

## As Aprendizagens e as Práticas de Ensino e de Avaliação Um Eixo Crucial para a Qualidade no Ensino Superior

António Borralho (amab@uevora.pt)

*Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora*

### 1. Introdução

A Declaração de Bolonha desencadeou vastas reformas nas instituições do ensino superior tanto a nível **organizativo** como **estrutural**, que deveriam ter implicações no processo de ensino, aprendizagem e avaliação, ao enfatizarem a tutoria universitária, pois envolvem a personalização desses processos e arrastam a opção por uma via de aprendizagem autónoma e cooperativa por parte dos estudantes. O papel do professor deveria ser o de orientador do processo de aprendizagem e facilitador da aquisição e desenvolvimento de competências básicas e profissionais nos estudantes, incrementando a sua autonomia, pensamento crítico e a reflexão sobre o seu próprio processo de aprendizagem (Zabalza, 2002).

Este paradigma implica, necessariamente, que os docentes universitários se desloquem do pólo do ensino para o pólo da aprendizagem e que se preocupem não apenas com o ensinar mas, sobretudo, com o fazer aprender. É necessário, por conseguinte, adaptar a organização, a planificação e os métodos de ensino e de avaliação aos diferentes modos e estilos de aprendizagem dos estudantes e aos seus diversos interesses, motivações, capacidades e expectativas. Vários estudos (Patrícia Albergaria-Almeida, José Teixeira-Dias, Mariana Martinho, & Chinthaka Balasooriya, 2011; Aliko Thomas, Alenoush Saroyan, & W. Dale

Dauphinee, 2011) indicam que a utilização de métodos de trabalho assentes na mediação, participação e colaboração produzem impactos positivos na aprendizagem com resultados evidentes no rendimento académico. O desenvolvimento destas competências nos estudantes implica novas competências profissionais que obrigam a repensar as políticas de formação dos docentes do ensino superior.

## **2. Questões organizativas atuais do ensino superior**

Bolonha representa o empenhamento de diversos países europeus na construção de um espaço comum de ensino superior tendo em vista a qualidade, mobilidade e a comparabilidade de graus académicos e formações. Esta declaração impõe um novo sentido estratégico ao ensino superior, um novo (outro) paradigma da educação que exige mudanças na cultura académica, na conceção da função docente, nas atitudes e práticas dos docentes - trata-se de um novo olhar sobre o ensino, a aprendizagem, os ambientes de aprendizagem e a avaliação das aprendizagens.

A adequação dos planos de estudos à nova estrutura de ciclos vai muito para além da eliminação ou criação de unidades curriculares, está em causa uma profunda reorganização pedagógica no sentido de uma maior flexibilidade curricular, uma distinta organização do trabalho docente e discente, a adopção de esquemas de apoio tutorial, novas formas de avaliação pedagógica e novos calendários e **processos de avaliação**. A Lei n.º 38/2007, de 16 de Agosto que aprovou o regime jurídico da avaliação do ensino superior, aponta neste sentido ao estabelecer como um dos parâmetros de avaliação da qualidade o “ensino ministrado, nomeadamente o seu nível científico, as metodologias de ensino e de aprendizagem e os processos de avaliação dos estudantes” (artigo 4.º).

A adoção do sistema ECTS (European Credit Transfer System), que se focaliza no trabalho de aprendizagem do aluno, induz uma nova forma de organização do ensino centrada no estudante e colocando maior ênfase nos processos de aprendizagem. Assim, exige-se que o ensino assente numa pedagogia de transmissão de conhecimentos, dê lugar ao ensino assente numa pedagogia de construção de conhecimentos. Como referem Ibarra e Rodríguez (2010) “podemos afirmar que estamos a assistir à necessidade de transição de um paradigma onde a importância radica apenas no professor – que ensina–, para um novo (outro) paradigma em que o foco de atenção é o aluno, como sujeito ativo da sua própria aprendizagem, ou seja – que aprende” (p. 400) – Trata-se de uma tarefa exigente e complexa num contexto de massificação e heterogeneidade do corpo discente, em que a qualidade do ensino é um imperativo.

As universidades têm vindo a sofrer grandes modificações nos últimos vinte e cinco anos muito por força das mudanças sociais e económicas, criando pressões e tensões que não aconteciam no passado de forma tão evidente. A massificação, a heterogeneidade da população discente, novas culturas de qualidade, mudanças no mundo produtivo e do trabalho, internacionalização dos estudos superiores, novas orientações para a formação, redução de fundos, são alguns dos fatores que se têm repercutido na forma como as instituições de ensino superior organizam os seus recursos e estabelecem a oferta formativa. É neste contexto de transformações que as universidades têm de se reorganizar de forma a ajustar as ofertas formativas às múltiplas exigências do mundo atual, e a **renovarem as práticas docentes** no sentido da formação de cidadãos capazes de se integrarem e participarem em ambientes sociais e profissionais cada vez mais complexos e exigentes, numa lógica de *educação e formação ao longo da vida*.

