características, enquanto infraestrutura das universidades, permitindo, aos docentes, proporcionar, aos estudantes, diferentes representações de conhecimento, aumentando a interação entre docentes e estudantes e estudantes entre si. Além disso, Russell, Elton e Greenhalgh (2006) afirmam que o desenvolvimento do *e-learning* pode abrir novas oportunidades para a inovação nas práticas de avaliação no ensino superior. Neste contexto, destaca-se a utilização de (e)portefólios, referidos por Driscoll (2007), que os descreve como espaços *online*, quer para docentes, quer para estudantes, para comunicarem, partilharem, refletirem e colaborarem dentro e fora da sala de aula e que criam oportunidades de ensino e aprendizagem. O autor acrescenta que, para além de permitirem construir habilidades nas tecnologias de informação e comunicação, permitem também reconhecer os pontos fortes, as áreas de melhoria e a definição de objetivos.

Em suma, a aprendizagem ativa é uma estratégia importante e eficaz de aprendizagem. Nesta lógica, a avaliação é integrada na aprendizagem, como uma ferramenta para aprender (Joy & Sitthiworachart, 2008).

2.5. A Emergência da Avaliação da Formação

Quando se aborda o processo de avaliação, ou melhor, a prática de avaliação, surgem, de imediato, diferentes sentidos pois os contextos, os objetivos e os próprios significados do termo avaliação são divergentes “em função das dimensões científico-técnica e sociopolítica em que é concebido e aplicado. Daí se tornar num termo polissémico, com um campo semântico extenso” (Ferreira, 2007, p.11), que abrange um conjunto de significados. “...Avaliar envolve processos técnicos, que se justificam teoricamente, e prende-se com raízes políticas que a determinam” (Pacheco, 2001, p.128). Esta polissemia é evidente, quando está “implícita qualquer ação racional” (Ferreira, 2007, p.11).

Falar de avaliação, particularmente, da avaliação da formação, pode provocar pensamentos ou reações boas ou menos boas, dependendo de como se encara tal prática. *A priori*, avaliar uma ação, um plano ou um projeto de formação, não implica apontar apreciações negativas, antes pelo contrário. Pretende-se compreender as intenções da realização de tal prática, de modo a analisar se esta se encontra em consonância com as necessidades sentidas, que justificam a sua existência. Sendo assim, a avaliação da formação pode ser encarada como uma ação que pretende apreciar a eficácia de um processo formativo. Por outras palavras, a avaliação “resulta de uma reflexão sobre todos os momentos e fatores que intervêm na formação, a fim de determinar quais podem ser, estão a ser ou foram os resultados da mesma” (PRONACI, 2002, p.3).²⁵

Neste sentido, “a formação e a sua avaliação são duas faces da mesma moeda que fomentam a melhoria (...) na medida em que procuram que as atividades formativas sejam consequentes, ajustadas e com impacto positivo nos processos de trabalho (PRONACI, 2002, p. 11).

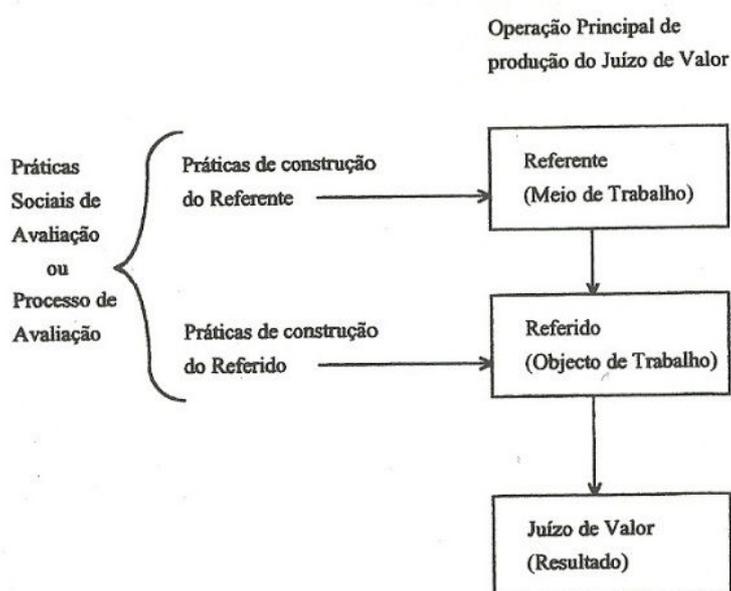
Em síntese, a “avaliação da formação pode dar um contributo precioso, fornecendo novas referências e sugestões de aperfeiçoamentos para incorporar tanto no decurso de ações de formação como em futuras ações” (PRONACI, 2002, p.11).

Lesne (1984b, p.134) refere que “avaliar é confrontar um objeto real (o referido) com o desejado, o esperado, o ideal (o referente), que é composto de normas, objetivos ou critérios, resultando dela um valor, uma significação dos dados que constituem o real”.

²⁵ PRONACI - Programa Nacional de Qualificação de Chefias Intermédias (2002). Avaliação da Formação na Empresa, disponível em http://pme.aeportugal.pt/Aplicacoes/Documentos/Uploads/2004-10-15_16-45-18_Logistica.pdf, acedido a 16 de novembro de 2012.

Por outras palavras, o processo de avaliação será, então, a construção de um referente, de uma norma, de um modelo, de um fio condutor para o trabalho ou investigação e a construção de um referido, a realidade do objeto de trabalho ou investigação. Desse processo, resultará um juízo de valor, um resultado (Lesne, 1984b). Logo, preside “a produção de juízos de valor” (Ferreira, 2007, p.31), que podem ser manifestados qualitativa (descrição), ou quantitativamente (atribuição), tratando-se, portanto, de um processo que descreve o contexto, que faz uma interpretação, da qual resulta um valor (Ferreira, 2007).

Figura 3 – Práticas que Constituem o Processo de Avaliação (Lesne, 1984b, p.134)



2.6. Modalidades e Funções da Avaliação

De acordo com Fernandes (2010), todo o processo de avaliação coloca, em questão, duas interrogações: a primeira *Como avaliar?* remete para o tipo de avaliação metodológica; a segunda *Para quê avaliar?* induz para as funções da avaliação.

Em geral, existem diferentes modalidades de avaliação, sendo que cada uma delas foca a sua atenção para diferentes objetos, aspetos e momentos, respondendo, assim, a diferentes finalidades. Podem ainda, complementar-se entre si (Fernandes, 2010).

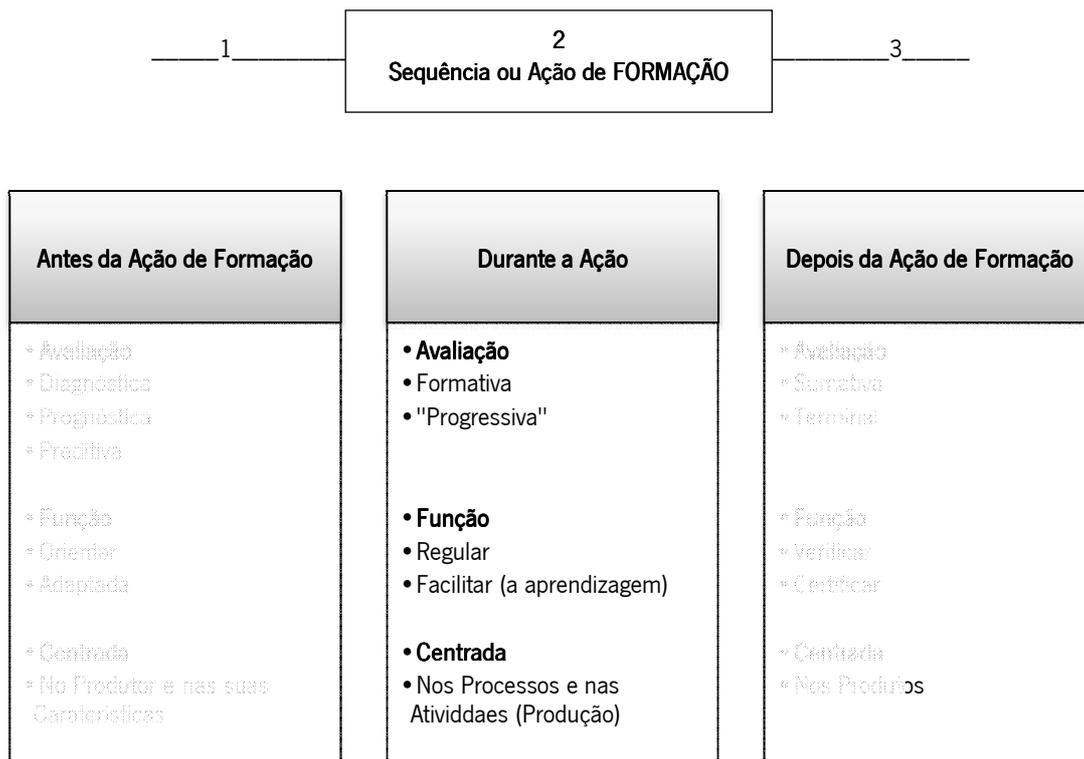
A avaliação pode ser entendida como diagnóstica, se for realizada no início da formação, orientando os formandos e formadores, a fim de ser traçado um perfil de entrada dos formandos; pode ser encarada como formativa, se for feita ao longo da formação, permitindo que o formando identifique as suas dificuldades e que o formador adapte e modifique os

métodos e as estratégias de aprendizagem; por fim, pode, também, ser sumativa, quando feita no fim da formação, pretendendo, essencialmente, verificar aquilo que foi apreendido e avaliar o resultado final da formação (Hadji, 1994; Alves, 2004).

Assim, as práticas avaliativas apresentam três objetivos: i) orientam, ou seja, fazem um diagnóstico inicial sobre as aptidões, as competências e os interesses dos formandos, de forma a se desenvolver um processo de formação ajustado; ii) regulam, ou melhor, existe um constante acompanhamento no processo de formação do formando, a fim de se encontrar possíveis dificuldades e de procurar estratégias para as colmatar e iii) certificam, isto é, fazem um balanço geral sobre os conhecimentos dos formandos (Hadji, 1994).

Em suma, “avaliar é (...) privilegiar um modo de estar em aula e no mundo, valorizar formas e normas de excelência” (Perrenoud, 1999, p.9).

Figura 4 – Funções da Avaliação, segundo o seu Papel na Sequência da Ação de Formação



Fonte: (Hadji, 1994, p.63).

2.6.1. Avaliação Diagnóstica

No campo educacional, a avaliação diagnóstica visa “determinar a situação de cada aluno antes de iniciar um determinado processo de ensino-aprendizagem, para poder adaptá-lo às suas necessidades” (Jorba & Sanmartí, 2000, p.25). Pretende identificar os problemas e dificuldades sentidos pelos formandos, no seu processo de aprendizagem. “Trata-se de descobrir e de explicar as fraquezas e os hábitos defeituosos” (Hadji, 1994, p. 61). Permite, ainda, identificar características do formando, realizar uma “radiografia ao formando” (Hadji, 1994, p.61), relevante para a ação do formador o que “facilita a planificação da ação didática pelo professor” (Ferreira, 2007, p.25).

Procura-se, portanto, realizar um balanço das aptidões, dos interesses e das aprendizagens do formando, compreender as suas dificuldades, de forma a procurar estratégias e soluções para a resolução do problema (Hadji, 1994). Este é o momento apropriado para se proceder a escolhas de formação que se adaptem às características do formando (Hadji, 1994) e para adequar a planificação às necessidades e dificuldades dos formandos (Jorba & Sanmartí, 2000), “trata-se de articular, de maneira adequada, um perfil individual ou um perfil de formação” (Hadji, 1994). Neste sentido, a avaliação não decorre apenas no início mas durante o processo de ensino-aprendizagem, remetendo para uma avaliação de cariz formativa (Ferreira, 2007).

2.6.2. Avaliação Formativa

A avaliação formativa foi uma terminologia introduzida por Scriven, em 1967, relativamente aos processos de aprendizagem ou de formação (Jorba & Sanmartí, 2000). Esta modalidade de avaliação tem, sobretudo, uma função pedagógica (Hadji, 1994), está integrada no processo de ensino-aprendizagem, de formação e está “incorporada no próprio acto de ensino” (Hadji, 1994, p.63). Tem como objetivo regular a aprendizagem pois, por um lado, informa o docente sobre como essa aprendizagem se processa e, por outro, orientar o estudante sobre o seu percurso de aprendizagem (Hadji, 1994). Trata-se de um “desafio” do docente em “multiplicar as situações de avaliação jogando com as interações alunos-professores, alunos-alunos, mas também alunos material didáctico” (Alves, 2004, p.61). Esta visão reguladora da avaliação permite organizar sistematicamente todo o processo de formação, que se exprime a dois níveis: i) “uma regulação do dispositivo pedagógico”, isto é, o docente adequa a sua ação e intervenção, de acordo com a informação recolhida e ii) “uma regulação da actividade do aluno”, ou seja, permite que o

docente se aperceba das dificuldades sentidas ao longo do processo formativo e conseqüentemente, corrigi-los (Alves, 2004, p.61). Este lado informativo da avaliação operacionaliza-se em três momentos: i) “recolha de informações relativas aos progressos e às dificuldades de aprendizagem encontradas pelos alunos”; ii) a interpretação destas informações numa perspectiva de referência criterial, (...) o diagnóstico (...) de aprendizagem manifestadas pelo aluno” e iii) “a adaptação das actividades de ensino e de aprendizagem em função da interpretação feita às informações recolhidas” (Alves, 2004, p.62).

