



Departamento de Pedagogia e Educação

Mestrado em Ciências da Educação

Especialidade em Administração e Gestão Educacionais

***Aprendizagens no Ensino Superior: o que recordam os
alunos do último ano da Licenciatura em Ciências da
Educação da Universidade de Évora.***

Realizada por:

Ana Isabel dos Santos Ângelo

Orientadora:

Prof.^a Dr.^a Marília Evangelina Sota Favinha

Évora, Maio de 2013

Departamento de Pedagogia e Educação
Mestrado em Ciências da Educação
Especialidade em Administração e Gestão Educacionais

Título da dissertação:

***Aprendizagens no Ensino Superior: o que recordam os
alunos do último ano da Licenciatura em Ciências da
Educação da Universidade de Évora.***

Realizada por:

Ana Isabel dos Santos Ângelo

Orientadora:

Prof.^a Dr.^a Marília Evangelina Sota Favinha

Évora, Maio de 2013

À Carolina e ao Pedro, o maior tesouro do universo.

Agradecimentos

À minha orientadora, Professora Doutora Marília Favinha, pelas inúmeras oportunidades proporcionadas, apoio, orientação, rigor científico, pelo crescimento pessoal e profissional que me proporcionou e, sobretudo, pela compreensão e ajuda numa fase marcante e importante na minha vida.

Ao Pedrinho e à Carolina pelas horas “roubadas” para que este projecto se concretizasse.

Resumo

O presente estudo tem como temática a avaliação das aprendizagens e pretende responder à questão central “O que recordam os alunos no final da Licenciatura em Ciências da Educação?”, ou seja, pretendemos avaliar os aspetos decisivos no processo de ensino e aprendizagem. Conhecer o que se ensina e o que se aprende no ensino superior permite-nos interpretar e tirar conclusões que possibilitem a mudança, caso seja necessário.

Summary

The main subject of current study is the assessment of learning and it aims to answer the central question “What do students remember after concluding the degree in Science of Education?”, that means, we intend to evaluate/to assess the main aspects in the process of teaching and learning. Knowing what is learned in higher education allows us to interpret and draw conclusions that make it possible to change/ to make changes if necessary.

Índice

Índice	7
Índice de Tabelas.....	9
Índice de Gráficos	10
Introdução	11
Capítulo I- Fundamentação Teórica.....	14
1. Ensino Superior Portugal.....	15
2. As Reformas.....	17
3. A Licenciatura em Ciências da Educação da Universidade de Évora	19
4. O currículo e os conteúdos.....	24
5. Inovação e Mudança	27
6. As disciplinas e a aprendizagem no ensino universitário	30
7. A avaliação e as aprendizagens no Ensino Superior	38
8. A Relação entre Avaliação e Aprendizagem	42
Capítulo II- Metodologia da Investigação	46
1. A investigação em Educação	47
1.1. Métodos Qualitativos de Investigação.....	48
1.2. Métodos Quantitativos de Investigação.....	49
2. Instrumentos e Técnica de recolha de dados	51
3. Procedimento	57
4. Tratamento da informação	67
4.1 Análise de Conteúdo.....	67
4.2. Suporte para o tratamento Estatístico dos Dados.....	69
4.3. Amostra.....	70
Capítulo III- Apresentação, Análise E Interpretação Dos Resultados	72
1. Análise Geral	73
2. As Disciplinas Da Licenciatura Em Ciências Da Educação Da Universidade De Évora	74
3. Resultados académicos da Licenciatura em Ciências da Educação.....	76
4. Análise Geral sobre os conteúdos da investigação	79
5. Análise específico.....	89
5.1. Os conteúdos e os programas	90

6. Os conteúdos e os programas: análise por disciplina	93
7. Transversalidade dos conteúdos.....	100
Bibliografia	104

Índice de Tabelas

Tabela 1: Distribuição de créditos em função das disciplinas	20
Tabela 2: Estrutura Curricular da Licenciatura em Ciências da Educação.....	23
Tabela 3: Disciplinas objecto de estudo	75
Tabela 4: Média dos resultados obtidos pelos alunos.....	77
Tabela 5: Média do número de conteúdos declarados nos diferentes grupos .	82
Tabela 6: número de declarações 1.ºAno- 1.ºSemestre.....	84
Tabela 7: número de declarações 1.ºAno- 2.ºSemestre.....	85
Tabela 8: número de declarações 2.ºAno- 3.ºSemestre.....	85
Tabela 9	85
Tabela 10: número de declarações 3.ºAno- 5.ºSemestre.....	86
Tabela 11: Declarações por disciplina.....	99

Índice de Gráficos

Gráfico 1: Número de depoimentos por grupo	82
Gráfico 2: Número de depoimentos por grupo8	83
Gráfico n.º3: Número de declarações referentes a conteúdos práticos e teóricos	87
Gráfico4: Percentagem dos conteúdos declarados práticos/teóricos do 1.ºano e 1.ºsemestre	88
Gráfico 5: Percentagem dos conteúdos declarados práticos/teóricos do 1.ºano e 2.ºsemestre.....	88
Gráfico 6: Percentagem dos conteúdos declarados práticos/teóricos do 2.ºano e 3.ºsemestre.....	88
Gráfico n.º9: Percentagem dos conteúdos “Especificados”, Não-Especificados” e “Gerais”	91
Gráfico n.º11: 1.ºano e 2.ºsemestre	91
Gráfico n.º12: 2.ºano e 3.ºsemestre	92
Gráfico n.º13: 2.ºano e 4.ºsemestre	92
Gráfico n.º14: 3.ºano e 5.ºsemestre	92

Introdução

O objectivo deste trabalho centra-se na perspectiva dos alunos finalistas da turma de Ciências da Educação da Universidade de Évora, sobre os conteúdos leccionados ao longo do seu percurso académico por forma a perceber quais as aprendizagens mais significativas.

As aprendizagens dos alunos, bem como o seu sucesso escolar no ensino superior dependem de vários factores e a avaliação de conhecimentos constitui um processo complexo cujo resultado, muitas das vezes, o insucesso escolar, aparece como a “ponta de um iceberg” de muitas problemáticas. Contabilizar o número de alunos que reprovam é fácil, difícil é entender os motivos, que têm um conjunto de causas muito mais complexas e que se relacionam impreterivelmente com a forma com que os alunos aprendem. Por outro lado, dado que estamos numa época de mudança quer a nível social quer ao nível das instituições que a compõem, consideramos que é importante conhecer o que aprendem, em termos de quantidade e de qualidade, os alunos no final de uma Licenciatura.

Perceber o que realmente aprendem os jovens nas universidades é um imperativo pois, garantir a aprendizagem de qualidade tem sido a maior preocupação dos sistemas educacionais e perceber o que aprendem os alunos ao longo do seu percurso académico poderá ser uma ferramenta na definição de estratégias que permitam aos vários agentes educativos nortear as suas práticas. De facto, um estudo desta natureza, direccionado para a sala de aula universitária, justifica-se pela complexidade da temática abordada e pelo facto de serem incipientes as contribuições provenientes de pesquisas no campo da avaliação da aprendizagem, neste nível de ensino.

Assim sendo, o trabalho centra-se no estudo da perspectiva dos alunos sobre a sua experiência de aprendizagem e tem como objectivo a avaliação das abordagens à aprendizagem dos alunos do ensino superior, mais precisamente na turma finalista do Curso de Ciências da Educação, da Universidade de Évora.

É possível constatar o recente interesse por parte de estudiosos nesta área, o que se expressa na produção de alguns trabalhos, mas ainda se

constata a carência de pesquisas sobre o assunto. Surgiram alguns trabalhos, nomeadamente no seio da psicologia e das ciências da educação, que discutem e indicam caminhos para a avaliação da aprendizagem neste nível de ensino.

Porém, estamos conscientes das limitações que um estudo deste género pode ter, pois o fenómeno da aprendizagem está dependente de várias variáveis: do estudante e do seu contexto, do professor e do currículo, de aspectos inerentes à forma de organização e de avaliação académica devendo, todas elas, ser tidas em conta quando se pretendem aferir conclusões. Por outro lado, a formação do estudante ao longo do seu percurso universitário constitui-se em várias vertentes não sendo apenas contabilizada pela quantidade ou qualidade dos conteúdos adquiridos nas diversas disciplinas. Esperamos pois, que este estudo possa contribuir para uma melhor compreensão da aprendizagem dos alunos no ensino superior, sobretudo no momento actual do sistema de ensino universitário em reformulação de currículos e metodologias para dar cumprimento às sugestões de “Bolonha”, promovendo alunos cada vez mais autónomos na sua aprendizagem e, conseqüentemente, responsáveis pela construção do seu próprio saber.

Concretamente, este estudo pretende responder à questão central “O que recordam os alunos no final da Licenciatura em Ciências da Educação?”, ou seja, pretendemos avaliar os aspectos decisivos no processo de ensino e aprendizagem. Conhecer o que se ensina e o que se aprende no ensino superior permite-nos interpretar e tirar conclusões que possibilitem a mudança, caso seja necessário. A partir desta questão central o objecto deste estudo concretiza-se nas seguintes questões: “Conhecer o que os alunos sabem, como e de que forma o aprenderam?” e “Quais os elementos motivadores ou desmotivadores e de que forma melhorar os processos?”. Neste contexto, a dissertação começa por apresentar os pontos da introdução e da metodologia de abordagem e, encontra-se dividida em três capítulos:

- **O Capítulo 1**, integra o enquadramento teórico: cuja finalidade será contextualizar a investigação e que centrar-se-á nos conceitos de Sistema de Ensino Superior em Portugal e nos conteúdos relacionados com as reformas, mudanças e inovações ao nível deste grau de

ensino. Ainda neste ponto, apresentaremos o Plano de Estudos da Licenciatura em Ciências da Educação, bem como, os conceitos de Currículo, Disciplinas e Programas;

- **O Capítulo 2**, trata da metodologia de trabalho onde procederemos à apresentação, análise e interpretação dos resultados obtidos;
- **No Capítulo 3**, apresentaremos os resultados obtidos bem como, a respectiva leitura e interpretação. Neste capítulo, tentaremos responder às questões inicialmente apresentadas.

Como já referido, investigação foi desenvolvida na Universidade de Évora aos alunos da Licenciatura em Ciências da Educação 2009/2011. Foram aplicados os inquéritos aos alunos que frequentaram o penúltimo semestre da Licenciatura por razões aliadas ao tempo de desenvolvimento da dissertação. As razões que nos levaram a optar por esta Licenciatura aliam-se à proximidade entre os envolvidos no estudo e o respectivo curso.

Por último, durante a realização deste trabalho surgiram algumas dificuldades que puseram em causa o empenho e dedicação no desenvolvimento da mesma. Estas dificuldades deveram-se ao facto de ter sido mãe em 2010 e novamente em 2011, o que fez com que gerir o tempo para elaboração da tese fosse, por vezes, praticamente impossível pois ser mãe é, talvez, a “profissão” que mais tempo requer de nós próprias.

Capítulo I- Fundamentação Teórica

Este capítulo dedica-se à conceptualização teórica dos conteúdos que nos permitirão conhecer o contexto em que os alunos se inserem. Falaremos do Ensino Superior em Portugal, da Reformas, Mudanças e Inovações ao nível dos sistemas educativos, da relação entre a avaliação e as aprendizagens no Ensino Superior e, por último apresentaremos em detalhe o Plano de Estudos da Licenciatura em Ciências da Educação.

1. Ensino Superior Portugal

O nosso estudo realiza-se na Universidade de Évora, a segunda universidade a ser fundada em Portugal, em 1537 com intenções de se dedicar às questões do ensino. Em 1973, por decreto do então ministro da Educação, José Veiga Simão, foi criado o Instituto Universitário de Évora que viria a ser extinto em 1979, para dar lugar à nova Universidade de Évora.

Temos como objectivo perceber como se fazem as aprendizagens neste grau de ensino o que justifica que neste ponto façamos uma abordagem ao ensino superior português.

Neste últimos anos temos verificado uma crescente procura de ensino superior que é uma consequência do facto de as instituições escolares irem assumindo, progressivamente, um lugar central nas sociedades modernas. Até aos anos 60 o ensino superior terá sido, essencialmente, uma experiência elitista, mas à medida que as escolas básicas e secundárias começaram a acolher estudantes de diversas origens sociais, o ensino superior tornou-se uma expectativa mais generalizada. Segundo dados analisados por Medina e Duarte (1999), entre 1987 e 1997 o número de matriculados no ensino superior aumentou em cerca de 165%.

Esta propensão global para a continuação do crescimento do número de alunos no ensino superior não é uma especificidade portuguesa, pois é constatada em relatórios internacionais.

Segundo dados da Unesco (1993 e 1995), as taxas de inscrição no ensino superior da população entre os 18 e os 23 anos passam de 9,6%, em 1960, para 13,5%, em 1988, e 18,8%, em 1991, sendo que estes valores são mais elevados nos países mais desenvolvidos.

Em Portugal, este crescimento deste sector do sistema educativo teve início na década de 70 e foi consequência não só da afirmação do princípio de igualdade de oportunidades mas também da pressão social resultante de uma visão do ensino como instrumento privilegiado de ascensão social. Paralelamente, a este crescimento acelerado do sistema educativo associa-se a expansão e a multiplicação do número e diversidade dos estabelecimentos de Ensino Superior (públicos e privados, universitários e não-universitários),

bem como a sua pulverização geográfica (Almeida et al., 2002; Estanque & Nunes, 2001; OECD, 2001).

Actualmente, só no Ensino Superior público aponta-se para cerca de 400 mil alunos a frequentar os 1558 cursos (995 públicos e 563 não públicos) leccionados em 168 instituições públicas e 137 privadas (DAPP, 2000). Proporcionalmente considerando o número de habitantes, Portugal possui um maior número de Instituições de Ensino Superior (IES) por comparação com os Estados Unidos da América, a Espanha, a França, a Itália ou a Holanda (Crespo, 2003).

No que respeita à sua estrutura, como nos diz Almeida (2008), o ensino superior em Portugal, organiza-se segundo um modelo binário, o ensino superior universitário e o ensino superior politécnico nos quais as Universidades e Politécnicos, são dotadas de autonomia e estão tuteladas pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (MCTES). Podem ser de carácter público onde o Estado português é o responsável pelo seu financiamento e funcionamento, ou de carácter privado.

2. As Reformas

O XVII Governo Constitucional 2005-2009 estabeleceu como objectivos essenciais *garantir a qualificação dos portugueses no espaço Europeu*, concretizando o Processo de Bolonha, oportunidade única para incentivar a frequência do ensino superior, melhorar a qualidade e a relevância das formações oferecidas, fomentar a mobilidade dos nossos estudantes e diplomados e a internacionalização das nossas formações (Decreto-Lei.º74/2006 de 24 de Março). Neste Programa Constitucional, é proposta a alteração imediata da Lei de Bases do Sistema Educativo. Deste modo, a segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo, no articulado relativo à organização do ensino superior, consagra um modelo de organização por ciclos onde são conferidos os graus académicos de licenciado, mestre e doutor, tal como proposto pela Declaração de Bolonha. Outro facto a salientar é a adopção do sistema europeu de créditos (ECTS) traduzida na unidade de medida do trabalho do estudante. O Decreto-Lei nº.107/2008 de 25 de Junho veio alterar o anterior (Decreto-Lei nº.74/2006) que rege a atribuição de Graus e Diplomas. Neste Decreto é manifesto que é necessário atingir uma das outras metas do Processo de Bolonha, ou seja, a transição de um sistema de ensino baseado na simples transmissão de conhecimentos para um sistema de ensino mais sofisticado, onde se dá primazia ao desenvolvimento das competências dos estudantes, tendo a componente experimental, a componente projecto e a aquisição de competências transversais um papel decisivo. Este diploma prevê ainda a elaboração de um relatório anual que informe acerca das metodologias e indicadores adoptados para aferição, por Unidade Curricular, da relação dos critérios estabelecidos e as competências a atingir, e ainda os métodos de trabalho adoptados para a integração da aprendizagem e da avaliação de conhecimentos (Decreto-Lei nº.107/2005).

A adopção das medidas propostas para a reforma do Ensino Superior, no quadro do designado “Processo de Bolonha”, iniciado em 1999 com a assinatura da Declaração de Bolonha, antecedida pela Declaração de Sorbonne (Declaração de Sorbonne, 1998) – na qual se davam os primeiros

passos para construir *uma Europa do saber*, e aquilo que posteriormente se viria a designar de Espaço Europeu do Ensino Superior (EEES), deram o mote para a transformação das características e fronteiras dos sistemas de Educação Superior um pouco por toda a Europa.

Estas alterações, introduziram alterações profundas nos estabelecimentos de ensino e na sua forma de actuar quer ao nível da gestão e da organização e, perante esta situação, as Universidades foram e continuam a ser, chamadas a rever os seus modelos e práticas e também, a repensar a sua prática pedagógica, a avaliação das aprendizagens entre outros, por forma a responder a estes novos desafios que fazem parte da sociedade actual.

A Declaração de Bolonha também trouxe o reconhecimento de que a aprendizagem activa do aluno é mais eficaz do que o mero ensino tradicional na sala de aula, pois, neste novo quadro, o aluno, como principal responsável pelo processo da sua aprendizagem, torna-se mais activo e dinâmico. Para além de este ter de dominar certos conhecimentos técnicos de uma área especializada, tem também de estar apto para comunicar, liderar, trabalhar em equipa, analisar e resolver problemas simulados, entre outras competências (Guedes et al., 2003).

Assim, esta metodologia de ensino/aprendizagem baseada na aquisição de competências, que não só as competências técnicas, mostra-se benéfica na construção de saberes do aluno, uma vez que faz apelo mais ao pensamento divergente do que ao pensamento convergente, pois o pensamento divergente é adaptável e, por isso, o indivíduo diversifica os processos e as suas perspectivas e utiliza registos de conhecimentos diferentes.

Como já foi referido, o Processo de Bolonha trouxe consigo um novo paradigma educacional, que assenta em papéis diferenciados do aluno e professor, sendo o aluno figura central no processo de ensino-aprendizagem e construtor activo das aprendizagens; em novas metodologias de ensino/aprendizagem, que radicam numa grande flexibilidade curricular e, conseqüentemente, em novas formas de avaliação da aprendizagem.