As enormes pressões a que estão sujeitas as instituições de ensino superior, nomeadamente a exigência da qualidade das formações que realizam e a crescente competitividade, que não se restringe ao espaço nacional, tendem a impulsionar uma mudança nas políticas educativas. Cito “A situação actual exige que o ensino superior seja repensado no quadro de uma visão estratégica que imprima às instituições maior competitividade perante uma sociedade dominada pela economia do conhecimento” (José Veiga Simão, 2001, p.109). Na era da pós-modernidade a qualidade afirma-se como um imperativo estratégico para o sucesso competitivo das organizações e a sobrevivência das universidades passará a depender dos níveis de competência e qualidade atingidos nas duas dimensões que definem a sua missão, a **investigação** e o **ensino**.

Ainda que se viva numa conjuntura económica pouco favorável, não podemos ignorar as taxas de insucesso e de abandono no ensino superior (e.g., para uma dada *cohorte* as taxas de conclusão em alguns cursos são inferiores a 50%), pois constituem um importante indicador da qualidade do ensino. Por conseguinte, a qualidade do ensino é uma questão central nas políticas educativas do ensino superior que, nos últimos anos, tem vindo a ganhar importância, quer pelo impacto social que decorre do insucesso quer como resultado da avaliação dos cursos, fatores que apontam para uma necessidade de rever a política de formação dos docentes do ensino superior, em particular no que se refere à sua formação pedagógica. A este propósito, o Conselho Nacional de Educação (CNE, 2002) salienta que a falta de preparação pedagógica dos docentes do ensino superior condiciona a forma como as aulas e os currículos estão desenvolvidas, afetando negativamente o desempenho dos estudantes.

A «pós-modernidade» impõe reflexividade e realismo pedagógico, alicerçado em conhecimentos devidamente contextualizados na sociedade atual. Assim,

torna-se fundamental que as universidades, a bem da promoção de um ensino com qualidade, fomentem a discussão pedagógica e mesmo a discussão didático-metodológica nos seus docentes. Esta questão tem mais de uma década, mas pouco tem mudado, na universidade portuguesa parece continuar a faltar cito “uma política clara, assumida e mobilizadora da formação do pessoal docente no que à formação pedagógica diz respeito” (citação de Cachapuz, 2001, p. 57).

Enquanto a função docente estiver confinada, exclusivamente, à competência do conteúdo de leção e não for dado o tempo, a importância e a dedicação exigidas à dimensão didático-pedagógica, não será possível ter um ensino superior de qualidade. Por conseguinte, a sobrevivência das instituições de formação passará a depender dos níveis de competência e qualidade atingidos nas duas dimensões do ensino superior, a investigação e o ensino, “agora” centrado no aluno, sujeito ativo da sua aprendizagem.

### **3. Pensar o ensino e a avaliação a partir da aprendizagem**

Poderemos dizer que o método mais usual de ensino (ensino magistral) se tem traduzido na transmissão de conhecimentos e saberes profissionais de um professor que sabe para um aluno que não sabe e não conhece (de atitude passiva), seguido de uma avaliação que ateste se o estudante está ou não apto. (relato do estudo levado a cabo numa instituição do ensino superior da área da saúde: ensino bem planeado mas implementado de forma magistral, alunos mais passivos que intervenientes, uma avaliação consistente com o ensino onde a avaliação se reduz a uma ou mais provas).

Não serão muitos os professores do ensino superior que assumem que o seu compromisso como docentes seja o de fazer com que os alunos aprendam. Seja porque não desejam assumir tal responsabilidade ou por não se sentirem

habilitados para tal, concentram os seus esforços no polo do ensino (Zabalza, 2002).

A ideia de que as instituições de ensino superior são concebidas como instituições de ensino e não como organizações ou comunidades de aprendizagem tem caracterizado muito do percurso destas ao longo do tempo. Tendo em conta o estado atual do conhecimento psicopedagógico e didático, deixa de fazer sentido desligar os métodos de ensino dos processos postos em marcha para aprender, considerando que a aprendizagem é uma tarefa exclusiva do estudante e em que o docente pouco ou nada pode interferir.

