

www.esec.pt/opdes



Pedagogia no Ensino Superior

Método Expositivo

Susana Gonçalves (Coordenadora do projecto OPDES,
Escola Superior de Educação de Coimbra)

Uso de informação e feedback para melhorar as práticas de ensino

Alan Kalish (Director da FTAD _ Faculty & TA Development,
The Ohio State University, Columbus, EUA)

FICHA TÉCNICA

Direcção: Susana Gonçalves

Comissão Editorial: Susana Gonçalves, Dina Soeiro, Sofia Silva

Título da Série de Brochuras: Pedagogia no ensino superior

Publicação: Escola Superior de Educação de Coimbra

Paginação: NDSIM/ José Pacheco

Execução gráfica: Ediliber

ISSN: 1647-032X

300 Exemplares

Junho, 2008

A Colecção de Brochuras sobre Pedagogia no Ensino Superior é editada pela Escola Superior de Educação de Coimbra.

Esta colecção integra o projecto OPDES: Orientações pedagógicas para Docentes do Ensino Superior (ver sinopse), financiado pelo Programa Operacional Ciência e Inovação – POCI 2010, acção IV.1.2. “Projectos inovadores no ensino superior”.

Ref. :POCI/C/04.01.02/0247/0002/2006

Financiamento: Programa Operacional Ciência e Inovação – POCI 2010, acção IV.1.2. “Projectos inovadores no ensino superior”

Temática: Qualificação pedagógica de docentes do ensino superior; métodos pedagógicos para aumentar a motivação e aprendizagem dos estudantes; promoção da inovação, qualidade e excelência no ensino superior.

Destinatários: Docentes do ensino superior

Objectivos específicos: Adaptação, concepção e disseminação de materiais pedagógicos, orientações para o ensino eficaz e boas práticas pedagógicas no ensino superior.

Resultados: Um site na Internet; Uma série de brochuras sobre pedagogia no ensino superior; Folhetos de orientação pedagógica para docentes em início de carreira; Aquisição de recursos para formação dos docentes (livros, vídeos e jogos pedagógicos); Organização de cursos e workshops de pedagogia no ensino superior.

Cooperação internacional: O projecto inclui uma parceira para efeitos de consultadoria, formação e avaliação externa, com centros de desenvolvimento pedagógico no ensino superior:

Faculty & TA Development (FTAD): The Ohio State University (Columbus, Ohio, USA); Center for teaching excellence (ex-Teaching Resources and Continuing Education (TRACE): University of Waterloo (Waterloo, Ontario, Canada).

Estes centros são organismos universitários que asseguram o apoio aos departamentos, faculdades e docentes através de orientação pedagógica, conferências, workshops, seminários, consultoria pessoal, apoio a projectos de investigação e programas de planeamento e coordenação de âmbito científico-pedagógico. Esta parceria teve como objectivos assegurar a consultoria pedagógica especializada e a avaliação externa do projecto assim como a aquisição de direitos de uso de uso, tradução e adaptação de alguns dos seus materiais e produtos, tal como recursos pedagógicos (textos e questionários) adequados à formação de docentes do ensino superior.

MÉTODO EXPOSITIVO
SUSANA GONÇALVES - PROFESSORA ADJUNTA,
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE COIMBRA.

MÉTODO EXPOSITIVO

Abstract

A exposição sempre foi e continua a ser o método mais comum de ensino ao nível universitário e politécnico. São várias as razões que explicam a preferência dos docentes do ensino superior por esta metodologia, e estas razões vão desde a simples modelação (ensinam assim porque assim foram ensinados) e a conformidade às expectativas gerais na comunidade educativa, até à crença de que se trata do modelo mais adequado para apresentar informações actualizadas, interpretações críticas sobre a investigação em dado campo e para promover o pensamento crítico nos estudantes.

O artigo procurará identificar as diferentes razões desta preferência e as condições que tornam o método expositivo adequado e eficaz ou ineficaz e desmotivador. Apresentaremos, de seguida, algumas estratégias práticas para planejar, conduzir e concluir a aula expositiva. Por fim, definiremos algumas boas práticas de exposição e pistas úteis para integrar na aula expositiva outras metodologias (por exemplo, a aprendizagem cooperativa, o uso das TIC ou o questionamento crítico), tendo em vista o encorajamento da aprendizagem activa por parte do estudante e a redução da passividade, do aborrecimento e da desmobilização a que uma aula expositiva mal planeada, mal conduzida ou desajustada aos objectivos de aprendizagem frequentemente conduz.

O método expositivo, no qual o professor usa a fala e o estudante usa a audição como principais canais de transmissão/recepção de informação, continua a ser, em plena era da tecnologia da informação, o método mais usado pelos professores no ensino superior e para muitos, no início do século XXI, ainda é impensável leccionar no ensino superior sem recorrer à apresentação expositiva.

O método tem muitas variações, desde o extremo do ensino baseado no diálogo socrático e na maiêutica ao do ensino baseado no monólogo do professor (seguindo a tradição medieval em que o professor lia e interpretava textos). Apesar das variações, este método tem na base a ideia, suportada desde há muito por alguns modelos psicopedagógicos, de que a aprendizagem do estudante é favorecida quando se centra na memorização da informação transmitida pelo professor em lições magistras.

Isto acontece mais de trinta anos depois da invenção do computador, do envio do primeiro e-mail, e da criação do ensino à distância (a Universidade Aberta foi criada no Reino Unido em 1971!). Acontece quando inúmeros estudos revelam a importância da aprendizagem experencial nos adultos (veja-se o trabalho decisivo de Kolb, publicado em 1984), sobre os estilos cognitivos (Kolb, 1984, 1994; Sternberg, 1997) e sobre os estilos de aprendizagem e sua aplicação em diversos domínios académicos (e.g., Felder, 1993; Kolb, 1994). Acontece depois da publicação do relatório Delors (1996), que preconiza para a universidade, entre outras funções, a preparação para a investigação, o desenvolvimento do sentido crítico e a abertura aos múltiplos desafios da educação permanente ao longo da vida, finalidades que dificilmente se conseguem alcançar por via da aprendizagem por memorização e do ensino por transmissão.

Também é relevante dizer que esta preferência pelo ensino expositivo acontece, igualmente, quase três décadas depois de Howard Gardner ter contribuído para uma revolução no campo do ensino e da aprendizagem, ao mostrar que a escola demasiado centrada conceito nas capacidades linguísticas e

lógico-matemáticas e no conceito monolítico de inteligência medidas pelos testes de Q.I. (cf. Gardner, 1983, 1993, 1999), está a pôr de lado uma multiplicidade de competências que são fundamentais no desenvolvimento do indivíduo, na aprendizagem e na sua “capacidade de resolver problemas e criar produtos valorizados num dado contexto cultural” (Gardner, 1983, p. ix). Esta capacidade resulta das inteligências múltiplas do indivíduo e pressupõe que a aprendizagem pode ser invocada e desenvolvida noutras dimensões da inteligência (interpessoal, intrapessoal, auditiva, visual, corporal-cinestésica...) para lá do domínio cognitivo, às quais nem sempre o ensino superior presta devida atenção.

No seu conjunto, estes desenvolvimentos revelam a necessidade de adaptar o ensino às múltiplas formas de aprender dos estudantes, às actuais funções do ensino superior e aos novos recursos aos dispor do professor. Embora o ensino expositivo não tenha os dias contados e continue a ser o método que mais horas consome no ensino superior, sendo o preferido de muitos professores e alunos, sobretudo no que respeita ao tratamento dos assuntos considerados “mais teóricos”, é necessário ter claro em que condições este é o método mais adequado, como pode ser combinado com outros e quais os objectivos para os quais há métodos mais eficazes. O presente texto pretende contribuir para esta clarificação.