3. A Licenciatura em Ciências da Educação da Universidade de Évora

Após uma contextualização teórica de algumas ideias que marcam a nossa investigação, centrar-nos-emos na licenciatura que é o objecto de estudo. Neste caso referimo-nos à Licenciatura em Ciências da Educação do curso 2009/2011. Iremos debruçar-nos sobre os seus objectivos e a sua filosofia, pois serão estas as dimensões que nos permitirão reflectir sobre os resultados obtidos.

A denominação de Ciências da Educação tem a sua génese no final do século passado, surgindo ainda de uma forma muito ténue, não apresentando, fundamentos científicos específicos. Actualmente, trata-se de uma diversidade de Ciências da Educação, que vão da Sociologia à Filosofia e que têm em comum, o objectivo do estudo das situações e dos factos em educação.

As Ciências da Educação têm estado presentes, de uma forma geral, nos diversos cursos ministrados pela Universidade de Évora ao longo dos tempos. Esta Licenciatura tem como objectivo que os estudantes adquiram uma visão abrangente na área das Ciências da Educação, enquanto campo de investigação científica, e aprofundem o estudo do corpo teórico, epistemológico e metodológico desta área e procura habilitar para um conjunto diversificado de competências. Este curso tem características próprias que são referidas no Despacho que o criou (Despacho n.º 21984/2008). A duração normal do curso são seis semestres e o número de créditos, segundo o sistema europeu de transferência de créditos, necessário à obtenção do grau ou diploma é de 180, que se encontram distribuídos nas seguintes áreas científicas:

Área Científica	Créditos	
	Obrigatórios	Optativos
Ciências da Educação	74	
Psicologia	15	
Filosofia	10	
Sociologia	5	
Antropologia	5	
Linguística	5	
História	5	
Matemática	6	
Economia	10	
Gestão	5	
Ciências da Educação		40
Filosofia		
Psicologia		
Sociologia		
Matemática		
Economia		
Gestão		
Ciências Jurídicas		
Total	140	40

Tabela 1: Distribuição de créditos em função das disciplinas

A criação do novo sistema de créditos curriculares ECTS introduziu uma nova forma de organização do ensino, passando a estar centrado no aluno e nos objectivos de formação. O ECTS vai, deste modo, medir a carga total de trabalho de um estudante, dando ênfase a aprendizagem, centrando a formação no estudante como sujeito activo no processo de aprendizagem. (Veiga Simão et al., 2003). E ainda conveniente lembrar que, no Decreto-Lei nº. 42/2005 de 22 de Fevereiro, está sublinhado este facto 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 as horas de contacto, as horas de projecto, as horas de trabalho de campo, o estudo individual e as actividades relacionadas com avaliação.

No documento acima referido podemos consultar, entre outras informações, a sua estrutura curricular tal como se apresenta na tabela abaixo indicada.

4. O currículo e os conteúdos

Seguindo o objectivo da nossa investigação, torna-se pertinente proceder também a uma fundamentação conceptual do objecto de estudo em causa - os conteúdos. Contudo, temos consciência que os conteúdos se inserem num contexto de uma disciplina e um conjunto de disciplinas formam um currículo mais amplo, facto que será tido em conta nesta parte da fundamentação.

Podemos afirmar que o currículo constitui o cerne da Acção da escola e é a sua justificação institucional, ou por outras palavras é ele que marca a natureza da instituição escolar, isto é, a escola existe porque e enquanto se reconhece a necessidade de, através dela, veicular, desenvolver e fazer adquirir, um currículo ou corpo de aprendizagens – seja o que for que se considere dever constituí-lo. Contudo, estas aprendizagens localizam-se num referencial cujos eixos são um determinado tempo e o respectivo contexto que lhe conferem características específicas.

O conceito de currículo tem sofrido alterações ao longo dos tempos (Pacheco, 1995), pois o mesmo é um termo com vários significados que arrasta consigo diferentes definições e interpretações (Ribeiro, 1999; Roldão, 1999; Morgado, 2000; Pacheco, 2001).

Cada um dos autores que trataram e tratam do currículo apresenta, de forma explícita ou implícita, uma concepção ou orientação diferente sobre o mesmo. Nesta perspectiva, não tem existido consenso relativamente ao conceito de currículo. Como consequência, o mesmo tem oscilado entre visões limitadas e visões dilatadas (Formosinho, 1991; Pacheco, 1995). Numa concepção restrita “plano de instrução” (a ênfase é dada, unicamente, a uma das componentes do currículo). Aqui o currículo pode ser visto como: intenção, plano ou prescrição, isto é, como uma ideia do que se deseja que aconteça nas escolas (Pacheco, 1995); ou o currículo como Acção, as actividades, o que de facto acontece na escola (Formosinho, 1983). Nesta perspectiva (restrita) podemos incluir definições como: “[...] um conjunto articulado de normativos programáticos [...]” (Roldão, 1999); “[...] uma série

estruturada de resultados de aprendizagem pretendidos” (M. Johnson, 1991, in: Machado, 1991); “[...] o elenco das disciplinas a leccionar [...], o conjunto das actividades educativas programadas pela escola, ocorram elas nas aulas ou fora delas [...]” (Formosinho, 1991, in: Machado, 1991); “[...] o conjunto das actividades lectivas [...]” (C.R.S.E., 1988).

Numa concepção mais ampla e aberta encontramos definições, como: “[...] tudo o que é aprendido na escola pelos alunos seja ou não objecto de transmissão deliberada [...]” (Formosinho, 1991, in: Machado, 1991), “[...] todas as experiências que são oferecidas aos alunos sob os auspícios ou direcção da escola [...]” (Dolo, 1991, in: Machado, 1991), “[...] conjunto de aprendizagens consideradas necessárias num dado contexto e tempo e à organização e sequência adoptadas para o concretizar ou desenvolver [...]” e pressupõe uma “[...] intencionalidade, estruturação coerente e sequência organizadora [...]” (Roldão, 1999).

Nestas definições deixa de existir, somente, o aspecto formal do currículo, para estar presente, também, o aspecto informal do mesmo, assim como o processo através do qual os alunos adquirem conhecimento e compreensão, desenvolvem habilidades e outras atitudes, apreciações e valores.

Ribeiro (1999) define currículo de acordo com duas perspectivas distintas: acções comuns e concepções típicas. No primeiro caso, identifica o currículo como um determinado plano de estudos; no segundo, associa-o ao conceito clássico de programa de ensino, ou seja, uma listagem, esquema ou sumários de temas ou tópicos para uma disciplina ou área disciplinar. Todavia, como afirma Morgado (2000) “[...] tais perspectivas de modo algum se constituem como fundamento amplo que consiga justificar cabalmente a assunção de definição que domine o conceito de currículo” (Morgado, 2000). Isso mesmo podemos comprovar se reflectirmos nas diferenças que se podem estabelecer a partir dos quatro dualismos definidos por Contreras (1990):

“– O currículo deve propor o que se deve ensinar ou aquilo que os alunos devem aprender?

– O currículo é o que se deve ensinar ou aprender ou o que realmente se ensina e se aprende (na prática)?

– O currículo é o que se deve ensinar e aprender ou inclui também o como as estratégias, métodos e os processos de ensino?

– O currículo é algo especificado, delimitado e acabado que logo se aplica ou é algo aberto que se delimita no próprio processo de aplicação?” (cit: Pacheco, 1995a)

Tentando dar resposta a estas questões, pode concluir-se que, dificilmente, se encontrará uma definição de currículo abrangente e conclusiva, porém ele é ou deve ser “[...] percebido como uma cultura escolar (representa uma opção de uma determinada cultura), organizada em conteúdos e codificada geralmente em disciplinas [...]” (Morgado, 2000) ou áreas curriculares, daí que possa entender-se como uma construção social e política.

Desta forma, o currículo insere-se num complexo conjunto de práticas que são configuradas por políticas educativas e consequentes políticas curriculares e pode ser perspectivado por diferentes processos de desenvolvimento curricular, de acordo com as distintas visões e perspectivas que se perfilham sobre o mesmo.

Organização curricular é “a maneira como os elementos que constituem o currículo de um sistema ou instituição educacional estão dispostos, inter-relacionados e ordenados”. Estes elementos abrangem factores tão gerais como planos ou esquemas de ensino, materiais de aprendizagem, equipamentos, a perícia profissional ou a capacidade lectiva e os requisitos da avaliação dos exames” (Skilbeck, 1985, citado por Silva). Por outras palavras, o resultado da organização curricular compreende três dimensões de análise: os documentos curriculares produzidos, a concepção pedagógica do professor ou formador e as suas percepções sobre o programa e o currículo em Acção (Bain, 1982, cit. por Silva (2006).

Os vários processos de organização curricular centrados em disciplinas, em objectivos, em processos, na resolução de problemas ou em competências devem ser entendidos como uma tecnologia de organização do conhecimento para fins de ensino-aprendizagem.

5. Inovação e Mudança

O objectivo do nosso estudo é perceber o que aprendem os nossos alunos na Universidade, por outras palavras, queremos saber quais são os conteúdos leccionados nas diferentes disciplinas, por diferentes docentes, que os alunos recordam. O processo de ensino-aprendizagem é complexo e está dependente de diferentes factores. Nas Universidades atravessa-se uma fase de mudança e de reformas que obrigam a que os vários agentes educativos tenham (ou não) uma atitude inovadora que poderá reflectir-se nos alunos e nas suas aprendizagens.

Actualmente, tem sido notório o crescente interesse sobre que tipo de educação seria adequada para os alunos numa sociedade em mudança. Como refere Escudeiro (2003) encontramos-nos, na “terceira grande revolução na história da humanidade, especialmente definida pelo elevado valor da informação, do conhecimento e da formação”. Porém, e recorrente a ideia de que os sistemas educativos não são capazes de acompanhar as mudanças vertiginosas da sociedade a inovação e mudança nas instituições de ensino parece uma necessidade para a democratização e qualidade das mesmas. Vários investigadores (Cardoso, 2003; Canário 1993; Correia, 1994) destacam o carácter sistémico, integrado do fenómeno inovador, onde há uma inter-relação entre o todo e as partes, em que o todo só faz sentido pela consideração das partes e vice-versa. Os impulsos inovadores resultam de sinergias, produzidas por redes endógenas e exógenas. Nunca, como agora os pensamentos de Edgar Morin e de Paulo Freire tiveram tanta consistência neste contexto de mudança.

Vários estudos no âmbito da inovação demonstraram que há uma íntima relação entre a inovação e determinadas variáveis, tais como o papel desempenhado pelos seus agentes na promoção da inovação, o desenvolvimento profissional e pessoal dos docentes, os diferentes espaços e recursos escolares, catalisadores de inovação e mudança na totalidade do estabelecimento de ensino. Estas variáveis podem ser

determinantes no que respeita à implementação de práticas inovadoras e os resultados que delas advém podem também ser reveladores de informações importantes no que respeita ao processo de ensino – aprendizagem.

A “inovação educativa” pode ser considerada uma palavra com vários significados onde entram os termos mudança educativa, reforma educativa, inovação educativa, movimento de renovação. Segundo Boliver (2003) todas estas designações têm implícito o conceito de novidade nos modos de agir e pensar, em relação às potenciais pessoas afectadas pela mudança, e de uma certa alteração qualitativa dos estados previamente existentes. Huberman (1973, cit. Patrício, 1988) define o conceito de inovação “ uma mudança deliberada, voluntária e planificada . Gonzalez e Escudeiro, 1997, citados por Boliver (2003) definem inovação como a *“série de mecanismos e processos mais ou menos deliberados e sistemáticos por meio dos quais se procura introduzir e proporcionar certas mudanças nas práticas educativas vigentes”*. Na óptica de Patrício (1988), a inovação resulta da “produção intencional e num certo sentido, consciente da novidade por um produtor humano, individual e colectivo” . Por sua vez Nóvoa (1988) afirma “A inovação não se decreta. A inovação não se impõe.

Fullan (1987) propõe três factores essenciais para se poder falar em inovação:

1.º - Novos recursos instrutivos ou materiais curriculares (conteúdos, recursos materiais...);

2.º - Novas práticas ou acções por parte dos atores envolvidos, onde podem constar estratégias de ensino, mudanças organizativas no contexto escolar ou nas funções dos vários intervenientes;

3.º - Mudança nas convicções e princípios, o que implica um conhecimento e uma interiorização dos pressupostos do que é inovar;

Para este investigador, estes três factores interligam-se e ele conclui que “ pôr em prática determinada mudança, consiste em alterar as práticas vigentes, introduzindo outras novas e revistas, que

implicação novos materiais, ensino e convicções” (p.55), cujo objectivo final será a qualidade de aprendizagens dos alunos.

Canário (1992) refere que o caminho da inovação passa pelo papel que cada professor desempenha a nível do projecto educativo, pensando e agindo global, à escala de estabelecimento de ensino, de forma a favorecer a produção de mudanças com significado organizacional.

Por outro lado, as reformas produzem mudanças formais, originadas pelas políticas dos governos vigentes à data, planificadas a nível central e exteriores à escola, enquanto a “inovação” produz uma mudança de carácter singular e qualitativa das práticas educativas, costumam ser originadas a nível micro (escolas, grupos, movimentos). Pode-se distinguir “reforma” e “inovação” pelo seu grau de amplitude e profundidade de mudança.

Como refere Correia (1989) “reforma” corresponde numa inovação introduzida no macro sistema.

Assim, independentemente do contexto que queiramos situar os conceitos atrás mencionados, o nosso objectivo é determinar o que ocorre na realidade nas salas de aula pois avaliar o que aprendem os alunos dá-nos uma visão sobre as práticas exercidas e caso esta avaliação não se processe, as reformas e inovações poderão não ter qualquer resultado prático no que respeita à aprendizagem dos alunos. Esta avaliação, para além de nos permitir manter ou alterar as nossas práticas, permite-nos também evoluir e impulsionar as reformas ou as inovações noutras direcções.

6. As disciplinas e a aprendizagem no ensino universitário

Como afirma Charlot (2000), “o conceito de prática remete a uma acção ultimada e contextualizada, constantemente confrontada com min variações”. Gimeno Sacristán (1999) ao analisar o conceito de prática educativa secunda, assim como Lahire, o carácter multiforme do conceito, além de apontar o quanto a compreensão que temos do conceito está articulada às circunstâncias históricas na qual ele foi forjado. Entre as principais características que compõem o conceito de prática, está a ideia de prática como “um traço cultural compartilhado” (1999, p.91). A prática educativa é algo mais do que a expressão do ministério dos professores, é algo que não lhes pertence por inteiro, mas um traço cultural compartilhado. As práticas curriculares são entendidas como as acções envolvidas na elaboração e implementação de currículo. São práticas nas quais convivem acções teóricas e práticas, reflectidas e mecânicas, normativas, orientadoras, reguladoras, quotidianas. Portanto, quando estudamos a escola estamos diante de práticas curriculares que são o exercício característico da escola na organização e desenvolvimento do currículo, ou seja, dos conteúdos e das formas de sua transmissão, o que inclui actividades e tarefas propostas, bem como acompanhamento dos alunos no processo ensino-aprendizagem. São aquelas implementadas e recontextualizadas nos contextos escolares (tempo-espço) envolvendo as práticas de selecção e distribuição dos conhecimentos escolares.

A aprendizagem é um processo psicológico que ocorre no indivíduo. O termo "aprendizagem" possui uma ampla variedade de definições dependendo da teoria que abraça o autor da definição.

Segundo Borges-Andrade e Abbad (2004), de forma geral, aprendizagem faz referência a mudanças que ocorrem no comportamento do indivíduo, não resultantes unicamente da maturação, mas de sua interacção com o contexto. Kim (1998) conceitua

aprendizagem individual como o “aumento da capacidade de alguém realizar acções eficazes”. Ele divide a aprendizagem em operacional, vinculada à aquisição de habilidades, e conceitual, ligada ao desenvolvimento de um arranjo teórico e referencial sobre um dado conhecimento. Essas aprendizagens podem ser consideradas como complementares.

Segundo Borges-Andrade e Abbad (2004), os seres humanos em contacto com ambientes complexos podem ser caracterizados como "processadores de informação". O "Sistema ou Modelo de Processamento de Informações" é dividido em componentes ou subestruturas. A organização desses componentes ou subestruturas pode chegar a formar o que Piaget denominou *schema*: uma categorização de sequências de acção altamente relacionadas entre si, que podem ser modificadas pelo aprendiz, à medida que assimila novas informações, e que determina suas respostas motoras, afectivas e cognitivas. (Borges-Andrade e Abbad, 2004). Continuam os autores afirmando que a atribuição de significado, necessária à codificação das informações, pode ser facilitada se a informação recém-adquirida mantém alguma relação de similaridade com aquilo que foi previamente organizado e armazenado ou se foram previamente adquiridas capacidades de níveis inferiores ou do mesmo nível. A atribuição de significado ainda será facilitada por capacidades que o aprendiz pode ter adquirido no passado, de auto-regulação de seu comportamento.

A aprendizagem está envolvida em múltiplos factores, que se implicam mutuamente e que embora os possamos analisar em separado fazem parte de um todo que depende, quer na sua natureza, quer na sua qualidade, de uma série de condições internas e externas ao sujeito (Malglaive, 1990). O processo de aprender é pessoal, de construção e partilha de experiências passadas que influenciam as aprendizagens futuras.

Assim, a aprendizagem numa perspectiva cognitivo-construtivista e como Tavares e Alarcão (1990) descrevem é uma construção pessoal resultante de um processo experiencial, interior à pessoa e que se

manifesta por uma modificação de comportamento relativamente estável.

Quem aprende acrescenta aos conhecimentos que possui novos conhecimentos, rentabilizando os já existentes.