Nesta linha, importa, ainda, referir o *feedback*. Este é um elemento essencial na avaliação formativa pois possibilita a regulação o processo de aprendizagem, quer para o docente, quer para o formando. É uma oportunidade de pensar sobre o que correu bem, o que decorreu pior, permitindo uma readequação de estratégias, com vista a colmatar os problemas ou a melhorar o processo de formação. Portanto, é “uma informação útil sobre as etapas vencidas e as dificuldades encontradas” (Hadji, 1994, p.64), sendo que “todo o feedback é formador, venha de onde vier e qualquer que seja sua intenção” (Perrenoud, 1999, p.107).

Por tudo isto, podemos constatar que a avaliação da formativa é bastante rica nas suas características, pelos seus procedimentos pedagógicos, procurando ajustar a natureza da ação de formação às necessidades encontradas na avaliação diagnóstica. Assim, é uma modalidade de avaliação em que o ensino é diferenciador, pelos seus procedimentos de trabalho, situando-se “no coração da acção de formação” (Alves, 2004, p.61). Em breves palavras, permite a regulação pedagógica, a gestão de problemas e a consolidação de êxitos (Jorba & Sanmartí, 2000).

2.6.3. Avaliação Sumativa

A avaliação sumativa acontece, normalmente, ao fim de um processo de formação, em que se realiza um balanço, sendo a soma de vários momentos de avaliação (Hadji, 1994). Portanto, apresenta-se como um “estádio terminal” de um processo de formação, podendo, no entanto, ser encarada como um procedimento burocrático (Pacheco, 2001, p.134)

A avaliação sumativa poderá, também, desempenhar uma função formativa, na medida em que informa sobre se os estudantes conseguiram alcançar os objetivos de aprendizagem definidos e, a partir daí, determinar e modificar aspetos do processo de ensino-aprendizagem (Jorba & Sanmartí, 2000).

Além disso, a avaliação sumativa pode assumir uma função normativa e uma função criterial (Fernandes, 2010). A primeira é realizada tendo em conta uma norma, um padrão, um modelo. A segunda é feita comparando-se os dados de um certo formando, com um critério e um comportamento desejado: “o critério é, aqui, interno à situação de ensino e pode ser de natureza qualitativa ou quantitativa” (Fernandes, 2010, p.74). Nesta perspetiva, podem ser tidos em conta um conjunto de indicadores, tais como, comportamentos, atitudes, relações atos ou práticas.

2.7. Modelos Teóricos da Avaliação

A literatura especializada sobre a avaliação apresenta um diversificado conjunto de modelos teóricos. Contudo, no contexto da avaliação da formação, existem algumas abordagens mais referenciadas do que outras. Dado que o contexto do nosso objeto de estudo está relacionado com o ensino superior, decidimos apresentar os modelos propostos por Bonniol e Vial (2001) pois são aqueles que melhor enquadram os processos de avaliação, relativa à formação ao nível do ensino superior.

O termo “modelos” pode remeter para diferentes sentidos, provenientes de várias referências, de várias áreas do saber. Por isso, Bonniol e Vial (2001, p.10) realçam a “polissemia” do termo. Para as ciências da natureza, o modelo é uma perspetiva reduzida da realidade, em que interessa saber quais os procedimentos utilizados, o “conjunto de procedimentos de simulação de um ato” (Bonniol & Vial, 2001, p.11).

No caso das ciências humanas, o modelo é equivalente a um “esquema”, a um resumo (Bonniol & Vial, 2001, p.11). Portanto, cria-se “um modelo formal”, em que se procura “especializar os conceitos ou as relações entre as noções que utilizamos para comunicar o essencial de uma análise” (Bonniol & Vial, 2001, p.11).

No campo da avaliação educacional, o modelo está associado a uma “estrutura”, a conjunto de encadeamentos lógicos, que perfazem uma relação-função, que tem por objetivo uma dada transformação (Bonniol & Vial, 2001). Por outras palavras, face a uma situação concreta, “atualizam-se as invariantes dessa situação” que, posteriormente, são encaradas como “princípios gerais que permitem reconhecer ou preconizar outras situações do mesmo tipo...” (Bonniol & Vial, 2001, p.11).

Então, o modelo é uma “figuração esquemática de um tipo de problemas” (Bonniol & Vial, 2001, p.11):

“Pensar em um modelo é – pelo menos na avaliação – utilizar um conjunto de princípios, axiomas e postulados que só são visíveis porque uniformam os discursos e as práticas decorrentes. Nesse sentido, o modelo de pensamento que trataremos aqui será sempre um padrão, um gabarito, um mimetismo, uma formalização do pensamento e, como tal, pode ser identificado”.

Seguindo este encadeamento de ideias, Bonniol e Vial (2001, p.13) propõem três formas de conceber a avaliação, relacionadas, quer com as suas visões sobre mundo, quer com as suas posturas epistemológicas: “a avaliação como medida” (centrada nos produtos); “a avaliação como gestão” (centrada nos procedimentos) e “a avaliação como problemática de sentido” (centrada nos processos). Na secção seguinte, desenvolvemos estes modelos, de acordo com estes autores.

2.7.1. “A Avaliação como Medida”

Nesta perspetiva teórica, avaliar é medir. Esta conceção é aquela que é mais espontânea no senso comum, apesar de ser uma mentalidade e ideologia tradicional da avaliação. Além disso, remete-nos para a questão: “Quanto vale? (o que fazemos), transmitindo a ideia de que a avaliação é um processo que encara tudo aquilo que fazemos, um conjunto de parcelas, que implicarão uma série de operações/medições, da qual resultará um valor (Bonniol & Vial, 2001). Nesta sequência, Bonniol e Vial (2001, p.49) afirmam que “todas as ferramentas de avaliação produzidas por esse modelo são aparelhos de medição, de quantificação, de distribuição (...) avaliar é situar em uma escala “de valor”(…). As estatísticas ocupam um lugar primordial, em vez da metodologia”.

Assim, por um lado, o papel do avaliador, de acordo com Machado (2007, p.59) “inscreve-se numa lógica gerencialista, sendo um elemento que (...) está submetido à finalidade de rentabilidade e de eficácia dos resultados. Deste ponto de vista, o avaliador assume uma postura de completa exterioridade e separação em relação ao objecto de avaliação”. Nesta lógica, o avaliador desempenha o papel de “perito em produtividades” (Bonniol & Vial, 2001, p. 56).

Por outro, o avaliado é encarado como uma “coisa” (Bonniol & Vial, 2001, p. 56), um objeto que resulta de um processo mecanizado e que, por isso, é previsível e fácil de controlar ou manipular (Machado, 2007). A este propósito, Machado (2007, p.59) afirma que a “coisificação” epistemológica corresponde a uma “coisificação” sócio-política: o “objecto” de avaliação não

participa no processo de avaliação, não só porque põe em risco a “objectividade”, mas também porque o seu comportamento é reduzido à lógica mecanicista”.

2.7.2. “A Avaliação como Gestão”

Neste modelo, avaliar é gerir. Numa perspetiva geral, Bonniol e Vial (2001, p. 106) definem “gestão” como o modo de “governar da melhor forma possível, com economia, dirigir, controlar o funcional, dominar o organizacional, fazer render o máximo, ‘otimizar’, aumentar o rendimento, melhorar a gestão contábil (...), a gestão de pessoal”. Nesta perspetiva, a avaliação é vista numa lógica de controlo, de racionalização, como uma “mais-valia” para a prática (Bonniol & Vial, 2001, p. 106). Além disso, na perspetiva da avaliação como gestão, Bonniol e Vial (2001) apresentam outras perspetivas: i) “a avaliação no domínio pelos objetivos”, inspirada por Tyler, trata-se de uma visão de encarar o mundo, relacionada com a gestão, que procura, de certa forma, “... uma racionalização do ato avaliativo...” (p. 110), em que o ensino-aprendizagem são baseados pelos alvos, pelo controlo, por operações, pela eficácia e pela produtividade; ii) “a exibição das estruturas na avaliação”, onde a escola é “...estudada como uma estrutura que cumpre essa função, cujos mecanismos, regras de funcionamento e procedimentos de fabricação (...). O aluno e o professor, em geral desencarnados, são invariantes da estrutura escolar e obedecem a regras que sempre são atualizadas” (p. 151); iii) “a cibernética na avaliação”, em que a formação/aprendizagem é equiparada ao funcionamento de uma máquina, que desempenha funções. A função da máquina será, então, o objetivo delineado para a formação/aprendizagem. Portanto, o desempenho da máquina, o desenvolvimento e evolução da formação/aprendizagem é “um empreendimento de transformações” (p. 220). Neste cenário, o docente tem a responsabilidade de tentar superar as dificuldades do estudante, o que prende a máquina, para que o estudante consiga colmatar essas dificuldades, que a máquina funcione (Allal, 1979, *apud* Bonniol & Vial, 2001). Aqui, verifica-se uma clara perspetiva da avaliação como regulação das aprendizagens; e iv) “as retomadas sistêmicas”, onde a avaliação “...tem a sua base na “auto-regulação”, embora, neste caso, segundo uma lógica mais “aberta” e uma complexidade multi-relacional (e não apenas a retroactividade)...” (Machado, 2007, p.60), em que o “ formador não é mais uma figura apagada, pois o seu papel é criar as condições que permitirão que essa autorregulação seja eficaz. A principal ferramenta da regulação é o critério” (*idem*, p.241).

2.7.3. “A Avaliação como Problemática do Sentido”

Esta perspectiva de avaliação emerge em “continuum” com os modelos de avaliação apresentados anteriormente. Porém, procura “incluir os contributos das ‘teorias da complexidade’ no questionamento da natureza do conhecimento e da natureza da realidade” (Machado, 2007, p.61).

A avaliação questiona-se sobre o seu domínio de investigação e sobre o sentido das suas práticas, “a partir de uma interrogação epistemológica e antropológica sobre suas intenções: um questionamento ético e político sobre suas metas, sobre seu projeto” (Bonniol & Vial, 2001, p.348). Com este questionamento:

“O papel do avaliador também se encontra em jogo, na medida em que são postos em causa os discursos da legitimação da actividade. A “problemática de sentido” reclama uma interrogação sobre a necessidade de distinguir entre avaliação e controlo, entre a produção de juízos e a procura de significados, entre um trabalho hermenêutico e um trabalho de “gestão” (Machado, 2007, p.61).

Em jeito de reflexão, Bonniol e Vial (2001, p.349) lançam a ideia de que:

“Na avaliação (...) a pesquisa nunca teve um carácter puramente científico...Misturada, a comunicação de conhecimentos, a fabricação do saber na avaliação tem sido sempre marcada pelo temporário, pelo regulável, pelo rapidamente “falsificado”. O tempo torna as certezas impossíveis. Hoje, a avaliação pode reivindicar isso como um dos traços comuns entre ela e muitos outros campos de pesquisa. É tudo o que se pode reivindicar. O tempo fará o resto”.

Cada um destes modelos de avaliação apresentados reclama uma conceção de avaliação, um papel para o avaliador, para o avaliado e, ainda, uma lógica de participação. Machado (2007, p.62), a partir de Bonniol e Vial (2001), apresenta uma brilhante síntese, que reproduzimos no quadro 3:

Quadro 3 – Síntese dos Modelos de Avaliação				
Modelos de Avaliação	Conceção da Avaliação	Papel do Avaliador	Papel do Avaliado	Lógicas de Participação
Modelo da “medição”	Avaliar é medir.	O avaliador é um “perito” que desenvolve instrumentos de medida e fornece resultados mensuráveis.	O avaliado é um “objecto” separado do avaliador, susceptível de ser medido e controlado.	Heteronomia e assimetria na relação avaliador-avaliado, segundo uma lógica de minimização da participação e maximização do controlo.
Modelo da “gestão”	Avaliar é gerir.	O avaliador é um gestor que procura criar dispositivos que contribuam para a melhoria funcionamento do processo de avaliação.	O avaliado é um elemento que participa no processo numa lógica de auto-controlo.	Autonomia dialógica e relação tendencialmente assimétrica entre avaliador-avaliado, segundo uma lógica de participação que fomenta o auto-controlo.
Modelo da “problemática de sentido”	Avaliar é interpretar.	O avaliador é um elemento que contribui para a “problematização dos sentidos” e para fazer do formando um avaliador.	O avaliado é o sujeito da avaliação, na medida em que se torna um avaliador capaz de construir sentidos para a sua própria acção.	Autonomia quase solipsista e transformação do avaliado em avaliador, segundo uma lógica de ausência de controlo e de uma participação maximizada.

CAPÍTULO III

METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

CAPÍTULO III – METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo, começamos por apresentar a problemática e os objetivos da investigação, elencados para o presente Relatório de Estágio.

Em seguida, fazemos um breve enquadramento do contexto e do público-alvo da investigação.

Por último, expomos as opções metodológicas, justificando os métodos e as técnicas de recolha de dados adotados, particularmente, a análise documental, a observação direta e não participante, a entrevista semiestruturada e de *focus group* e, também, o método de análise de dados utilizado: a análise de conteúdo.

3.1. Problemática e Objetivos da Investigação

Para compreender a envolvente do Relatório de Estágio, importa referir que se enquadra no Projeto “Avaliação, Ensino e Aprendizagens no Ensino Superior em Portugal e no Brasil: Realidades e Perspetivas (AVENA - PTDC/CPE-CED/114318/2009), envolvendo quatro Universidades portuguesas (Universidade de Lisboa, Universidade do Minho, Universidade de Coimbra e Universidade de Évora) e três Universidades brasileiras (Universidade do Estado do Pará, Universidade da Amazônia e Universidade de São Paulo). Esta relevância e a natureza inovadora da problemática de estudo justifica-se pela escassez de investigações sobre as questões da avaliação, do ensino e das aprendizagens no ensino superior.