OBJECTIVOS DO MÉTODO EXPOSITIVO

Estudantes e professores conhecem o método, valorizam-no e perpetuam-no por razões de tradição e pela força das expectativas. Na realidade, este método é tão eficaz como outros para transmitir informação (Blight, 1974, cit in Soliman, 1999) e, porque os estudantes aprendem efectivamente com ele, não há razões para que desapareça do repertório de práticas de ensino dos professores (Dunkin, 1983, cit in Solimon, 1999).

O método expositivo é o mais apropriado quando estão em causa objectivos como disseminar informação rapidamente perante grandes audiências, apresentar informação nova, antes

de serem usados outros meios ou actividades, enquadrar um dado assunto no seu quadro conceptual de referência ou estimular o interesse pelo tema numa audiência leiga no assunto. Este método adequa-se bem a objectivos de aprendizagem do domínio cognitivo, nomeadamente a obtenção de informação e a sua compreensão, tal como foram equacionados na taxonomia de Bloom (cf. Bloom, 1984). Além disso, da mesma forma que os métodos centrados no aluno, também os métodos centrados no professor, como o expositivo, podem produzir boas aprendizagens e tornar compreensíveis, claros e significativos os assuntos tratados (cf Eggen & Kauchak, 2001; Shuell, 1996), bastando para tal que se ajustem aos objectivos propostos e à audiência. Estas são precisamente as grandes questões de que devemos partir para avaliar a eficácia do método. O ensino expositivo não é um anjo nem um demónio na pedagogia. O método é menos passível de críticas do que o uso que lhe é dado, muitas vezes sem atenção aos objectivos de ensino e aprendizagem, sem consideração pelos destinatários e suas formas preferidas de aprender e sem se olhar à eficácia dos docentes que o usam.

O desafio no uso do método expositivo consiste em torná-lo um meio eficaz de aprendizagem para a maioria dos alunos. Este desafio implica, em primeiro lugar, reconhecer que este método se aplica a objectivos cognitivos como a aquisição de informação nova e a compreensão das suas relações significativas, mas, pelo contrário, não é adequado quando:

- queremos apresentar informação complexa ou demasiado abstracta,
- pretendemos desenvolver valores, atitudes ou competências psicomotoras
- aquilo que está em causa são aptidões cognitivas de nível superior (p. ex., aplicação, análise, síntese e avaliação de dados), já que o desenvolvimento destas capacidades requer actividade intelectual e o confronto com tarefas que não se resumem a obter e compreender informação (cf., Renner, 1993; Ruyle, 1995, citados por Sullivan, 1996; Bloom, 1984).

A eficácia do método depende dos objectivos definidos à partida. Numa mesma aula, pode ser necessário articular este método com outros, já que os objectivos de ensino-aprendizagem estipulados para diferentes momentos da aula podem ser de diferentes níveis. Além disso, é importante ter em conta que a

aprendizagem é multidimensional e os estilos de aprendizagem variam de estudante para estudante. Por isso, deve considerar-se mais do que uma forma de apresentar os materiais de aprendizagem, socorrendo-se o professor de estratégias auxiliares e mesmo usando outros métodos e recursos de ensino que fortaleçam aquilo que se pretende alcançar com a exposição.

Em segundo lugar, a exposição deve ser conjugada com estratégias que fomentem a atenção, a escuta activa e a participação do estudante, uma vez que a passividade física e intelectual restringe a aprendizagem e dificulta a sua recepção significativa (Ausubel et al. 1978; Bonwell & Eison, 1991; Penner, 1984). Sullivan (1996) identifica, entre as características de uma exposição ineficaz, as seguintes:

- comunicação de sentido único (do professor para o aluno);
- poucas ou nenhuma questões (quer do professor, quer do aluno);
- tempo de fala quase integralmente ocupado pelo professor;
- uso escasso de meios audiovisuais auxiliares;
- fraca actividade por parte dos estudantes (tomar apontamentos, falar, questionar, colaborar com colegas) e
- dependência do professor, que transmite por inteiro a informação a aprender.

Naturalmente, as características de uma aula eficaz são as opostas. Um estudo de Brown e Bakhtiar (1983) sobre os aspectos positivos e negativos associados às aulas expositivas revela aspectos idênticos e acrescenta outros elementos críticos no método expositivo, sendo de destacar, na percepção dos estudantes:

- a clareza e coerência da exposição,
- o grau de diferenciação dos pontos principais em relação aos pormenores;
- o nível de dificuldade da matéria;
- a preparação do professor e
- o uso adequado de meios audiovisuais.

Estes estudos mostram bem que a eficácia da exposição não depende apenas das capacidades de oratória do professor ou do seu conhecimento científico. A eficácia do professor depende em grande parte, também, das competências pedagógicas que revela, do modo como faz a planificação e gestão de aula, das características das interacções e procedimentos de gestão e

distribuição do poder que adopta.

Algures entre a posição dos críticos, para quem o ensino expositivo implica a passividade intelectual do estudante (e.g. Felder, 1993) e a dos professores que o usam por sistema em todas as aulas, a solução para um ensino expositivo eficaz consiste na transição do modelo tradicional, totalmente centrado no professor, para um modelo mais interativo, baseado na co-responsabilização pelo processo de aprender. A exposição, quando exclusivamente centrada no professor, pode reforçar a ideia de que este é a fonte da verdade, o que restringe a vontade de pesquisar, questionar, ver o assunto de outros pontos de vista ou descobrir elementos contraditórios na perspectiva apresentada. No entanto, o ensino expositivo interativo, quando bem organizado, pode gerar condições para que também estas competências sejam desenvolvidas e estimuladas.

PRINCÍPIOS E PRESSUPOSTOS DO ENSINO EXPOSITIVO INTERACTIVO

1. O conceito de aprendizagem verbal significativa na teoria de David Ausubel

A sintaxe do método expositivo tem como base teórica importante um conceito cognitivo de aprendizagem, vista como um processo de organização e integração de informação na estrutura cognitiva do sujeito (Ausubel, Novak & Hanesian, 1978). A metodologia expositiva baseada na teoria de Ausubel tem como ponto de partida uma forma de organizar hierarquicamente os conteúdos, passando do nível mais inclusivo para o mais simples. Os conceitos gerais, integradores (princípios, regras, fórmulas) são apresentados primeiros e os exemplos que os ilustram depois. Parte-se da regra para o exemplo, da lei para os casos, dos princípios para as suas aplicações. Invoca-se, por isso, o raciocínio de tipo dedutivo.

De acordo com Ausubel as representações da experiência vivida são organizadas mentalmente numa estrutura hierárquica de conceitos e relações entre conceitos. Os conceitos mais gerais (regras, princípios) são conceitos inclusivos, nos quais estão ancorados outros conceitos de nível intermédio que, por sua vez,

têm ancorados os conceitos menos inclusivos (os casos e exemplos). Esta forma de ver a organização mental do conhecimento pressupõe que se deve partir do conhecimento prévio, aquilo que o aluno já sabe sobre o tema em análise, para que a aprendizagem de um novo conhecimento, tendo a que se ligar, possa ser duradoura e significativa. Esta ligação entre o conhecimento prévio e o novo é aquilo que permite a aprendizagem significativa e a mudança da estrutura conceptual, devida à assimilação do novo conhecimento. A necessidade de invocação do conhecimento prévio é aquilo que distingue a aprendizagem significativa (por assimilação) das aprendizagens de tipo automático. O método de ensino tem uma importância fundamental nestes processos e tanto pode provocar meras aprendizagens automáticas, habitualmente superficiais e facilmente sujeitas ao esquecimento, como a aprendizagem significativa, que é mais profunda e duradoura.