De seguida faremos a análise de alguns factores que nos ajudam a compreender o processo complexa que é a aprendizagem.

a) ESTRUTURA COGNITIVA

A estrutura cognitiva é um factor a considerar na aprendizagem. Bloom (1979), na sua taxonomia dos objectivos pedagógicos situa no domínio cognitivo a aquisição dos conhecimentos e as habilidades ou capacidades intelectuais de compreensão (transposição, interpretação, extrapolação), de aplicação, de análise (procura dos elementos, das relações e dos princípios de organização), de síntese (produção de uma obra pessoal, elaboração de um plano de acção, derivação de um conjunto de relações abstractas) e de avaliação (crítica interna e externa). A estrutura cognitiva do aluno pode ser influenciada, quer pelo poder de exposição e pelos conteúdos e conceitos integrados, quer pela utilização de métodos adequados de apresentação e ordenação dos materiais. A escola e o professor devem utilizar as estratégias que permitam ao aluno integrar conhecimentos novos, utilizando para tal métodos adequados e um curriculum bem estruturado, para que os conteúdos tenham determinada sequência e racionalidade.

A estrutura cognitiva tem algumas variáveis de grande importância (Ausubel, 1980), como a disponibilidade de ideias pré-existentes num nível adequado de inclusividade, generalidade e abstracção. Estes conceitos são fundamentais para o professor, uma vez que tendo apenas conhecimentos, pode utilizar os meios e recursos adequados. Os exemplos de aprendizagem utilizados quotidianamente com a intenção de facilitar a aprendizagem podem não ter qualquer valor se não tiverem relação com a estrutura cognitiva existente. Para o autor, o professor, atento e responsável, deverá usar materiais adequados, relevantes e introdutórios, ou organizadores, que sejam claros e

estáveis. Estes organizadores permitirão ao aluno relacionar, associar e reconhecer elementos novos da aprendizagem. A capacidade de aprendizagem do aluno assume as características de uma bola de neve: a aquisição de conhecimentos novos, baseados na estrutura existente, vai tornar-se também a base do mecanismo de transferência desse conhecimento para a prática.

A estrutura cognitiva do aluno tem necessariamente que ser levada em linha de conta no processo de aprendizagem. Os conhecimentos que o aluno apresenta e que correspondem a um percurso de aprendizagem contínuo são fundamentais na aprendizagem de novos conhecimentos. São os conhecimentos de fundo que influenciam o comportamento do aluno em cada momento. A disponibilidade na estrutura cognitiva de conhecimentos de base, de um nível apropriado de abstracção, generalidade e inclusividade é uma variável de grande importância, uma vez que disponibiliza os recursos para a aptidão.

É necessário reflectir sobre o que é o conhecimento e perceber que é algo de complexo que deve ser entendido como um processo de construção e não como um espelho que reflecte a realidade exterior. A estrutura cognitiva é um dos instrumentos de construção do conhecimento.

b) PERSONALIDADE

Personalidade é um “constructo” definido de inúmeras formas por muitos autores.

A noção de pessoa em Psicologia aparece-nos como uma totalidade individual, particular, que age de modo finalizado, que é e que vive voltada para si mesma e aberta ao mundo. A personalidade distingue-se da pessoa pela sua realização efectiva numa vida, numa biografia real e concreta. A personalidade é, portanto, o conjunto, a totalidade das características, das experiências e dos processos de um indivíduo, é a totalidade empírica que confere o seu sentido aos fenómenos psíquicos particulares (Thinès, 1984). A personalidade é

vista hoje como um complexo padrão de características profundamente enraizadas e dificilmente erradicáveis, que se exprimem de forma automática em cada faceta do funcionamento individual. Inclui a sua expressão emocional, os seus interesses, valores e crenças e também as suas actividades imaginativas e criativas.

A personalidade está intimamente ligada à estrutura cognitiva, influenciando-se mutuamente, através de muitos mecanismos, como por exemplo o da aptidão. A aptidão, como geralmente é compreendida, implica que o nível evolutivo de funcionamento cognitivo seja tal que torna uma dada tarefa de aprendizagem possível com razoável economia de tempo e esforço.

Neste contexto, a personalidade e a estrutura cognitiva são componentes essenciais do processo de aprendizagem.

c) FACTORES SOCIAIS E INTERPESSOAIS

A personalidade e a estrutura cognitiva caminham, como vimos, lado a lado em muitos aspectos da vida do ser humano, sendo esta interacção fundamental na aquisição de uma perspectiva social. A capacidade para diferenciar e integrar diferentes pontos de vista sobre uma dada situação é a tomada de perspectiva social, estrutura sociocognitiva subjacente ao pensamento interpessoal e social (Kepler & Meuss, 1984).

A tomada de perspectiva social é, neste sentido, a grelha de análise a partir da qual construímos conhecimento e significado sobre o mundo interpessoal e social (Coimbra, 1990). Os factores sociais são tão amplos e exercem, de facto, tantas influências directas e indirectas na aprendizagem, que a escola e o professor devem ter particular atenção a este factor, procurando não transformar diferenças em desigualdades, motivação em desinteresse, mas sim estimular um relacionamento positivo e enriquecedor.

A personalidade é o resultado de um conjunto de interacções entre o individuo e a família, escola e sociedade. Estas relações estabelecem-se em função do desenvolvimento cognitivo respeitando os

períodos etários e as suas competências. A comunicação e a relação educativa são factores influentes no desenvolvimento social e na satisfação das necessidades sociais.

A comunicação entre as pessoas é fundamental em todos os fenómenos e é um processo complexo que pode ser analisado em várias vertentes. A relação educativa é, neste contexto, um processo de primordial importância pois a relação existente entre professor e aluno é algo de complexo que envolve várias formas de linguagem. Esta ideia é reforçada por Pinho (1991) quando refere que não existe um modelo de relação, uma forma adequada e única de interacção entre o professor e o aluno. “O professor deve ver nos seus alunos pessoas em formação que precisam da sua ajuda para se realizarem. Assim, é necessário que o professor respeite o aluno, aceitando-o como ele é, procurando ajudá-lo a partir da realidade pessoal do mesmo” (Nerícia, 1990: 651). Para se compreender uma relação educativa – ou qualquer relação interpessoal – é preciso enquadrá-la no seu contexto, pois é aí que se situam os modelos de comportamento (Postiça, 1984). O grupo-turma, a Escola, o sistema educativo, a cultura são alguns dos contextos influenciadores e devem ser levados em consideração. O relacionamento existente transforma positiva ou negativamente os contextos, eles sejam educativos, familiares, clínicos ou outros.

“Há conflitos que o professor conhece e que estão ligados à sua função de educador, quer de maneira fundamental, quer relacional. O professor também se identifica com os seus alunos, projectando essencialmente sobre eles as imagens da sua própria vivência. Ele vive a maior parte das vezes ao mesmo tempo, a sua situação real de professor e as recordações do seu próprio passado de aluno” (Hágnon, 1975). O essencial do acto educativo passa-se entre o educador e o educando e implica principalmente fenómenos de comunicação e influência (Ribeiro, 1990). Naturalmente que o relacionamento entre professor e aluno faz parte integrante destes fenómenos, contribuindo sempre de forma decisiva para o processo ensino-aprendizagem e para o desenvolvimento interpessoal.

Os factores sociais são, como vimos, fundamentais na aprendizagem. Sem procurar destacar nenhum em especial, não podemos deixar de reforçar a importância que todos estes factores assumem no relacionamento entre professores e alunos. Na verdade, o relacionamento está na base de uma pirâmide, que se quer estável e duradoura, forte e evolutiva, procurando engrandecer todos os que estão envolvidos no processo. O relacionamento educativo é, muitas vezes, o escape para muitas situações positivas ou negativas, que fazem parte do dia-a-dia da Escola. O reconhecimento da sua importância por alunos e professores poderá ajudar à compreensão dessas situações, encontrando dessa forma as soluções para elas.

Pelo exposto podemos afirmar tal como Tavares (1996) que como pessoas estamos sempre a aprender. Aprendemos para ser e ser como os outros, para comunicar, desenvolvemo-nos para aprender, para ser mais, sobretudo, mais pessoa. O mesmo autor descreve o aprender como um verdadeiro processo pessoal e social de construção, de partilha, de comunicação. Refere que ao conhecermos, aprendemos, ao aprendermos possibilitamos mais conhecimento e não é possível conhecer e aprender sem de algum modo avaliar criticamente e partilhar, comunicar esses conhecimentos e essas aprendizagens.

d) FACTORES MOTIVACIONAIS

A motivação é um factor que deve ser equacionado neste contexto e tem grande importância na análise do processo educativo. No capítulo das motivações, o estudo dos estímulos e das respostas pretende determinar o tipo e as causas do estímulo susceptível de desencadear uma resposta adequada às diversas situações de aprendizagem. Alguns autores defendem que pode haver aprendizagem sem motivação e outros defendem que é uma variável significativa da aprendizagem. A relação causal entre motivação e aprendizagem é tipicamente recíproca e não unidireccional (Ausubel, 1980), pelo que não pode ser estudada de forma isolada. A motivação é um conceito bastante abstracto que não é fácil de definir. É interior à pessoa, não

podendo por isso ser observada. Tem um efeito energizado sobre a aprendizagem, e o facto é que indivíduos possuidores de altas necessidades de realização são mais persistentes. Uma das grandes virtudes da motivação é melhorar a atenção e a concentração.

Efectivamente a nossa experiência como docentes leva-nos a concluir que quando conseguimos estruturar as actividades de aprendizagem de modo a que os estudantes fiquem totalmente envolvidos e percebam a necessidade de aprender a utilidade da aprendizagem a realizar, participam activamente na aprendizagem e mais facilmente se salientam no desenvolvimento dessa actividade.

Os professores podem contribuir para o desempenho de atribuições pela maneira como respondem ao trabalho dos estudantes. A motivação escolar é um processo geral pelo qual se inicia e dirige uma conduta para atingir uma meta. Este processo inclui variáveis cognitivas, afectivas e ambientais: cognitivas quanto às habilidades do pensamento e condutas instrumentais para alcançarem as metas propostas; afectivas, quando compreendem elementos como a auto valorização, autoconceito, sentimentos e emoções e ambientais.

7. A avaliação e as aprendizagens no Ensino Superior

Como referimos anteriormente, para podermos evoluir, inovar ou até mesmo manter as nossas práticas é necessário procedermos a uma avaliação para conhecermos o que realmente se sucede. A avaliação é um procedimento da existência humana, que pensa criticamente a sua prática, que tenta perceber os avanços, resistências, dificuldades, subjectivando decidir o que fazer para superar problemas e obstáculos de variadas situações (Vasconcelos, 2000).

Sabemos que após uma avaliação surge a respectiva análise que permitirá alterar ou melhorar a situação que se pretende avaliar. Por outras palavras, a avaliação realiza-se para alterar, para melhorar e para atingir uma melhor qualidade que está subjacente a uma série de objectivos, por vezes complexos, pois resultam de diferentes perspectivas e pontos de vista de quem avalia. A avaliação no processo ensino-aprendizagem é um processo pedagógico com várias vertentes de acordo com as metas que se pretendem atingir. Os seus resultados podem-nos permitir propor novos métodos de trabalho e pesquisa, alcançar mais conhecimento e também aferir sobre os verdadeiros contextos de aprendizagem das salas de aula.

Luckesi (1986, 1994) entende que a avaliação educacional escolar, se traduz em prática pedagógica. A respeito da avaliação educacional diz ainda que o seu conceito aparece como avaliação da culpa, na qual as notas e classificações são usadas para qualificar os alunos comparando desempenhos sem se preocupar em se atingir metas pré-estabelecidas. “Observar o que o aluno não sabe, pode dificultar o processo do ensino e aprendizagem, as notas classificam o aluno, como se fosse um objecto e não como o sujeito objectivo da educação”.

Hoffmann e Sant’anna (1998 e1995) entendem que a avaliação é uma construção colectiva que depende do encontro ou não de uma série de factores, situações ou objectivos.

Vasconcellos (2000) entende que a avaliação é um processo no qual deve existir uma reflexão crítica sobre a prática, a fim de se captar

possíveis avanços, resistências, dificuldades possibilitando assim uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar possíveis problemas identificados.

A questão da avaliação da aprendizagem no ensino superior tem sido largamente discutida, e os seus procedimentos metodológicos e institucionais são alvo de análises e enunciações que têm alterado, nalgumas situações, a qualidade de ensino e a organização dos cursos nas instituições de ensino superior. Em pesquisas realizadas com professores e alunos do ensino superior, CUNHA (1998) refere que *“A questão da avaliação é a mais complexa e pode estar a revelar uma certa incompreensão dos objectivos da proposta (inovadora) por parte dos alunos e/ou uma certa indefinição quanto à forma e ao modo de avaliar numa proposta diferente por parte do professor. Ambos os sentimentos são próprios à construção do novo.”* Porém, a necessidade de avaliar sempre se fará presente, não importando a norma ou padrão pela qual está baseado o modelo educacional. Não há como fugir da necessidade de avaliação de conhecimentos, desde a educação básica até o último grau de ensino.

No Ensino Superior, à semelhança dos restantes graus de ensino e, independentemente dos processos que lhes deram origem, os conceitos de “notas”, “sucesso” ou “fracasso” são comuns e decisivos para a continuidade dos estudos de um aluno. Por tradição as “notas” traduzem a quantidade de informações adquiridas pelos alunos em relação à expectativa do avaliador. (Depresbiteris, 2004). Contudo, a exigência da sociedade actual obriga a que esta tradição assuma contornos diferentes que passam para além de uma avaliação centrada nas informações reproduzidas que ficam aquém de desempenhos mais complexos, como os intelectuais, impulsores ou atitudinais que devem ser apreendidos e aperfeiçoados ao longo da formação relativas ao curso ou à profissão a que se destina.

O contexto avaliativo torna-se, desta forma, numa construção colectiva que depende do encontro ou não de uma série de factores, situações ou objectivos e é notória a sua importância no contexto das práticas educacionais em qualquer nível de ensino.

A avaliação da aprendizagem na educação superior, de um modo geral, deve, atendendo ao objectivo de preparar jovens nas mais diversas áreas e competências, avançar das práticas focalizadas que Luckesi (1994) denominou de “verificação da aprendizagem”. A avaliação precisa ser exercida como uma “produção de sentidos”, o que não pode estar restrito à utilização de instrumentos que apenas explicam o passado (Dias Sobrinho, 2008). Além disso, a avaliação deve guardar a relação com as finalidades sociais mais amplas da educação, com o que desejamos no futuro.

Diversos estudos sobre a avaliação da aprendizagem na educação superior sugerem a existência de uma relação estreita entre as práticas de avaliação exercidas pelos professores e os diferentes níveis de desenvolvimento dos estudantes no decorrer da graduação. Tais práticas podem influenciar, por exemplo, a natureza das experiências de aprendizagem experimentada pelos alunos, como eles se envolvem com os estudos, que conhecimentos são importantes e como se vêem no ensino universitário (Brown; Bull; Pendlebury, 1997). É possível afirmar que as experiências avaliativas são formativas sob diversos aspectos. Elas podem influenciar o modo como os estudantes planeiam e utilizam o tempo dos estudos, atribuem prioridade e significado às diversas tarefas académicas, e, de um modo geral, como eles se desenvolvem academicamente. Além disso, quando expostos à cultura avaliativa de determinado curso, e, portanto, sujeitos às rotinas, prioridades e conhecimentos atrelados a determinadas formas de avaliação, os estudantes tendem a desenvolver atitudes e práticas em relação à aprendizagem. Há, desta forma, uma conexão delicada entre o empenho dos estudantes e as suas visões sobre a avaliação na educação superior. Alguns estudos mostraram que o modo como os estudantes tomam notas é influenciado pelas expectativas quanto às formas de avaliação utilizadas pelos professores (Rickards; Friedman, 1978; Nolen; Haladyna, 1990). As pesquisas de Ramsden (1997, 1981) sugerem que pode haver perda na qualidade das experiências de aprendizagem de estudantes universitários devido a métodos de

avaliação inapropriados e da carga excessiva de tarefas acadêmicas, o que também poderia provocar atitudes superficiais de aprendizagem.

Desta forma, pode-se afirmar que existe uma relação entre as formas de avaliação adoptadas pelos professores e as atitudes de aprendizagem apresentadas pelos alunos ao longo do seu processo de formação. Diferentes tipos de avaliação tendem a determinar a atitude de aprendizagem dos estudantes; entretanto, ela seria dinâmica e modificável, em função do contexto de aprendizagem e das práticas avaliativas experimentadas pelos estudantes (Struyven; Dochy; Janssens, 2005). Isto destaca o importante papel dos professores, que podem influenciar a abordagem de aprendizagem adoptada pelos estudantes.

8. A Relação entre Avaliação e Aprendizagem

De um modo geral, podemos afirmar que a avaliação tem uma significativa influência na aprendizagem dos alunos, e também no modo como estes vêem a aprendizagem, ou seja, a forma como cada estudante vê a aprendizagem e o seu estudo determina a forma como este percebe as tarefas de avaliação atribuídas pelo professor. Por outro lado, a experiência que cada aluno tem do processo de avaliação da aprendizagem determina a forma como os estudantes encaram todo o processo de aprendizagem (Struyven et al., 2005). No entanto, os mesmos autores, com base nos seus estudos, afirmam que um aluno que tenha uma abordagem à aprendizagem mais superficial, tem apenas a intenção de completar a tarefa, demonstrando pouco envolvimento pessoal, entendendo-a como algo imposto, sendo esta intenção muitas vezes associada à rotina e à memorização irreflectida e a uma restrita compreensão (Struyven et al., 2005).

Marton e Säljö (1997) investigaram a relação entre a avaliação e a abordagem à aprendizagem. Estes autores realizaram uma série de estudos no sentido de influenciar os alunos para terem uma abordagem profunda à aprendizagem. Os seus estudos demonstram que os estudantes que percebem qual o requisito da avaliação têm uma forte relação com a abordagem à aprendizagem que o aluno adopta quando realiza uma tarefa académica.

Existem vários estudos que comprovam estas asserções. Drew (2001), num dos seus estudos, obteve resultados que revelam a existência de condicionantes que influenciam a forma como os alunos aprendem, entre as quais está a avaliação das aprendizagens. O autor afirma que a avaliação das aprendizagens é vista pelos estudantes como um elemento motivador considerando-a como o maior veículo para as aprendizagens (Drew, 2001). Afirma ainda que a avaliação das aprendizagens ajuda os alunos a aprenderem e a quererem aprender (Drew, 2001). No entanto, cada acto de avaliar transmite uma mensagem aos estudantes sobre o que estes devem aprender, mas as mensagens que advêm da avaliação são codificadas e nem sempre são facilmente compreendidas, sendo, por vezes lidas, de forma errada pelos estudantes (Boud, 1995).