Uma das primeiras etapas no processo de investigação consiste na formulação da pergunta de partida. Esta apresenta-se fundamental num projeto de investigação pois é “através da qual o investigador tenta exprimir o mais exactamente possível o que procura saber, elucidar, compreender melhor” (Quivy & Capenhoudt, 2008, p.32). Para ser corretamente formulada, a pergunta de partida deve apresentar qualidades de clareza (unívoca), de exequibilidade (realista) e de pertinência (com intenção) (Quivy & Capenhoudt, 2008).

Partindo deste pressuposto, no âmbito desta investigação, elencamos as seguintes perguntas de partida:

- Como se descrevem os ambientes de formação e de avaliação em cursos de Mestrado Integrado e de Licenciatura?
- Como é perspectivado o processo de formação e de avaliação em cursos de Mestrado Integrado e de Licenciatura?

- Que relação existe entre o processo de formação e a avaliação das aprendizagens? Que influência tem no sucesso académico?

Após a formulação das perguntas de partida e considerando que as questões da formação estão diretamente relacionadas com as questões da avaliação, formulamos um objetivo geral e objetivos específicos, demonstrando a nossa intenção de investigação, lançando uma “imagem antecipadora” (Barbier, 1993) do que se pretende realizar.

3.1.1. Objetivo Geral

- Descrever, analisar e interpretar práticas de formação e de avaliação desenvolvidas em dois cursos na Universidade do Minho;

3.1.2. Objetivos Específicos

- Identificar as lógicas e as dinâmicas de funcionamento do processo de formação e de avaliação, nas unidades curriculares, a observar;
- Caracterizar o processo de formação e de avaliação, nas unidade curriculares, a observar;
- Refletir, com docentes e estudantes, sobre os resultados das observações realizadas;
- Traçar algumas pistas visando a reflexão sobre o processo de formação e de avaliação.

3.2. Público-Alvo da Investigação

A definição do público-alvo da investigação é uma tarefa árdua e uma das mais importantes no início de um projeto. De acordo com Randolph e Posner (1988, p.21), quando se define um alvo para o projeto tenta fazer-se duas coisas: “concentrar a sua atenção e a dos elementos (...) desse alvo e criar empenhamento e chegar a acordo sobre o alvo do projeto”.

Tendo em conta que este Projeto de Estágio se enquadra no Projeto “Avaliação, Ensino e Aprendizagens no Ensino Superior em Portugal e no Brasil: Realidades e Perspetivas” (AVENA - PTDC/CPE-CED/114318/2009), o público-alvo da investigação foi constituído por docentes e estudantes do ensino superior, que lecionavam e frequentavam o 3º ano, do 1º ciclo de estudos, no ano letivo de 2011/2012.

O docente da área das Artes e Humanidades situa-se na faixa etária dos 55-60 anos, tem o estatuto profissional de Leitor na Universidade do Minho e tem um tempo de serviço superior a trinta anos. O docente da área das Ciências da Saúde situa-se na faixa etária dos 30 anos, tem o estatuto profissional de Assistente Convidado na Universidade do Minho e tem um tempo de serviço inferior a cinco anos.

Os estudantes da área das Ciências da Saúde situam-se na faixa etária dos 20-25 anos, frequentam o 3º ano, um é do sexo masculino e dois do sexo feminino.

Decidimos optar por estudantes a frequentar o 3º ano, pois foi um dos anos selecionados, também, pelo Projeto AVENA, na medida em que aqueles apresentam mais maturidade e experiência académica para dar resposta aos objetivos do presente estudo.

Para dar início à investigação, foram contactados, pela coordenadora do Projeto de Investigação AVENA, da Universidade do Minho, os Presidentes dos Conselhos Pedagógicos e/ou os diretores de cursos de algumas Escolas/Institutos da Universidade do Minho, a fim de obter disponibilidade de colaboração.

Foram obtidas, neste contacto, respostas positivas pela Escola de Ciências da Saúde, pelo Instituto de Letras e Ciências Humanas e pelo Instituto de Educação da Universidade do Minho. Posteriormente, foram contactados docentes que acederam ao nosso pedido de observação de aulas.

3.3. Opções Metodológicas

De acordo com Guba & Lincoln (1994, p.107), um paradigma representa “a world view that defines for its holder, the nature of the “world”, the individuals place in it, and the range of possible relationships to that world”. Nas Ciências Sociais, existem dois paradigmas de investigação bem distintos: o paradigma quantitativo (positivista) e o paradigma qualitativo (construtivista), com representações ontológicas, epistemológicas e metodológicas divergentes.

Tendo em conta a natureza do objeto de estudo, para esta investigação foi adotado o paradigma qualitativo (construtivista) pois reveste-se de características que o tornam adequado para abordar questões e práticas educativas, onde as interações são objeto privilegiado e os sujeitos envolvidos são encarados como portadores de conhecimento sobre as práticas.

A investigação qualitativa é “um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características” (Bogdan & Biklen, 1994, p.16). Portanto, a recolha dos dados é extremamente rica “em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e

conversas e de complexo tratamento estatístico” (Bogdan & Biklen, 1994, p.16). A formulação das perguntas de investigação é feita com o objetivo de captar a complexidade própria dos fenómenos da realidade, “em contexto natural” (Bogdan & Biklen, 1994, p.16). Por isso, destaca-se “a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação”, apreendendo-se “os dados em função de um contacto aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos” (Bogdan & Biklen, 1994, p.16). De entre um conjunto de estratégias adotadas na investigação qualitativa, destacam-se a observação participante e a entrevista (Bogdan & Biklen, 1994).

Em suma, recorrendo às palavras de Silva (1999, p.13):

“O traço mais marcante destas metodologias reside no facto de que as questões a investigar não são definidas a partir da operacionalização de variáveis ou de hipóteses previamente formuladas mas a partir de objectivos de exploração, descrição e compreensão dos fenómenos estudados em toda a sua complexidade, privilegiando um contacto estreito e prolongado com os sujeitos no seu meio natural”.

No decorrer do presente estudo, estiveram presentes algumas das características da investigação qualitativa pois tratou-se de um processo desenvolvido de acordo com uma abordagem naturalista, em que uma parte dos dados foi recolhida em contexto real de sala de aula (observações de aulas), permitindo uma descrição detalhada das ações e interações que corporizam o processo de formação e de avaliação no ensino superior. Para além disso, foram adotados métodos e técnicas de recolha de dados que permitiram compreender mais aprofundadamente a realidade observada, tais como, a entrevista semiestruturada, com docentes e o *focus group*, com estudantes. A análise dos dados foi feita seguindo um raciocínio indutivo (do particular para o geral).

Apresentamos, no quadro 4, algumas características da investigação qualitativa, na perspectiva de Bogdan e Biklen (1994).

Quadro 4 - Características da Investigação Qualitativa	
Processual	<ul style="list-style-type: none"> ☘ Na investigação qualitativa, há um enfoque pelos processos sociais, pelas interações e pelos significados que os sujeitos têm, em diferentes contextos socioculturais.
Naturalista	<ul style="list-style-type: none"> ☘ Sempre que possível, a recolha dos dados deve ser feita em contexto real do estudo, para uma melhor compreensão. ☘ "...O comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre..."(p.48).
Descritiva	<ul style="list-style-type: none"> ☘ Os dados recolhidos são ricos pela sua descrição pormenorizada e pela interpretação das situações. ☘ Há uma abordagem do "mundo de forma minuciosa" (p.49), com o intuito de transpassar uma imagem específica da realidade em estudo.
Interativa	<ul style="list-style-type: none"> ☘ A compreensão da realidade é construída, através da partilha de perspetivas e de experiências dos sujeitos. ☘ Para uma apreensão devida dos significados da realidade, o investigador estabelece condições, que o levem a ter uma "visão a partir de dentro".
Indutiva	<ul style="list-style-type: none"> ☘ A análise dos dados é baseada pelo raciocínio indutivo, isto é, as inferências são produzidas a partir do particular para o geral. ☘ Por outras palavras, "está-se a construir um quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhem e examinam as partes" (p.50).

Fonte: (Bogdan & Biklen,1994).

3.4. Métodos e Técnicas de Recolha de Dados

De acordo com Albarello, Digneffe, Hiernaux, Maroy, Ruquoy e Saint-Georges (1997, p.50), "qualquer metodologia deve ser escolhida em função dos objetivos da investigação, em função dos resultados esperados, do tipo de análise que desejamos efetuar".

Perante este pressuposto, nos itens seguintes, apresentamos os métodos e as técnicas de recolha de dados utilizadas, bem como o método de análise de dados, tendo em conta os objetivos que fundam este Relatório de Estágio.

3.4.1. Análise Documental

Segundo Albarello *et al.* (1997, p.30), "a pesquisa documental apresenta-se como um método de recolha e de verificação de dados: visa o acesso às fontes pertinentes, escritas ou não". Ainda na mesma linha de pensamento, Albarello *et al.* (1997) referem que a análise documental apresenta, ainda, duas tipologias: i) pesquisa documental, ou seja, recolha e análise de documentos, que pretende captar informações sobre o objeto de estudo e ii) pesquisa

bibliográfica, isto é, trabalho com fontes bibliográficas que apresenta informação sistematizada sobre determinado assunto.

Numa fase inicial e contínua do Relatório de Estágio, a análise documental permitiu recolher informação de enquadramento contextual do estágio (Regulamento do CIEd, Projeto AVENA), pesquisar artigos em periódicos na base de dados ERIC e, ainda, analisar alguns documentos legislativos (comunicados, decretos-lei e RIAPA) de enquadramento e suporte teórico na área de investigação.

3.4.2 Observação Direta e Não Participante

Segundo Iturra (1986, p.149), a observação é uma estratégia de recolha de dados onde existe um “envolvimento direto do investigador com o grupo social que estuda, dentro dos parâmetros das próprias normas do grupo”. De acordo com Pardal (1995, p.50), “a observação, como técnica científica, isto é, planeada sistematicamente e passível de controlo, tem como função produzir informação requerida pela(s) hipótese(s) de trabalho e prescrita pelos indicadores”.

Na investigação qualitativa, a produção de informação comporta duas modalidades que se destacam. A primeira tem por base o grau de estruturação com que se apresenta; a segunda é a função do tipo de participação do observador na realidade estudada (Iturra, 1986).

Em relação ao modo de realização, a observação pode ser direta, com a presença física do observador, ou indireta, com o uso da intermediação (Iturra, 1986). Quanto à postura do investigador, esta pode ser participante, onde ocorre uma interação estreita com os sujeitos, ou não participante, onde existe um distanciamento e não interferência com os sujeitos (Iturra, 1986).

Para a presente investigação, foram realizadas observações de aulas, em contexto real, tomando-se, apenas, a sala de aula, como unidade de análise. Tentou-se captar a realidade, isto é, as ações e interações que corporizam as atividades de avaliação, ensino e aprendizagens no ensino superior, através da presença pontual da investigadora, conjuntamente com docentes e estudantes, com quem manteve um contacto relativamente estreito.

Para o efeito, foi utilizada a Matriz da Grelha de Observação de Aulas (anexo 3), estruturada em quatro objetos de análise. O primeiro objeto diz respeito ao ensino, dimensionado por planificação/organização e desenvolvimento do ensino, recurso e materiais utilizados, tarefas e natureza das tarefas e gestão do tempo e estruturação da aula; o segundo objeto refere-se às aprendizagens, subdividido nas dimensões práticas/participação dos estudantes e natureza,

frequência e distribuição do *feedback*; o terceiro objeto integrou a avaliação, com as dimensões instrumentos, funções e tipo de avaliação, natureza, frequência e distribuição do *feedback* e momentos e intervenientes; por último, o objeto ambiente de sala de aula, dimensionado por relação/interação docente e estudantes e clima de sala de aula.

A utilização desta estratégia permitiu observar o processo de formação e de avaliação e, ainda, identificar as lógicas e as dinâmicas de funcionamento do processo de formação e de avaliação nos cursos alvo da investigação, objetivos específicos deste Relatório de Estágio.

3.4.3 Entrevista Semiestruturada

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p.134), a entrevista é uma “conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, (...) dirigida por uma das pessoas, com o objetivo de obter informação sobre a outra (...). A entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito”. De Ketele e Roegiers (1999, p.22) acrescentam que é um “método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupo, a fim de obter informações sobre factos ou representações, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspectiva dos objectivos de recolha de informações”. Portanto, dentro do possível, o investigador “deixará andar’ o entrevistado para que este possa falar abertamente, com as palavras que desejar e pela ordem que lhe convier. (...) Esforçar-se-á simplesmente por encaminhar a entrevista para os objetivos, cada vez que o entrevistado deles se afasta” (Quivy & Campenhoudt, 2008, pp.192-193).

Existem diferentes tipos de entrevistas quanto ao seu grau de estruturação: a entrevista estruturada, a entrevista não estruturada e a entrevista semiestruturada. Logo, o investigador deverá selecionar a tipologia em função daquilo que pretende conhecer.

Neste estudo, foi adotada a entrevista semiestruturada. Para tal, foi construído um Guião de Entrevista Semiestruturada (anexo 5), composto por quatro partes, isto é, o ensino, as aprendizagens, a avaliação e o ambiente de sala de aula e satisfação, com questões que pretendiam conhecer as perspetivas de docentes, relativamente à forma como decorreu a avaliação, o ensino e as aprendizagens, nas unidades curriculares observadas.

Após a elaboração do Guião de Entrevista Semiestruturada, redigimos um Protocolo de Entrevista Semiestruturada (anexo 7), a fim de formalizar o pedido de realização da entrevista e de informar os docentes sobre os objetivos da investigação, a importância da sua colaboração e garantir a confidencialidade e o anonimato.