2. A aprendizagem activa nos adultos

No ensino superior, a exposição interactiva deve ter em conta alguns princípios de aprendizagem do adulto que foram extensamente estudados nas últimas décadas. Um longo caminho foi percorrido na investigação sobre a forma como os jovens e adultos aprendem, desde o pragmatismo de Dewey (1897), que salientava a necessidade da aprendizagem pela experiência e acção, até ao processo Bolonha, cuja visão do ensino superior acentua a necessidade de centrar o ensino no estudante, no trabalho autónomo e no desenvolvimento de competências que vão muito além da mera memorização e da aplicação de operações intelectuais de rotina¹.

1 Veja-se, por exemplo, algumas das competências genéricas mais relevantes, de acordo com o projecto Tuning: Sintonizar as estruturas educativas da Europa (cf. Gonzalez & Wagenaar, 2003): capacidade de análise e síntese, capacidade de aprender, habilidade para resolver problemas, capacidade de aplicar o conhecimento, capacidade de adaptar-se a situações novas, capacidade para trabalhar a informação, a capacidade de trabalhar autonomamente e em grupo. Estes resultados deixam claro que o ensino superior não se limita a transmitir e desenvolver conhecimento encyclopédico em áreas especializadas. Compete-lhe igualmente incentivar o desenvolvimento de competências genéricas que exigem uma abordagem do ensino diferente daquela que se preconizava no modelo expositivo tradicional. A aprendizagem activa é o centro desta transição de um modelo de ensino pela récita e memorização para um ensino baseado no desenvolvimento de competências múltiplas de ordem instrumental, interpessoal e sistémica.

Quando falamos em aprendizagem activa nos estudantes do ensino superior devemos ter em conta que estes são jovens adultos e que por esse facto já têm um património de conhecimentos, experiências e valores que não podem ser ignorados. Veja-se, a este propósito, o trabalho de Knowles (1976, 1984) sobre a aprendizagem dos adultos e a diferenciação entre pedagogia e andragogia. O trabalho deste autor tem implicações relevantes no ensino superior, entre as quais salientamos:

- o património de experiência acumuladas deve ser valorizado no ensino, porque é o principal recurso para novas aprendizagens;
- o adulto está motivado pela aprendizagem de materiais relevantes e úteis aos seus objectivos de vida, pelo que a relevância e aplicabilidade do conhecimento deve ser sempre esclarecida eposta ao serviço da resolução de problemas reais;
- ao mesmo tempo, deve ter a oportunidade de aplicar o conhecimento e participar activamente da resolução de problemas.

Brundage e MacKeracher (1980) identificaram mais de trinta princípios de aprendizagem nos adultos, entre os quais destacamos:

- A aprendizagem precisa de um grau moderado de activação neurofisiológica, mas não deve produzir ansiedade, porque esta bloqueia a aprendizagem;
- O ensino que faz apelo à colaboração entre estudantes promove o autoconceito positivo e traduz-se em aprendizagens mais significativas;
- A aprendizagem dos adultos é facilitada pelas actividades de ensino em que há um certo grau de tolerância para com a incerteza e quando suscitam o questionamento crítico e favorecem a resolução de problemas;
- A aprendizagem dos adultos é facilitada quando lhes é dada oportunidade de avaliar as suas aptidões e reflectir sobre limitações e qualidades das estratégias de aprendizagem que usam;
- A aprendizagem dos adultos é facilitada quando o professor abdica de algum controlo sobre os processos de ensino e planeia actividades em colaboração com os estudantes.

Caine e Caine (1991, ref. In NCREL, 2004) identificam também vários princípios que facilitam o ensino, tomando por base o paradigma construtivista de aprendizagem e aquilo que se sabe hoje acerca do funcionamento do cérebro e dos mecanismos cerebrais da aprendizagem. Estes autores alertam para um dado que deve ser tido em conta quando usamos o método expositivo:

o facto de que as pessoas procuram descobrir o sentido das coisas, mas a produção dos significados é sempre um processo ideossíncratico que se baseia nas experiências prévias, nas emoções, nos sentimentos e nas atitudes do aprendiz. Por isso, é deste material de base que o ensino deve partir, tendo em conta a aprendizagem experiencial – procurando juntar ideias isoladas em conceitos globais, procurando relacionar as partes e o todo e dando tempo para que os alunos processem toda a informação relevante aos diversos níveis de consciência. Além, disso, tendo em conta que existem sistemas de memória para aprendizagem de rotina e para a aprendizagem experiencial, significativa, o ensino procura envolver todos estes sistemas, sem predomínio daqueles que implicam a memorização mecânica.

3. Estratégias para aumentar o poder e eficácia do método expositivo

A investigação também sugere que os estudantes necessitam fazer algo mais durante as aulas do que limitar-se a escutar para que a aprendizagem seja verdadeiramente significativa e duradoura (cf. Chickering & Gamson 1987). Ler, escrever, responder a questões do professor, resolver problemas, confrontar-se com dados discrepantes, expor opiniões, argumentar, envolver-se em actividades de grupo, são alguns exemplos de actividades que promovem o pensamento de ordem superior que vai além da mera memorização de informações, conceitos e factos. Estas actividades implicam e desenvolvem o pensamento analítico, o raciocínio crítico, as estratégias cognitivas de resolução de problemas e a criatividade. Como tal, se o ensino superior se preocupa com este tipo de aptidões e se a sociedade espera que o diplomado do ensino superior seja um indivíduo dotado de competências gerais deste âmbito, então estas devem ser treinadas no decorrer na formação e as aulas devem ser pensadas e geridas como espaços de trabalho onde não são apenas os conteúdos transmitidos aquilo que importa, mas também o modo como os estudantes se apropriam desses conteúdos e como desenvolvem competências cognitivas, afectivas e comportamentais. Se for devidamente planificado, conduzido e ajustado aos objectivos que o justificam, o ensino expositivo, associado ao questionamento, à discussão ou à aprendizagem colaborativa, pode ser uma ferramenta poderosa para estimular tais aptidões (Hyman 1980).

As práticas expositivas eficazes incluem novas formas de apresentar e analisar a informação. A investigação mostra também que a clareza da exposição e a sua eficácia aumentam com o uso de várias estratégias (cf., Ausubel, Novak & Hanesian, 1978; Center for Teaching and Learning, 2002; Chilcoat, 1989; Penner, 1984; Ruhl, Hughes & Schloss, 1987), de entre as quais sublinhamos as seguintes:

1. apresentar uma previsão da informação que vai ser apresentada e iniciar a aula com um organizar prévio, ou seja, um material (citação, história, caso, exemplo) de nível mais geral que o da lição a apresentar que funcione como enquadramento para o conhecimento que virá a ser transmitido de seguida pelo professor;
2. os estudantes precisam de ajuda para discriminarem os aspectos mais importantes dos secundários ou acessórios na informação transmitida – para isso o professor deve dar-lhes pistas (verbais e não verbais) sobre o grau de importância daquilo que está a ser dito; assim, o professor deve organizar a informação em pontos principais, apresentá-los numa sequência de apresentação passo-a-passo, salientar os aspectos mais importantes durante a exposição (usando expressões como “agora prestem bem atenção...”; e assim chegamos à ideia principal...”, “eis o mais importante...”), ilustrar os pontos principais com vários exemplos e repetir as ideias (por outras palavras) sempre que necessário; é importante que sejam eliminados conteúdos adicionais que não sejam essenciais para a explicação (evitar divagações); além disso, pode associar gestos indicativos e enfatizar o que é dito com o tom de voz e as expressões ou com o uso de sinais adicionais;
3. durante o processo mental de codificação da informação, os estudantes transferem informação da memória de curto prazo para a memória de longo prazo, o que requer tempo e repetição, ilustrações, exemplos e variação de métodos; o professor deve fazer pequenas pausas em alturas adequadas ao longo da aula para que os estudantes revejam e completem os seus apontamentos, porque aumenta a retenção significativa e assinalar os momentos de transição entre os assuntos;
4. a percepção humana está sujeita ao erro e à interferência – por isso, nem sempre aquilo que os estudantes apreendem é aquilo que os professores dizem; para evitar aprendizagens erradas, o professor pode fazer-lhes perguntas frequentes, por meio das quais se certifica do que está a ser compreendido e para que possa

esclarecer mal-entendidos ou erros de interpretação;

5. Outro aspecto a considerar é a organização do ensino expositivo em bloco de 10 a 20 minutos no máximo, já que a investigação tem mostrado que a concentração contínua não ultrapassa este limiar de tempo. Assim, pequenos blocos de ensino expositivo devem ser entrecortados com outras metodologias, tais como o questionamento, actividades de resolução de problemas, aprendizagem cooperativa e outras técnicas motivacionais.