As práticas de avaliação utilizadas pelos docentes também influenciam esta abordagem à aprendizagem por parte do aluno, como já referido anteriormente. Struyven et al. (2005) dizem que os estudantes tendem a adoptar uma abordagem mais profunda e mais efectiva à aprendizagem quando estudam para um exame do tipo ensaio em detrimento de outras práticas tradicionais. Deste modo, vários autores, como Birenbaum e Feldman (1998), afirmam que, se os estudantes forem avaliados por um método de avaliação que preferem, ficarão mais motivados para darem o melhor de si. Os alunos, quando avaliados, por exemplo, através de portefólio, exposições ou projecto, permitem que estes façam uma análise do que aprendem e como podem ter um melhor desempenho (Barron & Darling-Hammond, 2008). No entanto, é preciso ter em conta que a abordagem à aprendizagem nem sempre é a mesma, uma vez que ela é dinâmica e está constantemente a modificar-se pelo contexto e pelas tarefas que o aluno experiencia. Contudo, as mudanças que se operam na abordagem à aprendizagem são subtis e nem sempre são notadas (Struyven et al., 2005). Por outro lado, se os docentes utilizarem procedimentos de avaliação inadequados irão encorajar uma abordagem superficial, não bastando variar as questões de avaliação, pois isso pode não ser o suficiente para evocar uma abordagem profunda à aprendizagem (Struyven et al., 2005).

Olhando de forma crítica para a avaliação das aprendizagens, Barron e Darling-Hammond (2008) afirmam que existem três elementos de avaliação que são importantes para uma aprendizagem significativa:

- 1) Conceber intelectualmente e de forma ambiciosa a avaliação de desempenho que define as tarefas que os estudantes irão realizar de modo a que lhes permitam aprender e aplicar os conceitos e as habilidades desejadas de forma autêntica e disciplinada;

- 2) Orientar os esforços dos alunos num molde de ferramentas de avaliação, como directrizes que definem o que constitui um bom trabalho;

- 3) usar frequentemente a avaliação formativa no sentido de orientar o feedback para os alunos e as decisões dos professores em todo o processo.

Assim, podemos afirmar que diferentes métodos de avaliação conduzem e determinam diferentes abordagens à aprendizagem. Struyven et al., (2005) concluem que os alunos adoptam uma postura mais favorável quando são avaliados por testes de escolha múltipla, pois pensam que este tipo de exame é mais fácil de realizar, uma vez que a resposta certa já está escrita, apresentando menos ansiedade em relação ao exame tipo ensaio. Contudo, o exame de escolha múltipla não convida os alunos a fazer um esforço mais profundo para estudar, assim, levando-os a adoptar uma abordagem superficial da aprendizagem que os torna mais confortáveis e mais seguros no ato de avaliação. Sambell e McDowell (1997), com base nos seus estudos, concluem que a maioria dos estudantes é da opinião que os métodos de avaliação tradicionais têm um efeito negativo no processo de aprendizagem, pois um simples exame não requer tanta compreensão como uma tarefa mais difícil, em que o aluno tem que perceber o seu sentido e a sua complexidade. Em contraste, os alunos quando questionados sobre os métodos alternativos, afirmam que estes permitem, em vez de bloquearem, a qualidade da aprendizagem alcançada, pois são desafiados a canalizar os seus esforços para tentarem compreender, em vez de simplesmente memorizarem um documento, ou o material que está a ser estudado.

Assim, a perspectiva do aluno acerca do processo de avaliação ditará a forma como este se irá envolver no processo de aprendizagem.

De facto, há ainda muito trabalho a ser feito neste domínio. Watering et al. (2008) referem mesmo que não existem estudos que analisem directamente as preferências dos estudantes do ensino superior acerca dos métodos de avaliação utilizados e seus resultados. É também referenciado por Gilles et al., (2010) que não existem estudos que forneçam dados suficientes para elaborar um perfil comparativo das práticas de avaliação utilizadas nas diferentes instituições de ensino superior, nas diferentes disciplinas e em diferentes países.

Segers et al. (2008), por seu turno, apontam ainda para a necessidade de futuramente se desenvolverem mais estudos nesta área, pois, embora muitas instituições tenham adoptado novos modos

de avaliação, até à data a evidência para suportar a sua eficácia é escassa. Futuras pesquisas devem ainda centrar-se em validar os resultados da avaliação noutros contextos de aprendizagem.

Capítulo II- Metodologia da Investigação

Como referimos no capítulo anterior, o objectivo da nossa investigação é cartografar quais os conteúdos que os alunos recordam no final da sua licenciatura, para que possamos compreender o que ocorre na referida formação. Especificamente tentámos identificar se os conteúdos que os alunos declaram são teóricos ou práticos, se existem diferenças na quantidade de conhecimentos recordados nas diferentes disciplinas, se existe alguma relação entre temporal entre os conteúdos e as respectivas disciplinas, comparar a informação recolhida com os programas das disciplinas e concluir se os alunos referem ter aprendido conteúdos semelhantes em várias disciplinas

Neste capítulo, é feita inicialmente uma abordagem teórica à investigação qualitativa em educação, incidindo particularmente no estudo de caso qualitativo. Seguidamente, é feita uma breve descrição dos participantes na investigação. São ainda referidas as estratégias de recolha de dados durante a investigação, nomeadamente através dos inquéritos (questionários) e a maneira como são tratados os dados.

1. A investigação em Educação

O conceito “investigação” tem diferentes significados, dependendo de quem a utiliza (Trad., Hayman, J.1984, p.9). Se procurarmos num dicionário, encontramos que o conceito de investigação significa "*ato ou efeito de investigar, de pesquisar, de inquirir*" e, atendendo à raiz etimológica das palavras, Investigação parece ser definida com recurso a Pesquisa e Pesquisa parece ser definida com recurso a Investigação.

O campo de Acção da Investigação é um campo de "descoberta" e o seu modo de Acção pode recorrer a vários métodos de investigação, consoante o campo de aplicação dessa investigação e as finalidades da mesma.

Porém, o objectivo da investigação empírica consiste na descrição da realidade e, esta é realizada consoante a área de estudo dos investigadores: ciências sociais e humanas ou ciências exactas. Os investigadores das ciências sociais e humanas trabalham as situações tal como estas se apresentam na realidade, usando teorias e dados para relacionar variáveis identificadas, por sua vez, os investigadores em ciências exactas, constroem diferentes cenários experimentais, testando as suas teorias através das relações entre a variável independente e a variável dependente, baseiam-se numa perspectiva quantitativa, recolhem os dados e estudam a relação entre eles com a ajuda de métodos científicos que conduzem a conclusões quantificadas. Através de uma abordagem qualitativa, os investigadores procuram "*compreensão, em vez de análise estatística*" (Bell, 1987, p.20) e utilizam metodologias que possam criar dados descritivos que permitem observar o modo de pensar dos participantes numa investigação enquanto que a investigação quantitativa utiliza dados de natureza numérica que lhe permitem provar relações entre variáveis, a investigação qualitativa.

De acordo com Simões, C. & Paiva, J. (2004). pp. 2-3, os aspectos caracterizadores dos Métodos de Investigação Qualitativos e Quantitativos são:

1.1. Métodos Qualitativos de Investigação

Os métodos qualitativos são “humanísticos” isto é, quando os investigadores estudam os sujeitos de uma forma qualitativa tentam conhecê-los como pessoas e experimentar o que eles experimentam na sua vida diária (não reduzem a palavra e os actos a equações estatísticas). Assim, os investigadores interessam-se mais pelo processo de investigação do que unicamente pelos resultados ou produtos que dela decorrem. Na investigação qualitativa o “plano de investigação é flexível” e considera-se que é “descritiva”. A descrição deve ser rigorosa e resultar directamente dos dados recolhidos que deverão incluir transcrições de entrevistas, registos de observações, documentos escritos (pessoais e oficiais), fotografias, gravações vídeo, etc... Posteriormente, os investigadores analisam as notas tomadas em trabalhos de campo, os dados recolhidos, respeitando, tanto quanto possível, a forma segundo a qual foram registados ou transcritos.

O investigador é, desta forma, o “instrumento” de recolha de dados pois a validade e a fiabilidade dos dados depende muito da sua sensibilidade, conhecimento e experiência.

A questão da objectividade do investigador constitui o principal problema da investigação qualitativa.

Em investigação qualitativa “a preocupação central não é a de saber se os resultados são susceptíveis de generalização, mas sim a de que outros contextos e sujeitos a eles podem ser generalizados”.

1.2. Métodos Quantitativos de Investigação

A utilização de métodos quantitativos está associada à investigação experimental ou quase experimental o que pressupõe a observação de fenómenos, a formulação de hipóteses explicativas desses mesmos fenómenos, o controlo de variáveis, a selecção aleatória dos sujeitos de investigação (amostragem), a verificação ou rejeição das hipóteses mediante uma recolha rigorosa de dados, posteriormente sujeitos a uma análise estatística e uma utilização de modelos matemáticos para testar essas mesmas hipóteses. O objectivo é a generalização dos resultados de uma determinada população em estudo a partir da amostra, o estabelecimento de relações causa - efeito e a previsão dos fenómenos,

A investigação quantitativa implica que o investigador antes de iniciar o trabalho elabore um plano de investigação estruturado, no qual os objectivos e os procedimentos de investigação estejam indicados pormenorizadamente. Assim sendo, a elaboração do plano deverá ser precedida de uma revisão de literatura pertinente (também nos métodos qualitativos, diga-se), a qual é essencial não só para a definição dos reais objectivos do trabalho, como também para a formulação de hipóteses e para a definição de variáveis.

Desta forma, os objectivos da investigação quantitativa consistem essencialmente em encontrar relações entre variáveis, fazer descrições recorrendo ao tratamento estatístico dos dados recolhidos, testar teorias;

Quer se trate de uma investigação experimental, quer se trate da caracterização estatística de uma determinada população (por exemplo mediante a administração de um inquérito por questionário ou por entrevista estruturada), procede-se à selecção de uma amostra que deverá ser representativa da população em estudo, para que os resultados possam ser generalizados a essa mesma população, o que implica a selecção aleatória dos sujeitos de investigação.

Em métodos quase experimentais assumem-se as limitações da não aleatorização.

Para testar as hipóteses (verificação ou rejeição) existe uma grande variedade de testes, cuja eficácia é reconhecida.

Uma das principais limitações dos métodos quantitativos em Ciências Sociais está ligada à própria natureza dos fenómenos estudados: complexidade dos seres humanos; estímulo que dá origem a diferentes respostas de acordo com os sujeitos; grande número de variáveis cujo controlo é difícil ou mesmo impossível; subjectividade por parte do investigador; medição que é muitas vezes indirecta, como é por exemplo o caso das atitudes; problema da validade e fiabilidade dos instrumentos de medição.

2. Instrumentos e Técnica de recolha de dados

De acordo com o objectivo do nosso estudo optamos por utilizar ambos os métodos de investigação.

Após a definição da problemática, há necessidade de colher e analisar os dados obtidos. No fundo e como refere Fortin (1999), o investigador tem de implementar o plano lógico criado com vista a obter respostas validas as questões de investigação colocadas.

Refere-se ao “Desenho de Investigação” isto e, o meio onde o estudo será realizado, a população alvo e amostra, ou seja, a selecção dos sujeitos, os instrumentos de recolha dos dados e a sua analise.

Desta forma, nesta parte procederemos à caracterização dos alunos que foram alvo do estudo mais concretamente os 15 alunos que frequentam a licenciatura em Ciências da Educação da Universidade de Évora.

A informação foi recolhida em duas fases e nestes momentos os alunos não dispuseram de nenhum material para consulta. A primeira fase realizou-se individualmente à qual os alunos responderam a uma questão aberta e geral. Na segunda fase, através do questionário fornecido, optámos pela formação de grupos de 2 alunos, num total de sete.

De acordo com os nossos objectivos, optamos pelo recurso ao inquérito questionário pois revelou ser o mais indicado para obter as informações desejadas. O conceito de inquérito, segundo Malheiro e Carmo surge como “um conjunto de actos e diligências destinados a apurar alguma coisa (Malheiro e Carmo, 1998). O seu “objectivo principal consiste em converter a informação obtida dos respondentes em dados pré-formatados, facilitando o acesso a um número elevado de sujeitos e contextos diferenciados” (Afonso, 2005). Esta técnica permite a fiabilidade desde que “*se respeitem escrupulosamente os*

procedimentos metodológicos quanto à sua concepção, selecção de inquiridos e administração no terreno” (Carmo e Manuela Malheiro, 1998) e pode ser definida como “um instrumento rigorosamente estandardizado tanto no texto das questões, como na sua ordem”(Ghiglione e Matalon, 2005).

Em Ciências Sociais é muito frequente a investigação por inquérito, pois é de grande utilidade e revela-se um “ valor inegável” (Tuckman, 1998) como processo de recolha de dados. Esta técnica de questionário permite-nos aceder à recolha de três tipos de informações (idem, 2005):

- de conhecimento ou informação;
- de valores ou preferências;
- de atitudes e convicções.

O planeamento dos questionários aplicados na nossa investigação teve uma preparação cuidada, de forma a não colocar qualquer dúvida no ato da sua inquirição. Procurou-se que as questões colocadas fossem objectivas, estivessem bem organizadas e com coerência, focando os aspectos fundamentais. As questões podem ser classificadas como questões de factos e questões de opinião e quanto à sua forma optou-se por questões fechadas e uma questão aberta em que se pede a recordação das aprendizagens de forma individual e em grupo. Como o nosso estudo se baseia nas recordações declaradas dos alunos é pertinente fazer uma breve referência sobre a memória e o processo de memorização.

Segundo Gleitman (1999), “a memória é a maneira como fazemos o registo do passado, para a sua posterior utilização no presente”. É graças à memória que podemos aprender, usar capacidades e reconhecer rostos e pessoas.

A memória serve para aprender, logo, devemos ponderar o conceito de aprendizagem, já que “A aprendizagem e a memória estão intimamente relacionadas” (Rosário, 2004). Podemos dizer que a aprendizagem é a mudança manifesta de comportamento como resultado de experiencias. Além disso, ela é também o processo

mediante o qual interiorizamos uma série de comportamentos e capacidades intelectuais. Estes dois aspectos apontam para duas características essenciais:

- a aprendizagem é um processo interiorizado, isto é, algo pessoal;
- este processo de interiorização é fruto de uma influência externa.

Graças à capacidade para aprender, o ser humano consegue uma melhor adaptação ao meio que o rodeia.

A maneira como aprendemos está condicionada por vários factores. Aprendemos de forma consciente e com o objectivo de que as aprendizagens nos possam servir no futuro. Pode-se afirmar que não há aprendizagem sem memória: é graças à memória, aos processos mnésicos que retemos o que aprendemos. Sem memória os processos de aprendizagem estariam sempre a iniciar-se, estando em causa todo o processo de adaptação do ser humano. É a partir de aprendizagens retidas que se processam novas aprendizagens. É a memória que permite que as aprendizagens se mantenham e que possam ser usadas quando necessário.

Uma estratégia de aprendizagem diz respeito ao tipo de processamento que ocorre quando um sujeito se prepara para uma prova de memória. O tipo de processamento adoptado poderá ser a repetição simples, a repetição organizadora, a categorização e classificação das informações, a formação de imagens, o processamento episódico, e cada um destes tipos depende provavelmente do estilo de aprendizagem do sujeito.

Segundo Schmeck (1983) existem quatro estilos de aprendizagem:

- aprendizagem de processamento categorial (o aluno gasta o tempo suficiente a categorizar a informação recebida e a avaliar a adequação da classificação efetuada com outras categorizações similares);

- Aprendizagem de processamento episódico (o aluno personaliza a informação recebida, traduzindo-a por palavras próprias e relacionando-a com a sua própria experiência);
- aprendizagem factual (o aluno concentra-se no processamento de factos e pormenores relacionados com ele e na memorização de definições, nomes e datas);
- aprendizagem metódica (o aluno organiza e planeia o seu estudo).

Através das questões apresentadas aos alunos, podemos conhecer o que eles recordam.

Tal como temos vindo a referir, o nosso estudo baseia-se nas recordações declaradas pelos alunos sobre os conteúdos estudados num período de três anos. Por isso, e para concretizar o nosso objectivo, apresentámos aos alunos, num primeiro momento, uma ficha que continha um pergunta geral sobre os conteúdos leccionados e, posteriormente, uma outra ficha em que se propôs uma recordação mais específica sobre cada disciplina e os respectivos conteúdos. Desta forma, relativamente ao conteúdo das fichas elaboradas passaremos a apresentar e explicar cada uma delas.


Ficha n.º1- Estrutura e Conteúdo

Este instrumento apresenta duas questões abertas:

O que recorda de tudo o que foi leccionado até agora na Licenciatura de Ciências de Educação?

Quais os conteúdos que considera mais importantes para o seu futuro enquanto profissional da Educação?

Estas questões foram respondidas individualmente e permitiram que os alunos tivessem um primeiro momento para expor qualquer recordação sobre o estudado ao longo da licenciatura.

Universidade de Évora	
Ciências da Educação	
N.º de aluno:	
Data:	
Questionário n.º 1	
O que recorda de tudo o que foi leccionado até agora na Licenciatura de Ciências de Educação?	
Quais os conteúdos que considera mais importantes para o seu futuro enquanto profissional da Educação?	

Ficha n.º2- Estrutura e Conteúdo

Esta ficha consiste num questionário de resposta em grupo de dois, onde constam todas as disciplinas gerais e optativas em que os alunos puderam responder de forma aberta sobre os conteúdos recordados em cada uma das disciplinas.

Universidade de Évora

Ciências da Educação

N.º dos alunos (actividade em grupo):

Data:

Questionário n.º 2

Indique quais os conteúdos que recorda e que para si foram significativos, para cada uma das disciplinas leccionadas ao longo da licenciatura.