A entrevista semiestruturada seguiu-se à observação de aulas, com dois docentes, um de cada unidade curricular. O objetivo principal foi o de complementar algumas informações àquilo que nós já tínhamos observado e falarem livremente das opções tomadas relativamente ao ensino, às aprendizagens, à avaliação e ao ambiente de sala de aula e satisfação. A entrevista foi agendada de acordo com a disponibilidade de cada docente, decorreu normalmente, num ambiente informal e simpático, durante, aproximadamente, trinta minutos.

Primeiramente, foi realizada a entrevista, com um docente da unidade curricular integrada na área das Artes e Humanidades, a quem foi realçada a importância da sua participação e garantida a confidencialidade e o anonimato. Assim, iniciou-se a entrevista, seguindo o guião elaborado, com questões relacionadas com o ensino, as aprendizagens, a avaliação e o ambiente de sala de aula e satisfação.

Posteriormente, foi realizada a outra entrevista com um docente da outra unidade curricular da área das Ciências da Saúde. Os procedimentos seguidos foram semelhantes. A entrevista também decorreu naturalmente, num ambiente informal e simpático, durante, sensivelmente, trinta minutos.

Este instrumento de recolha de informação foi importante para responder aos objetivos específicos do estudo, particularmente, para caracterizar o processo de formação e de avaliação, nas unidades curriculares e refletir, com docentes, sobre os resultados das observações realizadas.

3.4.4 Focus Group

Este método de investigação “assume a forma de uma discussão estruturada que envolve a partilha progressiva e a clarificação dos pontos de vista e ideias dos participantes”. Tem, ainda, “particular interesse na análise de temas ou domínios que levantam opiniões divergentes ou que envolvem questões complexas”²⁶.

Uma vez que este estudo envolve a temática da avaliação da formação, nomeadamente, o processo da formação e da avaliação, poder-se-ão verificar análises complexas, interpretações subjetivas e diferentes práticas.

Para a realização do *focus group*, foi construído um Guião de Entrevista *Focus Group* (anexo 6), estruturado em quatro partes, isto é, o ensino, as aprendizagens, a avaliação e o ambiente de

²⁶ A Avaliação do Desenvolvimento Socioeconómico, Manual Técnico II: Métodos e Técnicas. A Recolha de Dados: *Focus Groups* (Grupos de Discussão), disponível em http://www.observatorio.pt/item1.php?lang=0&id_channel=16&id_page=548, acedido a 29 de agosto de 2012.

sala de aula e satisfação, com questões que pretendiam conhecer as perspectivas de estudantes, relativamente à forma como decorreu o ensino, as aprendizagens e a avaliação, na unidade curricular observada, na área das Ciências da Saúde.

Depois da elaboração do Guião de Entrevista *Focus Group*, redigimos, também, um Protocolo de Entrevista *Focus Group* (anexo 8), a fim de formalizar o pedido de realização do *focus group* e de informar os estudantes sobre os objetivos da investigação, a importância da sua colaboração e garantir a confidencialidade e o anonimato.

Para a realização do *focus group*, foram contactos os estudantes que frequentavam as unidades curriculares observadas, nas duas áreas.

No que diz respeito aos estudantes da área das Artes e Humanidades, esse contacto foi feito pessoalmente, uma vez que, na altura, estava a realizar as observações de aulas. A reação deles não foi a melhor pois nenhum dos estudantes demonstrou interesse em participar no estudo. Apresentaram argumentos pouco consistentes, talvez por algum constrangimento sentido por lhes ser pedido que se pronunciassem sobre aspetos das aulas que eu própria tinha observado.

Em relação aos estudantes da área das Ciências da Saúde, o contacto foi realizado via *e-mail*. Dado que a ECS apresenta características que lhe são próprias e, na altura, os estudantes encontravam-se numa fase intensa de exames, o contacto foi estabelecido via Coordenador da Unidade. Rapidamente, recebemos um *e-mail*, por parte de três estudantes, a demonstrar disponibilidade na participação no estudo. Agendamos, então, o *focus group*. O *focus group* começou com a apresentação dos objetivos da entrevista, realçando a importância da sua participação, garantindo toda a confidencialidade e anonimato. Os estudantes aceitaram os pressupostos, tendo assinado o Protocolo de Entrevista *Focus Group*.

O *focus group* foi, também, acompanhado de um guião com questões relacionadas com a avaliação, o ensino, as aprendizagens, o ambiente de sala de aula e a satisfação e decorreu num ambiente informal, durante cerca de trinta minutos.

Apesar de ter sido realizado apenas um *focus group*, foi possível refletir, com os estudantes, sobre os resultados das observações realizadas. Este foi um elemento chave para que pudessemos pensar e responder a outro objetivo específico do estudo, isto é, apontar pistas visando a reflexão sobre o processo de formação e de avaliação.

3.5. Método de Análise de Dados

Na perspectiva de Moraes (1999, p.7), “a análise de conteúdo constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Essa análise ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum”.

A análise de conteúdo foi o método utilizado para analisar e tratar todos os dados e informações recolhidas, ao longo da investigação. Por outras palavras, os dados²⁷ “capturados” nas observações de aulas, realizadas nas duas unidades curriculares, através da grelha de observação de aulas e da informação recolhida nas entrevistas semiestruturadas, junto de docentes, e no *focus group*, realizados com estudantes. De forma a garantir uma análise cuidada e rigorosa dos dados, foram transcritas as entrevistas semiestruturadas e a de *focus group*. Para garantir o anonimato dos intervenientes, estes foram codificados por Docente A, Docente B, Estudante A, Estudante B e Estudante C.

De acordo com Bardin (2011), a análise de conteúdo realiza-se em três momentos: i) a pré-análise, ii) a exploração do material e iii) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

No que diz respeito à pré-análise, corresponde à organização dos dados, que tem como objetivo “tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais (...) num plano de análise (Bardin, 2011, p.121). Portanto, estabelece-se um primeiro contacto com os documentos recolhidos, durante a investigação, realizando-se uma leitura “flutuante”, fundindo “impressões e orientações” sobre a realidade do objeto de estudo (Bardin, 2011). Depois de se delimitar o “universo” de análise, importa “proceder-se à constituição de um corpus”, isto é, “o conjunto de documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (Bardin, 2011, p.122). Nesta investigação, os documentos são as narrativas resultantes da aplicação das grelhas de observação de aulas e as transcrições das entrevistas semiestruturadas (docentes) e de *focus group* (estudantes).

Em relação à exploração do material, trata-se de um processo longo e exaustivo, onde se pretende, essencialmente, tratar, codificar, decompor e enumerar a informação recolhida (Bardin, 2011). O autor afirma que “tratar o material é codificá-lo” (p.129). Neste sentido, foram codificados os dados recolhidos, durante a investigação, isto é, transformamos os dados,

²⁷ Entendemos por dados “...as páginas de materiais descritivos recolhidos no processo de trabalho de campo (transcrições de entrevistas, notas de campo...)” (Bogdan & Biklen, 1994, p.232).

organizando-os, através do recorte (escolha das unidades), da enumeração (escolha das regras de contagem) e da classificação e agregação (escolha das categorias). A grande maioria da análise de conteúdo passa por um “processo de categorização”, que consiste numa:

“Operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão das características comuns destes elementos” (Bardin, 2011, p. 145).

A categorização é, assim, um processo estruturado em duas etapas, ou seja, o inventário, em que se isolam os elementos, e a classificação, onde se organizam os dados, repartindo os elementos (Bardin, 2011). Nesta investigação, o processo de categorização foi definido *a priori*, de acordo com os objetivos do Projeto AVENA: avaliação, ensino, aprendizagens e ambiente de sala de aula e satisfação. Contudo, do discurso dos entrevistados, emergiram outras categorias, que apresentamos no quadro 5:

Categorias	Subcategorias
1. Ensino	1.1 Prioridades da Unidade Curricular
	1.2 Planificação/Organização e Desenvolvimento do Ensino
	1.3 Recursos e Materiais Utilizados
	1.4 Método(s) de Ensino
2. Aprendizagens	2.1 Práticas/Participação dos Estudantes/Autonomia
	2.2 Dificuldades dos Estudantes/ <i>Feedback</i> do Docente
3. Avaliação	3.1 Instrumentos, Funções e Tipo de Avaliação
	3.2 Dificuldades no Processo de Avaliação
4. Ambiente de Sala de Aula	4.1 Relação/Interação Docente e Estudantes
	4.2 Clima de Sala de Aula

Por fim, após estes momentos, procede-se ao tratamento dos resultados. Aqui, procuramos “transformar” os resultados obtidos em resultados “significativos, falantes”, pois o investigador:

“Manipula para *inferir* (deduzir de maneira lógica) conhecimentos sobre o emissor da mensagem (...). Se a *descrição* (a enumeração das características do texto, após tratamento) é a primeira etapa necessária e se a *interpretação* (a significação concedida a estas características) é a última fase, a inferência é o procedimento intermédio, que vem permitir a passagem, explícita e controlada, de uma à outra” (Bardin, 2011, p.41).

Em síntese, a análise de conteúdo resulta de:

“Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (Bardin, 2011, p. 44).

Com todos estes dados e fontes de informação, tentamos “construir conhecimento” (Quivy, & Campenhoudt, 2008, p.226), a fim de descrever, analisar e interpretar práticas de formação e de avaliação desenvolvidas e de contribuir para a reflexão contínua da formação e da avaliação nas unidades curriculares observadas. Esta foi, sem dúvida, uma tarefa de descoberta, com rigor científico, onde foram apreendidos significados, subjacentes aos discursos analisados, atendendo ao contexto em que foram produzidos (Bardin, 2011).

3.6. Ética na Investigação

Quando se desenvolve um trabalho de investigação, a ética é um dos aspetos importantes a ter em consideração. Numa primeira visão, a ética é uma palavra com uma “forte carga emocional e plena de significados ocultos” (Bogdan & Biklen, 1994, p.75), é um conjunto de procedimentos levados a cabo, por um grupo específico, que define o que está correto e o que está incorreto (*idem*). Os autores consideram que a ética é dominada por duas questões centrais: “o consentimento informado e a protecção dos sujeitos contra qualquer espécie de danos” (Bogdan & Biklen, 1994, p.75). Assim, o investigador deve orientar a sua investigação em torno dos seguintes princípios gerais: i) proteger as identidades do sujeito, garantindo o seu anonimato; ii) tratar os sujeitos com respeito, informando-os sobre o âmbito e os objetivos da investigação; iii) ser realista com todos os intervenientes, na negociação da autorização de participação na investigação e iv) ser fiel na apresentação dos resultados.

No âmbito da presente investigação, todas estas diretrizes foram tidas em conta, através da formulação de protocolos de investigação, quer para as observações de aulas, quer para a realização das entrevistas semiestruturadas e de *focus group* em relação aos quais os intervenientes foram informados acerca dos objetivos da investigação e deram o seu consentimento. Além disso, foram salvaguardados o anonimato e a confidencialidade dos dados.

CAPÍTULO IV

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO

CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo, apresentamos os resultados da investigação, baseados nos dados recolhidos durante a observação de aulas e nos discursos dos docentes e estudantes, através das entrevistas semiestruturadas e de *focus group* realizadas. Para o efeito, recorreremos à análise de conteúdo, designadamente, à categorização. Após a realização das entrevistas, numa primeira fase de análise, explorámos os discursos de cada entrevistado sem preocupações de categorização do material recolhido, em consonância com o que Bardin (2007) chama de “leitura flutuante”. Os dados recolhidos das duas entrevistas, constituíram o “corpus” de análise e foram, posteriormente, interpretados com base numa lista de categorias de codificação na procura de regularidades e padrões, bem como, de tópicos presentes nos dados (Bogdan & Biklen, 1994). Adotando o critério semântico de categorização, construímos a lista definitiva de categorias de análise.

Fazemos, ainda, uma articulação entre os nossos resultados e o referencial teórico construído. Assim, nas linhas seguintes, apresentamos a descrição dos ambientes e perspetivas dos processos de formação e de avaliação desenvolvidos nos cursos de Licenciatura e de Mestrado Integrado, nas áreas das Artes e Humanidades e Ciências da Saúde, respetivamente.

4.1 Descrição dos Ambientes e Perspetivas dos Processos de Formação e de Avaliação Desenvolvidos nos Cursos de Licenciatura e de Mestrado Integrado

Neste item, descrevemos os ambientes que observámos através da observação de aulas e apresentamos as perspetivas dos docentes e dos estudantes sobre os processos de formação e de avaliação, nas áreas das Artes e Humanidade e de Ciências da Saúde. É relevante referir que, ao longo da nossa análise, apresentamos as perspetivas dos docentes e estudantes, sob a forma de “unidades de registo”, codificados em: “DA” (Docente A); “DB” (Docente B); EA (Estudante A), EB (Estudante B) e EC (Estudante C).

Para analisar os resultados da investigação, recorreremos às categorias e subcategorias elencadas para as entrevistas semiestruturadas e de *focus group* (anexo 9), que evidenciamos no quadro 5:

Quadro 5 – Categorização das Entrevistas Semiestruturadas e de <i>Focus Group</i>	
Categorias	Subcategorias
1. Ensino	1.1 Prioridades da Unidade Curricular
	1.2 Planificação/Organização e Desenvolvimento do Ensino
	1.3 Recursos e Materiais Utilizados
	1.4 Método(s) de Ensino
2. Aprendizagens	2.1 Práticas/Participação dos Estudantes/Autonomia
	2.2 Dificuldades dos Estudantes/ <i>Feedback</i> do Docente
3. Avaliação	3.1 Instrumentos, Funções e Tipo de Avaliação
	3.2 Dificuldades no Processo de Avaliação
4. Ambiente de Sala de Aula	4.1 Relação/Interação Docente e Estudantes
	4.2 Clima de Sala de Aula

4.1.1 Ambientes e Perspetivas do Processo de Formação na Área das Artes e Humanidades

Quadro 6 – Ensino	
Categorias	Subcategorias
1. Ensino	1.1 Prioridades da Unidade Curricular
	1.2 Planificação/Organização e Desenvolvimento do Ensino
	1.3 Recursos e Materiais Utilizados
	1.4 Método(s) de Ensino

O desenvolvimento do ensino no curso de Licenciatura, da área das Artes e Humanidades, decorre em salas pedagógicas normais, organizadas com materiais básicos (mesas, cadeiras, quadro, giz, projetor e rádio-cd). Os estudantes estão dispostos em filas horizontais.