Além disso, a exposição deve ser associada a métodos que recorram à acção, ao envolvimento físico e à experimentação, já que a participação activa do estudante promove a retenção do que foi aprendido. A aprendizagem activa é promovida por exposições interactivas, nas quais são feitas transições entre a apresentação do professor e outras metodologias centradas no estudante e na cooperação (aos pares ou pequenos grupos) entre estudantes (Johnson, Johnson e Smith, 1991). Outros exemplos de estratégias activas são o questionamento retórico, a discussão aos pares, a análise silenciosa de materiais complexos, as ilustrações através de histórias e mitos, a leitura e explicação de textos, a leitura guiada e a avaliação da aprendizagem imediata através de pequenos questionários e perguntas directas (e.g., Campbell, 1988; Frederick, 1987; Menges, 1988; Moore, 1989).

Todas estas sugestões nos recordam que o ensino expositivo pode fazer parte do repertório do professor mas não deve restringir-se à mera apresentação de informação compactada e dada aos estudantes como estado acabado de conhecimento. Se o material puder ser obtido de outra forma que não a exposição, os estudantes devem ser incentivados a obtê-la de outros modos (através de pesquisas orientadas, por exemplo), reservando a exposição para momentos de síntese de informação e para a clarificação de noções mais complexos, tendo em vista o progresso rápido para outras tarefas de aprendizagem. De qualquer forma, a exposição deve ser sempre feita em períodos curtos, intercalada com outras metodologias e procurando orientar os estudantes para actividades adicionais (visionamento de um filme, leitura de um texto, preparação de uma discussão, análise de um problema de investigação, etc.) e sempre tendo em conta que os estudantes do ensino superior são jovens e adultos que aprendem melhor se

forem respeitadas as suas preferências e estilos de aprendizagem. Gagné e Briggs (1983) referiram-se aos nove acontecimentos do ensino, que passam por uma apresentação expositiva dividida em três grandes momentos: introdução, corpo da apresentação e conclusão. Para qualquer destes momentos existem estratégias de ensino bem documentadas que se baseiam nos princípios de aprendizagem que acabamos de identificar. O Quadro II identifica estes grandes momentos e os seus objectivos e apresenta algumas das estratégias já referidas e outras que são implicações educacionais do trabalho de Ausubel (cf. Ausubel, Novak, & Hanesian, 1978).

CONCLUSÕES

Quando bem gerido, o ensino expositivo cumpre objectivos de aprendizagem cognitiva relevantes, como a aquisição de informação e a sua compreensão. É também um factor decisivo para interessar o estudante por temas que até aí ignorava, iniciando-o no prazer do conhecimento e na exploração cada vez mais aprofundada nos conteúdos. E contribui para que o conhecimento adquirido seja posteriormente aplicado na resolução de problemas, analisado e comparado com outros materiais, sintetizado e avaliado criticamente.

Uma apresentação bem planificada, com uma estrutura coerente e exposta com clareza e entusiasmo pode ser uma experiência enriquecedora e estimulante quer para os estudantes quer para os professores, mas deve socorrer-se de estratégias de envolvimento activo dos estudantes, quer ao longo da apresentação do professor (durante a qual o estudante deve ser envolvido tomando apontamentos ou registando dúvidas e relacionamento assuntos), quer nas pausas da apresentação, que se destinam ao questionamento, à resolução de problemas, à análise de casos, à visualização de recursos audiovisuais, à aplicação de conhecimentos, etc.

Se o estudante reconhece o interesse das matérias leccionadas através do método expositivo, então este cumpre a sua missão. Mas por si só não basta, porque o método não circunscreve todos os

objectivos que o ensino superior se propõe conseguir com os seus estudantes. Promover o saber-fazer e as competências técnicas, desenvolver valores e atitudes, estimular a criatividade e as aptidões cognitivas de ordem superior estão dentro do leque desses objectivos e dificilmente são trabalhados se apenas recorrermos a métodos centrados no professor. A diversidade metodológica é uma das variáveis mais relevantes no ensino e, por isso, a eficácia do professor depende tanto do seu património de conhecimentos neste domínio como da sua habilidade em alternar os métodos em função dos objectivos da aula.

Não basta que o professor seja activo: ele precisa tornar os seus estudantes activos também e isso não é apenas a escuta atenta em lições magistrais. As aulas expositivas podem e devem ser associadas a outros métodos (e.g., questionamento socrático, discussão, resolução de problemas, aprendizagem cooperativa), tornando-se mais eficazes e contribuindo para tornar os estudantes mais activos e motivados. A variedade no repertório de práticas de ensino é um dos ingredientes mais importantes para a eficácia do ensino e para o sucesso da aprendizagem.

Quadro: Síntaxe, objectivos e estratégias no método expositivo Momento

| | | |
|--|---|--|
| <p>Momento</p> <p>Objectivos e estrutura: Os novos acontecimentos do ensino (Gagné e Briggs, 1983)</p> | <p>Introdução</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Obter Atenção 2. Informar sobre os objectivos 3. Activar o conhecimento prévio | <p>Sintonizar o aluno para dirigir a atenção e motivá-lo</p> <ul style="list-style-type: none"> • [Para activar a curiosidade]: Obter a atenção dos estudantes (usar citações, estatísticas, casos interessantes, humor) • [Para definir o espírito do problema]: Apresentar os objectivos e pontos principais (mostrar, esquematizar por escrito) • [Para induzir a prontidão, sintonizar]: Relacionar com os interesses e conhecimentos dos estudantes (suscitar a motivação) e orientar os estudantes (para as ideias principais, para a ordem de trabalhos da aula, para informação relacionada). |
| | <p>Corpo</p> <ol style="list-style-type: none"> 4. Apresentar o material estímulo (conhecimento, informação) 5. Orientar 6. Promover a prática 7. Fornecer feedback 8. Avaliar a execução | <p>Apresentar informação nova e fomentar aprendizagem activa</p> <ul style="list-style-type: none"> • [Para apresentar informação nova]: dividir os assuntos em sub-tópicos de 15 minutos; explicar como é que cada sub-tópico se relaciona com o todo; dar a cada sub-tópico introdução, conclusão e transições para o seguimento. Variar o ritmo, alternando 15 minutos de apresentação com actividades, audiovisuais, questões, etc. • [Para orientar]: Expor e demonstrar os pontos principais, apressando-os por ordem de importância. Usar exemplos interessantes para facilitar a compreensão (pelo menos um exemplo verbal e/ou visual por ideia, vários exemplos para ideias complexas). Reafirmar a ideia depois do(s) exemplo(s); Certificar que os alunos relacionam e compreendem os exemplos • [para promover e avaliar a prática]: Permita que os estudantes ponham em prática [Apresente problemas, casos, questões, etc; deixe que os estudantes escrevam as respostas; Apresente as respostas correctas e explique-as] |
| | | <p>Conclusão</p> <ol style="list-style-type: none"> 9. Aumentar a retenção e transferência (sumariar) |
| | | <p>Consolidar, clarificar e integrar na estrutura cognitiva do aluno, os novos conteúdos</p> <ul style="list-style-type: none"> • [Para relacionar ideias]: Pedir sumários; Relembrar ideias; perguntar diferentes • [Para aumentar aprendizagem activa]: Relacionar o novo assunto com o que os alunos já sabiam; pedir exemplos e verbalizações próprias • [Para gerar raciocínio crítico]: Identificar pressupostos e contradições; apresentar pontos de vista alternativos • [Para clarificar]: dar informações adicionais; dizer por outras palavras; aplicar as ideias a novos problemas • [Para generalizar e consolidar o conhecimento]: usar o questionamento, discussão, debate, diálogo • [Par concluir a aula ou momento expositivo]: Sumarizar as ideias principais, relacionar com outros segmentos da matéria. Verifique se os alunos compreenderam o objectivo principal. Sublinhar, novamente a importância da matéria e apresentar um final lógico. Terminar a horas e com entusiasmo. |