Esta é, na verdade, uma visão reducionista da sua função pois ensino, aprendizagem e avaliação são hoje vistos como integrando um processo complexo em que intervêm muitos fatores e é dependente do contexto, das temáticas lecionadas e das características particulares dos alunos. Também é genericamente aceite que as práticas de avaliação devem contar com a participação ativa de todos os alunos e contribuir inequivocamente para a melhoria das suas aprendizagens (e.g., Fernandes, 2009). Porém, para que tal aconteça, é essencial que a avaliação esteja integrada nos processos de ensino e aprendizagem e que seja predominantemente de natureza formativa.

Um modelo centrado na aprendizagem vai focar-se mais nas competências e saberes que os alunos vão adquirindo ao longo do seu processo de formação. Este processo pressupõe metodologias de ensino que não se limitem à mera exposição de conteúdos, mas que se centrem em tarefas promotoras de aprendizagem onde o aluno seja chamado a participar, a debater, a colocar em uso o conhecimento em situações e problemas concretos – essas mesmas tarefas deverão ser pensadas/organizadas como de ensino, aprendizagem e de avaliação. A avaliação daqui decorrente terá então de ser mais abrangente e diversificada para dar resposta à complexidade e subjetividade.

A aprendizagem é então um processo ativo no qual os alunos constroem o seu próprio conhecimento interagindo com o conteúdo temático, transformando-o e discutindo-o com os colegas, professores, público, a fim de internalizar o significado e fazer conexões com o conhecimento existente. Neste processo, há evidências consideráveis de que o *feedback* (de qualidade) tem uma influência inquestionável que levam a uma melhor compreensão e a resultados de aprendizagem efetivos. O *feedback* constitui um elemento essencial do processo de avaliação pois fomenta a aprendizagem. No entanto, para este *feedback* ser efetivo tem de resultar de experiências de aprendizagem que forneçam evidência capaz de ajuizar sobre qual o passo seguinte que leva a mais aprendizagem (Black & Wiliam, 1998; Black & Harrison, 2004).

É assim fundamental encarar a avaliação e a aprendizagem como intimamente interrelacionadas, assumindo que a avaliação é uma parte integrante do processo de aprendizagem. Neste sentido, Earl (2003) apresenta três abordagens do conceito de avaliação: a avaliação *da* aprendizagem (*assessment of learning*), a avaliação *para a* aprendizagem (*assessment for learning*) e a avaliação *como* aprendizagem (*assessment as learning*). De uma forma geral, a avaliação predominante nas escolas, do ensino básico ao superior, é a *avaliação da aprendizagem*, em que a ênfase da avaliação é colocada nos produtos, com um carácter essencialmente sumativo, focada na valorização dos conteúdos e cujo objetivo é certificar as aprendizagens dos alunos no final do ano ou semestre.

Mudar a forma como a avaliação é implementada nas instituições tem de passar então por uma valorização da *avaliação para a aprendizagem* e da *avaliação como aprendizagem*. A *avaliação da aprendizagem* tem um papel a desempenhar quando se torna necessário tomar decisões que envolvem julgamentos sumativos ou quando os professores e os alunos têm que ver o resultado cumulativo do trabalho realizado, mas o foco deveria deslocar-se para

a avaliação que contribui para a aprendizagem dos estudantes, seja ela projetada para fornecer aos professores informações para modificar e diferenciar as atividades de ensino e aprendizagem, seja quando são os estudantes a monitorar a sua própria aprendizagem e a usar esse *feedback* para fazer ajustes, adaptações ou até grandes mudanças na forma de compreender.

A qualidade do *feedback* é um fator muito importante pois não se trata de uma mera indicação ao estudante do que ele fez bem ou mal mas o de o orientar em relação ao que fazer a seguir, para que possa melhorar o seu desempenho (William, 2009). A pesquisa sugere que o *feedback* pode ser reforçado pela utilização de instrumentos de avaliação, os quais podem ser grelhas, listas de verificação ou rubricas (Topping, 1998). A avaliação pelos pares é, neste contexto, uma modalidade que pode e deve ser incrementada, tanto mais que esta tende a ser mais precisa quando o seu objetivo declarado é formativo (melhoramento de um trabalho em andamento) em vez de sumativo (atribuindo um grau a um produto acabado).

Organizar o ensino de forma a colocar o estudante como centro do processo de aprendizagem e implementar modelos centrados na compreensão e no desenvolvimento de competências não é fácil, mas esta é uma condição subjacente aos princípios de Bolonha. São, na verdade, várias as investigações que nos indicam que os estudantes universitários continuam a demonstrar uma conceção reprodutiva da aprendizagem, utilizando uma abordagem superficial, caracterizada pela memorização de factos e ideias (Chaleta *et al.*, 2007; Quinn, 2009; Albergaria-Almeida *et al.*, 2011; Yonker, 2011, Fernandes *et al.*, 2012).