No início do semestre, a docente apresenta o programa da unidade curricular aos estudantes. O programa foi disponibilizado aos estudantes na reprografia da Universidade. No que diz respeito às prioridades do ensino da unidade curricular, a docente referiu que estas se alteraram: “[Antes, a UC] ...era dirigida a professores, tinha outros objetivos (...). Agora (...) o inglês tem caráter mais geral e o mais científico que eu possa, para que seja o mais abrangente e que eles, depois, possam aplicar nos diferentes mestrados que escolham na vida futura (...)” (DA).

A planificação/organização e desenvolvimento do ensino é feita em conjunto, com outros docentes: “Nós temos uma coordenadora e (...) fazemos isso em conjunto (...). Nós organizamos

a estrutura, os manuais que temos de adotar...” (DA), acrescentando que tudo é pensado tendo em conta o Processo de Bolonha: “...fazemos de acordo com o que a Europa nos propõe (...) desde que passamos para Bolonha” (DA).

Em geral, a docente desenvolve as aulas teórico-práticas, em língua estrangeira, adotando o método expositivo para lecionação dos conteúdos previstos no programa da unidade curricular. Por seu turno, os estudantes ouvem, tomam notas, reagindo com questões abertas ou de esclarecimento de dúvidas. Depois, também existe espaço para a aplicação prática dos conhecimentos, através da resolução de exercícios.

Quanto aos recursos e materiais utilizados, a docente recorre, essencialmente, ao manual adotado pelo departamento específico do curso, para expor os conteúdos programáticos teóricos e para exemplificação e resolução de exercícios. Sempre que necessário, utiliza o quadro para demonstração prática da teoria e, por vezes, o rádio-cd como ferramenta didática para a audição oral. A esse propósito, a docente expressa a ideia que: “... podemos criar alguns [materiais], eu levo sempre coisas diferentes para as aulas. Mas temos de ter como base o manual que tivemos de adotar”. (...) Nós vamos ao que se chama «*Common European Framework of Reference for Languages*»...”. Os outros materiais e recursos utilizados pelo docente são, também, disponibilizados na reprografia da Universidade.

No que concerne ao método de ensino, apesar de se verificar uma certa exposição de conteúdo, a docente considera a interatividade uma mais-valia: “a vantagem, eu acho que na interatividade que eu crio com os alunos e, até, interatividade/pro-atividade (...) da minha maneira de ensinar (...), talvez seja uma mais-valia...” (DA).

Quadro 7 – Aprendizagens	
Categorias	Subcategorias
2. Aprendizagens	2.1 Práticas/Participação dos Estudantes/Autonomia
	2.2 Dificuldades dos Estudantes/ <i>Feedback</i> do Docente

Relativamente às práticas/participação/autonomia, observámos que a docente tenta criar oportunidades para que os estudantes participem ativamente em atividades/tarefas de aprendizagem, e refere: “Eu acho que os oiço muito e, depois, perco-me, também, um bocadinho por tanto os querer ajudar e, talvez, eu devesse ter (...) linhas...de orientação de aula (...) acho que sou um bocadinho levada por isso (...)” (DA).

Estas atividades/tarefas de aprendizagem passam pelo lançamento de questões, pela realização de exercícios, orais e escritos, para aplicação teórica e prática de conhecimentos, individualmente e em grande grupo e, também, por alguma discussão, visível nas apresentações de trabalhos avaliativos. Esta linha de trabalho foi verificada, na maioria das aulas, sendo que alguns estudantes mostraram-se preparados e interessados, enquanto outros, com dificuldades. Perante as dificuldades dos estudantes/ *feedback*, a docente mostra-se recetiva para ajudar os estudantes, disponibilizando-se durante e fora o período de aulas, para que estes esclareçam as suas dúvidas ou superem as suas dificuldades de aprendizagem. A este propósito, a docente afirma que: "...Acho que (...) os alunos não estudam tanto, não estudam o que devem, não investigam. Claro que há exceções (...). A princípio, no 1º semestre, até correu mais ou menos, depois (...), eu fui elevando o nível (...) e tinha de ser (...) e acho que as coisas começaram a correr um bocadinho pior". "Tento passar-lhes a ideia que eu não tenho de dar a informação toda e que eles têm de investigar um bocadinho por eles, o que é muito complicado (...) eles passavam a vida a perguntar «vai disponibilizar o *power point*? (...) Eu tento (...) passar-lhes a ideia que têm de investigar e que o professor não tem (...) de dizer tudo e que eles têm de estudar por eles próprios, trazer problemas que têm de ser postos na sala de aula que, muitas vezes, não trazem mas poderiam, eventualmente, fazer isso e têm de ter claro, a este nível universitário..."(DA). O docente acrescenta, ainda, que: "Tento fazer revisões (...), até muito intensivas (...), sistematizando (...) com exemplos concretos, com exercícios que eu dou logo, a seguir, para se praticar, para tentar que eles melhorem" (DA).

Desta sequência, sobressai a ideia de que o *feedback* é importante, na medida em que orienta os estudantes no seu processo de aprendizagem, consciencializando-os sobre as suas dificuldades e sobre aspetos que eles têm de melhorar/corrigir. Este *feedback* é feito, geralmente, no grande grupo turma.

Este processo de ensino-aprendizagem configura um modelo de processamento de informação pois privilegia-se a função cognitiva, a capacidade de processamento de informação, o currículo centra-se no conteúdo (Pacheco & Flores, 1999) e apresenta métodos centrados no docente pois são baseados essencialmente em métodos expositivos e na conceptualização da aprendizagem e de determinados conteúdos (Pacheco & Flores, 1999). Configura, assim, práticas de formação enquadradas no modo de trabalho pedagógico de tipo iniciativo (Lesne, 1984a) pois procura-se a transmissão de conhecimentos, situado no docente, que recorre a métodos ativos e passivos, simultaneamente.

4.1.2. Ambientes e Perspetivas do Processo de Formação na Área das Ciências da Saúde

Quadro 6 – Ensino	
Categorias	Subcategorias
1. Ensino	1.1 Prioridades da Unidade Curricular
	1.2 Planificação/Organização e Desenvolvimento do Ensino
	1.3 Recursos e Materiais Utilizados
	1.4 Método(s) de Ensino

O desenvolvimento do ensino no curso de Mestrado Integrado, da área das Ciências da Saúde, decorre em auditórios, em salas de seminário, em salas tutoriais e de autoaprendizagem, em salas de trabalho, em pequenos grupos, em salas de informática, em salas de simulação e treino clínico e em laboratórios. Em cada contexto indicado, existem materiais e recursos específicos (mesas, cadeiras, quadro, projetor, computadores, etc.). A disposição dos estudantes, na sala de aula, varia em função do contexto de trabalho pedagógico.

No início do semestre, os docentes apresentam o programa do módulo da unidade curricular à turma, que se encontra disponível na plataforma institucional (*blackboard*), a todos os estudantes.

As prioridades do ensino da unidade curricular centram-se, essencialmente, no conhecimento teórico e na aplicação prática desse conhecimento. Esta perspetiva é confirmada pelo docente: “...O que é que eu valorizo mais é o ensino prático, os gestos clínicos, os gestos de exame físico (...) é a oportunidade, de colocar, em prática (...) num ambiente controlado, aquilo que foi aprendido, na teoria...” (DB), e, igualmente expressa pelos estudantes: “...Ter a informação e o conhecimento necessário para podermos avançar para a parte prática...”(EA); Eu diria mais a parte teórica, teórico-prática e se calhar a prática, em que a prática seria, então, o hospital, no acompanhamento do doente e da vida diária do serviço de medicina interna”.(EB); Nos LAQS²⁸, (...) temos um apoio muito grande dos professores mas, neste último módulo, essencialmente, tivemos muitas oportunidades de poder ter...eu senti mais isso, também um ensino mais dirigido e mais particular” (EC).

A planificação/organização e desenvolvimento do ensino é preparado pela equipa de docentes e profissionais da saúde, em que, por um lado, é constituído por aulas teóricas, em formato

²⁸ Local Authority Quality Standards.

seminário, onde as aulas contam com a presença de docentes e, especialmente, de “convidados”, isto é, especialistas da saúde na área do módulo da unidade curricular. As aulas desenvolvem-se com a exposição dos conteúdos previstos no programa da UC. Os estudantes ouvem, tomam notas e reagem, por vezes, com algumas perguntas abertas/esclarecimentos. É, ainda, visível a existência de debates/discussão de turma, principalmente, nas apresentações dos trabalhos finais no módulo da unidade curricular. No final das sessões, os docentes/especialistas da saúde facultam todo o material apresentado (predominantemente *power points*).

Por outro lado, conta com aulas práticas, em que os docentes e/ou profissionais da saúde se orientam por um guião que define os conteúdos e objetivos para cada sessão. Esse guião é disponibilizado previamente aos estudantes, antes de cada sessão, na plataforma institucional (*blackboard*). Ainda sobre as sessões práticas, importa referir que, em pequenos grupos, os estudantes também têm oportunidade de aprender em ambiente real, através do modelo das residências clínicas, em Hospitais, que permite a consolidação dos conhecimentos teóricos e a aprendizagem prática, com o acompanhamento de tutores clínicos.

Este panorama é confirmado pelo discurso do docente: “[A UC] tem a parte mais teórica, a parte mais prática e, dentro da parte prática, há uma parte prática que é realizada e aprendida num ambiente hospitalar, com tutores hospitalares (...) e, depois, há uma parte prática que somos nós monitores que (...) ministramos aqui na Universidade, com profissionais da saúde”; “... Dá sempre para puxar um bocadinho da teoria, passá-la para a prática (...), tentar desenhar as aulas práticas que, depois, culminam em basicamente 5 sessões com (...) o grupo de alunos ...” (DB). A perspetiva do docente está na lógica da visão dos estudantes: “...Tem um ensino mais particular e dirigido porque é também das primeiras vezes em que estamos em grupos extremamente pequenos, cerca de 5, 6 pessoas a aprender e, portanto, a aprendizagem é também mais direcionada” (EC); “...[Nos] laboratórios de aptidões clínicas, (...) nós estamos a ver doentes que não são doentes e, aí, temos sempre os nossos professores a acompanhar-nos e a ensinar-nos: «não é assim que se faz, é assim, devias fazer de outra forma». É muito diferente estar num ambiente controlado, daqui do laboratório...” (EB).

É visível um esforço em se organizar e se desenvolver o ensino, para que os estudantes tenham momentos e oportunidades de autoaprendizagem e de aprendizagem tutorizada, de acordo com o que está previsto no programa da UC.

Os recursos e materiais utilizados, ao longo das sessões teóricas e das sessões práticas, são diversificados. Relativamente às sessões teóricas, os docentes recorrem, essencialmente, a *power points*: “...Os *slides* das aulas teóricas...” (DB), a livros, a material bibliográfico: “...Livros recomendados...” (DB), a vídeos-demonstrativos. Quanto às sessões práticas, os docentes desenvolvem o ensino nos chamados laboratórios de aptidões clínicas, em ambiente simulado: “...Nós monitores, que (...) ministramos aqui na Universidade, com profissionais da saúde” (DB), e no Hospital, em ambiente real: “...Num ambiente hospitalar, com tutores hospitalares...” (DB). Em linhas gerais, o método de ensino é baseado em problemas, onde os estudantes são tutorizados, permitindo a aplicação da teoria na prática, o treino da semiologia, do raciocínio e da decisão médica, favoráveis para o desenvolvimento das aprendizagens previstas no programa do módulo da unidade curricular. Sobre este aspeto, o docente clarifica: “Eu considero que o ensino que temos [no módulo da UC] é um ensino (...) intermédio, é um misto do ensino clássico, tradicional (...), de autoaprendizagem e aprendizagem na prática”.”...Julgo que é um meio-termo razoável...”; “...Eu acho que os alunos mais apreciam e que é mais valorizado por eles [estudantes] (...) é a oportunidade que eles têm de (...) porem em prática aquilo que estão a aprender, supervisionados...” (DB).

Porém, de acordo com os estudantes, este método de ensino envolve um leque diversificado de docentes, gerando-lhes, por isso, uma certa confusão na compreensão dos objetivos do módulo da unidade curricular: “Cá, na Escola, eu pensei que os objetivos que, *à priori*, que nós tínhamos estabelecido, para nós, como objetivos de aprendizagem, depois, acabou por não se tornar aquilo que nós supostamente deveríamos ter aprendido porque (...) e refiro também o exame porque houve uma divergência entre aquilo que nós achávamos que era mesmo muito importante e aquilo que foi abordado no exame e, portanto, essa separação, penso que não foi clara e, isso tudo, demonstra que não foi uma apresentação clara e objetiva, pelo menos dos objetivos teóricos, que foram sobre os quais incidiram o exame” (EA); “Eu também diria mais ou menos a mesma coisa mas eu acho que isso se deve ao facto de... é uma disciplina muito, muito variada e nós temos uma aula com cada professor. Praticamente não repetimos professores (...) e o que acontece é que todos eles têm formas diferentes de mostrar o seu pensamento (...) o que acontecia era que eles até explicavam as coisas, davam a entender que certas coisas eram importantes mas, depois, chegavam ao exame e aquilo que perguntavam eram coisas que não faziam muito sentido. Mas lá está, deve-se muito à divergência que nós temos de variedade de professores” (EB); “...Apesar de serem professores muito divergentes,

acho que poderiam tentar, se calhar, conciliar melhor e... fazer mais, semelhantes objetivos...” (EC).