1º Ano - 1º Semestre

Nome	
Estatística Aplicada às Ciências Humanas e Sociais	
História da Pedagogia e da Educação	
Etc...	

3. Procedimento

O trabalho de investigação centrou-se em dois momentos que possibilitaram a recolha dos dados. Numa primeira sessão foi entregue a Ficha n.º1, tendo sido disponibilizada uma aula da professora Marília Favinha para que os alunos pudessem responder. É de salientar a preciosa ajuda da professora Marília Favinha e da colega Elisa que se disponibilizaram para entregar, explicar e aplicar os diferentes questionários, uma vez que, eu estava grávida de quase 9 meses.

Com esta ficha, pretendia-se que os alunos tivessem um primeiro contacto com o processo de recordação e, ao mesmo tempo, de reflexão sobre o curso que frequentavam. Por outro lado, permitiu que os alunos se familiarizassem com os instrumentos de recolha de dados que iríamos apresentar. Assim sendo, os alunos deveriam escrever sobre os conteúdos leccionados durante os anos da licenciatura.

De seguida apresentamos alguns exemplos de resposta dadas pelos alunos em que os mesmos referem para além dos conteúdos recordados, sentimentos, ideias e sobretudo a sua experiência pessoal onde se reflete, em alguns casos, o trabalho de alguns docentes.



N.º de aluno: 27049, Nádia Isabel Caetano Sardinha

Data: 2010/12/15

Questionário n.º 1

O que recorda de tudo o que foi leccionado até agora na licenciatura de Ciências de Educação?

Quais os conteúdos que considera mais importantes para o seu futuro enquanto profissional da Educação?

O que recordo desta licenciatura Ciências da Educação foi ~~(o conteúdo)~~ a maneira como eram dadas as aulas que indicaram como era o curso em ~~si~~ si, reparo que o curso era interessante porque se estudava como era a educação do outro lado, ou seja, como é que os educadores, os professores devem trabalhar seguindo as normas, leis do sistema educativo português. Acho importante saber e investigar este mesmo sistema, porque desta é mais importante para todos.

Em relação aos conteúdos mais importantes ~~que~~ não todos porque não tenho nenhum que ache menos importante visto que todos os conteúdos ~~que~~ fazem parte do plano de estudos desta licenciatura, todos eles nos ensinam e nos formam para a nossa formação profissional a nível de educação. Acho que quando terminarmos esta licenciatura estarei apta para ir trabalhar no mundo do mercado relacionado com a Educação visto que não sei ainda qual a vertente de mercado escolher.

Penso que conhecer a história da educação, factos e marcos importantes é essencial para que entremos mesmo "dentro da educação".

Aprender a fazer projectos é algo bastante importante, porque uma das nossas saídas poderá ser esse.

Embora a maioria destes projectos seja fictício, serve para puxar pelas ideias e melhorar a nossa competência para os executar.

As conferências^a que assistimos para além das aulas servem para ~~me~~ aquisição de mais conhecimentos e para "explorar" outras áreas que estão directa ou indirectamente ligadas à educação.

Tudo o que nos adquirimos é importante, é uma junção de vários conhecimentos muito úteis.

Universidade de Évora

Ciências da Educação



N.º de aluno: 27184 - Eulália Trigo

Data: 15 / 11 / 2010

Questionário n.º 1

O que recorda de tudo o que foi leccionado até agora na licenciatura de Ciências de Educação?

Quais os conteúdos que considera mais importantes para o seu futuro enquanto profissional da Educação?

Tudo o que me foi leccionado até agora, no curso de Ciências de Educação, resume-se, basicamente, ao tema da Educação, ou seja, começámos por fazer uma breve história da Educação, e foi-nos ensinado a lidar com este tema sob ~~os~~ vários pontos de vista (psicológico, ético, moral, legislativo, etc). Mas, penso que, o desenvolvimento de projectos escolares, curriculares e comunitários foi extremamente importante para os futuros profissionais de Educação.

Este curso tem uma forte componente:

a realização de projectos, que giram em torno das problemáticas escolares.

Aprendi a ^{conhecer} ~~lidar com~~ estes problemas, e, ao mesmo tempo, tentar encontrar soluções.



N.º de aluno:	25265 - Cátia Silva
Data:	15/12/2010
Questionário n.º 1	
O que recorda de tudo o que foi leccionado até agora na licenciatura de Ciências da Educação?	
Quais os conteúdos que considera mais importantes para o seu futuro enquanto profissional da Educação?	
<p>Recordo-me de quase todas as disciplinas, mas há aquelas que ficaram mais presentes, quer pelo grau que de dificuldade, quer pela matéria leccionada.</p> <p>Por exemplo, Comunicação pedagógica marcou-me, porque aprendemos a interpretar linguagem não-verbal, o que é bastante útil enquanto futuros profissionais da educação.</p> <p>Estatística foi uma disciplina um pouco complicada, mas que serve para que quando tenhamos de fazer investigação, por exemplo, saibamos usar o SPSS para tratar dados de inquéritos.</p> <p>Há disciplinas em que analisamos leis, "descobrimos" o passado da educação que nos fazem ter mais noção</p>	

do que é realmente a educação.

Depois existentes as disciplinas optativas, que são escolhidas de acordo com as nossas preferências e com o que queremos ser no futuro.

Como podemos observar da análise das várias respostas dos alunos, as mesmas são ricas em conteúdo pois para além de referirem assuntos das diferentes disciplinas também referem as formas e os

contextos em que esses conteúdos se inserem. Porém, somos conscientes das limitações que esta análise poderá proporcionar pois as respostas permitem obter algum nível de subjectividade pois quando se trata de investigar fenómenos de recordação de eventos pessoais, a mesma baseia-se grandemente em relatos da experiência consciente de tal forma que esses relatos se caracterizam por articular um conjunto de qualidades, entre as quais: a revivência da experiência passada original; a imaginação em múltiplas modalidades; a recuperação de pensamentos e afecto da experiência original; a atribuição de lugar e tempo específicos; e a crença de que o acontecimento original foi efectivamente experimentado (Greenberg & Rubin, 2003). A crença de que o evento original realmente ocorreu é baseada em atributos e conteúdos da memória, e em marcadores fenomenais de passado. Especialmente no caso das memórias pessoais, a descrição dos aspectos fenomenais que acompanham uma determinada tarefa cognitiva pode colaborar com a explicação das habilidades investigadas da mesma forma que a identificação das regiões cerebrais activadas durante as tarefas tem ajudado a explicar os respectivos sistemas cognitivos (Brewer, 1995). Assim sendo, há uma certa reserva, por parte de alguns investigadores sobre as informações referentes a fenómenos relatados pelo indivíduo sobre sua experiência, durante ou após a execução da mesma pois argumentam que esses dados, recolhidos através de técnicas de introspecção, não atendem a critérios metodológicos de quantificação e fidedignidade (Jack & Roepstorff, 2002). Tem-se então a tradicional rejeição, em várias tradições de pesquisa, da experiência de primeira pessoa. As justificativas são conhecidas: a experiência em primeira pessoa é mediada pela linguagem sofrendo os sobressaltos dos contextos semânticos e sendo ainda influenciada por intenções e expectativas do pesquisador e do participante, comprometendo a interpretação do dado (Jack & Roepstorff).

Desta forma, decidimos que na execução da segunda ficha os alunos deveriam trabalhar em grupos de dois elementos para diminuir a subjectividade das respostas.

Durante a aplicação da ficha número dois, pediu-se aos alunos a sistematização dos conteúdos o que nos iria possibilitar trabalhar com dados mais concretos e detalhados. Mais uma vez, salientamos que para responder às questões os alunos não dispuseram de nenhum suporte para consulta. Em baixo apresentamos alguns exemplos que nos revelaram a quantidade de informações específicas relativas a conteúdos disciplinares que os alunos retinham.

Universidade de Évora

Ciências da Educação



N.º dos alunos (actividade em grupo):

Nádia Santiago, n.º 24049

Data: 2010/12/15

Aluna de 2º ano a frequentar a cadeira de 3º ano, sistema educativo, organização e estruturas

Questionário n.º 2

Indique quais os conteúdos que recorda e que para si foram significativos, para cada uma das disciplinas leccionadas ao longo da licenciatura.

1º Ano - 1º Semestre

Nome	
Estatística Aplicada às Ciências Humanas e Sociais	Analisar os dados estatísticos no trabalho, de acordo com a amostra retirada de inquéritos, entrevistas, etc.
História da Pedagogia e da Educação	Como foi a educação dos nossos antepassados, como é que eles educavam os seus criangas.
Sociologia da Educação	Os comportamentos dos indivíduos na sociedade.
Análise da Acção Educativa	Análise de leis educativas. Avaliação de alguns projectos educativos nas várias instituições educativas.
Comunicação Educacional e Multimédia	Como comunicamos através das TIC, e criar blogs, páginas da NET, Photoshop, etc.
Teoria da Educação	Teoria de educação, de educar, também estudei estudei como os pedagogos educavam em Atenas em Atenas, entre outros.

1º Ano - 2º Semestre

Nome	
Educação Comparada	Analisar a educação nos diferentes países e compará-la com o nosso.

História e Cultura Contemporâneas	Estudar a história e a cultura dos nossos dias.
Produção e Análise Textual	Análise de textos literários.
Cognição e Aprendizagem	Analisar o modo como (o) se aprende; a nossa aprendizagem.
Comunicação Pedagógica	Analisar o modo como se comunica. Mas através da linguagem oral e verbal.
Antropologia da Educação	A cultura e os comportamentos dos indivíduos.

2º Ano - 3º Semestre

Nome	
Desenvolvimento Curricular	Projetos curriculares, construção de um currículo
Investigação em Educação I	Projetos educativos; (investigação)
Avaliação Educacional	Analisar a educação e tudo o que provém dela. e os seus efeitos.
Teoria e Metodologia da Mediação	Analisar como se resolve os diferentes conflitos.
Desenvolvimento ao Longo da Vida	Como vamos aprendendo ao longo da nossa vida.

2º Ano - 4º Semestre

Nome	
Políticas Educativas e Desenvolvimento	Projetos educativos e o seu desenvolvimento, Globalização e os seus impactos e os conteúdos.
Psicologia dos Processos Educativos	
Investigação em Educação II	Projetos educativos, (investigação)

Teoria das Organizações	
Metodologia de Planeamento	noção de economia, planeamento de diferentes projectos.

3º Ano - 5º Semestre

Nome	
Sistema Educativo, Organização e Estruturas	noção de (sistema) sistema educativo, liderança, organização.
Educação Comunitária	o que possa mencionar, o que que estão a ter esta cadeira este semestre e que esta cadeira (sistema) seleciona-se com projectos para "optar" vários institutos a entidades.
Ética e Educação	noção de ética, relação entre ambas educação, relação com docel.

3º Ano - 6º Semestre

Nome	
Seminário de Desenvolvimento de Projectos	
Economia da Educação	
Filosofia da Educação	

4. Tratamento da informação

De acordo com os objectivos do nosso estudo e com a metodologia aplicada optámos pelo tratamento da informação recorrendo à análise de conteúdo.

4.1. Análise de Conteúdo

A análise de conteúdo é uma técnica de tratamento de resultados utilizada na investigação empírica realizada pelas diferentes ciências humanas e sociais. Trata-se de um método de análise textual que se utiliza em questões abertas de questionários e no caso de entrevistas.

A análise de conteúdo segundo a conhecida definição de Berelson, é “uma técnica de investigação para a descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação” (Berelson, 1952). Para que seja objectiva, tal descrição exige uma definição precisa das categorias de análise, de modo a permitir que diferentes pesquisadores possam utilizá-las, obtendo os mesmos resultados; para ser sistemática, é necessário que a totalidade de conteúdo relevante seja analisada com relação a todas as categorias significativas; a quantificação permite obter informações mais precisas e objectivas sobre a frequência da ocorrência das características do conteúdo.

Para Bardin, 1977 a Análise de Conteúdo é um conjunto de instrumentos metodológicos que se aperfeiçoa constantemente e que se aplicam a discursos diversificados, principalmente na área das ciências sociais, com objectivos bem definidos e que servem para desvelar o que está oculto no texto, mediante decodificação da mensagem. Para o mesmo autor, a Análise de Conteúdo é não só um instrumento, mas um “leque de apetrechos; ou, com maior rigor, um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações”. Seguem-se vários caminhos, inclusive dando margem a pesquisas de natureza quantitativa

ou qualitativa consiste em tratar a informação a partir de um roteiro específico, iniciando com (a) pré-análise, na qual se escolhe os documentos, se formula hipóteses e objectivos para a pesquisa, (b) na exploração do material, na qual se aplicam as técnicas específicas segundo os objectivos e (c) no tratamento dos resultados e interpretações. Cada fase do roteiro segue regras bastante específicas, podendo ser utilizado tanto em pesquisas quantitativas quanto em pesquisas qualitativas.

A (a) pré-análise possui subfases descritas por Bardin (1977), sendo elas:

- (i) Leitura flutuante;
- (ii) Escolha dos documentos;
 - a. Regra da exaustividade;
 - b. Regra da representatividade;
 - c. Regra da homogeneidade;
 - d. Regra da pertinência;
- (iii) Formulação de hipóteses e dos objectivos;
- (iv) Referenciação dos índices e a elaboração de indicadores;
- (v) Preparação do material;

A fase (b) exploração do material consiste “nas operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas”.

A fase (c) tratamento dos resultados obtidos e interpretação liga os resultados obtidos ao escopo teórico, e permite avançar para conclusões que levem ao avanço da pesquisa.

Concretamente, no nosso estudo procederemos a uma análise descritiva das informações recolhidas com a respectiva identificação e catalogação.

4.2. Suporte para o tratamento Estatístico dos Dados

Dadas as características do nosso estudo houve a necessidade de proceder, após a recolha dos dados de serem organizados e analisados a fim de obtermos respostas as questões de investigação previamente formuladas.

Os dados quantitativos são analisados através de procedimentos estatísticos desde os mais simples até aos mais complexos, dos quais são feitas inferências, confirmando ou rejeitando hipóteses, ou teorias existentes (Polit, Beck, Hungler, 2004).

O referido tratamento dos dados dos inquiridos fez-se por computador, o que permitiu um tratamento mais rápido, obtendo-se listagens com a sequência das respostas de cada inquirido em relação às questões, possibilitando a realização de análises diversas. Assim, os dados obtidos foram objecto de tratamento estatístico, através da aplicação informática Excel.

A análise é um processo de organização de dados, onde se devem salientar os aspectos essenciais e identificar factores chave. Por último, a interpretação diz respeito ao processo de obtenção de significados e relações a partir dos dados obtidos.

Na mesma ordem de ideias, Miles e Huberman (citados por Vale, 2004) propõem um modelo de análise na investigação qualitativa que consiste em três momentos: a redução dos dados, a apresentação dos dados e as conclusões e verificação. A redução dos dados diz respeito ao processo de seleccionar, simplificar e organizar todos os dados obtidos, durante a investigação. A apresentação dos dados refere-se ao momento em que a informação é organizada e compactada para assim o investigador poder ver rápida e eficazmente o que se passa no estudo. O terceiro e último momento corresponde à extracção de conclusões de toda a informação recolhida, organizada e compactada, que está dependente da quantidade de notas tiradas, dos métodos usados e, principalmente, da experiência do investigador neste campo.

Tomando como referência os três momentos referidos por Wolcott e, adequando-os ao presente estudo de investigação, podemos referir que a descrição corresponde à escrita de textos resultantes das respostas dos alunos durante a elaboração dos questionários, a análise correspondeu ao resumo e/ou estruturação das respostas e, a interpretação dos resultados será obtida através de resumos finais baseados na análise dos dados.

4.3. Amostra

A amostra convidada para participar neste trabalho de investigação é constituída pelos alunos a frequentarem o 3º ano da Licenciatura em Ciências da Educação da Universidade de Évora, no ano lectivo 2010/2011. Selecionámos os estudantes do 3º ano, uma vez que é o fim do 1º ciclo de estudos e os alunos já apresentam experiência em termos de avaliação das diferentes disciplinas e respectivos procedimentos de aprendizagens e avaliação no Ensino Superior.

Segundo Leedy e Ormrod (2010:204), o processo de amostragem numa investigação é considerado uma das principais preocupações do investigador, principalmente se se pretende produzir inferências para uma população mais vasta.

4.4. Ética do investigador

Por fim, a ética do investigador e o seu papel tem uma função muito importante no desenrolar da investigação. Para Almeida e Freire (2008) são várias as exigências colocadas ao investigador, como aprofundar continuamente o conhecimento da situação; capacidade de autocrítica e estar aberto às críticas recebidas; fazer uma avaliação da aceitabilidade ética do seu estudo para que nenhum participante saia prejudicado, salvaguardar a integridade física e moral do participante. O investigador deve ainda —respeitar a liberdade do sujeito recusar a sua

participação na investigação em qualquer uma das fases da sua prossecução (Almeida & Freire, 2008:245). O anonimato dos participantes é outro dos pontos a respeitar nos códigos de ética. Segundo Creswell (2009:89), o investigador deve desenvolver um documento de consensualidade no início de cada investigação, que vise o agradecimento aos participantes e a sua protecção durante a recolha de dados para que deste modo haja respeito pelos participantes e pelo local onde se vai realizar a investigação. Foi o que fizemos também no âmbito deste estudo.

Capítulo III- Apresentação, Análise E Interpretação Dos Resultados

Neste capítulo da Teste de Mestrado procederemos ao enquadramento das informações por nós recolhidas de forma a apresentar os dados, apresentar a nossa leitura dos mesmos e, por último, tentar dar respostas às questões inicialmente expostas. Para esquematizar e apresentar os nossos resultados, inicialmente procederemos a uma análise geral que será dividida em duas partes. A primeira faz referência às disciplinas da Licenciatura em Ciências da Educação e a segunda aos conteúdos que resultaram da análise dos dados recolhidos. Posteriormente, apresentaremos as conclusões da investigação dando resposta às questões e objectivos propostos no início.