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ausubel, D., Novak, J., & Hanesian, H. (1978). *Educational Psychology: A Cognitive View* (2nd Ed.). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Bloom, B. (1984). *Taxonomy of educational objectives*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). *Active Learning: Creating excitement in the classroom*. Washington, DC: George Washington University.
- Brown, G. & Bakhtiar, M. (1983). *Styles of lecturing*. ASTD Publication. Loughboroug University of Technology.
- Brundage, Donald and MacKeracher, Dorothy. (1980) *Adult Learning Principles and Their Application to Program Planning*. Toronto: The Minister of Education.
- Center for Teaching and Learning (2002). *Thoughts on the lecture method*. Universidade da Carolina do Norte. Recolhido em 2 de Janeiro de 2006 em: <http://ctl.unc.edu/hpl4.html>
- Campbell, J. (1988). *The Power of Myth*. New York: Doubleday.
- Chickering, A. W.; & Gamson, Z. F. (Março, 1987). *Seven Principles for Good Practice*. AAHE Bulletin 39: pp. 3-7. ED 282 491.
- Chilcoat, G. W. (1989). Instructional behaviors for clearer presentations in the classroom. *Instructional Science*, 18, pp. 289-314
- Dewey, J. (Janeiro, 1897) *My pedagogic creed*. The School Journal, Volume LIV, Number 3, pages 77-80. Recolhido em 5 de Novembro de 2005 em: <http://www.infed.org/archives/e-texts/e-dew-pc.htm>
- Eggen, P. D., & Kauchak, D. P. (2001). *Strategies for teachers: Teaching content and thinking skills*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Felder, R. (1993). *Reaching the Second Tier: Learning and Teaching Styles in College Science Education*. J. College Science Teaching, 23(5), pp. 286-290. Recolhido em 3 de Outubro de 2005 em: <http://www.ncsu.edu/felder-public/Papers/Secondtier.html>
- Frederick, P. J. (1987). *Student Involvement: Active Learning in Large Classes*. In M.G. Weimer (Ed.) *Teaching Large Classes Well*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gagné R. M., & Briggs L. J. (1974). *Principles of instructional design*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Gardner, Howard. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, Howard. (1993). *Multiple intelligences: The theory into*

- practice. New York: Basic Books.
- Gardner, Howard. (1999). Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century. New York: Basic Books.
- Gonzalez, J.; & Wagenaar, R. (eds.) (2003). Tuning educational structures in Europe. Bilbao: University of Deusto. Recolhido em 4 de Janeiro de 2004 em: <http://tuning.unideusto.org/tuningeu/>
- Hyman, R T. (1980). Improving Discussion Leadership. New York: Columbia Univ., Teachers College Press.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T.; & Smith, K. A. (1991). Cooperative learning: increasing college faculty instructional productivity. Washington, DC: ASHE/ERIC Higher Education.
- Knowles, M. S. et al (1984) Andragogy in Action. Applying modern principles of adult education, San Francisco: Jossey Bass.
- Kolb, D. A. (1994). "Learning styles and disciplinary differences." In K. Feldman and M. Paulson (eds), Teaching and Learning in the College Classroom. Needham Heights, MA: Ginn Press.
- Kolb, David A. (1984). Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Menges, R. J. (1988). Research on teaching learning: The relevant and the redundant. *The Review of Higher Education* No. 11, 259-68.
- Moore, K. D. (1989). Classroom Teaching Skills: A Primer. New York: Random House.
- NCREL (North Central Regional Educational Laboratory) (2004). Constructivist Teaching and Learning Models. Recolhido em 18 de Janeiro de 2005 em <http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/envrnmnt/drugfree/sa3const.htm>
- Penner, J. G. (1984). Why Many College Teachers Cannot Lecture. Springfield.: Charles C. Thomas.
- Delors, J. (1996). Educação: Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Lisboa: ASA.
- Ruhl, K. L., Hughes, C. A., & Schloss, P. J. (1987). Using the pause procedure to enhance lecture recall. *Teacher Education and Special Education*, 10(1), 14-18.
- Shuell, T. J. (1996). The role of educational psychology in the preparation of teachers. *Educational Psychologist*, 31, 5-14.
- Soliman, I. (Novembro, 1999). Lecturing to large groups. Teaching and Learning Centre, University of New England.
- Sternberg, R. (1997). Thinking Styles. Boston: Cambridge University Press.
- Sullivan, R. L. (1996). Delivering effective lectures. JHPIEGO Strategy paper, nº 5. Recolhido em 5 de Novembro de 2005 em: <http://www.jhpiego.jhu.edu>.

**USO DE INFORMAÇÃO E FEEDBACK
PARA MELHORAR AS PRÁTICAS DE ENSINO**
ALAN KALISH, DIRECTOR DA FTAD
(FACULTY & TA DEVELOPMENT), OHIO
STATE UNIVERSITY, COLUMBUS, EUA

USO DE INFORMAÇÃO E FEEDBACK PARA MELHORAR AS PRÁTICAS DE ENSINO

Uma coisa que todos os bons professores partilham é a vontade de crescerem e evoluírem enquanto tal. Parece que este crescimento é mais eficaz e eficiente se for tratado como um processo académico, cujas mudanças se fundamentem em dados e não apenas em suposições. Este capítulo propõe modos de recolha de informação para desenvolver novas estratégias e práticas, assim como formas de documentar e partilhar inovações pedagógicas.

Um ensino universitário com êxito exige o conhecimento profundo numa área do conhecimento e o domínio de um conjunto de competências pedagógicas. Apesar de haver alguns “professores naturais”, a perspectiva tradicional de que a especialização em conteúdos constitui preparação suficiente para o ensino de nível universitário simplesmente não corresponde à verdade para a

maioria dos casos. A preparação prévia ao nível de um conjunto de métodos de ensino é, para a maioria dos professores, importante para apoiar a aprendizagem dos seus estudantes.

De qualquer forma, o ensino universitário é uma teia complexa de competências, conhecimentos e aptidões. Nenhuma preparação, por muito boa que seja, dura toda uma carreira. Não só a investigação sobre o ensino e a aprendizagem continua a desenvolver-se, como também os estudantes e as suas atitudes para com a aprendizagem mudam com o passar do tempo. O desenvolvimento contínuo das competências profissionais e dos conhecimentos de base são fundamentais para garantir a eficiência.

Para decidir que tipo de informação recolher, há várias questões a considerar. Num primeiro momento, é importante decidir o objectivo principal para o qual a informação será utilizada. Também existem diversas fontes de dados que podem ser procuradas, cada uma oferecendo diferentes perspectivas e valores. Finalmente, em função da amplitude que se quer dar à divulgação dos resultados de uma pesquisa sobre o ensino e a aprendizagem dos estudantes, a investigação pode ser estruturada de diferentes formas. Ensinar pode ser uma actividade privada, reflexiva, mas pode igualmente ser um campo de investigação académica condutora à publicação. As observações que se seguem procuram explorar estes elementos de modo a que possam ser úteis na tomada dessas decisões.