Quadro 7 – Aprendizagens	
Categorias	Subcategorias
2. Aprendizagens	2.1 Práticas/Participação dos Estudantes/Autonomia
	2.2 Dificuldades dos Estudantes/ <i>Feedback</i> do Docente

Em relação às práticas/participação dos estudantes/autonomia, a escola procura criar ambientes e oportunidades para que os estudantes participem numa variedade de práticas, atividades/tarefas de aprendizagem. Este facto foi confirmado pelo docente, que exemplifica: “...Nós (...) preparamos os doentes, os atores para serem doentes, somos nós que preparamos as entrevistas que os atores representam, as histórias clínicas que os atores adotam, como sendo o seu papel e somos nós que preparamos a estrutura das aulas práticas e o que é que é feito e realizado em cada aula...” (DB). Por seu turno, as posições expressas pelos estudantes certificam esta ideia: “...A componente hospitalar ajudou a consolidar e a mecanizar determinados raciocínios e pensamentos mas que (...) o meu dia-a-dia no Hospital, não foi refletido no exato. Portanto, eu sei que aprendi e sei que eu aprendi imensas competências clínicas, enquanto clínico, tenho a certeza que sim” (EA); “Eu também acho que as principais determinantes foram, na parte teórica, o tempo que nós de facto tínhamos, para poder estudar e, na parte prática, achei que os laboratórios, aqui, foram extremamente úteis...” (EB), sendo que um dos estudantes acrescentou um outro aspeto: “...O componente mais importante na aprendizagem foi a motivação porque este último módulo, para mim, tem muito mais a ver com aquilo que gosto e espero do curso de Medicina, era muito mais ligado à clínica, ligado ao paciente, à parte prática...”; “...Aquilo que eu consegui aprender, se calhar, foi muito maior e acho que se deveu muito à minha motivação pela matéria e pela área, em si” (EC).

Relativamente às dificuldades, os estudantes evidenciam a gestão do tempo e a subjetividade dos tutores hospitalares: “...Este módulo, em particular, eu precisaria de despende um bocadinho mais de tempo para o estudo. Pronto, isso também se refletiu, um pouco, no *outcome* final...” (EA); “...A tutora que eu tive no Hospital quase não nos acompanhava, portanto, tudo o que eu aprendi da prática era aqui na Escola, nos laboratórios” (EB).

Perante as dificuldades dos estudantes, os docentes mostram disponibilidade durante e fora do período de aulas, para que os estudantes esclareçam as suas dúvidas e/ou superem as suas

dificuldades. Além disso, há uma preocupação em dar feedback, com o propósito de motivar e gerir as dificuldades dos estudantes. Esta ideia é reforçada pelo docente “...tentámos começar a (...) fazê-los raciocinar...”. Por outro lado, insistimos imenso para eles terem noção que o objetivo desta área, não é, ainda, chegar ao diagnóstico, nem chegar a resultados, é aprender a registrar e obter dados (...), é mais um trabalho de conscientização (...), fazê-los perceber que o curso são seis anos, eles estão no final do terceiro, têm mais o quarto, o quinto e o sexto para essa tarefa...”; “...Julgo que lhes dificulta bastante e (...) gera algum *stress*, alguma ansiedade (...) e gera-lhes muita confusão...” (DB).

Esta análise configura que os processos de ensino-aprendizagem na área das Ciências da Saúde se enquadram em três modelos: nos modelos de processamento de informação, na medida em que se privilegia a função cognitiva (Pacheco & Flores, 1999), em conhecimentos teóricos relevantes para posterior aplicação na prática; nos modelos pessoais, pois é visível um desenvolvimento individual do estudante, em que o principal responsável pelo seu percurso de aprendizagem é o estudante, sendo o docente o facilitar desse processo (Pacheco & Flores, 1999) e nos modelos condutistas, que se baseiam nos comportamentos, especificamente, em comportamentos e gestos clínicos “que os discentes assimilam no decurso de processo de ensino-aprendizagem” (Pacheco & Flores, 1999, p.164). Nesta lógica, os métodos de ensino-aprendizagem são centrados no docente, com a exposição e conceptualização teórica de conhecimentos; são centrados no estudante, em processos de autodescoberta, com participação ativa dos estudantes e são, ainda, baseados na experiência, no contato direto com o objeto de estudo (Pacheco & Flores, 1999) que, no caso específico, no laboratório de aptidões clínicas, em ambiente simulado, e no Hospital, em contexto real e tutorizado.

Em suma, as práticas de formação enquadram-se no modo de trabalho de tipo apropriativo (Lesne, 1984) pois o estudante é o principal responsável pelo seu percurso de aprendizagem e o docente o orientador desse processo, com recurso a métodos de trabalho em grupo.

4.1.3 Ambientes e Perspetivas do Processo de Avaliação na Área das Artes e Humanidades

Quadro 8 – Avaliação	
Categorias	Subcategorias
3. Avaliação	3.1 Instrumentos, Funções e Tipo de Avaliação
	3.2 Dificuldades no Processo de Avaliação

No curso de Licenciatura, na área das Artes e Humanidades, a função da avaliação é regular, pelo que se trata de uma avaliação formativa, que é desenvolvida ao longo do semestre letivo: “... ..É a avaliação contínua, faz parte do regulamento...” (DA); “...A principal coisa é (...) ver se, realmente, eles (...) conseguiram (...) assimilar e consolidar conhecimentos que já tinham e aprender os novos que eles transmitem. Eu acho que isso é importante (...), ver (...) essa tal progressão, não é, ao nível a que eu considero aprendizagem...” (DA).

Em relação aos instrumentos de avaliação, estes são estabelecidos pelo docente, sendo que também são “discutidos” com os estudantes, que têm pouca intervenção, apenas no acerto de percentagens sobre alguns instrumentos. Este facto foi confirmado pelo docente: “ A avaliação, não conseguimos discuti-la mas, por exemplo, sou capaz, aliás, fui capaz de lhes dar as notas (...) das apresentações orais e deixo que haja uma margem de negociação. Nos testes, normalmente, não, não entrego um teste. Aquilo que permite haver uma certa negociação é na avaliação da apresentação oral porque aí, eles também se confrontam com os outros...” (DA). Portanto, na maior parte do tempo, há uma grande intervenção pelo docente e uma pequena intervenção pelos estudantes, pois os instrumentos de avaliação usados são os testes (um no início e outro praticamente a fim do semestre), a apresentação de um trabalho temático, a realização de trabalhos de casa, a participação e a assiduidade. Todos estes elementos são tidos em conta para a avaliação final dos estudantes: “[Tento] avaliar, dentro de todos os parâmetros que eu tenho, não é, que considero e de acordo com a metodologia de avaliação que combinei com os alunos (...), focar-me (...) dentro destas competências (...), avaliá-los em todas elas, no *writing*, com dois testes principais e, depois, com trabalhos que fazem na aula ou em casa e (...) com a apresentação oral...” (DA).

No que se refere às dificuldades no processo de avaliação, verifica-se que o docente sente dificuldades em avaliar os estudantes porque: “Embora (...) tenha (...) valores que são muito, digamos, objetivos (...), depois, vem a minha subjetividade”. “...No fundo, tenho uma

preocupação grande em (...) pensar, portanto, em todos os pormenores...”. “...Eu levo essas coisas todas em conta, de uma forma geral, não é, não consigo ser completamente objetiva...”; “Preocupa-me imenso as notas (...). Fiz uma análise e pensei «será que eu passei a informação erradamente?» (...) provavelmente não porque realmente, se eu falei vinte minutos, escrevi coisas no quadro, eles tinham de ter tomado nota”. “No início, questionei-me muito «porquê?», se o teste não foi um bocadinho difícil demais, ou não, se, realmente, não é, a culpa foi minha (...) e analiso”. “...Porque é que eles não estudaram mais um bocadinho? o que é que se passa?, portanto, até (...) dei uma aula de revisão enorme, de duas horas, tivemos a ver tudo, respondi às perguntas deles todos, portanto, não (...) percebo o que aconteceu e interrogo-me muito sobre isso...” (DA). Contudo, constata-se que o docente faz uma autorreflexão sobre o processo avaliativo, com o intuito de melhorar as suas práticas.

Quadro 9 – Ambiente de Sala de Aula	
Categorias	Subcategorias
4. Ambiente de Sala de Aula	4.1 Relação/Interação Docente e Estudantes
	4.2 Clima de Sala de Aula

No que diz respeito à relação/interação docente e estudante, durante o processo de formação-avaliação, foi possível perceber uma relação de proximidade entre o docente e os estudantes, numa turma pequena, características próprias e com espírito de competitividade entre si. Confrontada com esta questão, o docente referiu que: “...De uma forma geral, acho que tenho uma boa relação [com os alunos] e estou quase sempre disponível para eles, que até exagero um bocadinho”; “De qualquer maneira (...), acho que deve haver sempre uma distanciazinha, que eu tento que ela (...) continue a existir, não é, portanto, não ponho completamente ao nível deles mas sou capaz, também, de pensar os problemas que eles têm, como alunos e como é que eles queriam que o professor fosse, em relação a eles. “Estou sempre rodeada de alunos (...) é verdade” (DA).

Em linhas gerais, o processo de formação-avaliação desenvolveu-se num ambiente de proximidade, num clima formal e informal, à mistura: “Há um ambiente de proximidade e de interatividade, mantendo um certo grau de formalidade, não diria formal (...) mas, também, não é completamente informal...”. “...Eu acho que há (...) um meio-termo (...), não sei se, às vezes, eu sou um bocadinho informal, com uma brincadeira, com um bocadinho de humor, na sala de aula, que isso faz parte...”(DA).

Neste sentido, podemos concluir que as práticas de avaliação incidiram numa modalidade de avaliação formativa pois tem como objetivo regular a aprendizagem pois, por um lado, informa o docente sobre como essa aprendizagem se processa e, por outro, orienta o estudante sobre o seu percurso de aprendizagem (Hadji, 1994). Portanto, a avaliação enquadra-se no modelo de “gestão” (Bonniol & Vial, 2001), pois procura-se gerir e adaptar os conhecimentos dos estudantes, refletir sobre dificuldades e estratégias que respondam e melhorem o funcionamento do processo de avaliação.

4.1.4 Ambientes e Perspetivas do Processo de Avaliação na Área das Ciências da Saúde

Quadro 8 – Avaliação	
Categorias	Subcategorias
3. Avaliação	3.1 Instrumentos, Funções e Tipo de Avaliação
	3.2 Dificuldades no Processo de Avaliação

No curso de Mestrado Integrado, na área das Ciências da Saúde, a avaliação tem como função regular e certificar, isto é, é uma avaliação contínua e sumativa, pois desenvolve-se em diferentes momentos e num momento final. Para fundamentar este facto, o docente afirma que: “Eu acho que a avaliação deve ser realizada em cada momento que estamos com os alunos, uma avaliação individual (...) para aferir a prestação do aluno em cada momento mas tem, necessariamente, que ter uma componente final, uma componente de exame, uma componente onde eles prestam provas daquilo que aprenderam (...), demonstram que são capazes, ou não...” (DB). Quando questionados sobre isto, os estudantes referem que a avaliação é um momento relevante pois é uma forma de regularam os seus conhecimentos: “...porque é nesse momento em que nós damos prova daquilo que valem e é, nesse momento, que nós vemos se estamos...quer dizer, que os outros sabem se nós estamos preparados ou não para continuar...”(EB); “Nós temos as pautas do exame e temos a fórmula. Nós colocamos a nossa nota na fórmula e dá direitinha a nota que vamos ter no final...” (EB); “...aquele momento de avaliação permite também estruturar o estudo, permite ir tentar cumprir objetivos e, portanto, permite também de certa forma organizar o modo de aprendizagem e o modo de conhecimento e a forma como vamos adquirindo as coisas...”. (EC). Esta ideia corrobora a perspetiva do docente, quando afirma que: “O facto de existir uma avaliação é, digamos, uma forma de fazer a

peessoa estudar e tentar aprender porque se não houvesse avaliação, se calhar, o empenho era outro, a tentativa de aprendizagem, a noção, a noção de que temos de prestar provas, que temos de mostrar aquilo que sabemos, num exame, obriga-nos a estudar e a prepararmos”(DB).

Os instrumentos de avaliação que integram o processo de avaliação, de um modo geral, são regulados, a partir de um exame teórico, que pretende testar os conhecimentos teóricos dos estudantes; através da avaliação do tutor hospitalar, sobre o desempenho dos estudantes nas residências clínicas; da avaliação dos docentes envolvidos no módulo da unidade curricular, sobre o desempenho dos estudantes nas aulas e de um exame prático final, que tem como objetivo a demonstração prática do conhecimento teórico. Sobre este aspeto, o docente refere: “Há uma avaliação teórica, há um exame teórico, perguntas de escolha múltipla, que eles realizam em simultâneo numa sala de informática. Então, essa é a avaliação teórica, de conhecimentos puramente teóricos”; “Além disso, há uma avaliação prática, então, o peso que é dado pela nota que o tutor hospitalar dá (...), foi avaliando, ao longo do tempo, enquanto teve o grupo de alunos com ele, foi avaliando a perceção que tem da capacidade, do estudo e da preparação que o aluno teve para estar no hospital, a desempenhar aquilo que tem que fazer; “...Há (...) uma avaliação nossa, monitores, cá, da prestação deles nas aulas...”; “... Depois, a avaliação de exame prático final, que é um exame extenso, um exame bastante preparado, bastante elaborado, requer muitos recursos (...), que os alunos têm de prestar prova e têm de passar”(DB).