1. Análise Geral

Esta primeira análise aborda a informação recolhida das diferentes disciplinas que constituem o plano de estudo da Licenciatura em Ciências da Educação da Universidade de Évora, mais concretamente as disciplinas gerais e as optativas. Paralelamente e de forma a apoiar o nosso estudo, recorreremos ao tratamento dos resultados académicos da Universidade, gentilmente cedidos pelo Exmo. Sr. Professor Casimiro Amado, Director de Curso, com a finalidade de estabelecer uma relação entre os resultados obtidos pelos alunos e os conhecimentos declarados pelos mesmos e declarados como aprendidos.

1.1. As Disciplinas Da Licenciatura Em Ciências Da Educação Da Universidade De Évora

Neste ponto faremos uma contextualização do objecto do nosso estudo através de uma abordagem ao plano de estudos da Licenciatura por forma a apresentar uma primeira análise descritiva sobre a oferta educativa desta Licenciatura.

Da leitura do Despacho n.º 21984/2008 verificamos que o Curso de Licenciatura em Ciências da Educação apresenta, segundo o sistema europeu de transferência de créditos, necessário à obtenção do grau ou diploma, um total de 180 estruturados da seguinte forma: 159 referem-se às disciplinas de carácter obrigatório e os restantes 21 às disciplinas optativas. Cada aluno frequenta entre 32 e 35 disciplinas sendo que, por semestre frequenta 4 ou 5 disciplinas obrigatórias e 1 ou 2 disciplinas optativas, à excepção do primeiro ano em que o aluno frequenta 6 disciplinas obrigatórias.

Desta forma, atendendo à forma como estão distribuídos os 180 créditos, torna-se evidente que as disciplinas obrigatórias representam um papel mais importante na formação dos alunos constituindo um 88,3% dos créditos da licenciatura.

Este factor foi determinante para escolher o nosso campo de estudo pois, perante o peso das disciplinas obrigatórias, a análise dos resultados da nossa investigação debruçam-se sobre estas disciplinas num total de 28 cujas designações apresentamos em baixo:

Análise da Acção Educativa
Antropologia da Educação
Cognição e Aprendizagem
Comunicação Educacional e Multimédia
Comunicação Pedagógica
Estatística Aplicada às Ciências Humanas e Sociais
História da Pedagogia e da Educação
História e Cultura Contemporâneas
Produção e Análise Textual
Teoria da Educação
Avaliação Educacional
Desenvolvimento ao Longo da Vida
Desenvolvimento Curricular
Educação Comparada
Investigação em Educação I
Investigação em Educação II
Metodologia de Planeamento
Políticas Educativas e Desenvolvimento
Sociologia da Educação
Teoria das Organizações
Teoria e Metodologia da Mediação
Ética e Educação
Economia da Educação
Educação Comunitária
Filosofia da Educação
Psicologia dos Processos Educativos
Projectos de Intervenção em Educação
Sistema Educativo, Organização e Estruturas

Tabela 3: Disciplinas objecto de estudo

1.2. Resultados acadêmicos da Licenciatura em Ciências da Educação

Uma vez tomada a decisão sobre quais as disciplinas que seriam tidas em conta no nosso estudo, realizaremos uma apresentação dos resultados obtidos pelos alunos ao longo da licenciatura. Com esta análise pretendemos conhecer o sucesso dos alunos de forma a podermos contextualizar o nosso estudo. Analisaremos em primeiro lugar a taxa de êxito em cada disciplina realizando a média dos resultados obtidos pelos alunos.

De uma forma geral podemos dizer que a maioria das unidades curriculares têm uma taxa de êxito muito alta o que nos leva a concluir que os alunos que adquirem um nível de conhecimento de acordo com as exigências das conteúdos. Porém, não tivemos em conta, uma vez que não é esse o nosso objectivo, o número de vezes nem o tempo que os alunos realizaram as respectivas avaliações.

Na tabela abaixo indicada apresentamos as médias obtidas em cada uma das disciplinas:

Unidade Curricular	Média
Análise da Acção Educativa	13,1
Antropologia da Educação	13
Cognição e Aprendizagem	15,2
Comunicação Educacional e Multimédia	14
Comunicação Pedagógica	12,1
Estatística Aplicada às Ciências Humanas e Sociais	12,7
História da Pedagogia e da Educação	11,8
História e Cultura Contemporâneas	13
Produção e Análise Textual	12,5
Teoria da Educação	14,9
Avaliação Educacional	14,6
Desenvolvimento ao Longo da Vida	13,7
Desenvolvimento Curricular	14
Educação Comparada	10,9
Investigação em Educação I	14
Investigação em Educação II	13,9
Metodologia de Planeamento	13,5
Políticas Educativas e Desenvolvimento	14,4
Sociologia da Educação	12,7
Teoria das Organizações	13,2
Teoria e Metodologia da Mediação	15,7
Ética e Educação	13,3
Economia da Educação	11,1
Educação Comunitária	15,6
Filosofia da Educação	14,1
Psicologia dos Processos Educativos	11,8
Seminário de Desenvolvimento de Projectos	16,6
Sistema Educativo, Organização e Estruturas	13,2

Tabela 4: Média dos resultados obtidos pelos alunos

Pela análise dos resultados podemos verificar que nas disciplinas de Educação Comunitária, Teoria e Metodologia da Mediação, Cognição e Aprendizagem e no Seminário de Desenvolvimento de Projectos, as médias correspondem aos valores mais elevados e nas disciplinas de Educação Comparada e Economia da Educação encontramos os valores mais baixos.

2. Análise Geral sobre os conteúdos da investigação

Neste ponto trataremos de trabalhar os dados recolhidos na nossa investigação, aqueles que nos indicam quais as recordações dos alunos.

Na análise dos questionários obtivemos um grande número de informações, num total de 404 conteúdos diferentes declarados pelos alunos como recordações das diferentes matérias leccionadas. Porém, pelas razões apresentadas anteriormente, apenas nos debruçaremos sobre 366 declarações que correspondem às disciplinas de carácter obrigatório. Estes conteúdos declarados são variados e dizem respeito a matérias teóricas, práticas e até mesmo traduzem reflexões pessoais sobre as disciplinas e sobre os docentes.

No que respeita ao tratamento dos resultados das informações prestadas pelos alunos cabe-nos dizer que por grupo e em média são declarados cerca de 58 conteúdos e por aluno dá-nos um resultado de 27 conteúdos aportados.

Procedemos ao tratamento da informação de forma a identificar o tipo de conhecimento declarado e posteriormente, possibilitar a sua catalogação. Tivemos a intenção de perceber se os conteúdos se relacionavam com as matérias teóricas ou práticas, se se encontravam ou não identificados nos currículos das disciplinas e, por último, tentámos concluir sobre a transversalidade de alguns conteúdos.

Primeiro damos a conhecer quais os conteúdos que os alunos fizeram referência exemplificando as formas da respectiva catalogação.

Assim, obtivemos recordações concretas duma temática, como:

- *Educação na Grécia Antiga*
- *Evolução Histórica da Educação*
- *Desenvolvimento do homem em sociedade*
- *Projectos educativos*

- *Noção de educação*
- *Globalização*
- *Aprendizagem ao longo da vida*
- *Revolução francesa*
- *Revolução Americana*
- *Revolução Pombalinas*
- *Modelos de Aprendizagem*
- *Comunicação não-verbal*
- *A cultura na educação e sua influência*
- *Auto-estima nos alunos*
- *Avaliação interna e externa*
- *Mediação de Conflitos*
- *(...)*

Outras recordações abordam a generalidade da disciplina, ou seja, dão-nos a conhecer o que se falou durante algumas aulas:

- *Como foi a Educação dos antepassados e como educavam as crianças*
- *Observação de uma instituição educativa*
- *Autores que defendiam a educação comparada em diversos países*
- *Análise da educação nos diversos países e comparação com o nosso*
- *Estudar a história e cultura dos nossos dias*
- *Análise de textos literários*
- *Compreender um pouco o cérebro humano e o seu pensamento*
- *A vinculação, infância, adolescência, idade adulta e velhice*
- *Emoções relevantes para ensino-aprendizagem*
- *Como se deve planear as metodologias do planeamento*
- *Sistema educativo português, o seu conteúdo histórico e actual*

- *Abrir a visão que temos do mundo*
- (...)

Análogas recordações aportam conteúdos práticos:

- *Como agir consoante diferentes tipos de doenças e problemáticas*
- *Observação de uma instituição educativa*
- *Realização de projectos educativos*
- *Observação de uma instituição educativa*
- *Utilização de programas: Dremweaver*
- *Criação de uma página na internet*
- *O estudo de vários sistemas educativos são necessários para seguir os melhores modelos educativos e adaptá-los a cada país.*
- *Análise de textos literários*
- *Como fazer projectos*
- *Produção textual*
- *Tratamento de dados*
- *Recolha de dados*
- *Técnicas de mediação*
- *Exemplos práticos de mediação*
- *Como resolver os conflitos*
- (...)

Uma vez realizada esta apresentação geral dos dados, nos centraremos numa análise mais pormenorizada.

2.1. Resultados obtidos por grupo

Trabalhando sobre o número de depoimentos referidos pelos grupos, verificamos, pelo gráfico abaixo apresentado, que o grupo que refere mais conteúdos é o grupo 6.

Gráfico 1: Número de depoimentos por grupo

Por outro lado, o grupo 4 é aquele que refere menos recordações. Este facto pode estar relacionado com a motivação e o interesse dos alunos aquando da aplicação do questionário ou com a não recordação dos conteúdos abordados nas diferentes disciplinas.

Na tabela abaixo indicada, apresentamos a média de declarações por disciplina:

Grupo	N.º Total de declarações	Média de declarações por disciplina
Grupo 1	53	2,2
Grupo 2	54	2,3
Grupo 3	40	1,7
Grupo 4	36	1,5
Grupo 5	66	2,8
Grupo 6	70	2,9
Grupo 7	42	1,8

Tabela 5: Média do número de conteúdos declarados nos diferentes grupos

2.2. Resultados obtidos por disciplina

Quando trabalhámos os conteúdos recordados pelos alunos nas diferentes disciplinas verificámos que:



Gráfico 2: Número de depoimentos por grupo82

A média de conteúdos declarados por disciplina é, aproximadamente, 14,6.

Pela análise do gráfico verificamos que a disciplina cujos alunos referem recordar mais conteúdos é a de *Produção e Análise Textual* e a menos referenciada é *Educação Comunitária*. Estes resultados são, de alguma forma, pouco esperados uma vez que a disciplina mais

referenciada faz parte do 1.ºano da licenciatura e a menos referenciada corresponde ao 3.ºano.

As razões desta variação no número de declarações devem ser objecto de estudo. Desta forma, trataremos de perceber qual a relação dos conteúdos declarados com a localização temporal das disciplinas.

1.ºAno- 1.ºSemestre	
Disciplina	N.º de declarações
Estatística Aplicada às Ciências Humanas e Sociais	18
História da Pedagogia e da Educação	20
Sociologia da Educação	15
Análise da Acção Educativa	9
Comunicação Educacional e Multimédia	21
Teoria da Educação	13
Média	16

Tabela 6: número de declarações 1.ºAno- 1.ºSemestre

1.ºAno- 2.ºSemestre	
Disciplina	N.º de declarações
Educação Comparada	15
História e Cultura Contemporâneas	17
Produção e Análise Textual	26

Cognição e Aprendizagem	14
Comunicação Pedagógica	10
Antropologia da Educação	11
Total	93
Média	15,5

Tabela 7: número de declarações 1.ºAno- 2.ºSemestre

2.ºAno- 3.ºSemestre	
Disciplina	N.º de declarações
Desenvolvimento Curricular	16
Investigação em Educação I	12
Avaliação Educacional	10
Teoria e Metodologia da Mediação	13
Desenvolvimento ao Longo da Vida	14
Total	65
Média	13

Tabela 8: número de declarações 2.ºAno- 3.ºSemestre

2.ºAno- 4.ºSemestre	
Disciplina	N.º de declarações
Políticas Educativas e Desenvolvimento	10
Psicologia dos Processos Educativos	10
Investigação em Educação II	14
Teoria das Organizações	16
Metodologia de Planeamento	16
Total	66
Média	13,2

Tabela 9 número de declarações 2.ºAno- 4.ºSemestre

3.ºAno- 5.ºSemestre	
Disciplina	N.º de declarações
Ética e Educação	19
Educação Comunitária	8
Sistema Educativo, Organização e estruturas	19
Total	46
Média	15,3

Tabela 10: número de declarações 3.ºAno- 5.ºSemestre

Desta forma, podemos constatar que os alunos referem mais conteúdos das disciplinas do 1.ºano e 1.ºsemestre, pois corresponde também ao ano onde há maior número de disciplinas. A média de cada um dos semestres indica-nos também que os alunos referem um maior número de recordações das disciplinas do 1.ºano porém, as disciplinas do último semestre revelam alguns valores elevados em termos de conteúdos recordados. Estes resultados mostram-nos que qualquer reflexão sobre os mesmos será de difícil interpretação pois seria de esperar que os alunos recordassem mais conteúdos referentes ao último ano, dada a proximidade das disciplinas e o momento da aplicação dos inquéritos. Não obstante, se tentarmos objectivar os resultados, apesar dos mesmos traduzirem apenas dados numéricos, surgem-nos questões que se relacionam com as razões destas recordações bem como a sua natureza. Estes resultados, reflectem a heterogeneidade da amostra e dos seus conhecimentos declarados.

2.3. Os conteúdos teóricos/práticos

Nos diferentes programas das disciplinas pudemos constatar a diferenciação entre conteúdos práticos e conteúdos teóricos. Na análise

dos resultados dos inquéritos tentámos perceber quais as declarações que faziam alusão clara a estes dois tipos de conteúdos.

Tomámos para referencia, catalogar as declarações conforme a descrição que os alunos davam das suas recordações, tais como:

- *Observação de uma instituição educativa*
- *Análise dos contextos educativos e instituições*
- *Criação de blogs*
- *Criação de páginas na internet*
- *Elaboração de projecto educativo*
- *Análise e reflexão dos modelos de sistemas educativos*
- *Como fazer projectos*
- *Interpretação de linguagem não-verbal*
- *Trabalho de campo*
- *Construção de um projecto de investigação*
- *Exemplos práticos de mediação*
- *Aplicação dos conteúdos de Investigação I*
- *Entre outros...*

Na totalidade, são referidos mais conteúdos teóricos, 81,4%, e 18,6% de conteúdos práticos, de acordo com o gráfico:

Gráfico n.º3: Número de declarações referentes a conteúdos práticos e teóricos

Estes resultados podem relacionar-se com a natureza maioritariamente teórica das disciplinas.

Ao longo da licenciatura os conteúdos declarados pelos alunos como sendo práticos ou teóricos variam da seguinte forma:

Gráfico4: Percentagem dos conteúdos declarados práticos/teóricos do 1.ºano e 1.ºsemestre

Gráfico 5: Percentagem dos conteúdos declarados práticos/teóricos do 1.ºano e 2.ºsemestre

Gráfico 6: Percentagem dos conteúdos declarados práticos/teóricos do 2.ºano e 3.ºsemestre

Gráfico 7: Percentagem dos conteúdos declarados práticos/teóricos do 2.ºano e 4.º semestre

Gráfico 8: Percentagem dos conteúdos declarados práticos/teóricos do 3.ºano e 5.º semestre

Os dados revelam-nos que a distribuição ao longo da licenciatura é homogénea. O facto de não consideramos neste estudo o último semestre da licenciatura poderá ser ponto-chave para esta interpretação, pois é neste semestre que os alunos frequentarão a disciplina de *Seminário de Projectos* que, de acordo com o respectivo programa, é uma disciplina de carácter maioritariamente prático.

3. Análise específico

Após termos realizado uma primeira abordagem sobre os dados recolhidos, procederemos a uma análise mais específica dos conteúdos declarados pelos alunos e a sua relação com as disciplinas e respectivos programas.

Porém, dada a natureza do nosso estudo, consideramos pertinente voltar a mencionar algumas limitações que nos

acompanharão ao longo da análise. Algumas declarações dos alunos são muito gerais e, por isso, podem abarcar vários temas ou conjuntos de conteúdos de várias disciplinas. Desta forma, catalogámos essas mesmas declarações como “gerais” de forma a estarem relacionadas com a temática geral da disciplina.

Pela análise dos questionários, verificámos a existência de recordações que não se encontravam identificadas nos programas das disciplinas, tal que decidimos catalogá-las como “não especificada”. Entendemos que se tratam de conteúdos transversais ou gerais que podem ter sido tratados noutras disciplinas e que, em dado contexto, foram objecto de estudo apesar de não constarem objectivamente no programa.

Por último, tivemos algumas dificuldades em distinguir os conteúdos práticos dos teóricos uma vez que, estes podem assumir o mesmo papel em função da orgânica das aulas ou até, da forma como o docente os trabalha.

3.1. Os conteúdos e os programas

Neste ponto da nossa investigação, trataremos de relacionar os conteúdos referidos pelos alunos com os respectivos programas das disciplinas.

Trabalhámos os dados recolhidos para cada uma das disciplinas e decidimos catalogá-los como “especificado”, “não especificado” e “geral” em relação aos conteúdos referenciados pelos docentes nos

respectivos programas disciplinares. Desta forma, caso identificássemos concretamente uma recordação declarada no programa da disciplina catalogávamo-la com “específica”, caso fosse uma recordação geral implícita nos conteúdos curriculares mas não tão concreta, catalogávamo-la como “geral” e, caso não se encontrasse no programa atribuíamos-lhe a designação de “não especificada”.

Assim, de forma geral podemos constatar que 70% dos conteúdos declarados pelos alunos se encontram identificados nos programas das disciplinas. Numa percentagem bastante menor, verificámos que 21% dos conteúdos referidos se encontram relacionados de uma forma geral com a disciplina e, por último, 9% das declarações não foram identificadas nos programas apesar de termos a noção que são conteúdos leccionados nas aulas para além do currículo mas que estarão, de alguma forma, relacionados com as matérias programadas.

Gráfico n.º9: Percentagem dos conteúdos “Especificados”, “Não-Especificados” e “Gerais”

Podemos verificar que 91% das declarações prestadas pelos alunos estão vinculadas com os conteúdos programáticos das diferentes disciplinas.