AVALIAÇÃO FORMATIVA E SUMATIVA

Há uma distinção importante a fazer relativamente ao objectivo principal da informação que se vai recolher. Começando com Michael Scriven (1967), os termos “formativa” e “sumativa” têm sido usados para distinguir entre a avaliação que procura apoiar, antes de mais, o progresso pessoal e aquela que é utilizada para fazer juízos formais de qualidade. É importante assegurar que a informação recolhida, por e para um membro da instituição universitária, para fins formativos, permaneça confidencial e não seja requisitada e usada com propósitos sumativos. Contudo, é igualmente necessário referir que qualquer avaliação do ensino

que seja somente sumativa falha na obrigação básica da instituição para com os seus estudantes, que é a de garantir não só que o ensino é excelente, mas também que a instituição procura constantemente aperfeiçoá-lo.

Também é importante para os membros da instituição universitária de cada unidade académica (departamento, escola, faculdade, etc.) discutir abertamente a variedade de práticas de ensino que desejam incluir nas avaliações do ensino e desenvolver critérios pelos quais essas práticas serão avaliadas. Tais discussões sobre o ensino englobam aspectos tais como o ensino na sala de aula; desenvolvimento da unidade curricular; supervisão do estudo independente, incluindo a orientação da investigação na formação graduada, teses e dissertações; aconselhamento, desenvolvimento de materiais didácticos, desde materiais de apoio elaborados pelo professor a manuais e sites na Internet; e bolsas de investigação para aprofundar a pesquisa sobre o ensino e a aprendizagem em contexto universitário. Todas estas práticas estão abertas à avaliação e qualquer uma delas poderá ser uma parte adequada a integrar no perfil de ensino de qualquer membro do corpo docente.

FONTES DE INFORMAÇÃO

A avaliação do ensino, particularmente a avaliação sumativa com impacto significativo no percurso profissional do professor, não deverá basear-se apenas numa única fonte de informação, nem num aspecto isolado da informação obtida. Por outro lado, os dados recolhidos a partir de várias fontes devem ser correctamente interpretados. A qualidade dos vários componentes do ensino universitário pode ser avaliada, de forma adequada, por estudantes, pares e administradores. Cada uma destas fontes está em posição de fornecer informação sobre diferentes aspectos do ensino. Por exemplo, os estudantes que frequentam a maior parte das aulas podem descrever a interacção que aí tem lugar, mas não conseguem comentar a precisão dos conteúdos da mesma forma que os pares. Deixar de fora qualquer uma destas fontes conduz ao risco de se passar por cima da informação disponível ou de a interpretar de forma incorrecta.

ESTUDANTES

Se pensarmos em melhorar as nossas práticas de ensino, teremos ao nosso dispor um conjunto de métodos úteis (como técnicas de avaliação na sala de aula, de inquéritos de avaliação, ou grupos de reflexão (focus group) e entrevistas) para recolher a informação dos estudantes sobre a qual vamos reflectir. Os modelos de avaliação na sala de aula representam, por um lado, uma abordagem pedagógica e, por outro, um conjunto de técnicas. Uma abordagem pedagógica porque se parte do pressuposto que quanto mais se souber sobre o que é que os alunos aprendem e como o aprendem, melhor se poderão planejar as actividades que vão estruturar o seu percurso em direcção às metas propostas. Em relação às técnicas a desenvolver na aula, estas são, na sua maioria, actividades simples, sem classificação, anónimas e que dão, a professores e estudantes, um feedback útil sobre o processo de ensino-aprendizagem².

Algumas instituições adoptaram instrumentos de recolha de informação aos estudantes, para serem usados por todos os professores, adequados aos estilos e situações pedagógicas mais comuns nos cursos leccionados em todos os departamentos universitários. É crucial garantir que esses instrumentos sejam não só válidos, mas também fiáveis.

O feedback dos estudantes é muito solicitado em todo o ensino superior. Esta prática tem-se tornado comum na América do Norte durante, pelo menos, os últimos 20 anos. É considerada importante a solicitação dos comentários dos estudantes sobre as suas experiências na sala de aula, especialmente no que concerne às percepções que têm sobre elementos como a acessibilidade de um professor, a sua capacidade para estabelecer um ambiente de aprendizagem propício, o feedback atempado e qualificado ao trabalho dos estudantes. Ao mesmo tempo, quer na literatura como no meio universitário, o debate sugere que existe a crença generalizada de que as instituições podem confiar demasiado nas

² Uma amostra interessante e breve destas técnicas está disponível em <http://www.ntlf.com/html/lib/bib/assess.htm>.

respostas dos estudantes na avaliação institucional das aulas, do ensino e da qualidade pedagógica de um professor. Em alguns lugares, por exemplo, os resultados dos inquéritos aos estudantes constituem a totalidade da avaliação sumativa do ensino ministrado, sendo a avaliação determinada unicamente pelo facto de um professor atingir, não atingir ou ultrapassar a média institucional.

Além disso, a maioria dos instrumentos de avaliação administrados aos estudantes recolhe informações sobre um pequeno conjunto de comportamentos pedagógicos que não correspondem, de forma igualmente adequada, a todos os estilos ou situações de ensino. É importante fornecer instrumentos de avaliação flexíveis, que permitam às instituições recolher informação sobre os aspectos da docência que mais lhes interesse obter.

PARES

Contudo, os estudantes são apenas uma das fontes de informação. Convidar os nossos pares a pronunciarem-se sobre as nossas práticas de ensino pode também ser muito útil; os pares encontram-se em melhor posição que os estudantes para apreciarem sobre a adequabilidade e actualidade dos conteúdos e para nos ajudarem a alterar o nosso modo de ensino de acordo com o plano curricular. Os membros de cada instituição deverão discutir e adoptar políticas que respondam às seguintes questões:

- Dos pares, quem fará a avaliação das práticas de ensino?
- Qual a agenda dessa avaliação?
- Que elementos da prática de ensino serão avaliados e segundo que critérios?
- Como será documentada e interpretada essa informação?
- Que sistema de preparação e apoio será dado a quem fizer a avaliação?
- Como será utilizada a informação obtida?

A observação na sala de aula, por si só, não constitui um método adequado ou completo para avaliar a eficácia do ensino. A avaliação dos pares, a ser bem sucedida, implica o empenhamento ao nível de tempo e recursos, tais como unidades de formação de pares avaliadores, para desenvolver e implementar políticas e procedimentos de aperfeiçoamento do ensino. Criar e implementar

práticas eficazes exige um investimento de tempo por parte da instituição e de outros recursos departamentais para os quais a administração institucional deverá fornecer o apoio financeiro necessário.

O trabalho desenvolvido por Peter Seldin e Associados (1999), Raoul Arreola (2007), Nancy Chism (2007) e outros pode fornecer orientações para a concepção de sistemas de avaliação do ensino universitário, pelos pares.

ADMINISTRADORES

Os directores de departamento e de faculdade devem ser responsáveis pelo fornecimento de elementos contextuais significativos, no âmbito dos quais deverá ser interpretada a informação sobre as práticas de ensino. Estes directores podem desempenhar um papel particularmente importante na definição, desenvolvimento e implementação de práticas adequadas de avaliação pedagógica pelos pares. Ao nível mais elementar, os presidentes de conselhos directivos e os directores devem estar envolvidos na promoção do aperfeiçoamento do ensino, tomando as providências necessárias e adequadas para que seja efectuada a avaliação de cada unidade leccionada, incluindo a avaliação escrita por parte de estudantes e professores, além de uma avaliação de revisão periódica realizada pela instituição.