O importante trabalho de Black & William (1998) evidenciou três resultados que são de referência incontornável: a) as práticas sistemáticas de avaliação formativa melhoram muito as aprendizagens de todos os alunos; b) os alunos que mais beneficiam de tais práticas são os que revelam mais dificuldades; e c) os alunos que frequentam aulas em que a avaliação predominante é de natureza



formativa obtêm melhores resultados em exames e provas de avaliação externa do que os alunos que frequentam aulas em que a avaliação é essencialmente sumativa. Estes resultados são particularmente relevantes se tivermos em conta os elevados índices de reprovação e de abandono a que já fiz referência.

#### **4. Desafios à formação do docente universitário**

O principal desafio colocado ao docente universitário é talvez o de dar resposta adequada às reformas ocorridas na educação superior e orientar a sua docência para as aprendizagens. O papel do docente não pode alhear-se da importância do seu papel como formador e do impacto que tem no estudante enquanto aprendiz ao longo da vida.

A excelência do ensino e da aprendizagem no ensino superior é cada vez mais uma exigência dos vários setores da sociedade, sendo a competência pedagógica apresentada pelos seus docentes vista como um aspeto central da qualidade dos programas. Ainda assim, a indução de novos docentes universitários é gerida de muitas maneiras diferentes. As abordagens variam de acordo com a forma como é percebida a competência de ensino: como sendo conseguida através da experiência apenas ou necessitando de cursos formais. (Na Suécia, por exemplo, a partir de 2002, os docentes universitários, para obter cargos permanentes, têm de concluir um curso de formação de professores de carácter obrigatório. Esta não é, no entanto, uma situação generalizável, pois não é prática comum em muitos países. Rieg e Wilson (2009) referem, nesse sentido, que os novos docentes universitários americanos são frequentemente contratados sem qualquer experiência de ensino anterior ou formação pedagógica. Nos EUA existem, no entanto, programas de formação para professores principiantes, mas sem carácter obrigatório, o mesmo sucedendo no caso da Holanda. Portugal, Grécia e Itália não dispõem de quaisquer planos de apoio específicos para estes docentes (Perales *et al.*, 2002)).

Mas a profissão docente requer, de facto, uma sólida formação não apenas a nível dos conteúdos próprios das unidades curriculares que os docentes

lecionam, mas também a nível da sua didática. A convicção de que a formação deve ter esta dupla qualificação científica continua muito mais presente na teoria do que nas políticas ativas do ensino superior.

Um ensino mais centrado na aprendizagem dará necessariamente, segundo Zabalza (2002), mais importância às metodologias de ensino e de comunicação, à necessidade de ajustar a amplitude dos conteúdos às condições de tempo disponível, à atenção do tamanho das turmas e às características dos estudantes em formação. A incorporação das novas tecnologias, por seu lado, permite um maior acesso dos estudantes à autoaprendizagem, deixando aos docentes um espaço maior para atuarem como guias e facilitadores das suas aprendizagens. Como dizem Mansilla & Gardner (2008), a aprendizagem dos conteúdos pode aumentar temporariamente a informação de base dos estudantes, mas deixa-os mal preparados para lidar com a novidade.

A formação da docência no ensino superior implica, na verdade, uma combinação de esforços e de compromissos entre a instituição e os seus profissionais. Para se desenvolver a prática descrita considero, como Zabalza (2002, p. 178-179), que os pontos em concreto em que essa formação deve incidir deverão ser os seguintes:

1. Discutir planos de formação para a docência que especifiquem as prioridades, os responsáveis e os recursos para o seu desenvolvimento.
2. Criar e apoiar uma estrutura institucional encarregada de dinamizar esse plano de formação e de supervisionar e avaliar o seu desenvolvimento. Esta estrutura deveria incluir especialistas das áreas científicas (relacionado como conteúdo e relacionado com a didática), de forma a dar credibilidade à oferta formativa.
3. Estabelecer mecanismos de *feedback* sobre o funcionamento do ensino e do sistema universitário no seu conjunto.

4. Reconhecer a acreditação em docência e os méritos docentes como critérios de promoção profissional. Este reconhecimento pode ser colocado como exigência para aceder ao corpo de professores.

Um conjunto de medidas como este poderia ter efeitos positivos e contrariar o insucesso dos alunos e criar uma cultura de formação capaz de melhorar a qualidade do ensino, da aprendizagem e da avaliação nas nossas instituições.