De seguida, apresentamos os resultados por ano e semestre de acordo com os gráficos:

Gráfico n.º10: 1.ºano e 1.ºSemestre

Gráfico n.º11: 1.ºano e 2.ºsemestre

Gráfico n.º12: 2.ºano e 3.ºsemestre

Gráfico n.º13: 2.ºano e 4.ºsemestre

Gráfico n.º14: 3.ºano e 5.ºsemestre

Ao longo dos três anos da licenciatura podemos verificar que a percentagem de conteúdos não relacionados directamente com as disciplinas aumenta o que não seria de prever pois estaríamos à espera que os resultados fossem inversos, conteúdos mais difusos no início do curso e mais concretos no final. Porém a leitura dos resultados também pode ser feita se pensarmos que no final da licenciatura os alunos tenham uma visão mais geral e abrangente das matérias o que os levará a estabelecer relações mais complexas entre os diferentes conteúdos.

Relativamente aos conteúdos específicos os resultados são homogéneos, à excepção do 4.º semestre que passa de um 68% para um 56%.

3.2. Os conteúdos e os programas: análise por disciplina

As declarações prestadas pelos alunos aquando a realização dos inquéritos facultaram-nos, como já referido anteriormente, um vasto leque de informação. Por forma a organizar os dados tomamos algumas decisões que nos permitiram tornar mais homogéneas as declarações dos alunos e também para permitir uma leitura mais fácil. Assim sendo, agrupámos as declarações por “temas” e no que se refere aos

programas das disciplinas, tentámos trabalhar os conteúdos de uma forma geral, tomando como referência os respectivos descritores.

A tabela que se segue apresenta as diferentes disciplinas e os “temas” referidos pelos grupos de alunos.

Como já referido, as informações prestadas são vastas porém os conhecimentos declarados foram facilmente identificados nos diferentes conteúdos das disciplinas o que nos revela que os conteúdos estão presentes na maioria dos alunos.

Disc Cont Cont Cont Cont Cont Cont Cont Cont Cont Cont Cont
 iplin eúdoeúdoeúdoeúdoeúdoeúdoeúdoeúdoeúdoeúdoeúdoeúdo
 Esta Trat SPS Vari Prob Esta Des Que Test Entr Test
 tísti ame S ávei abili tístic vio stion es evist es
 no 3 2 dade 2 Padrários de as Para
 Apli de s s ão Hipó métri
 Dad tese cos
 Cont Cont Cont Cont Cont Cont Cont Cont Cont
 eúdoeúdoeúdoeúdoeúdoeúdoeúdoeúdoeúdoeúdoeúdoeúdoeúdo
 Arist Sócr Plat Paid Rep Hist Com Ros Com
 ítele ates ão éia úblic ória eniu seau o o
 3 6 3 1 1 da 1 estu
 Edu do
 Cont cacã do
 Cont Cont Cont Cont Cont Cont Cont Cont Cont
 eúdoeúdoeúdoeúdoeúdoeúdoeúdoeúdoeúdoeúdoeúdoeúdoeúdo
 multi Durk Teor Esco O Marx Edu Esco Desi
 plici eim ias la Hom s caçã la gual
 dade 3 da com em 1 oie com dade
 das Soci o em dese o com
 Edu soci ologi huro soci nvol orga soci
 Cont Cont Cont Cont Cont Cont Cont Cont Cont
 eúdoeúdoeúdoeúdoeúdoeúdoeúdoeúdoeúdoeúdoeúdoeúdoeúdo
 Edu a na Criaçãod vime niza mlier
 es Edu a e nto çao o
 Anál form Lei Cida proje leis instit Cont
 ise as de dani ctos educ uiçõ exto pres
 tuic de Bas a educativa es \$ ente
 ar o inter es nas ativo s educeduc
 cont veng do esco s ativaativo
 Cont Cont Cont Cont Cont Cont Cont Cont Cont
 eúdoeúdoeúdoeúdoeúdoeúdoeúdoeúdoeúdoeúdoeúdoeúdoeúdo
 na ma instit
 Cont Cont Cont Cont Cont Cont Cont Cont Cont
 eúdoeúdoeúdoeúdoeúdoeúdoeúdoeúdoeúdoeúdoeúdoeúdoeúdo
 o unic ção oraç mwe niçã gaçã
 Grav de melh ar de ão aver o de o de
 ação blog orar atrav pági de proje Proj
 Cont S a és nas proje cto ecto
 Cont Cont Cont Cont Cont Cont Cont Cont Cont
 eúdoeúdoeúdoeúdoeúdoeúdoeúdoeúdoeúdoeúdoeúdoeúdoeúdo
 educ das na cto
 e TIC inter educ
 Paul Práx Funç Intro Valo cont Edu Impo Glob Apre o
 o is ão duçã r de oito caçãtãncaliza ndiz que
 Freir 1 de oã educ de o emia pla ção age são
 e um Edu ar educ Ateneduc m aoalhei
 Cont Cont Cont Cont Cont Cont Cont Cont Cont
 eúdoeúdoeúdoeúdoeúdoeúdoeúdoeúdoeúdoeúdoeúdoeúdoeúdo
 educ form o da vida
 iden ativo al,
 tific não
 ar o form
 cont ale
 eúdo infor
 o mal

Antr Cult Estr Trabdiverfamíl A A A soci
opol ura utur alho sos ia cultueduccultuedad
ogia das ação de povo nucl ra e ação ra eq e
da difer das cam s/cul ear os nas na as
Edu ante soci no turas - com soci educ suas
Cont Cont Cont Cont Cont Cont Cont Cont Cont Cont
eido eido eido eido eido eido eido eido eido eido
s soci es as enci ame es e cteri
Des Proj Malo Lei Elab Proj Con Con auto impo adap
iden esta griza de oraç este situ nrite influ rtanc taçã
Edu ão base ãq e Curri çãõ de esti ia de o de
nãõ cativ de s do anãli çlar idõ Edu ma simunece
Cont o curri Siste se nar um cacã nos lacro ssid
Cont Cont Cont Cont Cont Cont Cont Cont Cont Cont
culo ma de curri o alun s ades
eido eido eido eido eido eido eido eido eido eido
Edu proje os nas de
Cont Cont Cont Cont Cont Cont Cont Cont Cont Cont
eido eido eido eido eido eido eido eido eido eido
s de mca ãõ s as s o de de as bas
ar o inve riefc de educ dadodado para iente
Cont stiga rive um ativo s s criar
Edu can stiga proje s Cont Cont Cont Cont Cont Cont Cont Cont
eido eido eido eido eido eido eido eido eido eido
onal cao cto ctos supe
Aval Méto Mod Avali Avali Avaliário Avali Mod Avali mpo
iden dos se e ação ação s ação elos ação rãnc
tãõ de proje avali da dos tipos de de inter ta
Edu o avali proje educagen de alun avali na e dos
Cont ação ação de ação tes avali os ação xtervário
Cont Cont Cont Cont Cont Cont Cont Cont Cont Cont Cont
eido eido eido eido eido eido eido eido eido eido
eido eido eido eido eido eido eido eido eido eido
Tãõ Medi Exe Tãõ o Res Conf nal de
iden nar educ que oluç ativa avali
ar o de proje de é um ãõ 1 ação
Cont Conf prái medimedi de form
Cont litos cos ação ador confl õm
Cont Cont Cont Cont Cont Cont Cont Cont Cont Cont Cont
eido eido eido eido eido eido eido eido eido eido
Zon Quest difer Des Brof diag Berb Com
iden a de oisk ente envo enbr et aun o
tãõ dese y a lvm enne 1 1 apre
ar o nvol esta ento r nde
Cont vime dos do mos
Cont Cont Cont Cont Cont Cont Cont Cont Cont Cont Cont
eido eido eido eido eido eido eido eido eido eido eido
long proxí dese iduo long
Rien ma nvol o da
vime vime noss
ar o nto a
cont vida
eud
o

4. Transversalidade dos conteúdos

Pela análise da tabela verificamos a existência de conteúdos transversais às diferentes disciplinas e que foram mencionados várias vezes, em várias disciplinas, são eles:

- *Lei de Bases do Sistema Educativo;*
- *Elaboração/ Estudo de Projectos Educativos;*
- *Sistemas Educativos;*
- *Evolução da Educação.*

Estas declarações indicam-nos a facilidade que os alunos demonstram em relacionar as disciplinas evidenciam que interdisciplinaridade poderá ser uma prática pedagógica e didáctica adequada aos objectivos destes alunos.

É importante para o entendimento de que em todos os domínios curriculares existem relações entre teoria e prática, entre métodos e processos, entre conhecimentos científicos e conhecimentos tecnológicos, entre modelos teóricos e aplicação do conhecimento, enfim, entre disciplinas. Isto é, as disciplinas não estão isoladas, estanques, mas que mantêm uma relação, um diálogo entre si.

5. Considerações finais

Através dos capítulos anteriores, que nos forneceram os resultados necessários e toda a revisão da literatura que permitiu contextualizar o estudo, podemos agora apontar algumas conclusões, tendo sempre em mente os objectivos a que nos propusemos. Assim, e considerando as limitações a ele inerentes como o tamanho reduzido da amostra, apresentaremos sucintamente as principais conclusões do estudo que realizámos.

Como já foi referido na introdução desta dissertação, o objectivo central desta investigação consistia em conhecer o que recordavam os estudantes no final do seu percurso académico para obtenção da licenciatura. Optámos por realizar uma investigação, junto de alunos a frequentar o 3º ano da Licenciatura em Ciências da Educação da Universidade de Évora e, a mesma permitiu-nos perceber a perspectiva dos alunos relativamente a matérias e conteúdos abordados ao longo do curso. Porém somos conscientes que apesar dos resultados atrás revelados, o facto de os alunos identificarem e recordarem conteúdos das diferentes disciplinas não nos indica qual a “profundidade” ou a subjectividade em que os mesmos foram trabalhados, indicam-nos apenas que esses conteúdos se encontram nas suas memórias.

Numa análise mais específica verificámos que:

- Obtivemos um grande número de informações, num total de 404 conteúdos diferentes declarados pelos alunos como recordações das diferentes matérias leccionadas. A disciplina cujos alunos referiram recordar mais conteúdos foi a de Produção e Análise Textual e a menos referenciada foi Educação Comunitária. Estes resultados são, não são de fácil interpretação, uma vez que a disciplina mais referenciada faz parte do 1.ºano da licenciatura e a menos referenciada corresponde ao 3.ºano. Por outro lado, a disciplina menos referenciada é aquela cujos resultados académicos são melhores já que é a que apresenta maior média final.

- Podemos constatar que 70% dos conteúdos declarados pelos alunos se encontram identificados nos programas das disciplinas. Numa percentagem bastante menor, verificámos que 21% dos conteúdos referidos se encontram relacionados de uma forma geral com a disciplina e, por último, 9% das declarações não foram identificadas nos programas apesar de termos a noção que são conteúdos leccionados nas aulas para além do currículo mas que estarão, de alguma forma, relacionados com as matérias programadas. Desta forma, verificamos que 91% das declarações prestadas pelos alunos relacionam-se com os conteúdos programáticos das diferentes disciplinas. Na leitura dos dados ao longo dos três anos da licenciatura podemos verificar que a percentagem de conteúdos não relacionados directamente com as disciplinas aumenta o que não seria de prever pois estaríamos à espera que os resultados fossem inversos, conteúdos mais difusos no início do curso e mais concretos no final. Porém a leitura dos resultados também pode ser feita se pensarmos que no final da licenciatura os alunos tenham uma visão mais geral e abrangente das matérias o que os levará a estabelecer relações mais complexas entre os diferentes conteúdos.

Numa análise mais generalista e abrangente podemos concluir que existe uma grande quantidade de recordações e que as mesmas revelam que a aprendizagem dos conteúdos que deriva do processo de ensino e aprendizagem foi estabelecida. Por último, destacamos os seguintes aspectos:

- Os alunos atribuem às disciplinas percepções pessoais o que determina e é determinado pela forma como os mesmos falam sobre os conteúdos das disciplinas. Foi evidente, aquando da análise dos resultados do primeiro questionário, que os alunos estabelecem com as disciplinas “relações” pois a forma como escrevem denota críticas pessoais que nos evidenciam ideias e sentimentos.
- Foi notória a relação existente entre as recordações e os conteúdos dos currículos, e, neste sentido, podemos responder ao objectivo máximo da nossa investigação que foi comparar a informação obtida com os programas oficiais das diferentes disciplinas. A maior parte dos conteúdos recordados pelos alunos foram identificados como conteúdos

teóricos ou práticos. Porém, existiram conteúdos que apesar de se encontrarem planificados nos programas curriculares, não foram mencionados por nenhum aluno o que nos poderá dar algumas informações sobre a forma como decorreram as aulas. Esta dúvida poderia ter sido superada se tivéssemos conhecimento sobre quais os conteúdos avaliados nessas disciplinas, todavia não foi esse o objectivo do nosso estudo.

- Através dos dados recolhidos podemos também analisar as diferenças na quantidade de conteúdos recordados numas disciplinas e comparar com outras. Neste sentido verificámos que há diferenças às quais associamos o facto de umas serem disciplinas mais práticas e outras mais teóricas o que implica um maior domínio nas terminologias e consequentemente uma maior recordação. A este propósito consideramos também, Biggs (2004) que explica que os alunos que têm uma abordagem mais profunda à aprendizagem quando primeiro criam esquemas e só depois memorizam as *key access words*, ou seja, uma memorização mais profunda daquilo que está a ser estudado nas disciplinas mais teóricas.

Bibliografia

- AMBRÓSIO, Teresa (2001), Educação e Desenvolvimento: Contributo para uma mudança reflexiva da Educação, Monte de Caparica, edição UIED/FCT
- AMBRÓSIO, Teresa, ALVES, Mariana Gaio (1993), “Problemática da Formação Contínua de Diplomados” in José Mariano Gago (coord.), Prospectiva do Ensino Superior em Portugal, Lisboa, Instituto de Prospectiva
- Afonso, A. J. (1998). Políticas Educativas e Avaliação Educacional. Braga: CIED/Universidade do Minho. análise organizacional. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- AFONSO, A.J. (2000). Políticas educativas em Portugal (1985-2000): a reforma global, o pacto educativo e os reajustamentos neo-reformistas. In: CATANI, A.; OLIVEIRA, R. (Org.). Reformas educacionais em Portugal e no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica,
- AFONSO, N. (2003). A regulação da educação na Europa: do Estado educador ao controlo social da escola pública. In: BARROSO, J. (Org.). A escola pública: regulação, desregulação, privatização. Porto: ASA.
- AFONSO, N. (2005). Investigação Naturalista em Educação. Porto: Asa Editores
- ALVES, M.P. (2000). Intervenção da Biblioteca escolar no processo de ensino aprendizagem. Dissertação de mestrado: FPCE.
- 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.
- Allal, L. (1986). Estratégias de Avaliação Formativa: concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação, in Lala et al (orgs.) A avaliação formativa num ensino diferenciado. Coimbra: Almedina, pp.175-209.
- Almeida, L. & Freire, T. (2008). Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação. Braga: Psiquilibrios Deices.
- Alves, M.P. (2004). Curricula e Avaliação: uma perspectiva integrada. Porto: Porto Editora.
- AMIGUINHO, A.(1992). Viver a formação. Construir a Mudança. Lisboa: Educa.
- AZEVEDO, J. (1994). Educação e desenvolvimento local. IN Educação, comunidade e poder local. Lisboa: CNE.
- Atkins, M. (1995). What should we be assessing? In P. Knight (ed.), Assessment for learning in higher education. London: Kogan Page Limited, pp-25-34.
- AZEVEDO, Joaquim (1999), O ensino secundário na Europa, anos 90 – o neoprofissionalismo e acção do sistema educativo mundial: um estudo internacional, Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação
- Bárbara, N., Ferreira, A. J. D., Morais, J. P. F., & Lopes, M. A. R. (2007).
• \Preparing professionals for the future: searching for a new educational paradigm.. L. Pardal, A. Martins, C. Sousa, A. Dujo & V. Placco (Orgs.). Educação e Trabalho: representações, competências e trajetórias. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 213-221.