Uma vez que os presidentes e os directores não podem, dado o seu papel de administradores, desempenhar as funções de avaliadores ou orientadores dos seus pares (por ex., tendo assento em comissões de orientação, avaliando materiais didácticos, etc.), podem:

- Fornecer importantes evidências que corroborem a qualidade de ensino na instituição, departamento ou escola;
- Identificar as contribuições pedagógicas particulares da instituição para a missão de ensino e objectivos da instituição;
- Interpretar as recomendações dos relatórios de avaliação dos pares;
- Apelar à eficácia do ensino extra-sala de aula.

Esta fonte de informação é ignorada com frequência na literatura sobre o assunto.

AUTO-AVALIAÇÃO

Os próprios pensamentos do professor são também fundamentais para o aperfeiçoamento das práticas de ensino. Só os professores podem definir as suas próprias metas e só eles podem determinar se os estudantes as alcançaram. Muitas vezes é útil registrar os pensamentos sobre uma aula que está a decorrer. Muitos professores acham que manter um diário pedagógico, seja formalmente ou apenas sob a forma de notas, pode ajudá-los a lembrarem-se daquilo que funcionou bem, no dia a dia, com um grupo particular de estudantes. Esperar até que o semestre termine pode levar a que reflexões extremamente importantes sejam esquecidas. A auto-avaliação deve ser tratada seriamente e ser cuidadosamente considerada no contexto específico da sua prática pedagógica. Aos membros do corpo docente, considerados individualmente, devem ser dadas todas as oportunidades para que possam:

- Explicar as metas e intenções das aulas que lecionam e os objectivos dos trabalhos que exigem aos alunos;
- Descrever a filosofia de ensino e aprendizagem subjacente à sua prática;
- Interpretar a relação entre as classificações atribuídas aos alunos e os acontecimentos que têm lugar na sala de aula;
- Reflectir sobre a informação avaliativa de forma a melhorar a qualidade das suas práticas de ensino.

A prática reflexiva e a auto-avaliação realizada pelo próprio professor são componentes necessários em qualquer avaliação sistemática e legítima realizada sobre o processo de ensino. É evidente que a auto-avaliação não pode ser a única fonte de informação para se tomarem decisões credíveis sobre o pessoal docente, mas a narrativa pessoal que fornece uma explicação sobre o percurso de um membro do corpo docente constitui uma valiosa fonte para a progressão na carreira ou para tomar decisões sobre promoções.

Em primeiro lugar, o professor faz uma declaração, articulando os aspectos reflexivos e filosóficos da sua própria actividade de ensino. A filosofia pedagógica e os objectivos da unidade proporcionam, à instituição de ensino superior, orientação sobre

quem deverá ser responsável pela avaliação dos pares, em que aulas e ambientes pedagógicos, e sob que circunstâncias pré-determinadas. O professor é então encorajado a usar o feedback obtido através da avaliação dos estudantes e dos pares para repensar as unidades curriculares e adaptar o seu estilo e métodos pedagógicos. O professor também utiliza este feedback para aperfeiçoar e alargar os seus próprios objectivos pedagógicos. Este uso sistemático da avaliação do ensino como fonte de crescimento pedagógico fica documentado no dossier.

LITERATURA ACADÉMICA

Para além da reflexão sobre as nossas próprias experiências individuais e independentemente do feedback obtido, é também uma mais valia aprendermos com o trabalho de outros. Isto pode, por vezes, ser realizado localmente, consultando um centro de práticas de ensino, assistindo a um seminário, a um workshop ou a uma aula. Porém, existe também uma grande variedade de literatura sobre o ensino e a aprendizagem que está disponível para professores em todas as fases de desenvolvimento, desde informações muito práticas e acessíveis, dicas pedagógicas, à investigação técnica em todos os tópicos da pedagogia. Alguns jornais e revistas de carácter geral sobre o ensino universitário incluem: The Chronicle of Higher Education, The Journal of Graduate and Professional Student Development, National Teaching and Learning Forum, New Directions for Teaching and Learning e The Teaching Professor³.

Além das pedagogias mais “genéricas” que apoiam a aprendizagem em todos os domínios científicos, há pedagogias que são especialmente adequadas para/ ou estão firmemente associadas à cultura de uma unidade curricular – aquilo a que Lee Shulman, Presidente da Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, chama de “conhecimento do conteúdo pedagógico.” Por isso, existe também um grande número de revistas científicas, orientadas para uma área específica, que abordam as práticas de

³ Uma lista de muitas destas revistas está disponível na Internet em <http://ftad.osu.edu/toast/>

ensino, como o NACTA Journal [National Association of Colleges and Teachers of Agriculture], o Journal of Teaching in International Business, o TESOL Quarterly [Teachers of English to Speakers of Other Languages] e o Journal of College Science Teaching ⁴.

INTEGRAÇÃO E INTERPRETAÇÃO

A informação obtida a partir dos estudantes, dos pares, dos administradores e dos próprios professores deve ser integrada e interpretada dentro do contexto da unidade curricular e do departamento, ser utilizada para a avaliação do trabalho docente, para aperfeiçoar o ensino e para alargar o conhecimento sobre práticas pedagógicas eficazes.

Para efeitos sumativos, cada departamento e faculdade deve ser responsável pelo desenvolvimento de um sistema que integre e interprete a informação obtida a partir de todas as fontes relevantes, com o objectivo de se definirem os critérios que permitam avaliar a excelência do ensino de forma aberta e colegial e implementar estes processos de modo responsável e justo. Os sistemas de avaliação devem conter juízos sumativos sobre a qualidade do ensino, mas também devem fornecer um feedback atempado e formativo, além de darem aos membros do corpo docente a oportunidade de utilizarem este feedback para melhorarem a formação dada aos seus estudantes.

DOCUMENTAR O TRABALHO REALIZADO

Mesmo que não tenhamos intenção de publicar o nosso trabalho ao nível das práticas de ensino utilizadas, podemos querer documentar a nossa prática pedagógica e respectivos resultados. Tal documentação pode vir a ser útil enquanto instrumento de reflexão e aperfeiçoamento, como apoio num processo de candidatura a um emprego docente, ser utilizada em concursos

⁴ A Universidade de Kansas mantém uma lista abreviada de outras revistas orientadas para uma disciplina ou área específica em http://www.idea.ksu.edu/papers/pdf/Idea_Paper_28.pdf.

ou provas académicas ou ser partilhada com colegas, como um legado pessoal.

As formas mais comuns de que esta documentação se reveste incluem o portfolio das aulas/unidade curricular, o portfolio pedagógico e o portfolio profissional. O portfolio da unidade curricular contém informação específica sobre uma unidade em particular. Este dossier deverá incluir os programas; os materiais; uma amostra das tarefas de aprendizagem e uma explicação da lógica que lhe está subjacente; e um esclarecimento sobre a forma como os métodos pedagógicos e os materiais foram concebidos para ajudar os estudantes na sua aprendizagem. O portfolio pedagógico descreve e documenta os múltiplos aspectos da nossa competência pedagógica, incluindo uma aula, mas não se limitando a ela. O portfolio profissional é um conjunto de documentos que podemos incluir numa candidatura a um lugar ou que pode ser utilizado em concursos ou provas académicas. Este tipo de portfolio deverá conter todo o nosso trabalho académico, incluindo os progressos realizados ao nível da investigação, a nossa experiência de ensino e competências adquiridas, assim como o nosso Curriculum ao nível do serviço académico.⁵

SCHOLARSHIP OF TEACHING AND LEARNING (SoTL) - BOLSA DE INVESTIGAÇÃO PARA O ENSINO E A APRENDIZAGEM

Em Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate (1990), Ernest L. Boyer propõe o conceito de investigações múltiplas: Investigação de Descoberta, de Integração, de Aplicação e de Ensino. Em poucas palavras, a Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) é concebida actualmente como um inquérito estruturado sobre as actividade de ensino e sobre a aprendizagem dos estudantes, com vista à divulgação dos resultados.