Todos estes elementos são tidos em conta para a avaliação dos estudantes, sendo um aspeto realçado por um dos estudantes: “A avaliação versa sobre diversas componentes e isso também é importante (...) um exame corre mal mas, na mesma, consegue tirar uma boa avaliação da parte das suas competências, a nível hospitalar, da competência prática, do exame prático...”(EB).

No processo de avaliação, os intervenientes essenciais são os docentes, sendo que os estudantes apenas têm a possibilidade de discutir alguns aspetos. Relativamente a isto, um dos estudantes clarifica: “temos possibilidade de discutir o exame mas não é a nota é (...) sai a pauta, nós temos a nossa nota e temos de achar (...) ou se nós acharmos que determinada pergunta está mal feita, mal estruturada ou que cabia mais de uma resposta correta, nós temos a possibilidade, na revisão de exame, de recorrer dessa pergunta, pedir para anular ou para

trocar a resposta certa e é a única facilidade que temos de alterar a nota”; “Não há negociações (...) é o que está...dá 9,4 é 9,4 lamentamos” (EB).

No que diz respeito às dificuldades no processo de avaliação, pelo teor dos discursos, é possível verificar que o exame prático final é uma das dificuldades mais sentidas, que pelo docente, quer pelos estudantes. O docente referiu: “Eu acho que uma das grandes dificuldades que se sente ao tentar avaliar estudantes é adequar o que é que vamos dar valor (...), o que é que vamos avaliar...”; “...esta seleção das prioridades, eu acho que é o mais complicado. E, depois, adequar (...) o estilo do exame, do exame final, do exame prático final, à matéria dada e aquilo que pretende dar”; “...Definir prioridades e de atribuir pesos, etc., escolher a metodologia de avaliação (...), nem sempre é fácil...” (DB). Por seu turno, um dos estudantes, quando questionado sobre este aspeto, referiu que a estrutura do exame deveria ser repensada, com um discurso algo bastante incisivo: “Apesar de ser um exame muito bom e está muito bem organizado, eu acho que ele podia ser reformulado...”; “Aquilo é uma pressão, é uma corrida que são 15 minutos que passam (...) parece que não, mas uma pessoa chega ao fim do terceiro doente, já está a ver estrelas... eu saí de lá, nunca pensei que aquilo fosse acabar assim mas quando saí de lá, eu senti que tinha levado porrada”; “É a mesma coisa muito repetida em tão pouco tempo, confundo imenso, eu senti isso...”(EB).

Além disso, um dos estudantes reconheceu a importância do feedback: “...O momento de avaliação é bom para termos o *feedback* daquilo que realmente estamos capazes de fazer e aquilo que ainda, se calhar, temos de melhorar...”(EC). Ainda sobre o *feedback*, o estudante acrescentou que: “Há sempre, em geral, no final unidade curricular, uma avaliação e, às vezes, em algumas, costumam fazer mesmo uma reunião com os alunos e o coordenador da área para discutir alguns problemas que a cadeira teve ou alguns aspetos positivos”(EC).

Ainda sobre as dificuldades do processo de avaliação, foi constatado que, com o objetivo de corrigir e melhorar o desenvolvimento do processo formativo-avaliação, é realizada uma análise sobre esse processo, através de um estudo longitudinal. O docente clarifica-nos sobre esta análise: “...Da forma como avaliamos, obtemos muitos dados (...) quantificáveis (...) e possíveis de analisar e pensar que nós fazemos essa análise e *à posteriori*, naturalmente, depois, no início do ano letivo seguinte (...) pegamos nos dados (...) que foram obtidos da avaliação e quantificamos e fazemos gráficos e trabalhamos e correlacionamos, para tentar perceber o que é que correu bem e o que é que correu mal, o que é que está a falhar, o que está a correr...”. “Este ano, pelo menos, fizemos mal o ensino disto porque a média baixa, no geral, os alunos

têm (...) uma má prestação, portanto, para o ano, temos de dar mais atenção em relação a isso. Portanto, é uma análise que fazemos” (DB).

Em geral, podemos dizer que há uma preocupação pelos docentes em dar *feedback* aos estudantes, para os orientar e os consciencializar sobre as suas dificuldades de aprendizagem e de refletir e melhorar as suas práticas no processo de formação-avaliação.

Quadro 9 – Ambiente de Sala de Aula	
Categorias	Subcategorias
4. Ambiente de Sala de Aula	4.1 Relação/Interação Docente e Estudantes
	4.2 Clima de Sala de Aula

Relativamente à relação/interação docente e estudantes, foi possível verificar uma relação de proximidade entre os docentes e estudantes, numa turma com uma certa heterogeneidade de relações entre os diferentes estudantes, num clima de sala de aula próximo, agradável, informal, mas onde todas as regras “formais” são cumpridas, que foi expresso pelo docente desta forma: “Um ambiente informal que permite um trabalho engraçado. Acho que é um ambiente interessante, no geral, acho que sim e acho que, no geral, aos alunos, agrada-lhes esta forma e a nós também acaba por nos agradar” (DB), e pelos estudantes: “Sim, principalmente os [docentes] daqui da Escola. Existe uma relação mesmo muito aberta entre alunos e os professores de cá da Escola” (EB); “...são professores acessíveis (...) estão sempre abertos a que nós possamos contactá-los para questões e assim”(EC); “De vez em quando, há umas aulas mais barulhentas (...),outras são mais calmas, também depende, às vezes, do tema, depende do professor”(EA); “É um bom ambiente, normal, agradável” (EB, EC).

O dispositivo de avaliação descrito revela que o processo de avaliação no curso de Mestrado da área das Ciências da Saúde tem a função de regular e de certificar conhecimento. Por um lado, a avaliação é realizada em diferentes momentos, com diferentes instrumentos, procurando uma regulação das aprendizagens, informando o docente sobre como essa aprendizagem se processa e de orientar o estudante sobre o seu percurso de aprendizagem, com uma vinculada função pedagógica (Hadji, 1994). Por outro, a avaliação é feita no final do processo de formação que, neste caso, através de um exame prático final, que se apresenta como um “estádio terminal” do processo de formação (Pacheco, 2001, p.134). Portanto, é um momento em que se realiza um balanço, sendo a soma de vários momentos de avaliação (Hadji, 1994), tendo em conta um conjunto de indicadores, comportamentos, atitudes, certificado com uma *checklist*.

Por tudo isto, concluímos que o processo e as práticas de avaliação correspondem a um modelo de “avaliação medida” (Bonniol & Vial, 2001) pois o processo de ensino-aprendizagem é baseado na gestão, no controlo dos conhecimentos teóricos e teórico-práticos dos estudantes. Acresce que os instrumentos de avaliação são utilizados para “medir”, ou seja, situar numa escala de valor as aprendizagens, os gestos e as atitudes clínicas dos estudantes, através do exame prático final, a partir de uma lista constituída por itens e escalas.

4.2 Relação entre o Processo de Formação e de Avaliação das Aprendizagens

Após a descrição dos ambientes e perspetivas dos processos de formação e de avaliação desenvolvidos nos cursos de Licenciatura e de Mestrado Integrado, nas áreas das Artes e Humanidades e das Ciências da Saúde, consideramos relevante apresentar algumas reflexões que emergem dos referidos processos.

A formação e a avaliação devem ser encaradas numa perspetiva integrada, numa lógica de continuidade. Esta perspetiva pressupõe que sejam desenvolvidas ações pedagógicas que proporcionem aos estudantes momentos e oportunidades de aprendizagem, que vão além da habitual sala de aula, que se focalizem em “tarefas autênticas, que são aquelas que possuem relevância e utilidade ni mundo real, que se integram no currículo e que oferecem níveis apropriados de complexidade” (Alves, 2004, p.131), com recurso a modos e estratégias de formação-avaliação colaborativas.

Para isso, é fundamental que os docentes assumam uma postura ativa, no sentido de se formarem ou se “atualizarem” sobre a avaliação pois “o pouco conhecimento e a não aplicação dos textos que a envolvem, o uso débil dos novos utensílios – embora variados e de qualidade – e dos resultados das avaliações revelam a dificuldade da tarefa” (Alves, 2004, p.132), podendo, conseqüentemente, refletir-se no processo formativo, comprometendo as aprendizagens dos estudantes.

Em suma, a avaliação aparece como um “elemento essencial de construção e de conhecimento...” sobre o processo de formação dos estudantes (Alves, 2004, p.11), que implica um trabalho conjunto dos agentes educativos “...principalmente quando se pressupõe que ela existe para melhorar o desempenho dos alunos e, subseqüentemente, para promover o seu sucesso” (Alves, 2004, p.12).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste ponto, procuramos refletir sobre os resultados obtidos na investigação e implicação dos mesmos e evidenciar o impacto do estágio, ao nível pessoal, ao nível institucional e ao nível de conhecimento na área de especialização.

O objetivo principal deste Relatório de Estágio foi descrever, analisar e interpretar práticas de formação e de avaliação desenvolvidas em dois cursos, na Universidade do Minho. Para tal, o público-alvo da investigação foi constituído por docentes e estudantes do ensino superior, que lecionavam e frequentavam o 3º ano, do 1º ciclo de estudos, no ano letivo de 2011/2012. Tendo em conta o objeto de estudo, adotamos o paradigma qualitativo (construtivista) pois reveste-se de características que o tornam adequado para abordar questões e práticas educativas, onde foram realizadas observação de aulas e entrevistas semiestruturadas e de *focus group*, nos cursos de Licenciatura e de Mestrado, nas áreas das Artes e Humanidades e Ciências da Saúde.

Através da análise dos resultados obtidos na investigação, foi possível destacar algumas perspetivas e reflexões, que apresentamos nas linhas seguintes.

Partindo da observação de aulas e das perspetivas dos docentes e dos estudantes sobre os processos de formação e de avaliação, dos cursos de Licenciatura e de Mestrado Integrado, nas áreas das Artes e Humanidades e das Ciências da Saúde, verificamos que as lógicas e as dinâmicas de funcionamento apresentam características distintas.

No que diz respeito ao curso de Licenciatura, da área das Artes e Humanidades, o processo de formação, de ensino-aprendizagem configura um modelo de processamento de informação pois privilegia a função cognitiva, a capacidade de processamento de informação, em que o currículo está centrado no conteúdo (Pacheco & Flores, 1999), apresentando métodos centrados no docente, pois são baseados essencialmente em métodos expositivos e na conceptualização da aprendizagem e de determinados conteúdos (Pacheco & Flores, 1999). Configura, assim, práticas de formação enquadradas no modo de trabalho pedagógico de tipo iniciativo (Lesne, 1984a) porque procura a transmissão de conhecimentos, situado no docente, que recorre a métodos ativos e passivos, simultaneamente.

Relativamente ao curso de Mestrado Integrado, na área das Ciências da Saúde, o processo de formação, ensino-aprendizagem, enquadra-se em três modelos: nos modelos de processamento de informação, na medida em que privilegia a função cognitiva (Pacheco & Flores, 1999), em

conhecimentos teóricos, relevantes para posterior aplicação na prática; nos modelos pessoais, pois é visível um desenvolvimento individual do estudante, em que o principal responsável pelo seu percurso de aprendizagem é o estudante, sendo o docente o facilitar desse processo (Pacheco & Flores, 1999) e, também, nos modelos condutistas, que se baseiam nos comportamentos, especificamente, em comportamentos e gestos clínicos “que os discentes assimilam no decurso de processo de ensino-aprendizagem” (Pacheco & Flores, 1999, p.164). Nesta lógica, os métodos de ensino-aprendizagem são centrados no docente, com a exposição e conceptualização teórica de conhecimentos, são centrados no estudante, em processos de autodescoberta, com participação ativa dos estudantes e, ainda, baseados na experiência, no contato direto com o objeto de estudo (Pacheco & Flores, 1999) que, neste caso específico, é o laboratório de aptidões clínicas, em ambiente simulado, e no Hospital, em contexto real e tutorizado. Em suma, as práticas de formação enquadram-se no modo de trabalho de tipo apropriativo (Lesne, 1984a) pois o estudante é o principal responsável pelo seu percurso de aprendizagem e o docente o orientador desse processo, com recurso a métodos de trabalho em grupo.

Em relação ao processo de avaliação no curso de Licenciatura, da área das Artes e Humanidades, concluímos que as práticas de avaliação incidem numa modalidade de avaliação formativa pois tem como objetivo regular a aprendizagem pois, por um lado, informa o docente sobre como essa aprendizagem se processa e, por outro, orienta o estudante sobre o seu percurso de aprendizagem (Hadji, 1994). Portanto, a avaliação enquadra-se no modelo de “gestão” (Bonniol & Vial, 2001) porque procura gerir e adaptar os conhecimentos dos estudantes, refletir sobre dificuldades e estratégias que respondam e melhorem o funcionamento do processo de avaliação.

No que concerne ao processo de avaliação no curso de Mestrado Integrado, da área das Ciências da Saúde, verificamos que a avaliação tem a função de regular e de certificar conhecimentos. Por um lado, a avaliação é realizada em diferentes momentos, com diferentes instrumentos, procurando uma regulação das aprendizagens, informando o docente sobre como essa aprendizagem se processa e de orientar o estudante sobre o seu percurso de aprendizagem, com uma vincada função pedagógica (Hadji, 1994). Por outro, a avaliação é feita no final do processo de formação, neste caso, através de um exame prático final, que se apresenta como um “estádio terminal” do processo de formação (Pacheco, 2001, p.134). Portanto, é um momento em que se realiza um balanço, sendo a soma de vários momentos de

avaliação (Hadji, 1994), tendo em conta um conjunto de indicadores, comportamentos, atitudes, certificado com uma *checklist*. Por tudo isto, concluímos que o processo e as práticas de avaliação correspondem a um modelo de “avaliação medida” (Bonniol & Vial, 2001) pois o processo de ensino-aprendizagem é baseado na gestão, no controlo dos conhecimentos teóricos e teórico-práticos dos estudantes. Acresce que os instrumentos de avaliação são utilizados para “medir”, ou seja, situar numa escala de valor as aprendizagens, os gestos e as atitudes clínicas dos estudantes, através do exame prático final, a partir de uma lista constituída por itens e escalas.