- BALSÀ, Casimiro, SIMÕES, José Alberto, NUNES, Pedro, CARMO, Renato do, CAMPOS, Ricardo (2001), Perfil dos Estudantes do Ensino Superior - Desigualdades e Diferenciação, Lisboa, edições Colibri
- BALSÀ, Casimiro, SIMÕES, José Alberto, NUNES, Pedro, CARMO, Renato do, CAMPOS, Ricardo (1997), O perfil socioeconómico dos estudantes do ensino superior, Lisboa, CNASES/CEOS (Conselho Nacional para a Acção Social no Ensino Superior/CEOS Instituto de Investigações Sociológicas da FCSH/UNL)
- BARBLAN, Andris (1998), "European graduate employment: the problems of the 1990s" in Anne Holden Ronning, Mary-Louise Kearney, Graduate prospects in a changing society, Paris, edições Unesco
- BARDIN, Laurence (1993), L'analyse de contenu, Paris, PUF
- BARROSO, João (2003). Gestão Escolar – profissionalizar ou democratizar? Depoimento publicado nos Cadernos da FENPROF, nº 37, Março de 2003
- BARROSO, João (2003). Regulação e desregulação nas políticas educativas: tendências emergentes em estudos de educação comparada. In: BARROSO, J. (Org.). *A escola pública: regulação, desregulação, privatização*. Porto: ASA.
- BARROSO, J. (2004). A Autonomia das escolas: uma ficção necessária. In *Revista Portuguesa da Educação*, 17 (2). Minho: Universidade do Minho
- BATISTA, Maria de Lurdes (1996), Os diplomados do ensino superior e o emprego – a problemática da inserção na vida activa, Lisboa, Departamento de Programação e Gestão Financeira/Ministério da Educação
- BAUMAN, Zygmunt (1992), *Intimations of post-modernity*, London, Routledge
- Benavente, A. (1992). A reforma educativa e a formação de professores in A. Nova & T. Popkewitz (orgs.) *Reformas Educativas e Formacao de Professores*. Lisboa: Educa, pp.47-55.
- Berlak, Harold (1992). The need for a new science of assessment. In H. Berlak, F. Newmann, E. Adams, D. Archbald, T. Burgess, J. Raven & T. Romberg (Eds.), *Toward a New*
- Biggs, J B (1979). Individual differences in study processes and the quality of learning outcomes. *Higher Education*, 8, 381-394. Growth, Boston/London, Kluwer Academic Publishers
- BEL, Maiten (2001), "Cadres institutionnels et rôle des organistaions dans la construction de BROWN, Philip, SCASE, Richard (1997), "Universities and employers: rhetoric
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- BOLIVAR, António (2003). *Como melhorar as Escolas*. Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas. Porto: Edições Asa
- CABRITO, Belmiro Gil (1999), Análise socioeconómica do financiamento do ensino superior universitário em Portugal: contributos para o processo decisional de (re)construção de uma política sócio - educativa para o ensino superior universitário público, Tese de Doutoramento, Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa
- CALADO, Jorge (1998), "O novo paradigma e a inovação científica e pedagógica" in Pedro Conceição, Diamantino Durão, Manuel Heitor e Filipe Santos, *Novas ideias para a universidade*, Lisboa, IST Press

- CANÁRIO, Rui (1999) Educação de Adultos – um campo e uma problemática, Lisboa, Educa
- CANÁRIO, Rui, (2000), “A escola no mundo rural – contributos para a construção de um objecto de estudo” in Educação, Sociedade e Culturas, Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação, nº 14, Porto, edições Afrontamento, pp. 121-140
- CANÁRIO, R. (1993). O professor e a produção de inovações. In: Colóquio Educação e Sociedade, N.º 4. Fundação Calouste Gulbenkian. Documento policopiado.
- CANÁRIO, R. (et alg), (1994). Mediatecas escolares. Génese e desenvolvimento de uma inovação. Lisboa: IIE.
- CANÁRIO, R. (1994). Mediatecas escolares: O desenvolvimento de uma inovação no quadro de uma reforma. Educação, Sociedade & cultura, N.º2.
- CANÁRIO, R. (1994). Eco. Um processo estratégico de mudança. In: D’ Espiney, R. & Canário, R (org.). Uma escola em mudança com a comunidade. Projecto Eco, 1986- 1992. Experiências e reflexões. Lisboa: IIE.
- CANÁRIO, R. (1995). Desenvolvimento local e educação não formal. Educação e ensino. N.º 11.
- CANÁRIO, R. (1995). Estabelecimento de ensino: A inovação e a gestão de recursos educativos. In : As Organizações escolares em análise. Lisboa: IIE.
- CANÁRIO, R. (1996). Que futuro para as bibliotecas escolares? Noésis, N.º 37.
- CANÁRIO, R. et alg. (1997). A parceria professores /pais na construção de uma escola do 1º ciclo. Lisboa: ME.
- CARAÇA, João, CONCEIÇÃO, Pedro, HEITOR, Manuel Valsassina (1996), “Uma perspectiva sobre a missão das universidades” in Análise Social, vol. XXXI (139), 1996, p. 1202-1233
- CARAPINHEIRO, Graça, RODRIGUES, Lurdes (1998), “Profissões: protagonismos e estratégias” in José Manuel Leite Viegas e António Firmino da Costa (orgs.), Portugal – que modernidade?, Oeiras, Celta Editora
- CARAPINHEIRO, Graça, RODRIGUES, Maria de Lurdes (1998), “Profissões: protagonismos e estratégias” in José Manuel Leite Viegas e António Firmino da Costa (orgs.), Portugal – que modernidade?, Oeiras, Celta Editora
- CARMO, Renato (1999), “As desigualdades sociais no Ensino Superior: entre a reprodução e a democratização”, Comunicação apresentada no Colóquio Comemorativo dos 20 anos da Revista Crítica de Ciências Sociais, Coimbra, 16 e 17 de Abril de 1999 (policopiado) Manuel Heitor, Filipe Santos, Novas ideias para a universidade, Lisboa, IST Press
- CARVALHO, Adalberto Dias de (2001), “Conhecer, pensar e educar: os desafios de uma interpelação antropológica” in VÁRIOS, Novo Conhecimento – Nova Aprendizagem, Textos da Conferência Internacional, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian
- CARVALHO, Rómulo de (1986), História do Ensino em Portugal, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian
- CERDEIRA, Luísa (1998) “Autonomia e financiamento das universidades” in Pedro Conceição, Diamantino Durão, Manuel Heitor, Filipe Santos, Novas ideias para a universidade, Lisboa, IST Press

- CARDOSO, Ana Paula (2003). *A receptividade à mudança e inovação pedagógica*. Porto: Asa.
- CARMO, H. e MALHEIRO, M. (1998). *Metodologia de investigação: Guia para a auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- CASTRO FERREIRA, Susana (2004). *A Estrutura Díptica da Gramática de Regras do Agrupamento de Escolas como Organização*. Dissertação apresentada na Universidade do Minho.
- CERDEIRA, Maria Luísa Machado (1999), *Da contribuição das instituições de ensino superior para o desenvolvimento de uma região – o Alentejo. O caso dos diplomados do ensino superior – ano lectivo 1994/95*, Tese de Mestrado, Évora, Universidade de Évora
- CHABBOTT, Colette, RAMIREZ, Francisco O. (2000) “Development and Education” in Maureen T. Hallinan, *Handbook of the Sociology of Education*, New York, Kluwer Academic/Plenum Publishers
- CHAGAS LOPES, Margarida (1989), *Da mobilidade socio-ocupacional às carreiras profissionais: o caso português*, Tese de Doutoramento, Lisboa, Instituto Superior de Economia e Gestão/Universidade Técnica de Lisboa
- CHAGAS LOPES, Margarida, PINTO, Aquiles Sequeira (2001), “O ensino superior e a formação e aprendizagem ao longo da vida”, in Adriano Moreira e José Barata-Moura (coord.), *Ensino Superior e Competitividade*, volume II, Lisboa, Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior
- COSTA, J. Adelino; MENDES, A. VENTURA;A. (Orgs).(2004). *Políticas e Gestão local da educação*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- CONCEIÇÃO, Pedro, HEITOR, Manuel (1998), “Reflexões sobre o papel da universidade nas economias baseadas no conhecimento” in *Revista Colóquio Educação/Sociedade*, nº 2, Março 1998, pp. 70-98
- CONCEIÇÃO, Pedro, DURÃO, Diamantino, HEITOR, Manuel , SANTOS, Filipe (1998), *Novas ideias para a universidade*, Lisboa, IST Press
- CORREIA, Fernanda, AMARAL, Alberto, MAGALHÃES, António (orgs.) (2002), *Diversificação e Diversidade dos Sistemas de Ensino Superior – O Caso Português*, Lisboa, Conselho Nacional de Educação/Ministério da Educação
- CORREIA,E.(1994). *Inovação Educacional: Um percurso. Duas dinâmicas*. Porto: Areal Editores
- COSTA, João Vasconcelos (2001), *A universidade no seu labirinto*, Lisboa, editorial Caminho
- COTRIM, Ana, AMOR, Teresa (1999), *As relações entre a educação e o emprego dos diplomados do ensino superior: situação face ao emprego (III)*, Lisboa, INOFOR/Instituto para a Inovação na Formação
- COTRIM, Ana, AMOR, Teresa, DUARTE, Teresa (1999), *Educação, emprego e transição para a vida activa: uma aproximação ao caso português*, Lisboa, INOFOR/Instituto para a Inovação na Formação
- CRESPO, Vitor (1993), *Uma universidade para os anos 2000: o ensino superior numa perspectiva de futuro*, Mem Martins, editorial Inquérito

- CRUZ, Manuel Braga e CRUZEIRO, Eduarda (1995) O Desenvolvimento do Ensino
- Darling-Hammond, L. (2008). Teaching and learning for understanding. In L. Darling-Hammond (Ed.), *Powerful Learning: What we know about teaching for understanding* (pp.1-10). San Francisco: Jossey-Bass.
- De Ketele, J.M. (1988). *Guide du formateur*. Bruxelles. De Boeck Université.
- De Landsheere, G. (1976). *Évaluation continue et examen. Précis de docimologie*. Paris: Labor.
- CROIZER, M. (1982). Mudança individual e mudança colectiva. In A.F.Barroso, B.M. Silva, J. Vala, M. Benedicta e M.H.Catarro (Orgs.). *Mudança social e Psicologia Social*. Lisboa: Livros Horizonte
- DELORS, J. (1996). *A educação: Um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco, da Comissão internacional sobre a educação para o século XXI*. Porto: Edições Asa.
- Dochy, F., & McDowell, L. (1997). Assessment as a tool for learning. *Studies in Educational Evaluation*, 23(4), 279-298.
- Dochy, F., Segers, M. and Sluismans, D. (1999). The use of self, peer and coassessment in higher education: a review. *Studies in Higher Education*, 24(3), 331-350.
- Drew, S. (2001). Student Perceptions of What Helps Them Learn and Develop. *Higher Education*. 6 (3), 309-331.
- Enguita, F. M. (1990). *La cara oculta de la escuela: Educación y trabajo en el capitalismo*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- Erwin, T.D (1995). Attending to assessment: a process for faculty, In P. Knight (ed.), *Assessment for learning in higher education*. London: Kogan Page, pp.49-60.
- Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19 (2), pp. 21-50.
- Figari, G. (1996). *Avaliar: Que Referencial?* Porto. Porto Editora.
- Flores, M.A. & Veiga Simão, A.M. (2007a). Competências desenvolvidas no contexto do Ensino Superior: a perspectiva dos diplomados. In V Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitária, Alicante – Espanha, 4-5 Junho.
- FONSECA, A. (1998). *A Tomada de decisão na Escola. A Área Escola em Acção*. Lisboa: Texto Editores

- FORMOSINHO, J. (2004). Evolução das Políticas e da Administração da Educação em Portugal. In *Revista do Fórum Português de Administração Educacional*, n.º 4.
- FORMOSINHO, J.; FERREIRA, F.I.; MACHADO, J. *Políticas educativas e autonomia das escolas*. Porto: ASA, 2000.
- FORMOSINHO, João et al (2005). *A Administração da Educação. Lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. Porto: Asa.
- Gibbs, G. (1999). Using assessment strategically to change the way students learn. In S.
- Brown & A. Glasner (Eds.), *Assessment Matters in Higher Education: Choosing and using diverse approaches* (pp.41-53). Buckingham: SHRE and Open University Press.
- Gilles, J-L., Detroz, P. & Blais, J-G. (2010). An international online survey of the practices and perceptions of higher education professors with respect to the assessment of learning in the classroom. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36 (6), 719-733.
- Gipps, Caroline (1994). *Beyond Testing: Towards a Theory of Educational Assessment*. Londres: Falmer.
- GONÇALVES, Albertino (2001), *As asas do diploma: a inserção profissional dos licenciados pela Universidade do Minho*, Braga, Universidade do Minho
- GRÁCIO, Sérgio (1997), *Dinâmicas da Escolarização e das Oportunidades Individuais*, Lisboa, Educa
- Glasner, A. (1999). Innovations in student assessment: a system-wide perspective. In S.
- Gómez Arceo, B. (1990). *Evaluación criterial : una metodología útil para diagnosticar el nivel de aprendizaje de los alumnos*. Madrid: Narcea.
- Guba, E. S. & Lincoln, Y. S. *Fourth generation evaluation*. Newbury Park: Sage, 1989.
- Guedes, M., Lourenço, J., Filipe, A., Almeida, L., Moreira, M. (2007). *Bolonha: Ensino e Aprendizagem por Projecto*. Lisboa: Centro Atlântico.
- Hadji, C. (1994). *A Avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.
- House, E. R. (1992) *Tendencias en evaluación*. *Revista de Educación*, nº299, pp. 43-55.
- Langdrige, D. & Johnson, G.H. (2009). *Introduction to research methods and data analysis in Psychology*. Edinburgh: Pearson.

- Light, G. & Cox, R. (2001). Learning and Teaching in Higher Education: The Reflective Professional. London: Sage Publications.
- Lima, L. C. (2006). .Bolonha à Portuguesa?.. in A Página da Educação, ano XV, nº 160, p.9
- Lima, L. C., Azevedo, M. L. N. & Catani, A. M. (2008). O Processo de Bolonha, a Avaliação da Educação Superior e Algumas Considerações sobre a Universidade Nova, in Revista Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP v. 13, n. 1, p. 7-36, mar. 2008.
- LOURENÇO, Eduardo (1999), “A autonomia do Ensino Superior – que horizontes futuros?” in CNE, Autonomia das Instituições de Ensino Superior, Actas do Seminário, Lisboa
Conselho Nacional de Educação
- MACHADO, Fernando Luís, COSTA, António Firmino da (1998), “Processos de uma modernidade inacabada” in José Manuel Leite Viegas e António Firmin da Costa (org.), Portugal – que modernidade?, Oeiras, Celta Editora
- MADUREIRA PINTO, José (1997), Propostas para o Ensino das Ciências Sociais, Porto, edições Afrontamento
- MADUREIRA PINTO, José (2002), “Factores de sucesso/insucesso” in CNE, Sucesso e Insucesso no Ensino Superior Português, Actas do Seminário, Lisboa, 17 de Janeiro de 2002, Conselho Nacional de Educação
- Marconi, M. & Lakatos, E. (1999). Técnicas de Pesquisa: Planejamento e Execução de Pesquisas; Amostras e Técnicas de Pesquisa; Elaboração, Análise e Interpretação de Dados. São Paulo: Editora Atlas S.A., 4ª Edição.
- MEDINA, Fernando, DUARTE, Teresa (1999), As relações entre a educação e o emprego dos diplomados do ensino superior: breve caracterização dos matriculados e diplomados (II), Lisboa, INOFOR (Instituto para a Inovação na Formação) Instituições de Ensino Superior, Actas do Seminário, Lisboa, Conselho Nacional de Educação
- MORIN, Edgar (2001) Introdução ao Pensamento Complexo, Lisboa, edições do Instituto Piaget
- Norcini, J. e McKinley, D.W (2007). Assessment methods in medical education, Teaching and Teacher Education 23, 239-250.
- 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. Pp. 158-186.
- Pardal, L. & Correia, E. (1995). Métodos e Técnicas de Investigação Social. Porto: Areal Editores.
- Paris, S.G. e Paris, A.H. (2001). Classroom applications of research on self-regulated learning. Educational Psychologist, 36(2), 89-101.

- Perrenoud, P. (1999). Avaliação, Da excelência a regulação das aprendizagens: entre duas lógicas. Porto Alegre: ARTMED.
- Perrenoud, P. (1993). • Não Mexam na Minha Avaliação! Para uma Abordagem Sistémica da Mudança Pedagógica.. A. Estrela & A. Novoa (Orgs.). Avaliações em Educação: Novas Perspectivas. Porto: Porto Editora, pp. 171-190.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1992). Manual de Investigação em Ciências Sociais. Lisboa: Gradiva
- Rowntree, D. (1987) Assessing Students: How Shall We Know Them? London: Kogan Page.
- Sambell, K. and McDowell, L. (1998). The values of self and peer assessment to the developing lifelong learner. In Rust, C (ed), Improving Student Learning – Improving Students as
- Segers, M., Nijhuis, J., & Gijssels, W. (2006). Redesigning a learning and assessment environment: the influence on students' perceptions of assessment demands and their learning strategies. Studies in Educational Evaluation, 32, 223-242.
- SIMÃO, José Veiga, COSTA, António de Almeida (2000), O ensino politécnico em Portugal, Lisboa, Conselho Nacional de Educação (policopiado)
- SIMÃO, José Veiga, SANTOS, Sérgio Machado, COSTA, António Almeida (2002), Ensino Superior: uma visão para a próxima década, Lisboa, Gradiva
- SOUSA SANTOS, Boaventura (1989), Introdução a uma ciência pós-moderna, Porto, edições Afrontamento
- SOUSA SANTOS, Boaventura (1991), Um discurso sobre as ciências, Porto, edições Afrontamento
- SOUSA SANTOS, Boaventura (1994), Pela mão de Alice – o social e o político na pós-modernidade, Porto, edições Afrontamento
- STOER, Stephen (1992), “Notas sobre o desenvolvimento da Sociologia da Educação em Portugal” in, António Joaquim Esteves, Stephen Stoer (orgs.), A Sociologia na Escola - Professores, Educação e Desenvolvimento, Porto, edições Afrontamento
- STOER, Stephen (1992), “Sociologia da Educação e Formação de Professores” in António Joaquim Esteves, Stephen Stoer (orgs.), A Sociologia na Escola - Professores, Educação e Desenvolvimento, Porto, edições Afrontamento
- Stobart, Gordon (2006). The validity of formative assessment. In J. Gardner (Ed.), Assessment and Learning. London: Sage, pp. 133-146
- Stoer, S. e Araújo, H. (1992) – Escola e Aprendizagem para o Trabalho num País da (Semi) periferia Europeia. Porto: Edições Afrontamento.
- Stufflebeam, D. L. & Shinkfield, A. J. (1989). Evaluación Sistemática: Guia teórica y práctica. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Taras, M. (2010) Student self-assessment: processes consequences. Teaching in Higher Education, 15 (2), 199 — 209
- Tyler, R. (1976). Princípios Básicos do Currículo e ensino. Porto Alegre: Globo.
- Veiga Simão, A. M., Flores, M. A. & Flores, P. (2007). Graduates= Views on Their Initial Training: Challenges for Higher Education. In Proceedings of the 13th International Conference International Study Association on Teacher

Thinking - ISATT "Totems and Taboos: Risk and Relevance in Research on Teachers and Teaching. Brock University, Ontario, Canada, 5-9 July 2007.

- Veiga Simão, A.M, Flores, M.A, Fernandes, S. e Figueira, C. (2008). Tutoria no ensino superior: concepções e práticas. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 07, pp. 75- 88.Consultado em [Novembro, 2011] em <http://sisifo.fpce.ul.pt>.
- Veiga Simão, J., Santos, S. & Costa A. (2003). *Ensino Superior: uma visão para a próxima década*. Lisboa: Gradiva.
- Vickerman, P. (2009), Student Perspectives on Formative Peer Assessment: An Attempt to Deepen Learning?, *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 34 (2), 221 – 230.
- Zabalza, M. A. (1994). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Rio Tinto: Edições Asa.