A concepção de Boyer tem sido aperfeiçoada ao longo do tempo, especialmente por Glassick, Huber e Maeroff, em Scholarship

⁵ Em <<http://ftad.osu.edu/portfolio>> podemos consultar exemplos e recursos variados na criação de qualquer um destes dossiers.

Assessed (1997) e Laurie Richlin em Scholarly Teaching & the Scholarship of Teaching (1995, 2001). Mais recentemente, Huber e Hutchings (2005) analisaram o desenvolvimento do trabalho da SoTL na mudança da universidade em The Advancement of Learning: Building the Teaching Commons.

A investigação para o ensino e aprendizagem é um movimento internacional em franco desenvolvimento no âmbito do ensino superior.

A Carnegie Academy for the Scholarship of Teaching and Learning (CASTL)⁶ é uma das organizações mais importantes nesta área. Pretende apoiar o desenvolvimento de investigação sobre ensino e aprendizagem que:

- Promova uma aprendizagem significativa e duradoura para todos os estudantes;
- Aperfeiçoe a prática e a profissão docentes; e
- Atribua ao trabalho dos professores do ensino superior o reconhecimento e recompensa proporcionadas a outras formas de trabalho académico.

Para que estes objectivos sejam alcançados, terão que ser introduzidas mudanças consideráveis em termos de pensamento e de prática. Na maior parte das situações, a docência é um acto privado, limitado ao professor e aos estudantes; raramente é avaliado pelos pares profissionais, pelos colegas. “O resultado”, escreve Lee S. Shulman, Presidente da Fundação Carnegie, “é que aqueles que introduzem actos inovadores no ensino raramente o fazem baseando-se no trabalho de outros; da mesma forma que os outros não podem basear-se no trabalho daqueles”. Assim sendo, a CASTL procura trazer as práticas de ensino para o domínio público, sujeitas à avaliação crítica e passíveis de serem utilizadas por outras pessoas, tanto na comunidade académica como na comunidade em geral.

O CONTÍNUO DA INVESTIGAÇÃO NO ENSINO

Richlin (1995) concebe o ensino universitário como um contínuo:

6 <http://www.carnegiefoundation.org/programs/sub.asp?key=21>

- O ensino memorizado, não reflexivo, em que fazemos apenas aquilo que já fizeram connosco;
- O ensino reflexivo, em que utilizamos os nossos pensamentos e os pensamentos dos nossos estudantes sobre aquilo que funciona ou que não funciona em termos de transmissão de conhecimentos;
- O ensino académico, em que utilizamos as ideias e os métodos que outros formadores já testaram;
- A investigação para o ensino e a aprendizagem, em que fazemos inquéritos estruturados sobre a nossa docência e sobre a aprendizagem dos nossos estudantes e que acrescenta algo ao debate público.

Ao mesmo tempo nem todos os professores estarão na disposição de fazer estudos publicáveis sobre as suas práticas de ensino, e mesmo aqueles que os fazem não investigarão cada aula ou cada elemento da sua prática pedagógica. Apesar disso, todos devíamos procurar, pelo menos, ser reflexivos em relação ao modo como ensinamos. Podemos reflectir sem ter em conta as opiniões ou o trabalho dos outros, mas isso significa que as mudanças que introduzirmos basear-se-ão em “intuições”.

A abordagem da investigação para o ensino, como em qualquer ramo do saber, consiste em pesquisar o trabalho de outros e basear as nossas práticas naquilo que provou funcionar bem em situações semelhantes. Para além das fontes publicadas, uma importante fonte a ser utilizada por todos os que dão formação é a International Society for the Scholarship of Teaching & Learning (ISSOTL) ⁷. Esta Sociedade destina-se aos professores, outros profissionais e estudantes que encaram o ensino e a aprendizagem como um trabalho intelectual sério. O seu objectivo é promover a pesquisa e divulgar os resultados sobre o que contribui para o progresso e aperfeiçoamento da aprendizagem e do ensino ao nível do ensino superior.

A ISSOTL está organizada para:

- Reconhecer e encorajar o trabalho académico sobre o ensino e a aprendizagem em cada disciplina, noutras sociedades académicas e a vários níveis educacionais.
- Promover o debate interdisciplinar no sentido de criar sinergias e dar origem a novas orientações na investigação.

⁷ <http://www.issotl.org>

- Facilitar a colaboração entre os académicos dos diferentes países e a circulação das novas descobertas e aplicações para lá das fronteiras nacionais.
- Encorajar a integração da descoberta, da aprendizagem e do envolvimento público.
- Advogar o apoio, a avaliação, o reconhecimento e a utilização adequada da investigação sobre o ensino e a aprendizagem.

A ISSOTL foi fundada em 2004 e tem crescido de forma extraordinária, tendo duplicado de tamanho durante os primeiros três anos de existência. Mais de 440 académicos de 8 países diferentes assistiram a 280 comunicações, em Bloomington, no Estado do Indiana. A segunda conferência teve lugar em Vancouver, na Colômbia Britânica, em 2005, com 672 académicos oriundos de 8 países. A terceira conferência, realizada em 2006, em Washington, contou com a participação de perto de 800 pessoas provenientes de 16 países. O encontro de 2007 teve lugar em Sydney, Austrália, e o encontro de 2008 está programado para Calgary, na província de Alberta, Canadá.

CONCLUSÃO

A maior parte dos docentes universitários, mesmo em instituições onde a investigação está muito desenvolvida, como é o caso da Universidade do Estado de Ohio, dedicam uma parte significativa das suas vidas profissionais ao ensino e a apoiar a aprendizagem dos estudantes. Faz todo o sentido procurar fazê-lo da melhor maneira possível.

Independentemente das actividades que escolhermos para a realização do nosso desenvolvimento profissional enquanto professores universitários, o importante é tentar continuar a melhorar a nossa actividade docente e a aprendizagem dos estudantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arreola, R A (2007) Developing a comprehensive faculty evaluation system : a guide to designing, building, and operating large-scale faculty evaluation systems. 3rd Edition. Bolton, MA: Anker.
- Boyer, E. L. (1990). Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate. San Francisco: Jossey-Bass.
- Chism, N. V.N. and Stanley, C. (2007) Peer Review of Teaching: A Sourcebook. 2nd Edition. Bolton, MA: Anker.
- Glassick, C., Huber, M. and Maeroff, G.I. (1997). Scholarship Assessed. San Francisco: Jossey-Bass.
- Huber, M. and Hutchings, P. (2005) The Advancement of Learning: Building the Teaching Commons. San Francisco: Jossey-Bass.
- National Teaching and Learning FORUM. Archive -- Classroom Assessment Techniques. <<http://www.ntlf.com/html/lib/bib/assess.htm>>.
- Richlin, L. (1995, 2001) Scholarly Teaching & the Scholarship of Teaching,(New Directions in Teaching and Learning). San Francisco: Jossey-Bass.
- Seldin, P. and Associates. (1999) Changing Practices in Evaluating Teaching: A Practical Guide to Improved Faculty Performance and Promotion/Tenure Decisions. San Francisco: Jossey-Bass.
- Scriven, M. (1967) The methodology of evaluation. In R. Tyler, R. Gagne And M. Scriven (1967) Perspectives on Curriculum Evaluation (AERA Monograph Series – Curriculum Evaluation) Chicago: Rand McNally and Co.
- The Ohio State Association for Scholarship of Teaching (TOAST) (2008). Resources <<http://ftad.osu.edu/toast/>>
- The Ohio State University. Faculty and TA Development. Teaching Portfolios. <<http://ftad.osu.edu/portfolio>>

www.esec.pt/opdes



Orientações Pedagógicas
para Docentes do
Ensino Superior