Como se pode verificar, os resultados apontam para dois ambientes/processos de formação e dois ambientes/processos de avaliação: por um lado, a área das Artes e Humanidades, revela uma perspetiva tradicional da formação, centrada no docente e “pensada em função dos conteúdos (...), numa lógica de transmissão” (Altet, 1999, p.13) e numa perspetiva objetivista ou técnica da avaliação, associada a objetivos e a fins a atingir (Rodrigues, 2002); por outro, a área das Ciências da Saúde, que evidencia uma perspetiva centrada no estudante, “na actividade do aluno na lógica própria das aprendizagens” (Altet, 1999, p.13), numa perspetiva subjetivista ou prática da avaliação (Rodrigues, 2002), onde se destaca o estudante e a sua aprendizagem.

Perante estes cenários, emergiram algumas implicações e reflexões.

Em primeiro lugar, a formação em contexto de ensino superior é um campo com uma “paisagem extremamente complexa e cheia de aparências falsas” (Lesne, 1984a, p.15). Portanto, não há receitas para “...conceber e praticar a formação (...) não há verdade eterna e universal, nem saber pedagógico constituído ...”. Lesne (1984, p.18) Porém, estamos perante modificações e exigências individuais, sociais e educativas (emergidas com o Processo de Bolonha), que requerem uma ação formativa “polivalente, flexível e centrada na adaptação a situações diversas e na resolução de problemas (...) procura-se um tipo de formação que permita o desenvolvimento geral da pessoa, que potencia o seu crescimento e capacidade de compromisso social e ético” (Zabalza, 2002, p.115). Além disso, a educação informal, ou seja, outros contextos de formação, devem ser valorizados, pois oferecem um conjunto de possibilidades e oportunidades de formação ao estudante. Contudo, é preciso refletir sobre “propostas de formação, como os itinerários formativos e as metodologias de ensino-aprendizagem” (Zabalza, 2002, p.94).

Em segundo lugar, a formação e a avaliação devem ser encaradas numa perspetiva integrada, numa lógica de continuidade. A avaliação é um “elemento essencial de construção e de

conhecimento...” (Alves, 2004, p.11) sobre o processo de formação dos estudantes, que implica um trabalho conjunto dos agentes educativos, “...principalmente quando se pressupõe que ela existe para melhorar o desempenho dos alunos e, subseqüentemente, para promover o seu sucesso” (Alves, 2004, p. 12).

O facto de os estudantes, num dos cursos, evidenciar e referir a aquisição e desenvolvimento de competências, a partir de métodos mais ativos por parte do professor e, conseqüentemente, mais participativos por parte dos estudantes, poderá levar-nos a inferir que estes métodos serão vantajosos no Ensino Superior. Estes métodos traduzem uma perspetiva reguladora da aprendizagem e da avaliação, ressaltando que é possível (se não mesmo vantajoso) recorrer a diferentes instrumentos de avaliação das aprendizagens, sendo que cada um desempenha uma função distinta, que complementarizará o outro. Consideramos que este processo otimiza práticas de autoavaliação, com vantagens positivas para o estudante.

Para finalizar, importa referir o trabalho desenvolvido e as aprendizagens inerentes ao estágio, no CIEd, através do Projeto AVENA, conjuntamente com a coordenadora e a equipa de investigação da Universidade do Minho, assim como os restantes elementos que integram o Projeto.

Ao nível pessoal, permitiu o desenvolvimento de diversas competências de investigação e a construção de aprendizagens na área da formação, trabalho e recursos humanos, em particular, na avaliação da formação, através da partilha (presencial e virtual) de conhecimentos, perspetivas, comentários, informação e documentos. Neste contexto, foi possível criar momentos de desconstrução e de construção de aprendizagens, importantes para o meu crescimento profissional e académico.

Ao nível institucional, penso que conseguimos, com todo o meu empenho e dedicação, dar um pequeno contributo para a promoção da investigação científica, na área da educação, no Centro de Investigação em Educação (CIEd) e, também, proporcionar uma reflexão teórica sobre os processos de formação e de avaliação no ensino superior.

Por tudo isto, fazemos um balanço bastante positivo de todo o trabalho desenvolvido no estágio e na investigação, sendo o presente Relatório de Estágio “fruto” desse processo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBARELLO, L., DIGNEFFE, F., HIERNAUX, J.P., MAROY, C., RUQUOY, D. & SAINT-GEORGES, P. (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- ALTET, M. (1999). *As Pedagogias da Aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget.
- ALVES, M. P. (2004). *Currículo e Avaliação: Uma Perspectiva Integrada*. Porto: Porto Editora.
- ALVES, M. P.; MORGADO, J. C; SÁ, S.O.; RODRIGUES, S. C. & LEMOS, A. R. (2012). Práticas Inovadoras no Ensino Superior. In Leite, C. & Zabalza, M. (coords.), *Atas do Congresso Iberoamericano de Docência Universitária*. Porto: FPCEUP, pp.959-972.
- BARBIER, J.-M. (1993). *Elaboração de Projectos de Acção e Planificação*. Porto: Porto Editora.
- BARDIN, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BERBAUM, J. (1993). *Aprendizagem e Formação*. Porto: Porto Editora.
- BIEMANS, H.; MAHDIZADEH, H. & MULDER, M. (2008). Determining Factors of the Use of E-Learning Environments by University Teachers. *Computers & Education*, V. 51 (1), 142-154.
- BRODIE, P. & IRVING, K. (2007). Assessment in Work-Based Learning: Investigating a Pedagogical Approach to Enhance Student Learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, V. 32 (1), 11-19.
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- BONNIOL, J.-J. & VIAL, M. (2001). *Modelos de Avaliação. Textos Fundamentais*. Porto Alegre: Artmed.
- CABRAL-CARDOSO, C., ESTÊVÃO, C., SILVA, P. (2006). *As Competências Transversais dos Diplomados do Ensino Superior: Perspectiva dos Empregadores e dos Diplomados*. Guimarães: TecMinho.
- CHAVES, M. (2010). *Pedagogia no Ensino Superior: Uma Proposta de Análise e de Autoavaliação*. Coimbra: Formasau.
- CLEMENT, Mieke; GILIS, Annelies; LAGA, Lies & PAUWELS, Paul (2008). Establishing a Competence Profile for the Role of Student-Centred Teachers in Higher Education in Belgium. *Research in Higher Education*, V. 49 (6), 531-554
- DRISCOLL, K. (2007). E-Portfolios. *SchoolArts: The Art Education Magazine for Teachers*, V.107 (2), 55.

- DE KETELE, J-M; CROS, D.; THOMAS, J.; CHASTRETTE, M. & METTELIN, P. (1994). *Guia do Formador*. Lisboa: Instituto Piaget.
- DE KETELE, J.-M. & ROEGIERS, X. (1999). *Metodologia da Recolha de Dados. Fundamentos dos Métodos de Observação, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- JOYCE, B. & WEIL, M. (1980). *Models of Teaching*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- LEITE, C. (2010) (org.). *Sentidos da Pedagogia no Ensino Superior*. Porto: Legis Editora.
- LESNE, M. (1984a). *Trabalho Pedagógico e Formação de Adultos: Elementos de Análise*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- LESNE, M. (1984b). *Lire les Pratiques de Formation d'Adultes*. Paris: Edilig.
- FERNANDES, S. (2010). *Aprendizagem Baseada em Projetos no Contexto do Ensino Superior: Avaliação de um Dispositivo Pedagógico no Ensino de Engenharia*. Braga: Universidade do Minho. (Tese de Doutoramento)
- FERREIRA, C. (2007). *A Avaliação no Quotidiano da Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- GUBA, E. & LINCOLN, Y. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln. *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage.
- ITURRA, R. (1986). Trabalho de Campo e Observação Participante. A. S. Silva & J.M. Pinto (orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento.
- JORBA, J. & SANMARTÍ, N. (2000). La Función Pedagógica de la Evaluación. In M. BALLESTER (coord.) *Evaluación como Ayuda al Aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- JOY, M. & SITTHIWORACHART, J. (2008). Computer Support of Effective Peer Assessment in an Undergraduate Programming Class. *Journal of Computer Assisted Learning*, V. 24 (3), 217-231
- MACHADO, E. A. (2007). *Avaliação e Participação. Um Estudo sobre o Papel dos Actores na Avaliação da Formação Contínua*. Braga: Universidade do Minho (Tese de Doutoramento).
- MAHONY, M. J. & POULOS, A. (2008). Effectiveness of Feedback: The Students' Perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, V. 33 (2), 143-154
- MORAES, R. (1999). Análise de Conteúdo. *Revista de Educação*, V. 22 (37), 7-32.
- HADJI, C. (1994). *A Avaliação, Regras do Jogo: Das Intenções aos Instrumentos*. Porto: Porto Editora.
- QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L.V. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

- RODRIGUES, P. (2002). *Avaliação da Formação pelos Participantes em Entrevistas de Investigação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- RUÉ, J. (2007). *Enseñar en la Universidad: El EEES como Reto para la Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- PARDAL, L. A. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- PACHECO, J. (2001). *Currículo: Teorias e Praxis*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. A. & FLORES, M. A. (1999). Estratégias. In J. A. PACHECO (org.) *Componentes do Processo de Desenvolvimento do Currículo*. Braga: Livraria Minho.
- PERRENOUD, P. (1999). *Avaliação: Da Excelência à Regulação das Aprendizagens. Entre Duas Lógicas*. Porto Alegre: Artmed.
- PLANAS, J. (2010). Educación y Mercado de Trabajo en la Globalización, In Francisco Palomares, *Sociología de la Educación*. Madrid: Pearson.
- RANDOLPH, A. W. & POSNER, B. Z. (1988). *Planeamento e Gestão de Projectos*. Lisboa: Editorial Presença.
- RUSSEL, J.; SWINGLEHURST, D. & GREENHALGH, T. (2006). Using the Online Environment in Assessment for Learning: A Case-Study of a Web-Based Course in Primary Care. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, V. 31 (4), 465-478.
- SILVA, E. (1999). *Olhares sobre a Formação: Concepções, Práticas e Paradoxos*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Texto policopiado).
- SILVA, E. (2010). *As Metodologias Qualitativas na Investigação em Educação*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação (Texto policopiado).
- VEIGA, S., J., SANTOS, S. & COSTA, A. (2002). *Ensino Superior: Uma Visão para a Próxima Década*. Lisboa: Gradiva.
- WANG, S-L & WU, P- (2008). The Role of Feedback and Self-Efficacy on Web-Based Learning: The Social Cognitive Perspective. *Computers & Education*, V. 51 (4), 1589-1598.
- ZABALZA, M. (2002). *La Enseñanza Universitaria: El Escenario e sus Protagonistas*. Madrid: Narcea.

Legislação

Decreto-Lei nº42/2005 de 22 de fevereiro, sobre Princípios Reguladores de Instrumentos para a Criação do Espaço Europeu de Ensino Superior.

Decreto-Lei nº74/2006 de 24 de março, sobre Graus Académicos e Diplomas do Ensino Superior.

Outros Documentos Consultados

A Avaliação do Desenvolvimento Socioeconómico, Manual Técnico II: Métodos e Técnicas. A Recolha de Dados: *Focus Groups* (Grupos de Discussão), disponível em http://www.observatorio.pt/item1.php?lang=0&id_channel=16&id_page=548, acedido a 29 de agosto de 2012.

Declaração de Sourbonne (1998), disponível em http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/SORBONNE_DECLARATION1.pdf, acedido a 14 de maio de 2012.

Declaração De Bolonha (1999), disponível em http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/BOLOGNA_DECLARATION1.pdf, acedido a 25 de maio de 2012.

Comunicado de Praga (2001), disponível em http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/PRAGUE_COMMUNIQUE.pdf, acedido a 25 de maio de 2012.

Comunicado de Berlim (2003), disponível em http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/Berlin_Communique1.pdf, acedido a 29 de maio de 2012.

Comunicado de Bergen (2005), disponível em http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/050520_Bergen_Communique1.pdf, acedido a 29 de maio de 2012.

Comunicado de Londres (2007), disponível em http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/London_Communique18May2007.pdf, acedido a 29 de maio de 2012.

Comunicado de Leuven (2009), disponível em http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique%C3%A9_April_2009.pdf, acedido a 29 de maio de 2012.

Declaração de Budapeste-Viena (2010), disponível em http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/Bologna/2010_conference/documents/Budapest-Vienna_Declaration.pdf, acedido a 29 de maio de 2012.

Regulamento do CIEd, disponível em

<http://www.cied.uminho.pt/uploads/Regulamento%20CIEd%20%202011.pdf>, acedido a 30 de março de 2012.

Regulamento sobre Inscrições e Passagem de Ano (RIAPA), disponível em alunos.uminho.pt, acedido a 25 de maio de 2012.

PRONACI - Programa Nacional de Qualificação de Chefias Intermédias (2002). Avaliação da Formação na Empresa, disponível em

http://pme.aeportugal.pt/Aplicacoes/Documentos/Uploads/2004-10-15_16-45-18_Logistica.pdf, acedido a 16 de novembro de 2012.

Websites

www.cied.uminho.pt, acedido a 16 de novembro de 2011.

www.dges.mctes.pt, acedido a 29 de maio de 2012.

<http://europa.eu/>, acedido a 11 de junho de 2012.

